

asya.studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 8 / Number: 30 / Winter 2024

Chief Editor

Prof. Dr. Serdar Bulut

Editors

Prof. Dr. Mehmet Ak

Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif Kara

Teach. Nihat Kavan

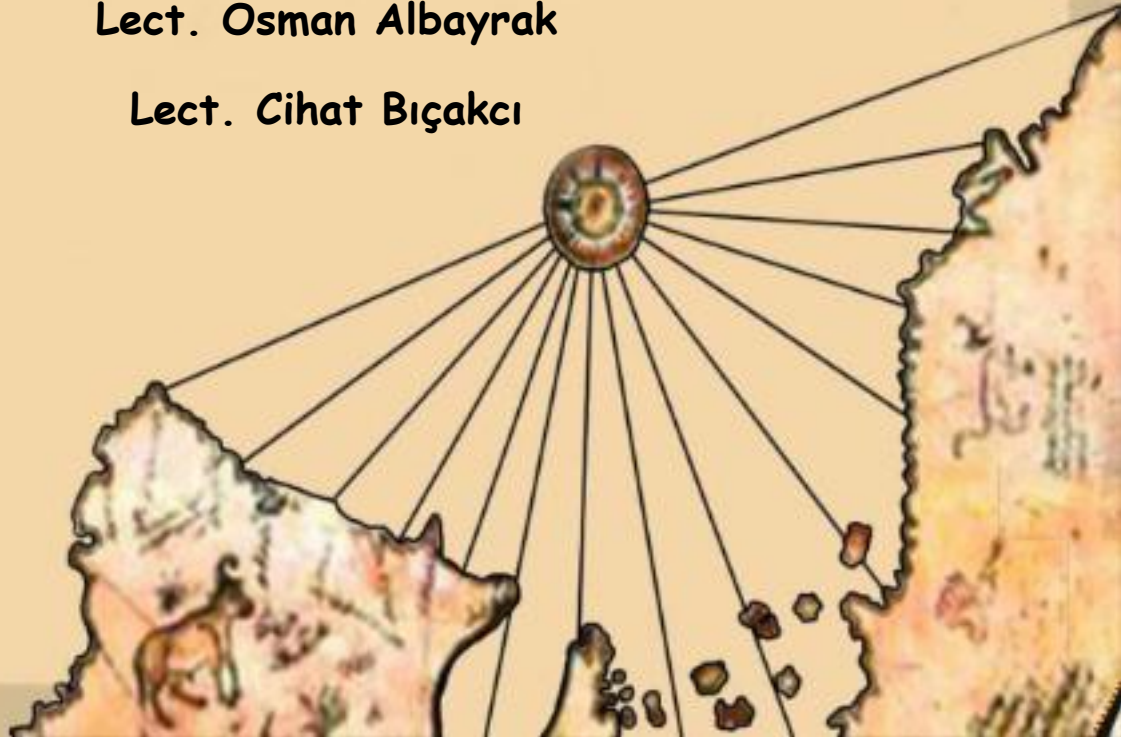
Subeditors

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

ISSN: 2602-2877

e-ISSN: 2602-263X





Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 1-14, Winter 2024

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Unsurları: "120" Filmi Örneği

Cultural Elements in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Example of The Movie "120"

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
31/07/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
12/10/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Prof. Dr. şerife Akpınar
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü

sakpinar07@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2821-517X

Erdal Demir
Uzman Öğretmen
MEB
erdemir7042@gmail.com
ORCID: 0009-0006-5802-7769

Ayşegül Demir
Uzman Öğretmen
MEB
aydemir4270@gmail.com
ORCID: 0009-0006-4323-4415

Öz

Dil öğretim sürecinde öğretimin niteliğini, kullanılan materyallerin niteliği doğrudan etkilemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin temel dil becerilerine aynı anda hitap edebilmesi beklenir. Bu öğeler görsel ve işitsel unsurlar bakımından da zengin olmalıdır. Bu bağlamda filmler, görsel ve işitsel unsurlarıyla öğreniciye hitap edebilen materyallerdir. Ayrıca yabancı dil öğretimi hem dil öğretimini gerçekleştiren hem de kültür aktarımı sağlayan araçlar aracılığı ile yapılmalıdır. Yabancı dil öğretim sürecinde kültür aktarımında materyallerin seçimi ve bu materyallerin kültürle olan bağı büyük önem arz etmektedir. Muhtevasında kültür unsurları taşıyan filmler bu anlamda da etkili materyallerdir. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde "Karlara Yazılmış Gerçek Bir Destan: 120" adlı Türk filminin bir materyal olarak kullanılabilmeğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Filmin konusu, filmde kullanılan dil, kıyafetler ve karakterler arasındaki ilişkiler vb. filmin tamamının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve kültür aktarımında da kullanılabilmeğini göstermektedir. "120"de geçen kültür öğelerini tespit etmek ve sınıflamak amacıyla film, doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Filmde tespit edilen kültür unsurları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde bulunan "Sosyokültürel Bilgi" başlığındaki kültürel öğeler ile bu konuda yapılmış benzer çalışmalar dikkate alınarak bir "kültür unsurları tablosu" oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sekiz (8) kategoride toplanıp adı geçen bu tabloya aktarılmış ve tablo ile ilgili bir değerlendirme yapılmıştır. "120" filminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilgi çekici bir materyal olarak kullanılabilmesinin yanında Türk kültürünün öğrenilmesine de katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Kültür Aktarımı, Kültür Unsurları, Film Kullanımı, 120 Filmi

Abstract

The quality of the materials used in the language teaching process directly affects the quality of teaching. The materials to be used in teaching Turkish as a foreign language should be addressable as foreign basic languages at the same time. These elements should be rich in visual and audio elements. In this context, movies are materials that can appeal to the learner with visual and auditory elements. In addition, foreign language teaching should be done through tools that both teach language and provide cultural transfer. The selection of materials in cultural transfer in the foreign language teaching process and the connection of these materials with culture are of great importance. This study aimed to reveal that the Turkish movie "120" can be used as a material in teaching Turkish as a foreign language. The subject of the movie, the language used in the movie, the clothes and introductions between the characters etc. show that the entire movie can be used in teaching Turkish as a foreign language and transferring culture. In order to identify and classify the cultural elements mentioned in "120", movie and document analysis method was used separately. There is a "table of cultural elements" that takes into account the cultural elements identified in the movie, the cultural elements under the title of "Sociocultural Knowledge" in the Common European Recommendations Framework for Languages, and similar studies on this subject. The data obtained was collected in eight (8) categories and transferred to this table and an evaluation was made regarding the table. In addition to being used as an interesting material in teaching Turkish as a foreign language, the movie "120" also contributes to learning Turkish culture.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Cultural Transfer, Cultural Elements, Use of Film, The Movie 120

Atıf Bilgisi / Citation Information

Akpınar, ř., Demir, E., & Demir, A. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür unsurları: "120" filmi örneği. *Asya Studies*, 8(30), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.1525394>

GİRİŞ

İnsanın dünyada varoluşuyla varlığı kabul edilen dil, çok yönlü ve karmaşık bir yapıdır. Dil, sözlükte “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle ve işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 2005), olarak tanımlanmaktadır. Ergin (1998), dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” olarak tarif ederken Banguoğlu (1998), “İnsanların birbirlerine meramlarını anlatmak amacıyla kullandıkları sesli işaretler” olarak tanımlayıp el, baş, göz, kaşla çeşitli işaretler yaparak da bazı duygu, düşünce ve dileklerin anlatılabileceğini ifade eder.

Dil, bir anlaşma mekanizmasıdır. Dil, insanlar arasında anlaşma görevini yapmanın yanı sıra aktarım görevi de yapar. Özbay (2002), dilin “Bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısı” olduğunu söyler. Kültürün aktarılıp taşınması, en başarılı şekilde dille gerçekleşir. Dilin bu yönü, onu bir insan topluluğuna, topluma ve millete dönüştüren bir güç hâline getirmektedir.

Ziya Gökalp’ın (2001); halkın gelenekleri, alışkıları, töreleri, sözlü ya da yazılı edebiyatı, dili, müziği, dini, ahlakı, estetiği ve ekonomisi ile ilgili ürünler olarak ifade ettiği kültürü, Kaplan (1999), çok daha genel bir ifade ile “Bir toplumda tabiatın dışında insan elinden ve dilinden çıkan her şey” olarak belirtmiştir. Dil ve kültür birbirinden ayrı bağlamlarda düşünülmecek kadar birbirine temel oluşturan iki mefhumdur. Kaplan (1999); Ziya Gökalp’ın dili, kültürün temel unsuru olarak ifade ettiğini; dilin yalnızca hisleri ve fikirleri iletmek için kullanılan bir araç olmanın çok ötesinde toplumun kültür hazinesini saklayıp onu gelecek nesillere ulaştırabilen, kültürle bütünleşen bir sistem olduğunu belirtir. İşcan (2016), dil öğrenmenin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmekle gerçekleşmediğini savunur. Kültür aktarımının yabancı bir dil öğrenmede güzel bir yöntem olduğunu belirtir. Çünkü kültürün; bir milletin tarihinin, coğrafyasının, yaşantısının, değerlerinin, yemeklerinin bilinmesi gerektiğini ifade eder.

Birey, kendi dilinin özelliklerini ve kurallarını öğrenirken kendi kültürüne ait unsurları da öğrenir. Ana dilinin dışında başka bir dil öğrenilirken hedef dilin ait olduğu kültürün unsurları da kavranır. İçinde yaşanılmayan bir toplumun kültürel özellikleri o toplumun konuştuğu dilin kullanılması ile sezilir. Aynı zamanda farklı bir toplumun düşünce ve davranış sistemini anlamak da o toplumun dil özelliklerini anlamakla mümkündür.

Günümüzde iletişim ve teknoloji çağı; ülkeleri birbirine yakınlaştırmış, âdeta fiziki sınırları ortadan kaldırmıştır. Bunun bir sonucu olarak da yabancı dil öğrenimi yaygınlaşmıştır. Siyasi, ekonomik ve teknolojik gücü elinde bulunduran toplumun kültürü de diğer kültürler üzerinde hâkimiyet kurar olmuştur. Bu hâkimiyet, toplumun dilinin de diğer diller üzerinde etkisini artırmaktadır. Şu hâlde bir yabancı dil eğitimi sadece kelime ve dil bilgisi bağlamında düşünülmemelidir. Yabancı dili öğrenirken veya öğretirken kelime ve dil bilgisine kültür unsurları eşlik etmezse tam manasıyla bir yabancı dil öğretiminden söz etmek doğru olmayacaktır. Cinkara (2016), kültürün; dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu, küreselleşen dünya düzeni içerisinde kültürün değerini yitiriyor gibi algılansa da kültürlerin ve kültürlerin birbirleriyle iletişiminin daha da değer kazandığını ifade etmektedir.

Bu kültürel aktarım dikkate alındığında dil öğretiminde kullanılacak materyallerin de niteliği ve çeşitliliği önem kazanmaktadır. Hedef dil öğrenilirken kültür edinimi de gerçekleştiğinden materyal seçimi belli kısıtlara göre yapılmalı; aksi durumda rastgele seçilerek kullanılan materyallerin dil öğretimini ve kültür aktarımını başarısızlığa uğratabileceği düşünülmelidir. Topçuoğlu (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk dilinin yapısal özelliklerini dikkate alan ve Türk kültürünün sağlıklı aktarımını gerçekleştirecek materyaller hazırlanması gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Herhangi bir öğrenme sürecinde bütün duyu organlarının harekete geçirilerek aktif bir şekilde kullanımı, öğrenmeyi daha kalıcı bir hâle getirmektedir. Yalın (2020), yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin kullanılmasının öğrenmede kalıcılığı arttıracığını ifade etmektedir. Elsıkma (2019), materyallerdeki kültür unsurlarının tespitine yönelik çalışmada yalnızca metin odaklı konulara değinilmemesi ve görsellerdeki kültür unsurlarına da yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu anlamda yabancı dil öğretiminde kullanılacak materyallerden biri de filmlerdir. Hedef dilde seyredilen bir film, o dilin ait olduğu kültür unsurlarını çok yönlü bir şekilde ele alabildiğinden öğrencilerin anlama becerilerini geliştirebilecektir. İşcan (2011), filmi; fiziksel-görsel, milli ruhu yansıtan duygu ve düşüncelerle şekillenen, toplumun kültürel ve estetik imgelerini gerçekçi bir şekilde yansıtan, gerçek yaşamı, popüler kültürü ve sanatı yansıtan bir ayna olarak değerlendirmektedir.

Türk filmlerinin dil öğretiminde ve kültür aktarımında kullanılması ile ilgili olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Filmlerin kültür aktarımına katkısı, dinleme ve konuşma becerisini kazandırmadaki kullanımı, Türkçe öğretiminde materyal olarak kullanılması hususlarında filmler araştırma konusu yapılmıştır (Yılmaz ve Diril, 2015; İşcan ve Karagöz, 2016; İşcan ve Delen, 2017; Kalenderoğlu ve Çekici, 2017; Kaya, 2021; Özdemir, 2021).

Makalede söz konusu edilecek olan “120” filmi, kültür unsurları bakımından kültür aktarımında ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılabilirliği açısından henüz bir çalışmaya konu olmazken; Garip ve Karadağ (2022), çocuklara kök değerlerin kazandırılmasında izleme metinlerinin yerini incelemişler ve “120”nin materyal olarak kullanabileceğini ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada “120” filminde yer alan kültür unsurları tespit edilirken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde “Sosyokültürel Bilgi” (CEFR, 2001: s. 103) başlığında bulunan maddelerden; Okur ve Keskin (2013), İşcan ve Yassıtaş (2018), Elsıkma (2019), Mutlu ve Set (2020) ile Akpınar, Harmankaya ve Haşimoğlu (2023) tarafından ortaya konulan ölçütlerden faydalanılmıştır. Ayrıca çalışmaya uygun olarak tarafımızdan tabloya “Kişiler Arası İlişkiler” ana başlığında yer alan “2f-Beden Dili, Jest ve Mimikler” alt başlığı; “Sosyal Yaşam” ana başlığı altında yer alan “6c-Argo ve Küfür” ile “Coğrafya ve Mekân” ana başlığında yer alan “7b-Mimari” alt başlığı eklenmiştir.

Karlara Yazılmış Gerçek Bir Destan: 120

Görsel 1: “120” Film Afışı



Film Adı	: 120
Yönetmen	: Özhan Eren, Murat Saraçoğlu
Senarist	: Özhan Eren
Konu	: Tarihi dram, savaş
Süre	: 120 dk.
Müzik	: Özhan Eren
Gösterim tarihi:	15 Şubat 2008
Oyuncular	: Cansel Elçin Özge Özberk Burak Sergen Ahmet Uz Demir Karahan Oytun Öztamur Emin Olcay

Senaryosunu ve yönetmenliğini Özhan Eren’in üstlendiği “120” filmi, 2008 yılında gösterime girmiştir. Film, 1914-1915 yıllarında Birinci Dünya Savaşı sırasında Doğu Cephesi’nde yaşanan tarihî bir olayı konu edinmektedir.

Bu topraklarda yaşanan kahramanlık öykülerinden bir kesit olan filmi, öğretmenlerin çocuklara ve gençlere gönül rahatlığıyla izletebileceği Millî Eğitim Bakanlığınca filmin ön gösteriminde belirtilmiştir (Haber7, 2008).

“Dağlara Yazılmış Gerçek Bir Destan” sloganıyla afişe edilen film, Hikmet Ilgaz’ın “Şark Yıldızı” adlı belgesel roman niteliğindeki kitabından esinlenilmiştir. Eren, filmin konusuna Hikmet Ilgaz’ın eserindeki hikâyelerde rastladığını ifade ederken filmin başlangıcında da hikâyenin sahibi olarak Hikmet Ilgaz’ı göstermiştir. Hikmet Ilgaz, 1940’lı yıllarda Van’da görev yapmış bir bürokrattır. Ulaştırma Bakanlığında müfettiş olan Ilgaz, romanını gerçek kişi ve olaylardan esinlenerek yazmıştır. Van ilinin, Doğu Anadolu’nun önemli bir şehri olması dolayısıyla kitaba “Şark Yıldızı” ismini vermiştir (Yiğit, 2019).

Film, Birinci Dünya Savaşı’nın arifesinde Van’da geçmektedir. Savaş yorgunu olan halk, şimdi de yeni bir savaşla karşı karşıyadır. Avrupa’da savaş çıkacağı söylentileri yayılmaktadır. Yıllardır Türklerle

barış içinde yaşayan Ermeniler, Rusların destek ve kışkırtmalarıyla iç karışıklık çıkararak halka zulmetmektedir. Şehirde bulunan tümen, cepheye intikal etmiştir. Savaşın başlaması üzerine Van'dan cepheye giden tümen, tükenmek üzere olan cephaneye takviye istemektedir. Ancak şehirde seferberlikle birlikte eli silah tutan herkes cephelere sevk edildiği için cephaneyi ulaştıracak resmî görevli birkaç memur ve asker dışında kimse yoktur. Bu sebeple cephaneyi götürme vazifesini 12–17 yaş aralığındaki 120 çocuk gönüllü olarak üstlenir. Çocuklar, cephaneyi bütün zorluklara rağmen cepheye götürmeyi başarırlar. Ancak dönüş yolunda kar fırtınasına yakalanırlar ve bir kısmı donarak hayatını kaybeder. Bu zorlu vatan görevinden geriye 22 çocuk kalmış; 98'i şehit düşmüştür. Film, 120 çocuğun cephaneyle birlikte cepheye yürüyüşünü ve yaşadıkları dramı anlatmaktadır.

Bu çalışmadaki amaç Türk kültürüne ait sözlü ve görsel unsurları barındıran metinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal olarak kullanılabilceğini ortaya koymaktır. Çalışmada filmlerin materyal olarak kullanımının yazısız, görsel ve davranışsal olarak çeşitlilik sunabilen dinleme/izleme metinleri olarak kullanılabilirliği de gösterilmek istenmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil bilgisi ve kelime öğretimi ile sınırlı kalarak ders kitapları ile yazılı metinler arasında sıkışıp kalmamalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere dil öğretimi ile kültür aktarımı birlikte verilmelidir. Filmler; dil öğretimi ve kültür aktarımında görsellik, müzik, telaffuz, duygu, düşünce ve davranış bakımından çeşitlilik sunmaktadır. “120”; konusu, dönemi, dili, ana fikri, görsel ve işitsel unsurlarıyla Türk gelenek ve değerlerini ahlaki kıstasları gözetererek yansıtan bir film olması bakımından dikkat çekmektedir. Tarihi bir dönem filmi olmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metin olarak kullanılabilir. Film, genel itibarıyla Türk film arşivi tarandığında dil öğretimi ve kültür aktarımı amacıyla çocuğa görelilik ve genel ahlak kurallarına uygunluk açılarından sakıncalı unsurlar içermeyen bir Türk filmi olarak nitelendirmek yanlış bir ifade olmayacaktır.

Çalışma; filmdeki sözlü, sözsüz, görsel ve davranışsal kültür unsurlarını sınıflandırarak gözler önüne sermek açısından önemlidir. Bu araştırmanın problem cümlesi “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak amacıyla “120” filminde hangi kültürel unsurlar bulunmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemler cevaplanmaya çalışılmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde günlük yaşam ile ilişkili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde kişiler arası ilişkilerle ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde değerler ve eğitim ile ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde edebiyat, sanat ve müzik ile ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde gelenekler ve folklorla ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde sosyal yaşam ile ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde coğrafya ve mekân ile ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?
8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanmak üzere “120” filminde atasözü ve deyimler ile ilgili hangi kültür unsurları bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Çalışmada, “120” filminde yer alan kültür unsurlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden birisi olan doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Doküman analizi, araştırması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek 2013).

Çalışma Materyali

Çalışmanın materyali senaryosunu Özhan Eren'in yazdığı 15 Şubat 2008'de gösterime giren “120” adlı filmidir. Film seçiminde, filmin bir bölümünün Millî Eğitim Bakanlığının 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'na “dinleme metni” olarak verilmesi etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması

Film, araştırmacılar tarafından not alınarak görsel ve işitsel unsurlar ayrı ayrı ve birlikte olmak üzere değerlendirilerek seyredilmiştir. 120 dakikalık film, parça parça analiz edilmiştir. Film, görsel ve işitsel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bazı sahneler cümlelerin aynen nakli için birkaç kez durdurularak izlenmiştir. Elde edilen bulgular oluşturulan tabloya işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Her bir görsel ve işitsel unsur üzerine istişare edilip uzman görüşüne başvurulduktan sonra kültür unsurları, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde bulunan, "Sosyokültürel Bilgi" (Common European Framework of Reference for Languages) başlığında yer alan kültürel öğeler dikkate alınarak oluşturulan tabloya işlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği çalışma materyalinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulularak sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için çalışma materyali araştırmacılar tarafından ayrı ayrı seyredilerek oluşturulan tablo ile karşılaştırması yapılarak değerlendirilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, doküman incelemesine dayalı olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

BULGULAR

Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde yer alan kültür öğeleri ve araştırmacılar tarafından ana ve alt başlıklar altında tasnif edilmiş, kültür unsurları incelenerek bir tablo oluşturulmuştur. Söz konusu tablo şu şekildedir:

Tablo 1: Kültür Unsurları Tablosu

Alt öge	1. Günlük yaşam	2. Kişiler arası ilişkiler	3. Değerler ve eğitim	4. Edebiyat, sanat ve müzik	5. Gelenekler ve folklor	6. Sosyal yaşam	7. Coğrafya ve mekân	8. Atasözü ve deyimler
a	Yiyecek- içecek	Kişiler	Değerler	Edebiyat	Özel günler ve gelenekler	Moda	Yer (iller ve/ veya diğer yerleşim yerleri)	Deyimler
b	Yemek zamanları, sofra adabı	Selam- Veda Teşekkür- Özür ifade ve davranış- ları	Eğitim	Müzik	Sözlü anlatımlar ve sözlü gelenekler, mecâzi ifadeler	Yasak- lar	Mimari	Atasözleri
c	Resmî tatiller- çalışma zamanları	Aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler	Dil ve tarih bilinci/ sevgisi	Sanat	Dinî kurallara dayalı davranışlar ve dinî unsurlar	Alkış ve güzel hare- ketler/ Argo ve küfür		
d	Boş zaman etkinlikleri, hobileri	Politik ve dinsel gruplar arası ilişkiler	Diğerleri	Gösteri sa- natları	Doğum, evlilik gelenekleri	Diğer- leri		

e	Karşılıklı konuşmalarda yaşa, cinsiyete, yakınlık derecesine, sosyal statüye, resmiyete göre kullanılacak sözler ve kalıplar	Konuk etme- ikram ve hediyeler	El sanatları geleneği	Festivaller, törenler, kutlamalar
f	Yeme ve içme alışkanlıkları	Beden dili, jest ve mimik	Diğerleri	Danslar
g	Oyunlar			Toplumsal uygulamalar, ritüeller, batıl inançlar, dua-beddua
h	Spor			Halk bilgisi, evren ve doğa ile ilgili uygulamalar
i				Yöresel söyleyişler, ağız özellikleri

Tablo 1'in rehberliğinde, "120" filminde tespit edilen kültür unsurları, yer aldığı alt ögeler ve unsurun filmde geçtiği dakika verilerek aşağıda söz konusu edilen Tablo 2 oluşturulmuştur:

Tablo 2: "120" Filmi Kültür Unsurları

Alt Öge	Kültürel Unsurların Aktarılış Şekli	Filmde Geçtiği Dakika
1a	Hasta Mustafa için pişirilen yoğurt çorbası	04:02:00
1a	Biber dolması	13:46:00
1a	Türk çayı	16:08:00
1a	Türk kahvesi	16:27:00
1b	Ailece yer sofrasında yemek yenmesi	12:14:00
1d	Çocuk kahramanların boş zamanlarında gezmesi, sohbet etmesi	36:00:00
1d	Selim'in dükkânda babasına yardım etmesi	27:20:00
1d	Münire'nin gergef işlemesi	1:25:17
1d	Münire'nin komşularıyla oturması, vakit geçirmesi	37:00:00
1e	Başüstüne Kumandanım.	12:00:00
1e	Hemen enişte!	15:27:00
1e	- Hayırlı akşamlar evladım.	19:22:00
1e	- Size de Paşa'm.	
1e	Taşınıyor musunuz, kaçıyor musunuz oğlum?	37:48:00
1e	Bir yere gittiğimiz yok ki Münire Sultan.	41:30:00
1e	İnan bana gülüm	41:58:00
1e	Efendim telgraf var.	44:45:00
1e	Gözümün nuru 16 yaşında bir oğlum var.	49:06:00
1e	Yavrularım, evlatlarım!	1:03:03
1e	Hayrola kızım?	1:28:50
1f	İpe dizerek patlıcan kurutma	07:41:00
1h	Silahla atıcılık talimleri	16:00:00
1f	Semaverde çay içme	13:26:00

1f	Yer sofrasında yemek yeme	13:26:00
2a	Abla	04:04:00
2a	Ağabey	21:27:00
2a	Amca	05:07:00
2a	Hoca	07:08:00
2a	Hangi ana razı olur?	50:39:00
2a	Babansa baban yeğenim	57:45:00
2a	Dede sen bir gel böyle.	1:42:15
2a	Dedeciğim torunun vefat etti.	1:42:17
2b	- Hayırlı akşamlar evladım. - Size de Paşa'm.	19:22:00
2c	Musa Çavuş dışındaki kahramanların eş ve çocuklarıyla yaşaması	56:00:00
2c	Evde annenin bulunmayışına rağmen Münire, Mehmet, Mustafa ve Cemal Hoca'nın aile birliğini sürdürmesi	09:04:00
2d	Ermeni Doktor Kirkor'un cenazesine Müslüman ahalinin katılması	10:55:00
2e	Müsaitse akşam kahve içmeye davet ettiğimi söyleyin.	11:57:00
2e	Türk çayı ikramı	13:20:00
2e	Müsabakada konuklara Türk kahvesi ile su ikramı	16:27:00
2e	Münire'nin Süleyman'a oyalı mendil vermesi	42:15:00
2f	Mehmet'in çay bardağını kaşıkla karıştırma işareti yaparak Münire'den çay istemesi	15:27:00
3a	Kızılay çadırları üzerindeki hilal sembolleri	11:25:00
3a	Gökyüzünde hilal ve yıldızın yan yana görüntüsü	32:28:00
3a	Bayrağımızı yere düşürmeme gayreti içinde olmaları, bayrak dikme	1:34:55
3c	93 Harbi, Balkan Savaşı, Trablusgarp Savaşı	09:10:00
3c	Mübarek, Selim değil Yavuz Sultan Selim	33:12:00
3c	O dönem kullanılan alfabe ile yazılmış yazılar (guguklu saatteki sayılar, evin kapı numarası, Münire'nin mektupları, doktorun kapı levhası, Valilik binası tabelası)	05:09:00
3d	Taziye ziyareti (Sabri amcanın oğlu vefat etmiş)	40:17:00
4a	Selim'in, gençlerin toplandığı sırada Posoflu Aşık Zülâli'nin şiirini okuması	32:28:00
4b	Çocukların yöreye ait “Yeni Hamamın Üstüyem” türküsünü söylemesi	1:10: 11
4b	“Ey şanlı ordu ey şanlı asker” marşının söylenmesi	1:09:07
4c	Demircilik, bakırcılık, dericilik ile uğraşan esnaf görüntüleri	25:00:00
4c	Gergef işleme	1:25:00
4e	Testi, gümüş ve bakır ev eşyaları, kaplar	06:00:00
4e	• Türk halısı ve kilimleri • Dantel perde ve yastık örtüleri • Kanaviçe işlemeli yastıklar • Bakır sini ve sürahi, sepet, kilim, mesh	12:30:00
4f	Bütün öğünlerin yer sofrasında yenmesi	12:14:00
4f	Yemeklerin sağ elle yenmesi	12:14:00
4f	Yemeklerin ortadan yenmesi, ayrı kap kullanılmaması	12:14:00
5a	Halkın bayramlaşması	44:08:00
5b	Afiyet olsun.	16:07:00
5b	Allah rahatlık versin.	20:47:00
5b	Gazanız mübarek olsun!	1:08:32

5b	Hayrola kızım?	1:28:50
5b	Başınız sağ olsun.	1:42:19
5b	Nur içinde yatsınlar!	1:46:14
5b	Dua et de Kâmil Paşa seni duymasın	46:14:00
5c	Kadının evde başı açık, dışarıda başı kapalı hâlde bulunması	04:20:00
5c	Dedem 93 Harbi'nde şehit düştü	09:14:00
5c	Harem-selamlık uygulaması (Kadın ve erkeklerin ayrı oturması)	13:46:00
5c	Cenabı Hak kibir ve gururu sevmez.	16:17:00
5c	Yatsı vakti gelmiş, lafa daldık görüyor musun?	33:18:00
5c	Taşnak-Sütyun olacak Yezid 'in dölleri...	27:45:00
5c	Ezan okunması	33:16:00
5c	Bayramdan vazgeçtim, kaç senedir seninle bir iftar kısmet olmadı	43:50:00
5c	Salâvat getir şerefsiz	1:00:21
5c	Vallahi billahi ben onlara satmadım ağabey!	1:00:39
5c	98'i şehit düştü.	1:44:55
5c	Millî tarihin şerefli yapraklarında ebedî hayata mazhar oldular.	1:44:59
5c	Cennet olsun mekânınız!	1:45:42
5c	Ermeni doktorun muayenehanesinde duvarda haçın asılı olması	04:30:00
5d	Süleyman'ın sağ el yüzük parmağındaki gümüş nişan yüzüğü	16:09:00
5e	Gençler arası atış müsabakası	16:20:00
5g	Erkek çocukların boyunlarına muska takması	02:50:00
5g	Duvarda Kur'an-ı Kerim 'in asılı olması	04:00:00
5g	Aksi takdirde zatürreye döner maazallah	07:30:00
5g	Münire'nin yanına evde erkek bulunmadığından Dr. Kirkor'un gelecek olması sebebiyle başka bir kadının gelip Münire'ye eşlik etmesi	07:50:00
5g	Siz daha sonra inşallah.	12:48:00
5g	Bitsin hayırlısıyla düğün ondan sonra.	14:05:00
5g	Sermet Bey'in kendi kulağını çekerek Allah korusun, deyip işaret parmağını katlayarak tahtaya vurması	18:49:00
5g	Allah muhtaç etmesin ama...	23:57:00
5g	Allah rahatlık versin.	20:47:00
5g	Duyduk duymadık demeyin! (Davulla duyuru yapılması)	25:06:00
5g	Allah'a emanet ol.	26:00:00
5g	Gençlerimiz önce Allah'a sonra size emanet.	31:38:00
5g	Tövbe, Aziz Allah!	33:32:00
5g	Keşke ölsem de kurtulsam!	37:18:00
5g	Mezarlıkta cenaze merasimi sırasında dua okunması	39:30:00
5g	Herkes oraya gitti, taziye	40:20:00
5g	Buna da şükür	43:42:00
5g	Nasip!	43:55:00
5g	Hayırlı bayramlar	44:08:00
5g	Bayram namazı sonrası cami çıkışında halkın birbiriyle bayramlaşması	44:15:00
5g	Cami çıkışı şeker ikramı	44:28:00

5g	Çok şükür tümenimiz Ruslara geçit vermiyormuş.	46:23:00
5g	Allah muhafaza!	48:28:00
5g	Allah tamamına erdirdin.	1:04:31
5h	Pencerede nazar bocuğunun asılı olması	39:10:00
5i	Ermeni kahramanların Türkçe aksanları	04:37:00
5i	Umrumda deel, get hadi get!	35:00:00
5i	De hadi!	52:58:00
6a	Kadın, erkek kıyafetleri (fes, sarık, muska, peçe vs.)	02:50:00
6c	Atış müsabakasında atış yapanların alkışlanması	16:28:00
6c	“Yaşa, var ol, nur ol, helal olsun” ifadeleri	33:09:00
6c	Sokaklar it, uğursuz kaynıyor	34:14:00
6c	Ne demek ulan ben gelmiyorum!	53:23:00
6c	Ödle!	37:20:00
6d	Fayton ve at arabası ile ulaşım	08:40:00
7a	Avrupa 'da büyük harp çıkacakmış.	15:58:00
7a	Ruslar Van 'a, Erzurum 'a gözlerini dikmiş.	23:25:00
7a	İstanbul 'da kurarız inşallah yuvamızı.	52:48:00
7b	Geleneksel cumbalı Türk evleri	02:24:00
7b	Türk tipi kemerli akarsu köprüsü	22:28:00
7b	Ahşap işlemeli, oymalı kapı ve pencereler	12:30:00
7b	Taş bina ve sokak manzaraları	03:20:00
8a	Kapularımıza kadar dayanmış nefret.	09:40:00
8a	Çocuklarımızı hızla içine çekmeye başlayan bir hal.	09:45:00
8a	Hem de Taşnak çeteleri boş durmadığımızı anlarlar.	11:42:00
8a	Tedbiri elden bırakmamak lazım	19:04:00
8a	Yine rezil ettin beni!	21:10:00
8a	Ruslar Van'a, Erzurum'a gözlerini dikmiş .	23:25:00
8a	Çetecilik yapanları ise Ruslara payanda olacakmış.	23:50:00
8a	Berberce buralara el koymak için	23:51:00
8a	Düşman uykuda olsa da yiğit kuşkuda gerek	24:00:00
8a	Ne de olsa göz hakkı var.	26:14:00
8a	Taş üstünde taş koymayacağız Van'da diye konuşur olmuşlar.	28:50:00
8a	Biz çocuklarımızın canını kurtarmaktan başka bir şey istemiyoruz.	28:58:00
8a	Bize de yol göründü .	30:19:00
8a	Eksik olmayın Paşa'm	30:27:00
8a	Sıkmayın canınızı.	32:15:00
8a	Lafa daldık .	33:20:00
8a	Harbin eli kulağında .	34:38:00
8a	Midesini düşünmekten başka bir şey akıl edemez oldu.	35:20:00
8a	Aman ha! Gözünüzü dört açın arkadaşlar!	36:47:00
8a	Boş yere niye telef olasın ki!	37:25:00
8a	Benim de selamımı söyle .	38:04:00
8a	Babası değilse oğlu adam olsun.	38:14:00
8a	Sabri amcanın oğlu vefat etmiş.	40:17:00
8a	Bayramdan vazgeçtim, kaç senedir seninle bir iftar kismet	43:50:00

	olmadı.	
8a	Almanlar ha bugün ha yarın diyorlarmış.	45:30:00
8a	Diyelim ki sırtladık cephaneyi, düştük yola.	47:39:00
8a	Aklıma bir tedbir geliyor.	48:25:00

Filmde günlük yaşama dair yemek kültürünü yansıtan patlıcanın ipe dizilerek kurutulması, Türk mutfağına özel yoğurt çorbasının hasta çocuğa içirilmesi, kurulan sofrada biber dolmasının olması, ailece yer sofrasında beraberce yemek yenmesi ve Türk çayının her fırsat ve mekânda ikram edilmesi dikkat çekicidir. “Türk çayı” ve “Türk kahvesi” sosyal hayatın içinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu, Türk kültüründe çay ve kahvenin yerini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Görsel 2: “120” Filminden Bir Sahne



Günlük yaşamda yer alan “yavrum”, “oğlum”, “kızım” ve “evladım” gibi hitapların isimlerden daha ön planda olduğu görülmektedir. 1900'lü yıllarda Osmanlı topraklarında pek çok etnik ve dinsel grubun birlikte ve barış içinde yaşadığı, siyasi ilişkilerin çok ötesinde bir hoşgörü ortamının varlığı başarılı bir şekilde verilmiştir. Bir sahnede duvarda asılı Kur'an-ı Kerim'in görünmesi, başka bir sahnede duvardaki haç görüntüsü; Müslüman ahalinin Hristiyan Doktor Kırkor'a muayene olup Kırkor öldüğünde de cenazesine katılması bu hoşgörü ve barış ortamını göze sokmadan yansıtmayı başarmaktadır.

Görsel 3: “120” Filminden Bir Sahne



Filmde belirgin bir karakter içinde verilen bir anne figürü yoktur. Bütün çocuklar için endişelenen, üzülen ve evlatlarını seven annelerin varlığı aşıkârdır ancak filmde anne olmayan, abla, evlat ve eş sıfatıyla bütün acıları yaşayan ve yansıtan Münire karakteriyle güçlü Türk kadını karakterize edilmiştir. Münire, annesinin ölümünden sonra genç yaşına rağmen evin, babasının ve kardeşlerinin bütün sorumluluğunu başarıyla yüklenen güçlü bir Türk kadınıdır.

Görsel 4: “120” Filminden Bir Sahne



Kadın erkek ilişkileri “Süleyman ve Münire” ile “Mehmet ve Reyhan” ekseninde kültürel yapıya uygun bir biçimde görülmektedir. Saf ve temiz bir aşk ilişkisinin kültürdeki yeri yansıtılmıştır. Âşıkların birbirine “kenarı oyalı mendil” vermesi, “mektup” aracılığıyla duyguların anlatılması ve sevginin bakışlarla ifade edilmesi Türk örf ve adetlerinde evliliğin dışındaki aşk ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine dair ipuçları vermektedir.

Filmde, değerler genel olarak bayrak ve vatan sevgisi ile tarih şuuru üzerinde yoğunlaşmaktadır. Filmin tamamında bu değerler, dönemin özelliklerine uygun olarak yansıtılmıştır.

Ev ahalisinin toplanıp Sabri amcanın oğlunun vefatı üzerine taziye ziyaretine gitme bahsi de bir kültür ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocukların cepheye vardıklarında ateşin başında ısınırken yöreye ait “Yeni Hamamın Üstüyem” türküsünü söylemesi, Selim’in aynı dönemde yazılan Posoflu Âşık Zülâli’nin şiirini okuması, çocukları uğurlarken Van ahalisinin “Ey Şanlı Ordu Marşı”nı seslendirmesi yine dikkat çeken unsurlardandır.

Filme, İstanbul ağzı ve temiz bir Türkçe hâkimdir. Ermeni asıllı kahramanların Ermeni ağzıyla Türkçe konuşmaları da iki farklı ağız özelliğinin ayırt ediciliği bakımından önem arz etmektedir. Yöresel söyleyiş özellikleri de Musa Çavuş karakterinde görülmektedir.

Filmde birbiriyle yakın arkadaş olan çocukların kıyafetleri ile kadınların evin içinde ve ev dışında giydikleri kıyafetler de dikkat çekmektedir. Erkeklerin fes, yelek, kuşak ve boyunlarında muska kullanması ile kadınların dışarıda kapalı kıyafetler giymesi hem inanç göstergesi hem karakteristik bir Osmanlı modası olarak izleyiciye sunulmuştur. Ayrıca Münire’nin evde bir erkek bulunmadığı hâlde Doktor Kirkor’u eve kabul ederken başka bir kadının (Aliye teyze) ona eşlik etmesi küçük bir sahneyle seyirciye hissettirilen kültür unsurudur.

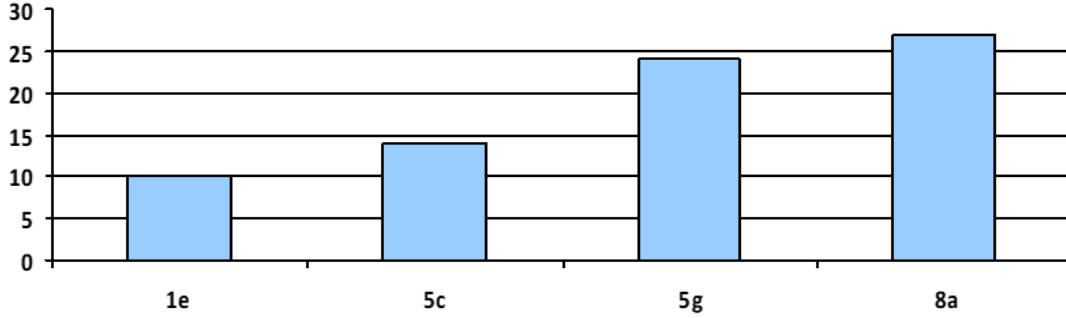
Olaylar, taş evlerin çevrelediği klasik Türk mahallelerinde geçmektedir. Filmin çekimlerinin Van’da ve Safranbolu’da yapılması Türk mahallelerinin tipik niteliklerinin daha gerçekçi yansıtılmasını sağlamıştır.

Görsel 5: “120” Filminden Bir Sahne



“120” filminin tarihi bir dönem filmi olması; Van'dan Erzurum'a, Erzurum'dan İstanbul'a, oradan da Avrupa'ya uzanan tarihi bir çerçeve ile coğrafi tanımlama yapmak mümkündür.

Şekil 1 : “120” Filminde En Çok Yer Alan Kültürel Unsurlar



Filmde en çok kullanılan kültürel unsurlar “Günlük Yaşam” ana başlığında yer alan “Karşılıklı Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Yakınlık Derecesine, Sosyal Statüye, Resmîyete Göre Kullanılacak Sözler ve Kalıplar” 1e alt başlığı; “Gelenekler ve Folklor” ana başlığında yer alan “Dinî Kurallara Dayalı Davranışlar ve Dinî Unsurlar” 5c alt başlığı ile “Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller, Batıl İnançlar, Dua-Beddua” 5g alt başlığı ve “Atasözü ve Deyimler” ana başlığında yer alan “Deyimler” 8a alt başlığıdır.

En çok kullanılan kültürel unsurların sayısal verileri aşağıda belirtilmiştir:

1e: “Karşılıklı Konuşmalarda Yaşa, Cinsiyete, Yakınlık Derecesine, Sosyal Statüye, Resmîyete Göre Kullanılacak Sözler ve Kalıplar” alt başlığı toplamda 10 kez; 5c: “Dinî Kurallara Dayalı Davranışlar ve Dinî Unsurlar” alt başlığı 14 kez; 5g: “Toplumsal Uygulamalar, Ritüeller, Batıl İnançlar, Dua-Beddua” alt başlığı 23 kez; 8a: “Deyimler” alt başlığı 27 kez kullanılmıştır.

“Gelenekler ve folklor” öğelerine sıkça rastlanması, filmin Türk kültürünü aktarmasına imkân sağlamıştır. Kültürümüzün en önemli öğelerinden olan “deyimler”in sık kullanımı da Türkçede mecazlı söyleyişlerin ne kadar önemli olduğunu gösterirken film aracılığıyla deyimlerin anlamlarının öğrenilmesinde de kolaylık sağlayacaktır. Saydığımız bu özellikler ile filmin, Türk kültürünü aktarma ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından önemli bir öğe olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3: “120” Filminde Yer Almayan Kültürel Unsurlar

Ana Başlık	Alt Başlık
1. Günlük Yaşam	1c - Resmî Tatiller, Çalışma Zamanları
1. Günlük Yaşam	1g - Oyunlar
4. Edebiyat, Sanat ve Müzik	4g - Gösteri Sanatları
5. Gelenekler ve Folklor	5f - Danslar
6. Sosyal Yaşam	6b - Yasaklar

Filmde “Günlük Yaşam” ana başlığında yer alan “1c- Resmî Tatiller, Çalışma Zamanları” alt başlığı ile “1g- Oyunlar” alt başlığı, “Edebiyat, Sanat ve Müzik” ana başlığı altında yer alan “4g- Gösteri Sanatları” alt başlığı, “Gelenekler ve Folklor” ana başlığında yer alan “5f- Danslar” alt başlığı ve “Sosyal Yaşam” ana başlığında yer alan “6b- Yasaklar” alt başlığına ait kültürel öğeye rastlanamamıştır.

Filmin tarihi bir dram üzerine kurgulanması dolayısıyla filme bir hüznün hâkim olması, “120”de “gösteri sanatları ve dans unsurları”na yer verilmediğini düşündürmektedir. Çocuk karakterlerin sayıca fazlalığı en azından bir çocuk oyunu beklentisi oluştursa da filmdeki savaş hâli ve bunun getirdiği kasvet bu durumu engellemiş görünmektedir. Filmdeki seferberlik ve olağanüstü hâl durumunun; normal çalışma düzeni, tatiller ve sosyal yaşamı düzenleyen yasaklar bahsini geri planda bıraktırmış olmalıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretiminde dilin kurallarının öğretimi ile birlikte kültürel unsurların da aktarılabilmesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil eğitim programı da buna göre planlanmaktadır. Planlama sürecinde yabancı dil öğretiminde kazanımlar ve etkinlikler materyallerle ilişkilendirilerek belirlenmektedir.

Ders kitapları ve yazılı metinlerin yanı sıra görsel ve işitsel unsurların zengin olduğu; kültürel öğelerin çeşitlilik gösterdiği materyaller de tercih edilmelidir. Birden fazla duyu ve kültürel öge çeşitliliğinde filmler veya filmlerden elde edilmiş videolar uygun materyaller olarak değerlendirilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve kültür aktarımında filmlerin kullanımı ile ilgili olarak alan yazında pek çok çalışma yapılmıştır. Özdemir (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde film kullanımına yönelik olarak "Hürkuş: Göklerdeki Kahraman" filmini kullanarak konuşma becerisinin gelişimine yönelik etkinlikler hazırlamıştır. İşcan (2017), "Filmler ve Yabancılarla Türkçe Öğretimi" isimli kitabında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir 35 Türk filmi ve 2 dizi ile ilgili çalışmalar yapmış ve etkinlikler hazırlamıştır. Yılmaz ve Diril (2015), "Beyaz Melek" filmini alanda kullanılmak üzere çeşitli etkinlikler hazırlayarak çalışmıştır. Yılmaz (2020), "Film Etkinlikleriyle Yabancılarla Türkçe Öğretimi" kitabıyla yine Türkçe dersinde kullanılabilir etkinlikler hazırlamıştır. İşcan ve Karagöz (2016), konuşma becerisini geliştirmesi noktasında "Hababam Sınıfı" ve "Babam ve Oğlum" filmlerinin seyrettirilmesini tavsiye etmektedir. İşcan ve Yassıtaş (2019), "Uzun Hikâye" adlı filmi farklı öğretim alanlarına yönelik etkinlikler hazırlayarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların filmlerin etkinlik temelli olarak derslerde kullanılabilirliği üzerine olduğu görülmektedir. Bu çalışma alan yazındaki filmlerin materyal olarak kullanılabilirliği noktasında birbiriyle örtüşmektedir. Ancak kullanılan filmlerin hangi kültürel unsurları taşıdığı ya da taşıması gerektiği ile ilgili istatistiksel bir çalışmanın yapılmadığı söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal olarak kullanılacak filmlerin veya film kesitlerinin kültürel öğeler ve dil bakımından incelenerek materyale dönüştürülmesi büyük önem taşımaktadır. "120"nin tamamı, materyal olarak kullanılabilir özelliğine sahip bir film olarak nitelendirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çalışmalarında filmlerin kullanımı hem Türkçeye olan ilgiyi arttıracak hem de kültürün öğrenilmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle geleneksel unsurların görsel ve işitsel olarak çok daha iyi bir şekilde yansıtılabilmesiyle popülerliğini her zaman muhafaza ettirebilecek niteliğe sahip olan filmler ilgi çekici materyaller olarak kullanılabilirler. Ayrıca temel dil becerilerinin tamamına aynı zamanda hitap edebilmesiyle dil öğrenme hızını da artırabilecektir. Bu bağlamda "120" filmine benzeyen filmler veya filmlerin belli bölümlerinin derlenerek bir film arşivi oluşturulabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmak üzere özel filmler çekilebilir.

Söz konusu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde "120" filminin materyal olarak kullanılabilirliği ortaya konulmaya çalışılırken filmlerin dil öğretimi ve kültür aktarımındaki önemine dikkat çekilmiştir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmanın yazarlık katkısı birinci yazar için %40, ikinci yazar için %30, üçüncü yazar için %30'dur.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, doküman incelemesine dayalı olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, Ş., Harmanakaya, H., & Haşimoğlu, H. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür unsurları: Günümüz Karagöz oyunları örneği. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 733-753.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). (2001). *Council for cultural comission, Common European fraemwork of reference for language, learning, teaching, assesment*. Cambridge University Press.
- Cinkara E. (2016). Yabancı dil eğitiminde kültürün rolü. Yücel E., Yılmaz H. ve Öztürk M. S. (Ed.). *Yabancı dil öğretimine genel bir bakış* (s. 110-118) içinde. Çizgi Kitabevi.
- Elsıkma, H. İ. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesi* (Tez No: 569365) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayımlar/Tanıtım.

- Garip, S., & Karadağ, B. F. (2022). Kök değerlerin kazandırılmasında izleme metinlerinin yeri: 120 filmi örneği. B. V. Yıldız ve R. Koç (Ed.) *9. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri* (s. 147-154) İçinde. Akademi Matbaası.
- Gökalp, Z. (2001). *Türkçülüğün esasları*. Kum Saati Yayınları.
- Haber7 (2008, Şubat 13). *120 Kahraman Türk çocuğunun öyküsü*. <https://www.haber7.com/kultur/haber/299898-120-kahraman-turk-cocugunun-oykusu>
- İlgaz, H. (1954). *Şark yıldızı*. Öztürk Matbaası.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2692>
- İşcan, A., & Delen, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi boylum al yazmalı filmi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 87-101. <https://doi.org/10.16916/aded.270858>
- İşcan, A., & Karagöz, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Kalenderoğlu İ., & Çekici, Y. E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyinde Türk filmleriyle kültür aktarımı: Neşeli günler örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Kaya, N. (2021). “*Beyaz Bant*”, “*İki Dil Bir Bavul*” ve “*Çalığışu*” filmleri aracılığıyla kültür aktarımının yabancı dil öğrenimine katkısı (Tez No: 683747) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2019, 22 Ekim). “*Sinema filmlerinin değerlendirilmesi ve sınıflandırılmasına ilişkin usul ve esaslar hakkında yönetmelik*.” (Sayı: 30926).
- Mutlu, H. H., & Gülşah, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe- İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 171(1), 91-107.
- Okur, A., & Keskin F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies Dergisi*, 6(2), 1619-1640.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602(2), 112-120.
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde film kullanımı: Konuşma becerisine yönelik etkinlik örnekleri (Hürkuş: Göklerdeki kahraman film örneği). *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10, 1-27. <https://doi.org/10.51293/socrates.59>
- Topçuoğlu, F. (2013). Türkçenin yabancılar öğretiminde yazılı kaynaklar. Durmuş, M., ve Okur, A. (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. (s.387-400) İçinde. Grafiker Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2005). Dil. İçinde *Türk dil kurumu Türkçe sözlük*. (9. baskı, s. 586).
- Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2020). *Film etkinlikleriyle yabancılar Türkçe öğretimi*. Akademisyen Kitabevi.
- Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılar Türkçe öğretimi: Beyaz melek film örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 223-240.
- Yiğit, F. (2019, Haziran 23). *Şark yıldızı*. Van Sesi gazetesi. <https://www.vansesigazetesi.com/sark-yildizi/66864/>



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 15-40, Winter 2024

Yazma Eğitimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme*

*A Review on the Compliance of the Articles Published in the Field of Writing Education
with Academic Text Writing Principles*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
20/09/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
04/11/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Engin Kaya
Bilim Uzmanı

engnky@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-4657-2181

Doç. Dr. Kenan Bulut
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
kenanbulut80@yyu.edu.tr

ORCID: 0000-0003-4771-0459

*Bu makale, "Yazma Eğitimi Alanında Yayımlanan Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu Üzerine Bir İnceleme" adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

Öz

Bu çalışmanın amacı, yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin başlık, yazar bilgileri, özet ve anahtar kelimelerinin; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin; öneriler ve kaynakçalarının akademik metin yazma ilkelerine uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, makalelerin, aynı zamanda genel ilkeler yönünden de akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma türlerinden biri olan "temel nitel araştırma" desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma materyalini yazma eğitimi alanında yayımlanan toplam 200 makale çalışması oluşturmaktadır. Çalışmada veriler doküman incelemesine göre toplanmıştır. Verilerin toplanması ve değerlendirmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen *Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğunu Değerlendirme Formu* kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiş, temalar altında, tablolar halinde sayı ve yüzdelerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Çalışmada araştırmacıların makalelerin başlık, yazar bilgisi ve anahtar kelimelerini; bulgular, tartışma, sonuç bölümlerini; öneriler ve kaynakçalarını hazırlamada yetkin oldukları ve bu bölümleri büyük oranda akademik metin yazma ilkelerine uygun yazdıkları görülmüştür. Buna karşın özetlerini, giriş ve yöntem bölümlerini akademik metin yazma ilkelerine göre yeterince uygun yazmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Eğitimi, Makale, Akademik Metin Yazma İlkeleri

Abstract

The aim of this study is to determine the compliance of articles published in the field of writing education with the principles of academic text writing. Within the framework of this purpose, it was attempted to determine whether the titles, author information, abstracts, keywords; introduction, method, findings, discussion, conclusion sections; recommendations and references of articles published in the field of writing education are in compliance with the principles of academic text writing. In the study, the compliance of the articles with the principles of academic text writing was also examined in terms of general principles. The study was conducted according to the "basic qualitative research" design, which is one of the qualitative research types. The study material of the research consists of a total of 200 articles published in the field of writing education. Data in the study was collected according to document review. The Form for Evaluating the Compliance of Articles with the Principles of Academic Text Writing developed by the researcher was used in the collection and evaluation of data. The obtained data was analyzed with descriptive analysis, presented and interpreted under themes, in tables with numbers and percentages. In the study, the researchers evaluated the titles, author information, keywords; findings, discussion, conclusion sections of the articles; It was observed that they were competent in preparing their proposals and bibliography and that they wrote these sections largely in accordance with the principles of academic text writing. On the other hand, it was determined that they did not write their abstracts, introduction and method sections sufficiently in accordance with the principles of academic text writing. Various suggestions were given at the end of the study.

Keywords: Writing Education, Article, Principles of Academic Writing

Atf Bilgisi / Citation Information

Kaya, E., & Bulut, K. (2024). Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme. *Asya Studies*, 8(30), 15-40. <https://doi.org/10.31455/asya.1553627>

GİRİŞ

İnsanoğlunun zihninde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenip anlamlı bir yapı hâline getirilerek birtakım sembollerle kâğıda veya başka bir yüzeye aktarma işlemine yazma denir (Karatay 2014; Zorbaz, 2014; Güneş, 2019). Çeşitli formlarla günümüze kadar bir gelişim ve değişim halinde ulaşan yazma eyleminin (Sarıkaya, 2021) amacı, okura belli bir iletiyi aktarmaktır. Yazılı ileti oluşturmada dile ilişkin bilgi ve duyarlılık, metin oluşturma becerileri, dünya bilgisi ve düşünme gibi birçok unsur bir arada işlenir. Bundan dolayı yazma, diğer dil becerilerine göre daha geç gelişen bir beceridir (Bayat, 2014). Çünkü bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilme kabiliyeti olan yazma becerisi; sözcük dağarcığına, dil duyarlılığına, düşünme, gözlem ve araştırma yapma ve düzenli yazma çalışmalarına bağlı olarak gelişebilecek bir beceridir (Ergişi ve Kozaner Yenigül, 2020).

Bireylerde bilginin geliştirilmesi ve korunmasının yanı sıra birçok kişisel donanım da katkısı bulunan (Sarıkaya, 2020) yazma becerisinin geliştirilmesinin yollarından biri de hiç kuşkusuz yazma eğitimidir. Yazma sürecinin başındaki çalışmalara “yazma öğretimi” üst aşamadaki çalışmalara ise “yazma eğitimi” denilmektedir. Başlangıç aşamasında yazmanın grafik boyutu üzerinde durulmaktadır. Bu süreçte resim ve çizimleri ayırt etme, harfleri çizme, harfleri birleştirme, hece, kelime ve cümle oluşturma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Yazma eğitiminde ise duygu ve düşünceleri ifade etme, mektup, not ve kitap yazma gibi üretim becerilerine ağırlık verilmektedir (Güneş, 2019).

Yazma eyleminin farklı formlarda kullanılması ile yazma türleri ortaya çıkmıştır. Yazma türleri ile ilgili alan yazını incelendiğinde işlevsel yazma, edebî yazma ve akademik yazma olmak üzere üç tip yazma türünden bahsedildiği görülmektedir (Tok, 2012; Aydın, 2015). Akademik yazma, yazıya ait genel kurallara uymanın yanı sıra bilimsel bir araştırmanın raporlaştırılmasında dikkate alınan ilkelerin bütününe, o sürecin kendisine ve araştırmanın metinleştirilmesine verilen addır (Bahar, 2014). Başka bir deyişle akademik yazma, bilimsel raporların tamamında uyulması gereken birtakım biçimsel ve içerik özellikleriyle ilgili kurallar bütünü olup farklı boyutlarda ele alınan bir yazma türüdür (Bahar, 2014).

Akademik okuryazarlık, genellikle lisansüstü eğitimle ilişkilendirilir. Lisansüstü eğitim döneminde, akademik okuryazarlığın öğrenciler için bir gereksinim olmayı aşarak bir gerekliliğe evrildiği açıktır. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda (Aslan, 2010; Yücelşen vd., 2015; Kan ve Gedik, 2016; Tok ve Gönülal, 2016), lisans eğitimleri sırasında bu beceri alanını olması gerektiği ölçüde geliştiremeyen öğrencilerin lisansüstü eğitimleri süresince kendilerini akademik anlamda yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Bundan dolayı lisansüstü eğitim döneminde öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin gelişimine önem verilmesi gerekmektedir (Yücelşen ve Çetinkaya Edizer, 2020). Akademik okuryazarlık başarısı üzerinde etkisi olan değişkenlere yönelik yapılan bazı araştırmalara göre eleştirel düşünmenin (Bayat, 2014), yansıtıcı öğretim uygulamalarının (Aydın, 2015) ve süreç temelli yazma yaklaşımının (Tok, 2012) olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Akademik metinler, akademik ortamda üretilen bilimsel yazılardır. Akademik metinlerin oluşturulma süreci, yazma becerisinin başka bir boyutu olan akademik yazma disipliniyle ilgilidir (Deniz ve Karagöl, 2018). Akademik yazmanın tez, makale, bildiri, proje ve poster gibi türleri vardır. Bu türler, genellikle bir bilimsel araştırma sürecinin kompozisyon hâlinde raporlaştırılmasından oluşur. Çok sayıda türü bulunan akademik yazma, başlı başına bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Bu disiplinin başlık yazımından kaynakça yazımına kadar uzanan farklı bölümleri vardır. Kendi içinde bir sistematığı olan akademik yazmanın en çok üretilen türü bilimsel makalelerdir (Deniz ve Karagöl, 2017b).

Bilimsel makale ait olduğu bilim dalında inceleme, araştırma ve veri toplamaya dayalı bulguları temel alarak özgün bir sonuca ulaşan; araştırma içeriğiyle ilgili öneriler sunan akademik bir yazıdır (Karakuş ve Karacaoğlan, 2021). Makaleler, araştırmacıların bilimsel verileri esas alarak elde ettikleri özgün sonuç ve önerileri kendi alanlarına ve kamuoyuna sunmalarına imkân tanır (Karakuş ve Karacaoğlan, 2021). Genellikle bilimsel makaleler sırasıyla başlıktan, yazar bilgisinden, özetten, anahtar kelimelerden, giriş, yöntem, bulgular, tartışma-sonuç bölümlerinden, önerilerden ve kaynakçadan oluşmaktadır (Çepni, 2012; Tiryaki, 2014; American Psychological Association [APA], 2015; Aydın, 2015; Aysan, 2016; Deniz ve Karagöl, 2018; Kardoğan, 2020; Can, 2021; Karakuş ve Karacaoğlan, 2021; Kardeş, 2021; Kardeş vd., 2021b; Sevim, 2021).

Akademik yazma, bilimsel araştırmanın üretim ve paylaşım boyutunu oluşturmaktadır. Söz konusu üretim ve paylaşım boyutu ile araştırmacılar, akademik camiada kendilerine yer açar (Kan, 2017a). Akademiye önemli görevler üstlenen bireylerin akademik dünyada tanınması, akademik yetkinliklerine ve bilimsel buluşlarını paylaşmalarına bağlıdır. Dolayısıyla araştırmacıların akademiye yer edinmesi ve tanınması büyük ölçüde hazırladıkları akademik yazılarla mümkün olmaktadır. Bu nedenle

bilim insanlarının çalışmalarını yazıya döktüklerinde akademik metin yazma ilkelerine uymaları oldukça önemlidir. Akademik metin yazma ilkelerine dikkat edilmeden, gelişigüzel hazırlanmış yazıların akademik amaçlara hizmet edemeyeceği açıktır (Kardaş, 2021). Başka bir deyişle akademisyenler, akademik çalışmayla elde edilen çok değerli bir bilgi, bulgu, tespit veya probleme ilişkin çözüm önerisini akademik metinler aracılığı ile bilim camiasıyla paylaşırlar. Bu metinler, doğru ve etkili bir anlatımla aktarılmadığı sürece pek dikkate alınmazlar. Bundan dolayı akademik metin yazma ilkelerine vâkıf olmak ve bunları uygulayabilmek oldukça önemlidir (Kardaş vd., 2021b).

Bir akademik metnin taşınması gereken akademik metin yazma ilkelerini, alanın temel kaynakları veya bu alandaki yayın araçları belirlemektedir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre (Tavşancıl vd., 2010; Deniz ve Karagöl, 2016; Deniz ve Karagöl, 2017a; Deniz ve Karagöl, 2017b;) alandaki farklı yayın araçlarının belirledikleri akademik metin yazma ilkeleri açısından farklılıkların olduğu ve belli bir mutabakatın olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Deniz ve Karagöl'ün (2018) yaptıkları çalışmada, dergi yazar rehberlerinin başlık, özet, geniş özet, anahtar kelime, giriş, yöntem, bulgu, sonuç, tartışma ve önerilerin yazımı hususunda araştırmacıları yeterince yönlendirmediği belirlenmiştir.

Alan yazınında yer alan akademik metinlerin, akademik metin yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmalara (Tatar ve Tatar, 2008; Karadağ, 2009; Tavşancıl vd., 2010; Sevim ve Özdemir Erem, 2012; Coşkun ve Kan, 2013; Şahin vd., 2013; Kan, 2014; Aktaş ve Uzun Yurt 2015; Deniz ve Karagöl, 2016; Güneş ve Çevik, 2016; Toprak, 2017; Karagöl, 2018; Turan vd., 2018; Karagöl, 2020; Kardoğan, 2020) göre yazılan akademik metinlerin akademik yazma açısından birtakım hatalar taşıdıkları belirlenmiştir. Alan yazınında bulunan bu tür araştırmaların çoğu tezlerle ilgiliyken çok azı makalelerle ilgilidir.

Yapılan detaylı alan yazını incelemesi sonucunda yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna yönelik herhangi bir araştırma bulunamamıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmanın akademik metin yazma ilkelerinin sınırlarının belirlenmesine; akademik yazmada belli bir standardın oluşmasına; tez yazım kılavuzları, dergi yazar rehberleri ve hakem değerlendirme formları vb.lerinin oluşturulmasına-geliştirilmesine katkı sağlayabileceğinden ve alanda araştırma yapacak olan kişilere rehberlik edebileceğinden dolayı önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemektir. Bu temel amaca hizmet edecek alt amaçlar şu şekilde şekillenmiştir. Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin;

1. Başlıklarının akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
2. Yazar bilgilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
3. Özetlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
4. Anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
5. Giriş bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
6. Yöntem bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
7. Bulgular bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
8. Tartışma bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
9. Sonuç bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
10. Önerilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
11. Kaynakçalarının akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu,
12. Genel ilkeler yönünden akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu belirlemek.

Sınırlılıklar

Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygun olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada alan yazını taraması, *Türkçe yazma eğitimi*, *Türkçe yazma öğretimi* ve *Türkçe yazılı anlatım* anahtar kelimeleriyle yapılmıştır. Çalışma için herhangi bir tarih sınırlaması konulmamıştır. Çalışma, araştırmanın amacına hizmet eden 200 makale çalışması ile sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma türlerinden biri olan “temel nitel araştırma” deseni kullanılmıştır. Nitel yöntemler, gelişen ve değişen dünyamızı, oluşan yeni anlayışları ve beraberinde gelen sorun ve

mücadeleleri detaylı bir şekilde anlamamıza olanak sağlayacak yeni pencereler açmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015). Derin ve ayrıntılı konularda çalışmaya imkân veren nitel yöntemler, analizlerde önceden belirlenmiş kategorilerin bir sınırlandırması olmaksızın gerçekleştirilen araştırmanın derinliğini, açıklığını ve detaycılığını desteklemektedir (Patton, 2014). Yıldırım ve Şimşek (2018), nitel araştırmaları gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlamaktadır. “Temel nitel araştırma” da nitel araştırmaların birçok çeşidinden birisidir. Fenomenolojik, gömülü (örtük) teori, öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik vb. nitel çalışma türlerinden birisinin kapsamına girmeyen ama yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılan nitel çalışmalar bu kapsamda ele alınır. Temel nitel araştırmalarda da veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu çalışmada, yazma eğitimi alanında yayımlanan makaleler, akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları yönünden ele alınmış, konu farklı boyutlarıyla incelenmiş, elde edilen veriler yorumlanarak sunulmuştur.

Çalışma Materyali

Bu çalışmanın materyalini, yazma eğitimi alanında yayımlanan 200 makale çalışması oluşturmaktadır. Bunlar, çalışma sürecinde yapılan alan yazını taramasında ulaşılan makale çalışmaları içinden seçilmiştir. Çalışmada ulaşılan ve incelenen makale sayılarına; bunların nasıl seçildiği ile ilgili detaylı bilgiler “verilerin toplanması” başlığı altında yer almaktadır. Çalışmada incelenen makale sayılarına ve yüzdeliklerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler	Makale Sayısı (N)	Makale Yüzdesi (%)
Türkçe yazma eğitimi	159	79,5
Türkçe yazma öğretimi	6	3
Türkçe yazılı anlatım	35	17,5
Toplam	200	100

Veri Toplama ve Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğunu Değerlendirme Formu*” (EK-A) kullanılmıştır.

Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğunu incelemek için form geliştirme çalışmalarına başlamadan önce bilimsel araştırmalarda ve özellikle makalelerde hangi temel bölümlerin yer alması ve akademik bir çalışmanın nasıl yapılması gerektiğine ilişkin alan yazını ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Alan yazını incelemesi esnasında akademik yazma ve bilimsel rapor yazma ve değerlendirme ölçütleri ile ilgili birçok çalışmadan yararlanılmıştır (Tansel, 1978; Deniz, 2000; Kurudayıoğlu, 2000; Düztepe, 2004; Kökdemir vd., 2004; Üstüdal vd., 2004; Aktaş ve Gündüz, 2005; Day, 2005; Dura, 2005; Polat, 2005; Tatar ve Tatar, 2008; Tosun vd., 2008; Akın, 2009; Tompkins, 2009; Ocak, 2010; Tavşancıl vd., 2010; Arıkan, 2011; Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], 2011; Çepni, 2012; Karasar, 2012; Sevim ve İşcan, 2012; Sevim ve Özdemir Erdem, 2012; Çakmakkaya, 2013; Çivilibal, 2013; Şahin vd., 2013; Tok, 2013; Bağcı, 2014; Bahar, 2014; Kan ve Uzun, 2014; Tiryaki, 2014; Blackwell ve Martin'den Akt., Tiryaki, 2014; Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Aydın, 2015; APA, 2015; Genç, 2015; Karasar, 2015; Yıldız vd., 2015; Ayşan, 2016; Deniz ve Karagöl, 2016; Güneş ve Çevik, 2016; Deniz ve Karagöl, 2017a; Deniz ve Karagöl, 2017b; Kan, 2017b; Toprak, 2017; Deniz ve Karagöl, 2018; Dinçer, 2018; Karagöl, 2018; Kozak, 2018; Seyidoğlu, 2018; Balcı, 2020; Büyükoztürk vd., 2020; Ergişi ve Kozener Yenigül, 2020; Karagöl, 2020; Kardoğan, 2020; Akın, 2021; Altunkaya, 2021; Creswell'den Akt., Altunkaya, 2021; Başkan, 2021; Can, 2021; Gün, 2021; Kardeş, 2021; Kardeş vd., 2021b; Sevim, 2021; Şen, 2021). Bu çalışmaların yanı sıra birçok derginin yazım ilkeleri, enstitülerin tez ve seminer yazım kılavuzları ve çeşitli alıntı sistemleri de aynı amaçla incelenmiştir.

Alan yazını çalışmalarından sonra makalelerin akademik metin yazma ilkelerinin uygunluğuna yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar bu maddelerden taslak bir form oluşturmuştur. Söz konusu taslak form, alan uzmanlarının görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan dönütler doğrultusunda araştırmacılar bir araya gelerek bazı maddeleri çıkarmış, bir kısım maddelerin yerlerinde ve sırasında değişiklikler yapmış ve bazı yeni maddeler de ekleyerek düzenlemişlerdir. Düzenlenen formu pilot uygulama yapmak amacıyla çalışma materyalinin %15'ine denk gelen 30 makale incelenmiştir. Pilot uygulamadan sonra forma son hali verilmiştir. Bütün bu işlemlerin sonunda

Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğunu Değerlendirme Formu'nda, araştırmanın amacına hizmet edeceği düşünülen 12 kategori ve bu kategorilerin altında 95 ilke yer almıştır. Çalışmada ele alınan makaleler, ilgili bölüme yer verilmesi ve akademik metin yazma ilkelerine uygunluk düzeyi olmak üzere iki yönden ele alınmıştır. Akademik metin yazma ilkelerine uygunluk düzeyi ise üç boyut (uygun, kısmen uygun, uygun değil) altında incelenmiştir.

Ayrıca veri toplama sürecinde araştırmacılarda tereddüde yol açan yeni veya sıra dışı durumlar, araştırmacılar tarafından görüşülerek çözüme kavuşturulmuş, sonrasında veri toplama işlemine devam edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, doküman incelemesine göre toplanmıştır. Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır (Miles ve Huberman, 2015). Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Doküman incelemesi, nitel araştırmalardaki diğer analitik yöntemler gibi anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi, belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da isimlendirilmektedir (Çepni, 2012). Belgesel tarama, belli bir amaca yönelik olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2012). Bu analiz türünde araştırmacı öncelikle amacına yönelik kaynakları bulur, dikkatlice okur, gerekli bilgileri not alır ve notlardan yola çıkarak birtakım değerlendirme işlemleri yapar. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, araştırmacının kaynaklardaki bilgileri, kaynaktan anlatılmak istenilen gibi anlaması ve o şekilde kullanmasıdır. Bu yöntemde daha çok yapılanlardan yola çıkılarak genel eğilimlerin, farklı fikirlerin varlıkları biraz daha netleşmiş olur (Çepni, 2012).

Bu çalışmada, eğitim alanında yapılan “yazma” konulu makale çalışmalarına ulaşmak için “Google” arama motorunda yer alan “Google Akademik (Google Scholar)” veri tabanı kullanılmıştır. Tarama yapılırken *Türkçe yazma eğitimi*, *Türkçe yazma öğretimi*, *Türkçe yazılı anlatım* kelimeleri anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır.

“Google Akademik” veri tabanının sunduğu “alakaya göre sırala” seçeneği üzerinden, her anahtar kelime için ayrı ayrı tarama yapılmıştır. Tarama yapılırken yüzüncü (100) sayfaya kadar gidilmiş ve tam metnine ulaşılan makaleler, indirilerek ayrı bir klasöre kaydedilmiştir. “Google Akademik”te tam metnine ulaşılamayan makalelere ise “Google” arama motoru kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda *yazma eğitimi* ile ilgili 579 makale, *yazma öğretimi* ile ilgili 245 makale, *yazılı anlatım* ile ilgili 120 makale olmak üzere toplamda 944 makale indirilmiştir.

Söz konusu 944 makaleden doğrudan yazma eğitimi ile ilgisinin olmadığı düşünülen, daha çok *ilk okuma-yazma (okulöncesi ve ilkokulu ilgilendiren ilk okuma-yazma, yazma hızı, yazma stili, yazı stili vs.)* alanıyla ilgili olduğu görülen 223 makale kapsam dışı bırakılmıştır. Bunun sonucunda *yazma eğitimi*, *yazma öğretimi* ve *yazılı anlatım* ile ilgili makale sayısı 721 olarak belirlenmiştir. Bu makalelerin incelenmesi ise zaman, maliyet ve enerji açısından güç olacağından 159’u (%79,5) *yazma eğitimi*, 6’sı (%3) *yazma öğretimi*, 35’i (%17,5) ise *yazılı anlatım* ile ilgili olan 200 makale araştırmanın çalışma materyali olarak seçilmiştir. Çalışma materyalini oluşturan bu makaleler, anahtar kelimelere dağılım oranlarına dikkat edilerek rastgele seçilmiştir. Çalışma materyalini oluşturma sürecinin tamamında araştırmacılar birlikte hareket etmişlerdir ve gerekli gördükçe alan uzmanlarının görüşlerine başvurmuşlardır.

Tarama yapılırken ulaşılan makalelerin dilinin Türkçe olmasına ve Türkçe eğitimi alanında yapılmış olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma için herhangi bir tarih sınırlaması konulmamıştır. Yapılan taramalar sonunda ulaşılan ve çalışmanın amacına hizmet eden en eski makalenin yayımlandığı tarih bu araştırma için başlangıç tarihi olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler *betimsel analiz* tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu çalışmada betimsel analiz yöntemine uygun bir çerçeve oluşturulmuş ve temalar belirlenmiştir. Temalar belirlenirken formda yer alan kategoriler dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın temaları, yazma eğitimi alanında yazılan makalelerin *başlık*, *yazar bilgileri*, *özet* ve *anahtar*

kelimelerinin; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin; öneriler ve alıntı sistemlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları şeklinde oluşmuştur. Ayrıca çalışmada, makalelerin genel ilkeler yönünden de akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları incelendiğinden bu da bir tema olarak yer almıştır. Ardından “Google” arama motorunda yer alan “Google Akademik (Google Scholar)” veri tabanında ulaşılan 200 makale, araştırmacılar tarafından geliştirilen *Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğunu Değerlendirme Formu*’na göre tek tek incelenmiş ve fişlenmiştir. Elde edilen veriler, önceden belirlenen tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Son aşamada ise analiz edilen veriler ilgili temalar altında, tablolar halinde sayı (N) ve yüzdelerle (%) sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Güvenirlilik ve geçerlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulguların sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Alan yazınında, doküman incelemede güvenirlilik ve geçerliğin sağlanması için verilerin inandırıcılığının büyük önem taşıdığı, bunun için verilerin açık ve tutarlı bir şekilde sunulması ve bir başka araştırmacının teyidinin alınması gerektiği önerilmektedir (Cansız Aktaş, 2014). Bu çalışmada da araştırmanın güvenirliliğini ve geçerliğini sağlamak için gerçek bilgilere ulaşmaya, durum var olduğu şekliyle ve herhangi bir müdahale olmadan yansıtılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla öncelikle kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bu amaçla yeterli sayıda makale çalışması araştırmacılar ve bir başka bağımsız kodlayıcı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve kodlanmıştır. Ardından kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] kullanılmıştır. Bu formülle yapılan işleme göre kodlayıcılar arası uyumun %70’in üzerinde olması, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu gösterir. Uygulanan formül sonucunda bu çalışmanın güvenirliliğinin yüksek çıktığı ($863/1045 \times 100 = 82,58$) görülmüştür. Daha sonra araştırmacılar kalan makaleleri bu çerçevede kodlamaya devam etmiştir.

Güvenirliliğin sağlanması için bu çalışmada bir başka uygulama daha yapılmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra araştırmacılar bir ay sonra bütün verileri yeniden kodlamıştır. Böylece yapılan iki kodlama arasında uyum olup olmadığına bakılmıştır. Buna göre farklı zamanlardaki iki kodlama arasında ($17426/19000 \times 100 = 91,71$) %91,71 uyum çıktığı görülmüştür. İki farklı güvenirlilik analizinin de yüksek çıkması çalışmanın güvenirliliğini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise her aşamada özellikle ihtiyaç durumunda alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma materyali belirlenirken ve veri toplama-değerlendirme aracı oluşturulurken araştırmacılar sık sık birlikte çalışmıştır. İhtiyaç durumunda alan uzmanı başka araştırmacılar ve farklı alanlardan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçlarına göre düzenlenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin başlıklarının akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1a. Makalelerde Başlıklara Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 1a’da, çalışmada incelenen makalelerde başlığa yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında başlığa yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 1b. Makalelerin Başlıklarının Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Uygun uzunlukta (en fazla 15 sözcük) olması	198	98	1	1 ¹	1	1
Çalışmanın konusunu yansıtıyor olması	187	94	13	6	0	0
Çalışmanın amacı/problemi ile örtüşüyor olması	156	78	43	21	1	1
Araştırmanın temelini oluşturan kelimeleri yansıtıyor olması	186	93	14	7	0	0
Açık ve anlaşılır olması	175	88	25	12	0	0

Tablo 1b’de, çalışmada incelenen makalelerin başlıklarının akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin başlıklarının akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları beş ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin başlıklarının *uygun uzunlukta (en fazla 15 sözcük) olması* ilkesine göre 198’inin (%98) uygun, 1’inin (%1) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *çalışmanın konusunu yansıtıyor olması* ilkesine göre 187’sinin (%94) uygun, 13’ünün (%6) kısmen uygun yazıldığı; *çalışmanın amacı/problemi ile örtüşüyor olması* ilkesine göre 156’sının (%78) uygun, 43’ünün (%21) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın temelini oluşturan kelimeleri yansıtıyor olması* ilkesine göre 186’sinin (%93) uygun, 14’ünün (%7) kısmen uygun yazıldığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 175’inin (%88) uygun, 25’inin (%12) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin yazar bilgilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 2a. Makalelerde Yazar Bilgilerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 2a’da, çalışmada incelenen makalelerde yazar bilgilerine yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında yazar bilgilerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2b. Makalelerin Yazar Bilgilerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Yazarın isminin verilmiş olması	200	100	0	0	0	0
Yazarın isminde kısaltma yapılmamış olması	198	99	2	1	0	0
Yazarın kurum bilgisinin verilmiş olması	193	97	3	1	4	2
Yazarın iletişim bilgisinin verilmiş olması	165	83	9	4	26	13

Tablo 2b’de, çalışmada incelenen makalelerin yazar bilgilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin yazar bilgilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları dört ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin yazar bilgilerinin *yazarın isminin verilmiş olması* ilkesine göre tamamının uygun yazıldığı; *yazarın isminde kısaltma yapılmamış olması* ilkesine göre 198’inin (%99) uygun, 2’sinin (%1) kısmen uygun yazıldığı; *yazarın kurum bilgisinin verilmiş olması* ilkesine göre 193’ünün (%97)

¹ Yüzdeler hesaplanırken 0,5 ve üzeri çıkan küsuratlar üst sayıya tamamlanmıştır.

uygun, 3'ünün (%1) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *yazarın iletişim bilgisinin verilmiş olması* ilkesine göre 165'inin (%83) uygun, 9'unun (%4) kısmen uygun yazıldığı, 26'sının (%13) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin özetlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3a. Makalelerde Özetlere Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
198	99	2	1

Tablo 3a'da, çalışmada incelenen makalelerde özete yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makaleden 198'inde (%99) özete yer verildiği, 2'sinde ise (%1) yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 3b. Makalelerin Özetlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	198	100	0	0	0	0
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	196	99	2	1	0	0
Uygun uzunlukta (genellikle en fazla 250 sözcük) olması	193	97	3	2	2	1
Araştırmanın amacı, konusu ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	196	99	2	1	0	0
Araştırmanın modeli (deseni) hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	140	71	5	2	53	27
Çalışma evren-örnekleme/grubu/materyali hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	169	85	21	11	8	4
Veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	112	57	48	24	38	19
Veri analiz yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	107	54	16	8	75	38
Ulaşılan sonuçlar hakkında kısaca bilgi verilmiş olması	179	90	8	4	11	6
Alıntıya yer verilmeden özgün bir şekilde yazılmış olması	197	99	1	1	0	0
Açık ve anlaşılır olması	158	80	35	18	5	2

Tablo 3b'de, çalışmada incelenen makalelerin özetlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin özetlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları on bir ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin özetlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre tamamının uygun yazıldığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 196'sının (%99) uygun, 2'sinin (%1) kısmen uygun yazıldığı; *uygun uzunlukta (genellikle en fazla 250 sözcük) olması* ilkesine göre 193'ünün (%97) uygun, 3'ünün (%2) kısmen uygun yazıldığı, 2'sinin (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın amacı, konusu ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 196'sının (%99) uygun, 2'sinin (%1) kısmen uygun yazıldığı; *araştırmanın modeli (deseni) hakkında kısaca bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 140'ında (%71) uygun, 5'inin (%2) kısmen uygun yazıldığı, 53'ünün (%27) ise uygun yazılmadığı; *çalışma evren-örnekleme/grubu/materyali hakkında kısaca bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 169'unun (%85) uygun, 21'inin (%11) kısmen uygun yazıldığı, 8'inin (%4) ise uygun yazılmadığı; *veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında kısaca bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 112'sinin (%57) uygun, 48'inin (%24) kısmen uygun yazıldığı, 38'inin (%19) ise uygun yazılmadığı; *veri analiz yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 107'sinin (%54) uygun, 16'sinin (%8) kısmen uygun yazıldığı, 75'inin (%38) ise uygun yazılmadığı; *ulaşılan*

sonuçlar hakkında kısaca bilgi verilmiş olması ilkesine göre 179'unun (%90) uygun, 8'inin (%4) kısmen uygun yazıldığı, 11'inin (%6) ise uygun yazılmadığı; *alıntıya yer verilmeden özgün bir şekilde yazılmış olması* ilkesine göre 197'sinin (%99) uygun, 1'inin (%1) kısmen uygun yazıldığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 158'inin (%80) uygun, 35'inin (%18) kısmen uygun yazıldığı, 5'inin (%2) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4a. Makalelerde Anahtar Kelimelere Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
199	99	1	1

Tablo 4a'da, çalışmada incelenen makalelerde anahtar kelimelere yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makaleden 199'unda (%99) anahtar kelimelere yer verildiği, 1'inde ise (%1) yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4b. Makalelerin Anahtar Kelimelerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Yeterli sayıda (en fazla 5 kelime) olması	193	97	6	3	0	0
Araştırma konusuna temel teşkil eden kelimelerden oluşuyor olması	172	86	27	14	0	0
Başlık ile ilişkili olması	131	66	68	34	0	0
Özet ile ilişkili olması	186	93	13	7	0	0
Araştırmanın amacı/problemi ile ilişkili olması	145	73	54	27	0	0

Tablo 4b'de, çalışmada incelenen makalelerin anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları beş ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin anahtar kelimelerinin *yeterli sayıda (en fazla 5 kelime) olması* ilkesine göre 193'ünün (%97) uygun, 6'sının (%3) kısmen uygun yazıldığı; *araştırma konusuna temel teşkil eden kelimelerden oluşuyor olması* ilkesine göre 172'sinin (%86) uygun, 27'sinin (%14) kısmen uygun yazıldığı; *başlık ile ilişkili olması* ilkesine göre 131'inin (%66) uygun, 68'inin (%34) kısmen uygun yazıldığı; *özet ile ilişkili olması* ilkesine göre 186'sinin (%93) uygun, 13'ünün (%7) kısmen uygun yazıldığı; *araştırmanın amacı/problemi ile ilişkili olması* ilkesine göre 145'inin (%73) uygun, 54'ünün (%27) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın beşinci alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin giriş bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 5a. Makalelerde Giriş Bölümlerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 5a'da, çalışmada incelenen makalelerde giriş bölümüne yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında giriş bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5b. Makalelerin Giriş Bölümlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	199	99	0	0	1	1
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	200	100	0	0	0	0
İlgili alan yazınına yer verilmiş olması	170	85	26	13	4	2
Çalışma konusunun verilmiş olması	160	80	40	20	0	0
Konuyla ilgili benzer çalışmalar hakkında bilgi verilmiş olması	133	67	29	14	38	19
Araştırmanın problem durumunun ortaya konulmuş olması	168	84	29	15	3	1
Araştırma hipotezinin ortaya konulmuş olması	163	82	34	17	3	1
Araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş olması	101	51	59	29	40	20
Araştırmanın amacı/problemi (varsa) alt amaçları/problemleri hakkında bilgi verilmiş olması	177	89	17	8	6	3
Varsayımlardan (sayıltılardan) söz edilmiş olması	1	1	15	7	184	92
Sınırlılıklardan söz edilmiş olması	15	7	75	38	110	55
Tanımlar kısmına yer verilmiş olması	0	0	0	0	200	100
Açık ve anlaşılır olması	139	69	60	30	1	1

Tablo 5b’de, çalışmada incelenen makalelerin giriş bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin giriş bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları on üç ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin giriş bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 199’unun (%99) uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre tamamının uygun yazıldığı; *ilgili alan yazınına yer verilmiş olması* ilkesine göre 170’inin (%85) uygun, 26’sının (%13) kısmen uygun yazıldığı, 4’ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *çalışma konusunun verilmiş olması* ilkesine göre 160’ında (%80) uygun, 40’ında (%20) kısmen uygun yazıldığı; *konuyla ilgili benzer çalışmalar hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 133’ünün (%67) uygun, 29’unun (%14) kısmen uygun yazıldığı, 38’inin (%19) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın problem durumunun ortaya konulmuş olması* ilkesine göre 168’inin (%84) uygun, 29’unun (%15) kısmen uygun yazıldığı, 3’ünün (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırma hipotezinin ortaya konulmuş olması* ilkesine göre 163’ünün (%82) uygun, 34’ünün (%17) kısmen uygun yazıldığı, 3’ünün (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 101’inin (%51) uygun, 59’unun (%29) kısmen uygun yazıldığı, 40’ında (%20) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın amacı/problemi (varsa) alt amaçları/problemleri hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 177’sinin (%89) uygun, 17’sinin (%8) kısmen uygun yazıldığı, 6’sının (%3) ise uygun yazılmadığı; *varsayımlardan (sayıltılardan) söz edilmiş olması* ilkesine göre 1’inin (%1) uygun, 15’inin (%7) kısmen uygun yazıldığı, 184’ünün (%92) ise uygun yazılmadığı; *sınırlılıklardan söz edilmiş olması* ilkesine göre 15’inin (%7) uygun, 75’inin (%38) kısmen uygun yazıldığı, 110’unun (%55) ise uygun yazılmadığı; *tanımlar kısmına yer verilmiş olması* ilkesine göre tamamının uygun yazılmadığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 139’unun (%69) uygun, 60’ında (%30) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Altıncı Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın altıncı alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin yöntem bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 6a. Makalelerde Yöntem Bölümlerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
194	97	6	3

Tablo 6a'da, çalışmada incelenen makalelerde yöntem bölümüne yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makaleden 194'ünde (%97) yöntem bölümüne yer verildiği, 6'sında ise (%3) yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 6b. Makalelerin Yöntem bölümlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	189	97	2	1	3	2
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	193	99	1	1	0	0
Araştırmanın yöntemi (nitel/nicel/karma) hakkında bilgi verilmiş olması	15	8	69	35	110	57
Araştırmanın modeli (deseni) hakkında bilgi verilmiş olması	115	59	56	29	23	12
Çalışma evren-örneklemi/grubu/materyali hakkında bilgi verilmiş olması	129	66	65	34	0	0
DeneySEL çalışma gruplarının oluşturulma süreci ve şekli hakkında bilgi verilmiş olması	27	14	24	12	143	74
DeneySEL çalışma gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi verilmiş olması	47	24	3	2	144	74
Veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında bilgi verilmiş olması	128	66	62	32	4	2
Verilerin toplanma süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması	138	71	34	18	22	11
Veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiş olması	63	33	107	55	24	12
Verilerin analiz süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması	115	59	61	32	18	9
Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği hakkında bilgi verilmiş olması	72	37	88	45	34	18
Açık ve anlaşılır olması	72	37	112	58	10	5

Tablo 6b'de, çalışmada incelenen makalelerin yöntem bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayısı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin yöntem bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları on üç ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin yöntem bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 189'unun (%97) uygun, 2'sinin (%1) kısmen uygun yazıldığı, 3'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 193'ünün (%99) uygun, 1'inin (%1) kısmen uygun yazıldığı; *araştırmanın yöntemi (nitel/nicel/karma) hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 15'inin (%8) uygun, 69'unun (%35) kısmen uygun yazıldığı, 110'unun (%57) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın modeli (deseni) hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 115'inin (%59) uygun, 56'sının (%29) kısmen uygun yazıldığı, 23'ünün (%12) ise uygun yazılmadığı; *çalışma evren-örneklemi/grubu/materyali hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 129'unun (%66) uygun, 65'inin (%34) kısmen uygun yazıldığı; *deneySEL çalışma gruplarının oluşturulma süreci ve şekli hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 27'sinin (%14) uygun, 24'ünün (%12) kısmen uygun yazıldığı, 143'ünün (%74) ise uygun yazılmadığı; *deneySEL çalışma gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 47'sinin (%24) uygun, 3'ünün (%2) kısmen uygun yazıldığı, 144'ünün (%74) ise uygun yazılmadığı; *veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 128'inin (%66) uygun, 62'sinin (%32) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *verilerin toplanma süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 138'inin (%71) uygun, 34'ünün (%18) kısmen uygun yazıldığı, 22'sinin (%11) ise uygun yazılmadığı; *veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 63'ünün (%33) uygun, 107'sinin (%55) kısmen uygun yazıldığı, 24'ünün (%12) ise uygun yazılmadığı; *verilerin analiz süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 115'inin (%59) uygun, 61'inin (%32) kısmen uygun yazıldığı, 18'inin (%9) ise uygun yazılmadığı; *araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 72'sinin (%37) uygun, 88'inin (%45) kısmen uygun yazıldığı, 34'ünün (%18) ise uygun

yazılmadığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 72'sinin (%37) uygun, 112'sinin (%58) kısmen uygun yazıldığı, 10'unun (%5) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Yedinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın yedinci alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin bulgular bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 7a. Makalelerde Bulgular Bölümlerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 7a'da, çalışmada incelenen makalelerde bulgular bölümüne yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında bulgular bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 7b. Makalelerin Bulgular Bölümlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	190	95	2	1	8	4
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	195	98	5	2	0	0
Bulguların resim, tablo, grafik ve şekil gibi görsellerle desteklenmiş olması	177	89	7	3	16	8
Çalışmanın amacına/problemine (varsa) alt amaçlarına/problemlerine göre düzenlenmiş olması	186	93	14	7	0	0
Belli bir düzene göre verilmiş olması	200	100	0	0	0	0
Yöntemde belirtilen veri analiz tekniklerine uygun bir şekilde analiz edilerek sunulmuş olması	196	98	4	2	0	0
Öznel yoruma yer verilmemiş olması	155	78	41	20	4	2
Tartışmaya yer verilmemiş olması	167	84	27	13	6	3
Açık ve anlaşılır olması	186	93	12	6	2	1

Tablo 7b'de, çalışmada incelenen makalelerin bulgular bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin bulgular bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları dokuz ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin bulgular bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 190'ının (%95) uygun, 2'sinin (%1) kısmen uygun yazıldığı, 8'inin (%4) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 195'inin (%98) uygun, 5'inin (%2) kısmen uygun yazıldığı; *bulguların resim, tablo, grafik ve şekil gibi görsellerle desteklenmiş olması* ilkesine göre 177'sinin (%89) uygun, 7'sinin (%3) kısmen uygun yazıldığı, 16'sının (%8) ise uygun yazılmadığı; *çalışmanın amacına/problemine (varsa) alt amaçlarına/problemlerine göre düzenlenmiş olması* ilkesine göre 186'sının (%93) uygun, 14'ünün (%7) kısmen uygun yazıldığı; *belli bir düzene göre verilmiş olması* ilkesine göre tamamının uygun yazıldığı; *yöntemde belirtilen veri analiz tekniklerine uygun bir şekilde analiz edilerek sunulmuş olması* ilkesine göre 196'sının (%98) uygun, 4'ünün (%2) kısmen uygun yazıldığı; *öznel yoruma yer verilmemiş olması* ilkesine göre 155'inin (%78) uygun, 41'inin (%20) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *tartışmaya yer verilmemiş olması* ilkesine göre 167'sinin (%84) uygun, 27'sinin (%13) kısmen uygun yazıldığı, 6'sının (%3) ise uygun yazılmadığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 186'sının (%93) uygun, 12'sinin (%6) kısmen uygun yazıldığı, 2'sinin (%1) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Sekizinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt amacı yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin tartışma bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 8a. Makalelerde Tartışma Bölümlerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
172	86	28	14

Tablo 8a'da, çalışmada incelenen makalelerde tartışma bölümüne yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makaleden 172'sinde (%86) tartışma bölümüne yer verildiği, 28'inde ise (%14) yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 8b. Makalelerin Tartışma Bölümlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	19	11	122	71	31	18
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	12	7	156	91	4	2
Bulgulardan hareketle yazılmış olması	165	96	6	3	1	1
Belli bir düzene göre verilmiş olması	144	84	27	15	1	1
Amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması	159	92	13	8	0	0
Hipotezin desteklenip desteklenmediğinin tartışılmış olması	166	97	6	3	0	0
Araştırma bulgularının ilgili alan yazınıyla karşılaştırılıp yorumlanmış olması	142	83	25	14	5	3
Alan yazınındaki örtüşen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması	133	77	27	16	12	7
Alan yazınındaki örtüşmeyen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması	35	20	16	9	121	71
Yapılan araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmuş olması	82	47	89	52	1	1
Senteze gidilmiş olması	119	69	49	29	4	2
Tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması	161	94	9	5	2	1
Açık ve anlaşılır olması	128	75	42	24	2	1

Tablo 8b'de, çalışmada incelenen makalelerin tartışma bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin tartışma bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları on üç ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin tartışma bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 19'unun (%11) uygun, 122'sinin (%71) kısmen uygun yazıldığı, 31'inin (%18) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 12'sinin (%7) uygun, 156'sının (%91) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *bulgulardan hareketle yazılmış olması* ilkesine göre 165'inin (%96) uygun, 6'sının (%3) kısmen uygun yazıldığı, 1'inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *belli bir düzene göre verilmiş olması* ilkesine göre 144'ünün (%84) uygun, 27'sinin (%15) kısmen uygun yazıldığı, 1'inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması* ilkesine göre 159'unun (%92) uygun, 13'ünün (%8) kısmen uygun yazıldığı; *hipotezin desteklenip desteklenmediğinin tartışılmış olması* ilkesine göre 166'sının (%97) uygun, 6'sının (%3) kısmen uygun yazıldığı; *araştırma bulgularının ilgili alan yazınıyla karşılaştırılıp yorumlanmış olması* ilkesine göre 142'sinin (%83) uygun, 25'inin (%14) kısmen uygun yazıldığı, 5'inin (%3) ise uygun yazılmadığı; *alan yazınındaki örtüşen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 133'ünün (%77) uygun, 27'sinin (%16) kısmen uygun yazıldığı, 12'sinin (%7) ise uygun yazılmadığı; *alan yazınındaki örtüşmeyen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması* ilkesine göre 35'inin (%20) uygun, 16'sının (%9) kısmen uygun yazıldığı, 121'inin (%71) ise uygun yazılmadığı;

yapılan araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmuş olması ilkesine göre 82'sinin (%47) uygun, 89'unun (%52) kısmen uygun yazıldığı, 1'inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *senteze gidilmiş olması* ilkesine göre 119'unun (%69) uygun, 49'unun (%29) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması* ilkesine göre 161'inin (%94) uygun, 9'unun (%5) kısmen uygun yazıldığı, 2'sinin (%1) ise uygun yazılmadığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 128'inin (%75) uygun, 42'sinin (%24) kısmen uygun yazıldığı, 2'sinin (%1) ise uygun yazılmadığı tespit edilmiştir.

Dokuzuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın dokuzuncu alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin sonuç bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 9a. Makalelerde Sonuç Bölümlerine Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 9a'da, çalışmada incelenen makalelerde sonuç bölümüne yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında sonuç bölümüne yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 9b. Makalelerin Sonuç Bölümlerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	36	18	152	76	12	6
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	47	23	149	75	4	2
Bulgulardan ve tartışmadan (varsa) hareketle yazılmış olması	193	97	7	3	0	0
Belli bir düzene göre verilmiş olması	172	86	28	14	0	0
Amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması	181	90	18	9	1	1
Araştırmada elde edilen bulguların anlam ve öneminin açıklanmış olması	135	68	62	31	3	1
Tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması	190	95	10	5	0	0
Açık ve anlaşılır olması	178	89	22	11	0	0

Tablo 9b'de, çalışmada incelenen makalelerin sonuç bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin sonuç bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sekiz ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin sonuç bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 36'sının (%18) uygun, 152'sinin (%76) kısmen uygun yazıldığı, 12'sinin (%6) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 47'sinin (%23) uygun, 149'unun (%75) kısmen uygun yazıldığı, 4'ünün (%2) ise uygun yazılmadığı; *bulgulardan ve tartışmadan (varsa) hareketle yazılmış olması* ilkesine göre 193'ünün (%97) uygun, 7'sinin (%3) kısmen uygun yazıldığı; *belli bir düzene göre verilmiş olması* ilkesine göre 172'sinin (%86) uygun, 28'inin (%14) kısmen uygun yazıldığı; *amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması* ilkesine göre 181'inin (%90) uygun, 18'inin (%9) kısmen uygun yazıldığı, 1'inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırmada elde edilen bulguların anlam ve öneminin açıklanmış olması* ilkesine göre 135'inin (%68) uygun, 62'sinin (%31) kısmen uygun yazıldığı, 3'ünün (%1) ise uygun yazılmadığı; *tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması* ilkesine göre 190'ında (%95) uygun, 10'unun (%5) kısmen uygun yazıldığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 178'inin (%89) uygun, 22'sinin (%11) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

Onuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın onuncu alt amacı yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin önerilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 10a. Makalelerde Önerilere Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
179	90	21	10

Tablo 10a’da, çalışmada incelenen makalelerde önerilere yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makaleden 179’unda (%80) önerilere yer verildiği, 21’inde ise (%10) yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 10b. Makalelerin Önerilerinin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	38	21	76	43	65	36
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	157	87	21	12	1	1
Ulaşılan sonuçlardan hareketle yazılmış olması	141	79	37	20	1	1
Çalışmanın ilgili olduğu kurum, kuruluş ve kişilere yönelik olması	162	91	17	9	0	0
Çalışma konusuyla ilgili araştırmaların geliştirilmesine katkıda bulunacak yönde olması	99	55	8	5	72	40
Açık ve anlaşılır olması	127	71	52	29	0	0

Tablo 10b’de, çalışmada incelenen makalelerin önerilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin önerilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları altı ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin önerilerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 38’inin (%21) uygun, 76’sının (%43) kısmen uygun yazıldığı, 65’inin (%36) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre 157’sinin (%87) uygun, 21’inin (%12) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *ulaşılan sonuçlardan hareketle yazılmış olması* ilkesine göre 141’inin (%79) uygun, 37’sinin (%20) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *çalışmanın ilgili olduğu kurum, kuruluş ve kişilere yönelik olması* ilkesine göre 162’sinin (%91) uygun, 17’sinin (%9) kısmen uygun yazıldığı; *çalışma konusuyla ilgili araştırmaların geliştirilmesine katkıda bulunacak yönde olması* ilkesine göre 99’unun (%55) uygun, 8’inin (%5) kısmen uygun yazıldığı, 72’sinin (%40) ise uygun yazılmadığı; *açık ve anlaşılır olması* ilkesine göre 127’sinin (%71) uygun, 52’sinin (%29) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

On Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın on birinci alt amacı yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin kaynakçalarının akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 11a. Makalelerde Kaynakçalara Yer Verilmesi Durumu

Yer verilmiştir		Yer verilmemiştir	
N	%	N	%
200	100	0	0

Tablo 11a’da, çalışmada incelenen makalelerde kaynakçaya yer verilip verilmediği ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Buna göre incelenen 200 makalenin tamamında kaynakçaya yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 11b. Makalelerin Kaynakçalarının Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması	199	99	0	0	1	1
Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması	200	100	0	0	0	0
Kaynakların kullanılan kaynak gösterme biçimine göre kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması	151	76	49	24	0	0

Tablo 11b’de, çalışmada incelenen makalelerin kaynakçalarının akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin kaynakçalarının akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları üç ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin kaynakçalarının *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesine göre 199’unun (%99) uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkesine göre tamamının uygun yazıldığı; *kaynakların kullanılan kaynak gösterme biçimine göre kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması* ilkesine göre 151’inin (%76) uygun, 49’unun (%24) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

On İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular

Çalışmanın on ikinci alt amacı *yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin genel ilkeler yönünden akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna* yöneliktir. Bununla ilgili bilgiler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 12: Makalelerin Genel İlkeler Yönünden Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğu

İlkeler	Uygun		Kısmen uygun		Uygun değil	
	N	%	N	%	N	%
Araştırmanın temel/birincil kaynaklara dayandırılmış olması	164	82	36	18	0	0
Araştırmanın güncel kaynaklara dayandırılmış olması	92	46	105	53	3	1
Araştırmada kullanılan kaynaklara doğrudan ulaşılmış olması	187	93	12	6	1	1
Kullanılan kaynak gösterme biçimine göre yapılan metin içi atıfların kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması	188	94	12	6	0	0
Araştırmanın akademik dil ve anlatım ölçütlerine uygun olarak yazılmış olması	170	85	30	15	0	0

Tablo 12’de, çalışmada incelenen makalelerin genel ilkeler yönünden akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları, sayı ve yüzde olarak yer almaktadır. Makalelerin genel ilkeler yönünden akademik metin yazma ilkelerine uygunlukları beş ilke altında incelenmiştir.

İncelenen makalelerin genelinin *araştırmanın temel/birincil kaynaklara dayandırılmış olması* ilkesine göre 164’ünün (%82) uygun, 36’sının (%18) kısmen uygun yazıldığı; *araştırmanın güncel kaynaklara dayandırılmış olması* ilkesine göre 92’sinin (%46) uygun, 105’inin (%53) kısmen uygun yazıldığı, 3’ünün (%1) ise uygun yazılmadığı; *araştırmada kullanılan kaynaklara doğrudan ulaşılmış olması* ilkesine göre 187’sinin (%93) uygun, 12’sinin (%6) kısmen uygun yazıldığı, 1’inin (%1) ise uygun yazılmadığı; *kullanılan kaynak gösterme biçimine göre yapılan metin içi atıfların kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması* ilkesine göre 188’inin (%94) uygun, 12’sinin (%6) kısmen uygun yazıldığı; *araştırmanın akademik dil ve anlatım ölçütlerine uygun olarak yazılmış olması* ilkesine göre 170’inin (%85) uygun, 30’unun (%15) kısmen uygun yazıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İncelenen 200 makale çalışmasının tamamında *başlığa, yazar bilgilerine; giriş, bulgular, sonuç bölümüne; kaynakçaya* yer verildiği; neredeyse tamamında *özete, anahtar kelimelere* ve *yöntem bölümüne* yer verildiği; %14’ünde *tartışma bölümüne*, %10’unda ise *önerilere* yer verilmediği belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) yaptıkları çalışmada, makalelerin neredeyse tamamında anahtar kelimelere yer verildiğini belirtmişlerdir.

İncelenen makalelerin başlıklarının akademik metin yazma ilkelerine uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmaların sonuçları örtüşmektedir (Güneş ve Çevik, 2016; Kardoğan, 2020).

İncelenen makalelerin yazar bilgilerinin genelinin akademik metin yazma ilkelerine uygun olarak yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Kardoğan (2020) yaptığı çalışmada, makalelerin neredeyse tamamının yazar bilgilerinin akademik metin yazma ilkelerine uygun yazıldıklarını belirtmiştir.

İncelenen makalelerin özetlerinin akademik metin yazma ilkelerinin birçoğuna uygun olarak yazıldığı bazılarına ise yeterince uygun yazılmadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla alan yazınında yer alan benzer araştırmaların bazı sonuçları örtüşürken bazı sonuçları örtüşmemektedir. Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) ile Kardoğan (2020) yaptıkları çalışmalarda, makalelerin büyük bir kısmının özetlerinde sözcük sayısının yeterli olduğunu ve araştırmanın amacı hakkında bilgiye yer verildiğini belirtirlerken neredeyse yarısında ise veri toplama ve veri analizi hakkında yeterli bilgiye yer verilmediğini belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmaların bu sonuçları bu çalışmada elde edilen ilgili verilerle örtüşmektedir. Ancak Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) yaptığı çalışmada, makalelerin özetlerinin büyük bir kısmında örneklem/çalışma/araştırma grubu hakkında bilgiye yer verildiğini belirtirken Kardoğan (2020) ise yaptığı çalışmada, makalelerin özetlerinin neredeyse yarısında çalışma grubu/evren-örneklemi/materyali hakkında yeterince bilgiye yer verilmediğini belirtmiştir. Buna göre bu çalışma ile burada bahsi geçen çalışmaların (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Kardoğan, 2020) sonuçları tam olarak örtüşmemektedir. Bunun çalışma materyalinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Özetlerde yöntem ile ilgili ilkelerin uygunluk düzeylerinin, diğer ilkelerin uygunluk düzeylerine göre zayıf kaldığı görülmektedir. Özetlerin, yöntem ile ilgili ilkeler açısından yüksek uygunluk göstermemeleri akademik yazma açısından hem dikkat çekici hem de olumsuz bir durumdur. Bu durum araştırmacıların bu bölümde gereken ilkeler konusunda mutabık olmamasından (Karagöl, 2020) veya yöntem bilgilerinin zayıf olmasından kaynaklanıyor olabilir (Coşkun ve Kan, 2013). Kan ve Gedik'in (2016) Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezini tamamlayan katılımcılarla yaptığı araştırmanın sonuçları, bu kanıyı destekler niteliktedir. İlgili çalışmada katılımcılar, özeti yazarken çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

İncelenen makalelerin anahtar kelimelerinin *araştırmanın amacı/problemi ile ilişkili olması* ve *başlık ile ilişkili olması* ilkeleri açısından uygun yazıldıkları fakat uygunluklarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu ilke dışındaki ilkelere ise uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Akademik yazma açısından ele alınan makalelerin (Aktaş ve Uzuner Yurt, 2015; Kardoğan, 2020) neredeyse tamamının anahtar kelimelerinin akademik metin yazma ilkelerine uygun yazıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde anahtar kelimelerin yazımıyla ilgili çeşitli sorunların yaşandığı görülmektedir. Aktaş ve Uzuner Yurt (2015) yaptıkları çalışmada, bazı anahtar kelimelerin birden fazla kelimededen oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu durum, alan yazınında her bir anahtar kelimenin kaç kelimededen oluşacağına dair yeterli bilgi ve mutabakatın olmamasından kaynaklanmaktadır. Araştırmacıların araştırma yaparken başvurabileceği hakem değerlendirme formlarına (Deniz ve Karagöl, 2017b) ve dergi yazar rehberlerine (Deniz ve Karagöl, 2018) yönelik yapılan araştırmalara göre her bir anahtar kelimenin kaç kelimeyle yazılacağına dair herhangi bir bilginin olmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen makalelerin giriş bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerinin birçoğuna uygun yazıldıkları, bir kısmına ise yeterince uygun yazılmadıkları ya da uygun yazılmadıkları tespit edilmiştir. Alan yazınında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında makalelerin giriş bölümlerinde ilgili alan yazınına, çalışma konusuna ve çalışmanın ana amacına/alt amaçlarına yeterince yer verildiği belirtilmiştir (Kardoğan, 2020). Bu ilkeler yönünden iki çalışma örtüşmektedir. Ancak aynı çalışmada Kardoğan (2020) makalelerin yarısından fazlasının giriş bölümlerinde çalışmanın problem durumuna ve önemine yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Bu konuda, iki çalışmada iki farklı sonucun elde edildiği tespit edilmiştir.

Giriş bölümlerinin bazı ilkeler açısından uygun yazılmamış olmasının sebepleri incelendiğinde dikkat çekici sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Tez yazım kılavuzlarında giriş bölümünde bulunması gereken önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanım ilkelerinden yeterince bahsedilmediği (Deniz ve Karagöl,

2017a); dergi yazar rehberlerinin %73'ünde makalelerin giriş bölümlerinin yazma ilkeleriyle ilgili akademik bilgiye yer verilmediği (Deniz ve Karagöl, 2018); hakem değerlendirme formlarında giriş bölümüyle ilgili akademik bilgiye yeterince yer verilmediği (Deniz ve Karagöl, 2017b) tespit edilmiştir.

Çalışmada yöntem bölümleriyle ilgili bulgulara bakıldığında bu bölümlerin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ve *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkeleri açısından uygun yazıldıkları görülürken diğer ilkeler açısından ya uygun yazılmadıkları ya da kısmen uygun yazıldıkları görülmüştür. Araştırmancının bu sonucuyla Kardoğan'ın (2020) yaptığı çalışmanın sonuçları büyük oranda örtüşmektedir.

Yöntem bölümlerinin özellikle metodolojiyle ilgili ilkeler açısından uygun yazılmamış olmaları hem dikkat çekici hem de olumsuz bir durumdur. Bu durumun oluşmasında araştırmacıların yöntem bilgilerinin zayıf olmasının rolünün olabileceği düşünülmektedir (Coşkun ve Kan, 2013; Kan ve Gedik, 2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezini tamamlayan katılımcılarla yapılan araştırma (Kan ve Gedik, 2016) sonuçları bu kanıyı destekler niteliktedir. Katılımcılar, yöntem bölümünü yazarken çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmacıların araştırma yaparken başvurabileceği kaynaklara yönelik yapılan araştırmalara göre dergi yazar rehberlerinde (Deniz ve Karagöl, 2018), hakem değerlendirme formlarında (Deniz ve Karagöl, 2017b) ve tezlerin yazım kılavuzlarında (Deniz ve Karagöl, 2017a) yöntem bölümünün taşınması gereken ilkelerle ilgili yeterince bilgiye yer verilmediği belirtilmiştir. Yöntem bölümlerinin yazılmasında yaşanan sorunların bu tür sebeplerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen makalelerin bulgular bölümlerinin genel anlamda akademik metin yazma ilkelerine uygun olacak şekilde yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları büyük oranda örtüşmektedir. Kardoğan (2020) yaptığı araştırmada, makalelerin büyük bir kısmının bulgular bölümlerinin *çalışmanın amacına/problemine göre düzenlenmiş olması* ve *açık-anlaşılır olması* ilkelerine uygun yazıldığını belirtirken *yöntemde belirtilen veri analiz tekniklerine uygun bir şekilde analiz edilerek sunulmuş olması*, *bulguların resim, tablo, grafik ve şekil gibi görsellerle desteklenmiş olması*, *öznel yoruma yer verilmemiş olması* ve *tartışmaya yer verilmemiş olması* ilkeleri açısından ise uygun yazıldıklarını fakat uygunluklarının yüksek olmadığını belirtmiştir.

İncelenen makalelerin tartışma bölümlerinin birçok yönden uygun yazıldığı ancak *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması*, *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması*, *alan yazınındaki örtüşmeyen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması* ve *yapılan araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmuş olması* ilkeleri açısından ya uygun yazılmadıkları ya da kısmen uygun yazıldıkları görülmektedir. Kardoğan (2020) da yaptığı araştırmada, makalelerin neredeyse tamamının tartışma bölümlerinde alan yazınındaki benzer araştırmaların örtüşmeyen sonuçları hakkındaki bilgiye yer verilmediğini belirtmiştir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla Kardoğan'ın (2020) yaptığı araştırmanın yukarıdaki sonuçları örtüşmektedir. Ayrıca ilgili çalışmada (Kardoğan, 2020), makalelerin yarısından fazlasının tartışma bölümlerinde sonuçların yorumlanmadığı, sonuçların benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmadığı ve alan yazınındaki benzer araştırmaların örtüşmeyen sonuçları hakkında bilgi verilmediği belirtilmiştir. Kardoğan'ın (2020) çalışması incelendiğinde tartışma bölümüne yer vermeyen makalelerin, bu ilke açısından 'uygun değil' şeklinde kodlandığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada ise tartışma bölümlerinin akademik metin yazma ilkelerinin çoğuna göre uygun yazılmış olduğu görülmektedir.

İncelenen makalelerin sonuç bölümlerinin çoğu ilkeye göre uygun yazıldıkları görülürken *araştırmada elde edilen bulguların anlam ve öneminin açıklanmış olması* ilkesi açısından uygun yazıldıkları fakat uygunluklarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Sonuç bölümlerinin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ve *akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması* ilkeleri açısından ise kısmen uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Kardoğan (2020) yaptığı araştırmada, makalelerin büyük bir kısmının sonuç bölümlerinin bulgulara dayalı olarak yazıldığını, çalışmanın problem sorularına uygun sunulmuş olduğunu ve tekrara yer verilmeden yazıldığını belirtmiştir.

İncelenen makalelerin önerilerinin çoğu ilkeye göre uygun yazıldıkları görülürken *çalışma konusuyla ilgili araştırmaların geliştirilmesine katkıda bulunacak yönde olması* ve *açık-anlaşılır olması* ilkeleri açısından uygun yazıldıkları fakat uygunluklarının yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Önerilerin *ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması* ilkesi açısından ise kısmen uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Kardoğan (2020) yaptığı çalışmada, makalelerin büyük bir kısmının önerilerinin araştırmanın sonuçlarından hareketle yazıldığını ve çalışmanın muhatap kesimine yönelik yazıldığını belirtmiştir.

İncelenen makalelerin kaynakçalarının ilkelere uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Kardoğan (2020) yaptığı çalışmada, makalelerin tamamında kaynakçaların kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde yazıldığını belirtmiştir. Dolayısıyla iki çalışmada da kaynakçaların genel anlamda akademik metin yazma ilkelerine uygun olacak şekilde yazıldıkları görülmektedir.

İncelenen makalelerin *araştırmanın güncel kaynaklara dayandırılmış olması* ilkesine uygun yazıldıkları fakat uygunluklarının yüksek düzeyde olmadığı görülürken bunun dışındaki ilkelere ise uygun yazıldıkları görülmektedir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzer şekilde yapılan araştırmanın sonuçları örtüşmektedir. Kardoğan (2020) yaptığı çalışmada, makalelerin tamamının metin içi atıflar açısından uygun yazıldığını belirtmiştir.

Sonuç olarak araştırmacıların makalelerin *başlık, yazar bilgisi, anahtar kelimeler, bulgular, tartışma, sonuç, öneriler ve kaynakçalarını* hazırlamada yetkin oldukları ve bu bölümleri büyük oranda akademik metin yazma ilkelerine uygun yazdıkları görülmüştür. Buna karşın *özet, giriş ve yöntem* bölümlerini akademik metin yazma ilkelerine göre yeterince uygun yazmadıkları tespit edilmiştir.

Öneriler

- Yazma eğitimi alanında yayımlanan makalelerin akademik metin yazma ilkelerine uygunluğuna yönelik yapılan bu çalışmadan hareketle araştırmacıların akademik yazma konusunda bazı eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacıların akademik yazma becerilerini geliştirmek amacıyla üniversitelerin lisans ve lisansüstü programlarına akademik yazma ile ilgili gerekli derslerin konulması ve bu derslerin uygulamalı bir şekilde işlenmesi sağlanmalıdır.
- Araştırmacıların özellikle makalelerin yöntem bölümlerini yazarken problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bundan hareketle araştırmacıların yöntem bilgilerini geliştirmek için bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili derslere daha fazla ağırlık verilmeli ve bu dersler işlenirken daha fazla uygulama yapılması sağlanmalıdır.
- Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların yayımlandığı dergilerin akademik yazma ile ilgili koydukları ölçütlerin dergiden dergiye değiştiği görülmüştür. Ayrıca dergilerde yer alan yazma kurallarının bir kısmının sistemlerin güncel versiyonlarına göre düzenlenmediği de tespit edilmiştir. Aynı durumun tez yazım kılavuzları için de geçerli olduğu belirlenmiştir. Bu yönde bir çalışma yapılarak akademik metin yazma ilkelerinin belirlenmesinde, çalışma alanlarına da dikkate edilerek (eğitim bilimleri, sosyal bilimler vb.) bir birlikteliğin sağlanmasının ve böylece bir standardın oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yazarlık Katkısı

Bu çalışma iki yazarlı olup yazarların *ortak hak sahipliği* vardır. Dolayısıyla çalışmada her yazar için yazarlık katkısı eşit yüzdeler oranına sahiptir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma doküman incelemesine dayalı bir çalışma olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2021). Akademik metinlerde öznellik ve nesnellik. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 35-52). Pegem Akademi Yayınları.
- Akın, G. (2009). *Bilimsel araştırma ve yazım teknikleri*. Tiydem Yayıncılık.
- Aktaş, E., & Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96.
- Aktaş, S., & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım, kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınevi.
- Altunkaya, H. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-III: Giriş bölümü hazırlama. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 133-150). Pegem Akademi Yayınları.

- APA Publication Manual. (2015). *Amerikan Psikoloji Derneği yayım kılavuzu* (E. Karadağ, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Arıkan, R. (2011). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Nobel Yayıncılık.
- Aslan, C. (2010). Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 87-115.
- Aydın, G. (2015). *Türk dili ve edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi* (Tez No: 418238) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayşan, E. (2016). *Bilimsel makale ve tez yazımı*. Nobel Tıp Kitapevleri Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2003)
- Bağcı, H. (2014) Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 85-124). Pegem Akademi Yayınları.
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 209-233.
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1995)
- Başkan, A. (2021). Akademik metinlerde tanım, kavram ve terimlerden yararlanma. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi içinde* (s. 17-34). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 155-168.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2008)
- Can, F. (2021). Akademik metinlerin biçimsel özellikleri. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi içinde* (s. 69-86). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 337-371). Pegem Akademi Yayınları.
- Coşkun, E., & Kan, O. (2013). Lisansüstü tezlere ait özet metinlerinin yazım tekniği bakımından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 299-313.
- Çakmakkaya, Ö. S. (2013). Bilgiyi paylaşmak: Biyomedikal alanda bilimsel makale yazım kuralları ile ilgili derleme. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(3), 142-150.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2010)
- Çivilibal, M. (2013). Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır? *Haseki Tıp Bülteni*, 51(3), 85-88.
- Day, R. A. (2005). *Bilimsel bir makale nasıl yazılır ve yayımlanır?* (G. Aşkar Altay, Çev.). TÜBİTAK Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1996)
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu* (Tez No: 99635) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2016). Eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tez başlıklarının kelime sayısı ve söz dizimi bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 248-260.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2017a). Akademik yazma açısından tez yazım kılavuzları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 287-312.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2017b). Akademik yazma açısından hakem değerlendirme formları. *Turkish Studies*, 12(34), 143-162.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Akademik yazma açısından dergi yazar rehberleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1210-1225.
- Diñcer, S. (2018). *Akademik yazım ve araştırmacılara öneriler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma, yazma*. Ekin Yayınevi.
- Düztepe, Ş. (2004). Araştırmalarda bilimsel yöntemin kullanılması ve araştırmanın temel aşamaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 49-53.

- Ergişi, A., & Kozener Yenigül, Ç. (2020). Öğretmen adaylarının akademik yazma eğitimine yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 100-125.
- Genç, S. Z. (2015). Bilimsel araştırma basamakları. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 81-97). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2010)
- Gün, M. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-IV: Giriş bölümlerinde iddia ve önermeler yazma. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 151-170). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F., & Çevik, A. (2016). Makale başlıklarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1185-1202.
- Kan, M. O. (2014). *Sözbilimsel yapı temelli bir metindilbilim çözümlemesi: Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin sözbilimsel yapı özellikleri* (Tez No: 383386) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, M. O. (2017a). Türkiye’de akademik yazma alanında yapılan lisansüstü tezler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1037-1048.
- Kan, M. O. (2017b). *Akademik yazma*. Eğiten Matbaacılık Yayınları.
- Kan, M. O., & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 404-410.
- Kan, M. O., & Uzun, G. L. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-19.
- Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması* (Tez No: 250896) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler* (Tez No: 510520) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöl, E. (2020). Akademik yazma açısından bildiri özetleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 410-426.
- Karakuş, N., & Karacaoğlan, M. Ö. (2021). Metin türleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 161-177). Pegem Akademi Yayınları.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2007)
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2014). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-48). Pegem Akademi Yayınları.
- Kardaş, M. N. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları-II: Başlık, özet ve anahtar sözcük yazma. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 103-132). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Kardaş, M. N., Koç, R., & Kaya, M. (2021b). Akademik metin yazmanın basamakları-VI: Bulgular bölümü hazırlama. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 189-220). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Kardoğan, M. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri ve akademik metin hazırlama ilkelerine uygunluğu üzerine bir inceleme* (Tez No: 659056) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kozak, M. (2018). *Akademik yazım: İlkeler-uygulamalar-örnekler*. Detay Yayıncılık.
- Kökdemir, D., Demirutku, K., Çırakoğlu, O., Işın, G., Muratoğlu, B., Sayın, P., & Yeniçeri, Z. (2004). *Akademik yazım kuralları kitapçığı*. Elyadal Dizisi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2000). *1998 Yılı içinde ulusal gazetelerimizdeki yazarların köşe yazılarında Türkçeyi kullanma becerileri üzerine bir araştırma* (Tez No: 99636) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd Edition. Sage Sage Publications Ltd.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev.) Pegem Akademi Yayınları.
- Ocak, M. A. (2010). *Alanyazın incelemesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.
- Polat, F. A. (2005). Tefsir ana bilim dalı lisansüstü seminer ve tezlerinde dikkat edilmesi gereken hususlar ve yazım ilkeleri üzerine. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 211-223.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sarikaya, B. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yaratıcı yazmaya uygunluğu bakımından değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 79-94.
- Seggie, F., N., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde (s. 11-22). Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2021). Akademik metin yazmanın basamakları- I: Genel bilgiler. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 87-102). Pegem Akademi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2019)
- Sevim, O., & Işcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Sevim, O., & Özdemir Erem, N. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 174-186.
- Seyidoğlu, H. (2016). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. Güzem Can Yayınları.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(3), 187-205.
- Şen, E. (2021). Akademik metinlerin yapısı ve türleri. M. N. Kardaş & R. Koç (Ed.), *Türk dili 2 akademik yazma eğitimi* içinde (s. 53-68). Pegem Akademi Yayınları.
- Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usûlleri III*. Kubbealtı Neşriyatı Yayınları.
- Tatar, E., & Tatar, E. (2008). Fen bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: Anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, S., Büyükturan, E. B., Şekercioğlu, G., Yalçın, N., Erdem, D., & Özmen, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/68960> adresinden 3 Mart 2023 tarihinde erişildi.
- Tiryaki, O. (2014). Bilimsel yayın hazırlama teknikleri. *ÇOMÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 143-155.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Tez No: 345895) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- Tok, M., & Gönülal, N. (2016). Akademik yazma sürecine ilişkin bir ihtiyaç analizi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 142-161.
- Tompkins, G. E. (2009). *Language arts*. Pearson.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye’de akademik yazı: İntihal ve özgünlük. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 1-12.
- Tosun, Z., Karabekmez, F. A., Keskin, M., Duymaz, A., Duymaz, A., & Savaşçı, N. (2008). Bilimsel makale nasıl hazırlanır? *Türk Plastik Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi Dergisi*, 16(3), 147-153.
- Turan, L., Sevim, O., & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(11), 29-44.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler*. TÜBA Yayınları.
- Üstdal, M., Vuillaume, R., Gülbahar, K., & Gülbahar, Y. (2004). *Bilimsel araştırma kılavuzu*. Pelikan Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 1999)
- Yıldız, İ., Varkal, M. A., & Ünüvar, E. (2015). Bilimsel bir makale nasıl hızlı okunur ve anlaşılır? *Çocuk Dergisi* 15(1), 1-2.

- Yücelşen N., Karagöz M., & Ak Başoğul D. (2015). The opinions of students about choosing thesis subjects in Turkish education and turkish as a foreign language department. *Anthropologist*, 22, 219-226.
- Yücelşen, N., & Çetinkaya Edizer, Z. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1165-1182.
- Zorbaz, K. Z. (2014). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi* içinde (s. 109-147). Pegem Akademi Yayınları.

EK: Makalelerin Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluğunu Değerlendirme Formu

Kategoriler	Sıra No.	İlkeler	Akademik Metin Yazma İlkelerine Uygunluk Düzeyi		
			Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
Başlık	1	Uygun uzunlukta (en fazla 15 sözcük) olması			
	2	Çalışmanın konusunu yansıtıyor olması			
	3	Çalışmanın amacı/problemi ile örtüşüyor olması			
	4	Araştırmanın temelini oluşturan kelimeleri yansıtıyor olması			
	5	Açık ve anlaşılır olması			
Yazar bilgisi	6	Yazarın isminin verilmiş olması			
	7	Yazarın isminde kısaltma yapılmamış olması			
	8	Yazarın kurum bilgisinin verilmiş olması			
	9	Yazarın iletişim bilgisinin verilmiş olması			
Özet	10	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması			
	11	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	12	Uygun uzunlukta (genellikle en fazla 250 sözcük) olması			
	13	Araştırmanın amacı, konusu ve içeriği hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	14	Araştırmanın modeli (deseni) hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	15	Çalışma evren-örnekleme/grubu/materyali hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	16	Veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	17	Veri analiz yöntemi hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	18	Ulaşılan sonuçlar hakkında kısaca bilgi verilmiş olması			
	19	Alıntıya yer verilmeden özgün bir şekilde yazılmış olması			
	20	Açık ve anlaşılır olması			
Anahtar kelimeler	21	Yeterli sayıda (en fazla 5 kelime) olması			
	22	Araştırma konusuna temel teşkil eden kelimelerden oluşuyor olması			
	23	Başlık ile ilişkili olması			
	24	Özet ile ilişkili olması			
	25	Araştırmanın amacı/problemi ile ilişkili olması			

Giriş	26	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması			
	27	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	28	İlgili alan yazımına yer verilmiş olması			
	29	Çalışma konusunun verilmiş olması			
	30	Konuyla ilgili benzer çalışmalar hakkında bilgi verilmiş olması			
	31	Araştırmanın problem durumunun ortaya konulmuş olması			
	32	Araştırma hipotezinin ortaya konulmuş olması			
	33	Araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş olması			
	34	Araştırmanın amacı/problemi (varsa) alt amaçları/problemleri hakkında bilgi verilmiş olması			
	35	Varsayımlardan (sayıtlardan) söz edilmiş olması			
	36	Sınırlılıklardan söz edilmiş olması			
	37	Tanımlar kısmına yer verilmiş olması			
	38	Açık ve anlaşılır olması			
	Yöntem	39	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması		
40		Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
41		Araştırmanın yöntemi (nitel/nicel/karma) hakkında bilgi verilmiş olması			
42		Araştırmanın modeli (deseni) hakkında bilgi verilmiş olması			
43		Çalışma evren-örnekleme/grubu/materyali hakkında bilgi verilmiş olması			
44		Deneysel çalışma gruplarının oluşturulma süreci ve şekli hakkında bilgi verilmiş olması			
45		Deneysel çalışma gruplarındaki uygulama süreçleri hakkında bilgi verilmiş olması			
46		Veri toplama ve değerlendirme araçları hakkında bilgi verilmiş olması			
47		Verilerin toplanma süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması			
48		Veri analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiş olması			
49		Verilerin analiz süreci ve tekniği hakkında bilgi verilmiş olması			
50		Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği hakkında bilgi verilmiş olması			
51		Açık ve anlaşılır olması			
Bulgular		52	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması		
	53	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	54	Bulguların resim, tablo, grafik ve şekil gibi görsellerle desteklenmiş olması			
	55	Belli bir düzene göre verilmiş olması			
	56	Çalışmanın amacına/problemine (varsa) alt amaçlarına/problemlerine göre düzenlenmiş olması			
	57	Yöntemde belirtilen veri analiz tekniklerine uygun bir şekilde analiz edilerek sunulmuş olması			
	58	Öznel yoruma yer verilmemiş olması			
	59	Tartışmaya yer verilmemiş olması			
	60	Açık ve anlaşılır olması			
	Tartışma	61	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması		
62		Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
63		Bulgulardan hareketle yazılmış olması			
64		Belli bir düzene göre verilmiş olması			

	65	Amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması			
	66	Hipotezin desteklenip desteklenmediğinin tartışılmış olması			
	67	Araştırma bulgularının ilgili alan yazınıyla karşılaştırılıp yorumlanmış olması			
	68	Alan yazınındaki örtüşen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması			
	69	Alan yazınındaki örtüşmeyen sonuçlar hakkında bilgi verilmiş olması			
	70	Yapılan araştırmanın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmuş olması			
	71	Senteze gidilmiş olması			
	72	Tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması			
	73	Açık ve anlaşılır olması			
Sonuç	74	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması			
	75	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	76	Bulgulardan ve tartışmadan (varsa) hareketle yazılmış olması			
	77	Belli bir düzene göre verilmiş olması			
	78	Amaç, kapsam ve bulgularla uyumlu bir şekilde yorumlanmış olması			
	79	Araştırmada elde edilen bulguların anlam ve öneminin açıklanmış olması			
	80	Tekrara ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemiş olması			
	81	Açık ve anlaşılır olması			
Öneriler	82	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması			
	83	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	84	Ulaşılan sonuçlardan hareketle yazılmış olması			
	85	Çalışmanın ilgili olduğu kurum, kuruluş ve kişilere yönelik olması			
	86	Çalışma konusuyla ilgili araştırmaların geliştirilmesine katkıda bulunacak yönde olması			
	87	Açık ve anlaşılır olması			
Kaynakça	88	Ayrı bir başlık olarak ele alınmış olması			
	89	Akademik metin yazma basamaklarının sırasına göre yazılmış olması			
	90	Kaynakların kullanılan kaynak gösterme biçimine göre kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması			
Genel ilkeler	91	Araştırmanın temel/birincil kaynaklara dayandırılmış olması			
	92	Araştırmanın güncel kaynaklara dayandırılmış olması			
	93	Araştırmada kullanılan kaynaklara doğrudan ulaşılmış olması			
	94	Kullanılan kaynak gösterme biçimine göre yapılan metin içi atıfların kendi içinde bütünlük sağlayacak şekilde (aynı tarzda) verilmiş olması			
	95	Araştırmanın akademik dil ve anlatım ölçütlerine uygun olarak yazılmış olması			



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 41-66, Winter 2024

Eğitimde Okuryazarlık Becerileri* *Literacy Skills in Education*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
28/10/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
09/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Gürkan Mengüloğul
Bilim Uzmanı

mengulogulgurkan@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9508-3771

Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya
Muş Alparslan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
b.sarikaya@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8393-7127

*Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yazmış olduğu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Okuma ve yazma kavramlarının/becerilerinin çok ötesine geçen okuryazarlık kavramı/becerisi gün geçtikçe alan yazımında daha fazla ele alınmaya ve detaylıca işlenmeye başlanmıştır. Kavramın tanımı, türleri ve kullanım alanları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmaktadır. İlk zamanlarda okuma ve yazma kavramlarıyla bütünleştirilen ve ilişkilendirilen kavram artık bu kullanımın veya ilişkinin çok ötesinde bir anlam kazanmıştır. Çünkü okuryazarlık; ele alındığı zamana, işlendiği dile ve coğrafyaya göre farklılık gösteren karmaşık ve dinamik bir olgu olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda günümüzde okuryazarlık kavramı “bilinç”, “bilinçli olma”, “bilme” ve “eleştirel düşünme” halini almıştır. Okuryazarlık kavramı artık bir beceri olarak kabul edilmekte ve bu becerinin önemini anlamının ötesinde, her bireyin bu beceriyi kazanması, benimsemesi ve geliştirmesi beklenmektedir. Birçok disiplin veya alanla ilişkilendirilen okuryazarlığın detaylıca ele alındığı alanlardan biri de eğitimidir. Bu kavram eğitim gibi bir süreç, temel bir gereklilik ve beceri olarak görülmektedir. Tıpkı eğitim gibi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda çalışmada okuryazarlık kavramının tanımlarına, önemine, tarihsel gelişimine değinilmiştir. Bunun yanı sıra akademik okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri de detaylı bir şekilde verilmiştir. Aynı zamanda bu okuryazarlık türlerinin eğitimdeki yeri, önemi ve işlevleri de alan yazımı ışığında ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Beceri, Eğitim

Abstract

The concept/skill of literacy, which goes far beyond the concepts/skills of reading and writing, has begun to be discussed and analyzed in detail in the literature day by day. The definition, types and usage areas of the concept are handled in different ways by researchers. The concept, which was initially integrated and associated with the concepts of reading and writing, has now gained a meaning far beyond this use or relationship. Because literacy comes to the fore as a complex and dynamic phenomenon that differs according to the time, language and geography in which it is handled. In this context, the concept of literacy has become ‘consciousness’, ‘being conscious’, ‘knowing’ and ‘critical thinking’. The concept of literacy is now recognized as a skill and beyond understanding the importance of this skill, each individual is expected to acquire, adopt and develop this skill. One of the fields where literacy, which is associated with many disciplines or fields, is discussed in detail is education. This concept is seen as a process, a basic necessity and a skill like education. Just like education, it is a lifelong process. In this context, the definitions, importance and historical development of the concept of literacy were mentioned in the study. In addition, literacy types such as academic literacy, information literacy, digital literacy, critical literacy, visual literacy, cultural literacy and media literacy are given in detail. At the same time, the place, importance and functions of these literacy types in education are also discussed in the light of the literature.

Keywords: Literacy, Skills, Education

Atf Bilgisi / Citation Information

Mengüloğul, G., & Sarıkaya, B. (2024). Eğitimde okuryazarlık becerileri. *Asya Studies*, 8(30), 41-66.
<https://doi.org/10.31455/asya.1574908>

GİRİŞ

Okuryazarlık Kavramı

Bireyin hayat boyu yaşantısı sonucunda davranışlarında meydana gelen değişikliklerin tamamına eğitim süreci denilebilir. Eğitim sürecinin önemli faktörlerinden biri de okuma-yazmadır. Bu faktöre bağlı olarak okuryazarlık becerilerinin geliştiği ve çeşitlendiği söylenebilir. Okuryazarlık kavramı; bireyin farklı problemleri tanımlayarak, yeni bilgiler elde etmesi, elde ettiği bu bilgileri bilimsel gerçekler ile sunması ve sebep sonuç ilişkisini ortaya koyabilecek bir beceriye sahip olması olarak ifade edilmektedir (Tuna ve Ulu, 2016). Okuryazarlık kavramı, günümüzde önemi her geçen gün artan ve öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla ön plana çıkan bir kavram olarak görülmektedir.

Okuryazarlık, Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük'te "okuryazar olma durumu" şeklinde ifade edilmiştir. UNESCO, 1950'de okuryazarlıkla ilgili ilk kez uluslararası düzeyde bilinen bir tanım ortaya koymuş ve okuryazarlığı yaşadığımız günlük hayatla ilgili basit bir cümleyi okuyup yazabilmek ve bunu anlayabilmek olarak açıklamıştır (Güneş, 2000). Yine aynı kuruluş 1962 yılında düzenlediği toplantıda okuryazarlığı, bireyin hem kendisinin hem de yaşadığı toplumun ilerlemesine katkı sunabilecek düzeyde okuma yazma, hesap yapma ve toplumun içindeki rollerini aktif olarak yerine getirebilmek için gerekliliği olan bilgileri ve becerileri kazanması olarak tanımlamıştır (Güneş, 2019). OECD'ye (2000: 5) göre belirli bir beceri ve davranış şekli olarak bireyin basılı bilgileri sezmesi, günlük etkinliklerinde bilgisini ve gizliliğini geliştirerek gayesini gerçekleştirmesi yeteneğidir. Cameron (2008: 124) okuryazarlık için değişik iletilerle yüklü, farklı metinleri okuyup veya yazma edimi olarak tanımlamıştır. Avcı (2021: 41) ise okuryazarlığın fonksiyonel ve beceri eksenli bir anlam olduğunu ifade etmiştir. Çağdaş toplumların bir gereksinimi olarak görülen okuryazarlık, daha önceden belirlenen standartlara göre bir yeterlilik seviyesinde öğretilen, ölçülebilen ve ölçüldükten sonra test edilebilirliği olan bilişsel teknik beceriler bütünüdür (Edwards, Ivanic ve Mannion, 2009: 485).Ulusal Okuryazarlık Enstitüsü okuryazarlık kavramını; dört dil becerisi (konuşma, okuma, yazma ve dinleme) ile yapılacak etkinliklerin tamamını içine alan, bununla birlikte sözlü dil ile birlikte yazı dilinin analiz edilmesi ve değerinin anlaşılması şeklinde tanımlamıştır (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2006). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere okuryazarlık, bireyin okuma ve yazma becerilerine sahip olma durumunu içine alan; temelde bir kişinin metinleri anlama, yorumlama, eleştirme, bilgi edinme, iletişim kurma ve düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olan önemli bir yetenek olarak görülebilir.

Anlama (okuma) ve anlatma (yazma) becerilerinden oluşan bir süreç (Şakiroğlu, 2021) olarak ifade edilen okuryazarlık kavramı, sadece kelime dağarcığı ve dil bilgisi değil, aynı zamanda metinleri anlama, eleştirel düşünme, bilgiye erişim ve bilgiyi değerlendirme becerilerini içine alan geniş bir kavram şeması olarak görülebilir. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010), okuryazarlığın sadece sembollerin çözümü olan okuma ve yazma ile belirtilemeyeceğini, durağan bir tanım olamayacağını, aldığı nesneye göre şekillenebileceğini ve kapsamının genişleyip değişebileceğini belirtmiştir. Bu anlamda okuryazarlık, öğrenmenin kapılarını açan ve bireye bağımsız olarak bilgiyi edinme ve onu kullanmayı sürdürme araçları sağlayan temel bir beceri kavramı olarak kabul edilebilir. Okuryazarlık, okuma ve yazma yeteneğinin birlikte işe sürülmesi ve edinilen bilginin işlevsel olarak kullanılabilmesine olanak sağlar. Okuryazarlık, genellikle temel okuma ve yazma becerilerini içerir, ancak günümüzde bu kavram daha geniş bir perspektife sahiptir. Yaşadığımız çağda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri de önemli hale gelmiştir; yani, bireylerin dijital medya, internet ve bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanma yeteneği de dahil edilmiştir. Nitekim UNESCO (2006) okuryazarlığı; okuma ve yazma becerilerinin sahip olduğu geleneksel yaklaşımların dışında, giderek dijitalleşen, metin aracılı, bilgi açısından zengin ve hızlı değişen bir dünyada anlama, yorumlama, yaratma ve iletişime yardımcı bir kavram olarak tanımlamıştır.

Okuryazarlık becerisi; bireyin günlük yaşamında, eğitimde, iş hayatında ve sosyal etkileşimlerinde başarılı olabilmesi için kritik öneme sahiptir. Okuryazar bireyler; yazılı bilgiyi anlama, eleştirme, sentezleme ve etkili iletişim kurma yeteneklerine sahip olmaktadır. Okuryazarlık, sadece basit okuma-yazma becerisini değil, bununla beraber metinleri anlama, eleştirel bir şekilde düşünme ve bilgiyi etkili şekilde kullanma yeteneklerini de içerir. Okuryazar bireyler, hayatları boyunca sürekli yeni bilgileri öğrenme ve anlama yeteneklerini geliştirme eğilimindedirler. Okuryazarlık kavramının, toplumu oluşturan bireylerin katkıları ile gelişen, değişen ve sürekli yeniliklere açık bir alan olduğu görülmektedir. Okuryazarlık becerisi bir toplum içinde bilgiye erişim, iletişim kurma ve bilgiye katkıda bulunma açısından önemlidir. Okuryazarlık, bireyin eğitim seviyesini, toplumsal katılımını ve ekonomik başarısını

etkileyebilir. Bu nedenle, bir toplumun gelişmesi için bireylerin iyi bir okuryazarlık seviyesine sahip olması gerekmektedir.

Okuryazarlık Becerisinin Önemi

Öğrenmenin hayat boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bireyin de buna paralel olarak bir bilgi edinme ihtiyacı içinde olduğu bilinmektedir. Bu da okuryazarlık becerisinin önemini ortaya çıkarmaktadır. Okuryazarlık, bireye kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamında bir dizi avantajlar sağlayabilir. Nitekim bireylere yazılı materyallere erişim ve bu materyalleri anlama yeteneği kazandırarak kitaplar, makaleler, raporlar, haberler ve diğer yazılı bilgi kaynaklarına ulaşma ve bunları değerlendirme becerisini sunar. Okuryazarlık, bilinen anlamlarının dışında ek olarak sürdürülebilirliği olan bir öğrenme bilinci oluşturur ve bireylere etkili öğrenmeleri için yeni beceri alanları kazandırır (Yıldırım, 2016). Okuryazarlık, eğitim gibi bir süreç, temel bir gereklilik ve beceri olarak görülebilir. Aslında okuryazarlık, eğitim gibi yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyler, sürekli yeni bilgileri anlamak, eleştirmek ve üretmek için okuma ve yazma becerilerini kullanmaya devam ederler. Okuma ve yazma becerileri, bireyin bilgiyi öğrenme, anlama ve öğretme sürecine katılımını kolaylaştırır. Bireyler kitaplar, makaleler, çevrimiçi kaynaklar gibi yazılı materyaller aracılığıyla farklı konularda bilgi edinme ve öğrenme fırsatlarına sahip olurlar. Bu da okuryazarlığın, bireysel gelişimi desteklediğinin göstergesi olarak görülebilir.

Okuryazarlık, etkili iletişim kurma yeteneği için de önemli bir kavramdır. Okuryazarlık, temel dil becerilerini içinde barındıran, bu becerilerden daha geniş ölçekli bir beceri alanı oluşturan, toplumun belirli anlamlar yüklediği iletişimsel sembelleri etkin bir şekilde kullanmak ve bu konuda yeterlik kazanma olarak ifade edilmektedir (Kellner, 2001). Bilgi sahibi bireyler, toplumlarına daha etkili bir şekilde katkıda bulunabilir ve toplumsal konular hakkında bilinçli kararlar alabilirler. Bununla beraber bireylerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Metinleri anlama ve değerlendirme yeteneği, bireyin bilgiyi eleştirel bir gözle incelemesine ve çeşitli görüşleri değerlendirmesine olanak tanır.

Okuryazarlık, bireyin kültürlerarası anlayışını artırmakta ve farklı görüşleri anlamasına yardımcı olmaktadır. Bu, bireyin sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve kültürel çeşitliliği değerlendirmesine katkıda bulunmaktadır. Nitekim Aşıcı (2009: 11) okuryazarlığı, okuryazarlık faaliyeti ile bireyin yaşamını ve yaşamı içinde geçen olayları ve objeleri anlamasını ve tüm sosyal yaşamındaki ilişkilere farklı manalar yüklemesi ile alakalı bir kavram olarak ifade etmiştir.

Okuryazarlık becerisi, bireyin kişisel gelişimi, toplumsal katılımı ve ekonomik başarısı için temel bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuryazar bireyler, bilgi toplumu içinde daha etkin ve başarılı bir şekilde yer almaktadırlar. Günümüzde bilgiye erişim genellikle dijital ortamlar aracılığıyla gerçekleşir. Okuryazar bireyler, dijital teknolojileri kullanma ve değerlendirme konusunda yetkinlik kazanarak dijital çağın gereksinimlerine daha iyi uyum sağlamaktadırlar. Bu nedenle okuryazarlık, bireylerin kişisel gelişimini destekler, toplum içinde daha aktif bir rol almalarına olanak tanır. Bu nedenle bilgiye erişim ve iletişim süreçlerinde önemli bir araçtır.

Okuryazarlığın Gelişimi

Okuryazarlık becerisi tarihsel süreçte çeşitli aşamalardan geçmiştir. İnsanlık tarihindeki bu aşamalar, yazının icadından, matbaanın bulunmasına ve daha sonra eğitim sistemlerinin gelişimine kadar birçok önemli dönem içermektedir. Yazının icadının, bilginin daha kalıcı bir şekilde kaydedilmesini ve iletilmesini sağladığı söylenebilir. Orta Çağ'da, özellikle Avrupa'da, okuryazarlığın genellikle kilise ve manastırlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Kilise, yazılı belgelerin kopyalanması ve muhafaza edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak genel nüfus arasında okuryazarlık düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Johannes Gutenberg'in 1450'lerde matbaayı icat etmesi, kitap ve diğer yazılı malzemelerin daha hızlı ve düşük maliyetli bir şekilde üretilmesini sağlamıştır. Bu durumun, kitapların daha yaygın bir şekilde erişilebilir olmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Rönesans; sanat, bilim ve edebiyat alanlarında büyük bir yeniden doğuşu temsil etmektedir. Bu dönemde, bilgiye olan ilgini arttığı ve okuryazarlığın daha geniş bir kitleye yayıldığı söylenebilir. Aydınlanma, bilim, rasyonalite ve eğitim üzerine vurgu yaparak toplumsal değişimleri teşvik ettiği söylenebilir. "Bilim ve teknolojinin gelişimi ekonomik ve sosyal kalkınma hamlelerini başlatırken, her alanda başarı eğitimin toplumda yaygınlık kazanmasıyla ve etkin bilgi kullanımıyla gerçekleşmiştir" (Önal, 2010: 104). Eğitim sistemlerinde reformların gerçekleşmeye başlamasıyla okuryazarlığın bireyin vatandaşlık haklarını kullanabilmesi için

önemli bir gereklilik haline geldiği söylenmektedir. Sanayi Devrimi ile şehirleşmenin ve iş dünyasında okuma ve yazma becerilerine olan talebin artması ile bu dönemde, birçok ülkede zorunlu eğitim sistemlerinin kurulduğu görülmektedir.

20. yüzyılın başlarında birçok ülke, okuryazarlık oranlarını artırmak için çeşitli eğitim politikalarını benimsemiştir. Önceki dönemlerde bireyin anadilinde okuma ve yazma becerisine sahip olması (Venezky, Wagner ve Ciliberti, 1990: 3), “okuryazar” olarak adlandırılması için yeterli görülürken, 21. yüzyıl ile gelişmiş toplumlarda artık bunlar okuryazar becerisi olarak yeterli görülmemektedir (Akyol, 2015: 1). Bilginin ve kaynakların hızla artması, bunların karmaşık bir hal alması ile okuryazarlığın kapsamı ve tanımı değişmeye başlamıştır. Bireylerin geniş bir bilgi yelpazesine donatılması, modern toplumların işleyişinde temel bir unsur haline gelmiştir. Yapılan araştırmalar okuryazarlığın günümüze kadar gelişinde farklı aşamalardan geçtiğini, çeşitli amaç ve biçimlerde uygulandığını göstermektedir. Okuryazarlığın farklı aşamalardan geçmesinde; okuma yazma öğretim yöntemleri, zaman içinde farklılaşan koşullar ve bakış açılarının değişmesi, okuma ve yazmaya duyulan ihtiyaç gibi faktörler etkili olmuştur (Güneş, 2019).

Bu dönemlerdeki gelişmeler, okuryazarlığın değişimini göstermektedir. Günümüzde okuryazarlık, bireylerin kişisel gelişimi, toplumsal katılımı ve küresel rekabet avantajı elde etmeleri için önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Okuryazarlık Türleri

Günümüzde, okuryazarlık sadece klasik anlamda yazılı metinleri anlama becerisini değil, aynı zamanda teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen ve çeşitlenen bilgiye erişme, bunu değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini de içermektedir. Okuryazar bireyler; internet, sosyal medya ve diğer dijital platformlarla etkili bir şekilde iletişim kurup, yeterli bilgiye ulaşarak bu beceriye sahip olmak durumundadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı ile insanların yaşamında etkili olmaya başlayan teknolojik araç ve gereçler, okuryazarlık ile ilgili bilinen kalıplaşmış tanımlamalardan ziyade gelişen teknolojik ürünlerin getirdiği yeni alanlara yönelik ‘okuryazarlık’ türlerinin ortaya çıkmasına olanak sunmuştur (Özbay ve Çelik, 2013).

Okuryazarlığın tarihi gelişimi göz önünde bulundurulduğunda okuryazarlık, başta okuma-yazma becerilerini kullanabilme durumu olarak düşünülmüş fakat daha sonra okuryazarlığın farklı disiplinlere ait bilgileri bilinçli bir şekilde algılama, kavrama ve günlük hayatta kullanılabilme yetisi olduğu anlaşılmıştır. Okuryazarlık kavramı varlığını okuma-yazma becerileriyle ilişkilendirse bile, etkisini başta okuma ve yazma becerileri olmak üzere ekonomiden matematiğe, tarihten felsefeye çok geniş bir alanda sürdürmektedir. Özellikle günümüzde teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlar, okuryazarlığın dar bir alana hapsedilemeyeceğini, aksine bunun bir hayat tarzı, hayata bakış ve hayatı yorumlayış biçimi olduğunu göstermektedir. Okuryazarlık kavramının geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, genel anlayış ve kapsadığı alana bakıldığında oldukça geliştiği ve bu gelişmeye bağlı olarak karmaşık, kişiden kişiye değişen, aşamalı bir hal aldığı; bununla birlikte bazı becerileri de içine alarak çeşitlenip farklılaştığı görülmektedir (Yıldız, 2006).

İnsanın ve dolayısıyla toplumun işleyen aktif yapısı yeni öğrenme alanları oluşturmuş ve böylece farklı alanlardaki bilgiye olan ihtiyacı artmıştır. Okuyucuya iletilmek istenen mesajların farklı olması ve söz konusu bilgilere yaşamın değişik alanlarında ihtiyaç duyulması yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını sağlamış ve bu bağlamda ilgili alan yazınına finansal okuryazarlık, küresel okuryazarlık, ekolojik okuryazarlık ve kültür okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık türleri kazandırılmıştır.

Akademik Okuryazarlık

İnsanoğlu var olduğu günden beri çevresini anlamaya çalışmış, bilimin en önemli faktörü olan merak duygusu ile yeni şeyler üretmiş ve geliştirmiştir. Merak duygusunun yanında karşılaştığı zorluklar ve problemlere karşı ürettiği çözümler, muazzam bir bilgi birikimini ortaya çıkarmıştır. Bu birikimin artması insan hayatındaki yerini önemli hale getirmiştir. Bu bilgi birikiminin doğru edinilmesi ve kullanılması yeni durumları ortaya çıkarmıştır. Bu bilgilerin doğruluğuna ve geliştirilmesine dayanak olan akademik okuryazarlık, modern toplumun vazgeçilmezi olmuştur (Demir ve Deniz, 2020).

Akademik okuryazarlık; kültürel, toplumsal ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli olarak değişim yaşayan bir kavramdır. Her dönemde, değişen ihtiyaçlar ve beklentilerin, akademik okuryazarlık becerilerinin tanımlanmasında ve geliştirilmesinde rol oynadığı söylenebilir. Günümüzde akademik okuryazarlığın disiplinler arası bir yaklaşımı, bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmayı ve kültürel

çeşitliliği dikkate almaya odaklanan bir perspektife dönüştüğü görülmektedir. Akademik okuryazarlık kavramının literatürde birçok farklı tanımının olduğu görülmektedir. Tunagür (2021: 436) akademik okuryazarlığı, bilimsel çalışmaların artarak yoğunlaşması neticesinde ortaya çıkan, eğitimcilerin ve daha çok öğrenen bireylerin ihtiyacı ve yaşadığımız çağın gereği olan okuryazarlık türlerinden biri olarak ifade etmiştir. “Okuryazarlık, bireyin iletişim kurarken nasıl konuşulacağını ve hareket edileceğini bilmeyi içerirken; akademik okuryazarlık, akademik söylemlerde nasıl konuşulacağını ve hareket edileceğini bilmeyi içerir” (Boughy, 2000: 281). Demir ve Deniz (2020) akademik okuryazarlığın, kişilerin hazır olan bilgiyi alıp, bunu anlayarak yaşamına uygulaması ve bilimselliği olan bu bilgiyi bir yol bularak başkalarına aktarım yapabilme becerisi olduğunu söylerken, Ekmekçi (2017) ise akademik okuryazarlığı; dört temel dil becerisi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ile ilişkili olan akademik ve eleştirel düşünme ile dijital okuryazarlığın öğrenme alanlarını tamamen içine alan bir alan olarak tanımlamaktadır. Demir ve Deniz (2020: 1366) “bireyin bilginin farkında olarak ve bilgiyi kavrayarak hayatında kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel düşünme penceresinden bakabilmesi, çözüm üretebilmesi ve elde ettiği bilimsel bilgiyi etkili şekilde aktarabilmesi” şeklinde tanımlamaktadır.

Akademik okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim, anlama ve etkili bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirerek onları bilgi toplumunda etkili ve başarılı bir şekilde yer almalarına yardımcı olan önemli bir beceri olarak görülebilir. Bu okuryazarlık becerisi, kişinin bilimselliği kanıtlanmış metinleri okuması, bunları anlaması ve çözümlemesinin yanında bilimsel konulardaki görüşlerini ifade etmesinde okuryazarlığın işlevsel düzeyde kullanabilmesidir (Miller, 1983). Akademik okuryazarlık becerisi, sadece metinleri okuma anlamına gelmez; aynı zamanda bu metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, çeşitli kaynaklardan bilgi toplama, bu bilgileri sentezleme ve akademik bir argüman oluşturma becerilerini de içine alan geniş bir disiplinler arası beceri olarak tanımlanabilir. Akademik okuryazarlık, okuma becerisi ile yazma becerisini içine alan, kapsamı çok geniş olan kültürel ve sosyal uygulamalara dayalı, akademik görevlerin tamamını içinde barındıran bir alandır (Holschuh, 2019). Bireylerin karmaşık metinleri anlama, eleştirel düşünme, bilgiyi etkili bir şekilde değerlendirme ve araştırma yapabilme becerilerini içeren bir kavram olarak da görülebilir. Bu bilgilerden hareketle temelinde bilimsel gerçeklik barındıran akademik okuryazarlığın hem bireyin akademik hayatında hem de eğitim kurumu dışındaki gelişim sürecinde etkili olduğu söylenebilir (Elkıran, 2021). Doru’ya (2018: 88) göre akademik okuryazarlık “bilişsel bir süreç olup okuma, yazma, dinleme, konuşma, yorumlama-analiz etme, netlik kazandırma ve sonuç elde etme becerilerini içerir”. Benzer bir tanım ICAS (2002) raporunda yapılmıştır. İlgili rapora göre akademik okuryazarlık; okuma, yazma, dinleme, konuşma, düşünme becerileri ve düşünme alışkanlığı yönleriyle vurgulanmıştır. Akademik okuryazarlık, bireylerin akademik ortamlarda etkili bir şekilde bilgiye erişme, anlama, eleştirme ve üretme yeteneği olarak da tanımlanabilir. Bu kavramın, sadece okuma yazma becerilerini değil, aynı zamanda derinlemesine düşünme, eleştirel analiz yapma, bilgiyi sentezleme ve çeşitli kaynaklardan bilgi toplama gibi becerileri de içerdiği söylenebilir.

Günümüzde akademik okuryazarlığın, özellikle üniversitelerde, öğrencilere disiplinler arası düşünce, araştırma yöntemleri ve eleştirel analiz becerilerini kazandırmayı amaçlayan eğitim programları çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Akademik okuryazarlığın, bireylerin başta üniversite düzeyindeki eğitim olmak üzere karmaşık bilgi ortamlarında etkili bir şekilde işlev göstermeleri için kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Tunagür (2021) akademik okuryazarlık becerilerinin, lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için zorunlu bir beceri olduğunu belirtmiştir. Akademik okuryazarlık, öğrencilere ve bilgi araştırmacılarına, bilimsel makaleleri, akademik kitapları, araştırma raporlarını anlama ve değerlendirme yeteneği kazandırmayı hedefler. Bu becerilerin, bilgiye dayalı kararlar almak, araştırma yapmak, kendi görüşlerini savunmak ve bilgiye ulaşırken eleştirel düşüncüyü kullanmak gibi önemli akademik ve profesyonel aktiviteler için temel oluşturduğu söylenebilir. Akademik okuryazarlık, sadece metinleri okuma anlamına gelmez; aynı zamanda bu metinleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, çeşitli kaynaklardan bilgi toplama, bu bilgileri sentezleme ve akademik bir argüman oluşturma becerilerini de içerir. Akademik okuryazarlık, lisans eğitimi alan öğrencilerin yazılı kaynaklara dayalı yeni bilimsel çalışmalar üretebilmek için yazılı kaynaklar üzerinde araştırma yaptığı, bu kaynakları analiz ederek yeniden yorumladığı bir yoldur (Livingston, 2021). Öğrencilerin sadece bilgiyi öğrenmelerini değil, aynı zamanda bilgiyi nasıl kullanacaklarını, değerlendireceklerini ve eleştireceklerini anlamalarını da içerir. Bununla beraber bilgi ile etkileşimde bulunma becerisi kazandırmayı da amaçladığı söylenebilir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına yardımcı olmanın

yanı sıra, onları bilgi toplumunda etkili bir şekilde işlev gösterebilecek bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığını da göstermektedir.

Akademik okuryazarlığın, öğrencilere düşünme süreçlerini açık bir şekilde ifade etme, başkalarının görüşlerini eleştirel bir şekilde değerlendirme ve güçlü bir bilgi temeli oluşturma yeteneklerini kazandırmakla beraber; başarılarını arttırmalarına yardımcı olarak onları bilgi toplumunda etkili bir şekilde yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Akademik okuryazarlık becerileri, öğrencilerin dersleri anlama, öğrenme materyallerini etkili bir şekilde kullanma ve sınavlarda başarı elde etme konusunda temel oluşturur. Neeley (2005: 8), akademik okuryazarlığın, akademik sistemler içinde temel dil becerilerinin yollarını kapsadığını ve araştırma yapma alanının yararına bilgi edinme, bilgileri yönetebilme ve bilgiyi yeniden üretme yollarını içerdiğini belirtmektedir.

Akademik okuryazarlık, bireylere bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneği kazandırabilir. Bu, bilgiyi sorgulama, farklı kaynakları kritik bir şekilde değerlendirme ve mantıklı sonuçlara ulaşma becerilerini içerir. Akademik okuryazarlığın öğrencilere doğru ve güvenilir bilgi kaynaklarını belirleme, bilgiyi sentezleme ve etkili bir şekilde araştırma yapma becerilerini kazandırdığı söylenebilir. Bu, öğrencilerin projeler, tezler veya makaleler gibi yazılı çalışmalarını destekler. Demir ve Deniz'e (2020: 1338) göre "akademik okuryazarlık, bireyin bilgiyi kavrayarak ve bilginin farkında olarak onu hayatında kullanabilmesi, karşılaştığı problemlere bilimsel düşünme penceresinden bakarak kendi hayatına yön verebilmesi ve elde ettiği bilimsel bilgiyi etkili şekilde aktarabilmesidir."

Akademik okuryazarlık, düşünceleri açık ve etkili bir şekilde ifade etme yeteneğini geliştirir. Bu durum öğrencilerin sınıf içinde, yazılı çalışmalarda ve genel iletişimde başarılı olmalarına katkı sağlar. Akademik okuryazarlık yeteneği öğrenenlerin iletişim ve etkileşim becerilerini arttırarak bunların sorgulayıcı bir bakış açısı kazanmalarını sağlamaktadır (Alfer ve Dison, 2000). Akademik okuryazarlık, özellikle öğretmen adaylarına öğrenme süreçlerini sürdürme ve yaşam boyu öğrenme kültürünü benimseme konusunda güçlü bir temel sunabilir. Hızla değişen bilgi ortamlarında uyum sağlama yeteneğini desteklediği söylenebilir. Bunun sonucu olarak akademik okuryazarlık becerisinin öğretmen adaylarının sahip olması gereken çok önemli beceri alanlarından biri olduğu görülmektedir.

Alan yazınındaki tanımlamalara ve bilgilere bakıldığında akademik okuryazarlığın içinde çok farklı öğrenme şekillerini barındırdığı, özellikle okuma ve yazma becerilerinde etkin olmayı gerektirdiği, üst düzey bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren bir beceri olduğu hem bilgiyi alma hem de bunu yönetme ve aynı zamanda bilgiyi yeniden yapılandırma yollarını içeren karmaşık bir beceri yeteneğini içerdiği anlaşılmaktadır. Akademik okuryazarlığın tek bir öğrenme alanı ile ilgili olmadığı ve birçok öğrenme alanının bu kavramın çatısı altında toplandığı ifade edilebilir (Ekmekeçi, 2017). Akademik okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi ile farklı dil becerilerinin etkin bir şekilde ve üst düzey zihinsel ve bilişsel becerilerin ustaca kullanılmasını gerektirmektedir. İnsanın çevresini anlamlandırması, kavraması ve karşılaştığı problemleri çözebilmesi için gerekli olan akademik okuryazarlık, bilimin etkili kurallarından olan çevresinde deneme, keşfetme ve bir yeniden üretme süreci olarak görülebilir (Demir ve Deniz, 2020).

Bilgi Okuryazarlığı

Teknolojinin hızla geliştiği, insan hayatında daha fazla yer almaya başladığı günümüz dünyasında, geleneksel okuryazarlık tanımı ile beraber ihtiyaçlar neticesinde farklı alanlarda da okuryazarlık becerilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Okuma ve yazma çalışmalarında "okuryazarlık" kavramı ile ilgili farklı tanımlamaların yapılması ve okuryazarlık türlerinin artmasının temel nedenlerinde şartların değişimi ve mevcut ihtiyaçların farklılaşması kadar okuma ve yazma öğretimindeki anlayış gelişimi de vardır (Güneş, 1997). Bu okuryazarlık türlerinden biri de bilgi okuryazarlığı kavramıdır. Gelişen teknoloji ile değişen yaşam koşulları okuryazarlık kavramının yeni anlamlar kazanmasına yol açmıştır (Yıldırım ve Yemenici, 2020).

Bilgi, insanlar arasında etkileşimi sağlayan, duygu ve düşünceleri anlamlandıran bir olgudur (Tezer, 2018). Bilgi, insanların var olduğu günden beri hayatını kolaylaştıran ve yaşamı anlamlandıran bir kavram olarak görülebilir. İnsanlar, bilgiyi kullanarak kendini tanıır ve tanımlar (Konan, 2020). Günümüzde bireyler farklı platformlar ve uyarıcılar vasıtasıyla sınırsız bilgiye ulaşabilmektedirler. Dolayısıyla bireylerin doğru ve güvenilir kaynağa yönlendirilmesi, ulaştığı kaynağın doğru kaynak olup olmadığı ve bu kaynaklardan nasıl yararlanması gerektiği ile beraber ulaştığı doğru bilgilerin nasıl paylaşılması gerektiğini bilmesi son derece önem kazanmıştır (Yıldırım ve Yemenici, 2020). Bu durum doğru bilgiye ulaşmak için bilgi okuryazarlık kavramını önemli hale getirmektedir. Bilgi okuryazarlığı,

bireylerin çeşitli kaynaklardan bilgiye erişme yeteneklerini geliştirebilir. İnternet, kütüphaneler, veri tabanları gibi kaynaklardan etkili bir şekilde faydalanmak, bilgi okuryazarlığına dahildir. Bireyleri bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme konusunda yeteneklendirir. İnsan düşünen bir varlık olduğu için gördüğü ve okuduğu bilgileri sürekli olarak yeniden değerlendirir ve tanımlar (Topdemir, 2009).

Bilgi okuryazarlığı, günümüzde gelişen teknoloji ve dijital medya kullanımının artması ile bunların çeşitlendiği ve erişiminin artması sonucu bireylerin bilgi yoğunluğu bulunan ortamlarda etkili bir şekilde bilgiyi bulma, değerlendirme, anlama, kullanma ve iletişim kurma yeteneklerini içine alan kavramlar bütünü olarak ifade edilebilir. Bilgi okuryazarlığının, günümüzdeki bilgi yoğunluğu olan dünyada bireylerin, toplumların ve ekonominin sürdürülebilir gelişimi için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. “21. yüzyılda, kadın-erkek, zengin-fakir, yetişkin-çocuk ayrımı yapılmadan toplumdaki her bireyin işi için gereksinim duyduğu bilgi şaşırtıcı bir şekilde hızla büyümektedir” (Naik ve Padmini, 2014: 92). Bilgi okuryazarlığı, bilgiye ihtiyaç duyulduğu zamanı ve nedeni ile bilginin doğruluğunun nasıl bulunabileceğinin, bulunan bilginin nasıl saklanacağını, nasıl değerlendirileceğinin ve etik bir şekilde nasıl paylaşılabilirliğinin bilinmesidir (Cılıp, 2004). Bilgi okuryazarlığı kavramı, bireylerin günümüz bilgi çağında etkili bir şekilde bilgiye erişme, değerlendirme, anlama, kullanma ve iletişim kurma becerilerine sahip olması olarak ifade edilebilir. Pilgıl ve Martinez (2013) bilgi okuryazarlığını bilgiye erişme ve sorunu çözmek için gerekliliği bulunan okuryazarlık becerisi kavramı biçiminde tanımlarken Doyle (1992) bilgiye ulaşma, değerlendirme ve farklı kaynaklarda kullanabilme olarak tanımlamıştır. Nail ve Padmini, (2014: 92) “bilginin ne zaman ve neden gerekli olduğunu, nerede bulunacağını ve etik olarak nasıl değerlendirileceğini, kullanılacağını bilme süreci” olarak ifade etmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerisi, var olan problemi çözerek hedeflenen doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmaktır. Bunu başarmak için ise bilgiyi etkin kullanabilme becerisi gerekmektedir.

Bilgi okuryazarlığı, farklı okuryazarlıklarla iç içe olan ve onların temelinde yer bulan “bilgiye ihtiyaç duyulduğunu anlayabilme, bilgiyi etkin ve etkili bir şekilde bulma, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirebilme, bilgiyi mevcut bilgilerle organize ve entegre edebilme, bilgiyi etik ve yasal olarak kullanabilme ve tüm bu faaliyetleri etkin bir şekilde yürütebilme becerilerini içerir” (UNESCO, 2006). Günümüzde en büyük sorunların başında artan bilginin içerisinde doğru bilgiyi nasıl seçip kullanabileceğimiz sorunu gelmektedir. Bilgiye ulaşmanın çok kolay olması, ulaşılır bilginin çok fazla olması, aşırı bilgi yükünü ortaya çıkarmıştır (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003). Bunun için sunulan bilgilerin içerisinde ihtiyacımız olanı doğru bir şekilde almak için farklı becerilere sahip olmamız gerekmektedir. Böylece bilgi okuryazarlığı becerisinin önemi burada ortaya çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme durumu için bilgi okuryazarlığının temel taşı olan bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme ve bunu değerlendirme faktörleri önümüze çıkmaktadır (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2002).

Bilgi okuryazarlığı becerisi bireylerin doğru, güvenilir ve anlamlı bilgiyi ayırt etmelerine, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine, bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarına ve bu bilgileri başkalarına açıklayabilmelerine odaklanır. Bu beceriler, sadece okuma ve yazma becerilerini değil, aynı zamanda dijital teknolojilerle etkileşim kurma, çoklu ortamı anlama ve bilgiyi paylaşma gibi diğer becerileri de içerir. Çeşitli platformlarda bize sunulan bilgilerin içinde doğruluğu olan ve asıl yararımıza olanı seçmek için çeşitli becerilere haiz olmamız gerekir. Bu becerilerin en başında da bilgi okuryazarlığı becerisi gelmektedir (Yıldırım ve Yemenici, 2020). Bilgi okuryazarlığı becerisi, bireylerin bilgi toplumunda etkili bir şekilde var olabilmeleri için temel bir beceri setini oluşturur. Bu becerilerin, kişisel ve mesleki başarılarını desteklerken, toplumsal katılım ve gelişmeye de katkı sağladığı söylenebilir. Bilgi okuryazarlığı becerisinin, eğitim kurumlarında, iş dünyasında ve günlük yaşamda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu beceriler, bireylerin bilgi toplumu ve dijital çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olur.

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebilir. Bilgiler arasında ilişki kurabilme, farklı perspektifleri değerlendirme ve eleştirel bir zihniyet geliştirme konularında önemli yer aldığı söylenebilir. Bununla beraber bireylerin bilgi ve düşüncelerini etkili bir şekilde paylaşma ve iletişim kurma becerilerini geliştirebilir. Bilgi okuryazarlığının, bireylerin öğrenmeye olan açlığını ve sürekli yeni bilgileri öğrenme isteğini teşvik ederek öğrenmeyi ömür boyu sürdürme konusunda önemli bir temel oluşturmaktadır. Bilgiyi kendi ihtiyaçları doğrultusunda uyarlayabilme ve uygulama becerileri bilgi okuryazarlığı kavramı içerisinde görülebilir. Bilgi okuryazarı olan birey, bilgiye olan ihtiyacının farkında olan, ihtiyacı olan bilgiyi güvenilir kaynaktan edinen bireydir (Yordamlı, 2020). Bilgi okuryazarlığı becerisi olan bir bireyden, ani bir karışıklık durumunda, çözüm için istenen bilgi

kaynaklarına erişmek için gerekli olan bilgileri alıp karışıklığın çözümü için kullanabilmesi beklenir. Bireylerin daha iyi bilgiye erişim sağlamalarına, bilgiyi değerlendirmelerine ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayarak yaşamlarının çeşitli alanlarında daha başarılı olmalarına katkıda bulunur. Birey, ihtiyaç duyduğu bilgilere kendi deneyimlerinden veya farklı kaynaklar vasıtası ile ulaşmaktadır. Bu bilgilere ulaşmak için zihninde çeşitli işlemler yaparken farklı bilgilere ulaşmaktadır. Kendisine yarayacak bilgileri karmaşık bilgi denizinin içinden ayıklamak için bulduğu bilgileri zihninde süzer. Bunun için bireyin “bilgi okuryazarlığı” becerisine sahip olması gerekmektedir. Doğru ve güvenilirliği olan bilgi, birey tarafından kullanıldığında konu ile ilgili sorunun tüm unsurlarını sorun olmaktan çıkararak bilgidir (Julien, 2009).

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve bu kurumlarda görev yapmak amacı ile yetiştirilen öğretmen adaylarının, günümüz bilgi denizinde doğruya ulaşabilmeleri ve bunları öğrencilere aktarabilmeleri için bilgi okuryazarlığı becerisi konusunda eğitim almaları onların başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Bilgi okuryazarlığı becerileri, bireylerin karşılaştıkları sorunlara etkili bir şekilde çözüm bulmalarını destekler. Bilgiyi kullanma ve uygulama yetenekleri, sorunları anlama ve çözme süreçlerini güçlendirir. Kişi tarafından işlenen bilgi, ilgilenilen problemin tüm unsurlarını ortadan kaldırır. Bu bilgi doğru ve güvenilir bilgidir (Julien, 2009).

Öğretmen adaylarının yüksek bilgi okuryazarlığı düzeyine sahip olmaları, öğrencilerine etkili bir şekilde rehberlik etmelerine, öğrenci başarılarını artırmalarına ve yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmelerine katkıda bulunabilir. Öğrenme ve öğretme sürecindeki bireyler, etkileşimi bilgi alışverişi ile gerçekleştirmektedirler (Konan, 2020). Öğretmen adaylarının bilgiyi etkili bir şekilde kullanmaları, problem çözme yeteneklerini geliştirebilir. Dolayısıyla iyi bir bilgi okuryazarlığı düzeyine sahip öğretmen adayı, bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir. Böylece, sahte bilgileri ayırt etme, çelişkileri tanıma ve düşüncelerini mantıklı bir şekilde oluşturma yeteneğini geliştirebilir. Yükseköğretim seviyesindeki bir öğrencinin bilgi okuryazarlığı standartları çerçevesinde, ihtiyaç duyduğu bilginin kapsamını belirleyebilmesi, ihtiyaç duyduğu bilgiye etkin bir şekilde ulaşabilmesi, bilgiyi ve bilgi kaynaklarını eleştirel olarak değerlendirebilmesi, kendi ön bilgileri ile ulaştığı bilgiyi birleştirebilmesi, belli bir amaç doğrultusunda bu bilgiyi kullanabilmesi gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Association for College and Research Libraries [ACRL], 2000). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri hem öğrencilere hem de kendi profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaları için güçlü olmalıdır. Öğretmen adayları, öğrencilere bilgi sunarken onların öğrenme stillerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmalıdır. Bilgiyi etkili bir şekilde iletebilmek için çeşitli öğretim yöntemleri ve materyallerini kullanma yetenekleri önemlidir.

Öğretmen adayları, geniş bir bilgi yelpazesine etkili bir şekilde erişebilmeli ve farklı kaynaklardan bilgi toplayabilmelidir. Öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında mevcut bilgilerini aktarabilmeleri için bilgi okuryazarlığı becerisini kazanmaları ve bunu dönemin koşullarına göre geliştirmeleri önemlidir. Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi yeniden üretmek dil becerilerinin aracılığı ile gerçekleşir. Bunun için Türkçe öğretmeni adaylarına önemli görevler düşmektedir. Bunun için yazılı, görsel ve işitsel bilgi kaynaklarından yararlanarak araştırmalar yapmaları sürecinde öğrencilere yol gösterme konusunda Türkçe öğretmeni adaylarına önemli rol düşmektedir. Gelecekte öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerisi kazandıracak Türkçe öğretmeni adaylarının iyi bir bilgi okuryazarı olmaları beklenir.

Dijital Okuryazarlık

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yaşadığımız yüzyıla bakıldığında yeni ve birbirinden farklı birçok okuryazarlık türünün oluştuğu görülmektedir. Bunlardan en önemlilerinden biri, aynı zamanda en geniş kapsamlı olanı dijital okuryazarlıktır. Fransızca kökenli olan “digital” sözcüğü, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “dijital” sözcüğü olarak geçmektedir. Anlam olarak TDK’ye (2024) göre “Verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren” anlamıyla yine sözcük türü olarak yer bulmuştur.

Günümüz dünyasında gelenekselleşen okuryazarlık becerilerine sahip olmanın yanında teknolojik gelişmelerle bağlı olarak teknolojik becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu becerilerden biri dijital okuryazarlık becerisidir. Bu beceri, teknolojik araçla verilerin analiz edilerek bir içeriğin daha iyi anlamlandırılması ve teknoloji ile öğrenme süreçlerinin hızlandırılmasıdır (Holum ve Gahala, 2001). Dijital okuryazarlık, Paul Gilster (1997: 17) tarafından “Bilgisayarlar aracılığıyla sunulduğu zaman çok farklı kaynaklardan gelen çok çeşitli formatlardaki bilgileri anlama ve kullanma yeteneğidir” şeklinde tanımlanmıştır. Dijital okuryazarlığın insanlık için yeni bir beceri alanı ve kavramı olarak geliştiği görülmüştür.

de aslında sanayi devrimi sonrası telgraf ve telefonun icadının bu alanın başlangıç noktası olabileceğini söylemek mümkündür. Dijital okuryazarlık, dijital olan araçları fark ederek, onlara erişim sağlamak, bunları yönetmek, değerlendirmek ve bunlar hakkında çıkarımda bulunmak; bunlardan yeni bilgiler oluşturarak, geniş iletişim araçlarından yeni ifadeler oluşturmak ve başkalarıyla iletişim kurabilmek için bireylerin farkındalığı, tutumları ve yetenekleri olarak tanımlanabilir (Martin, 2005). Eshet ve Alkalai (2004) dijital okuryazarlık için “dijitalleşen çağda bireyin hayatta kalma becerisi” şeklinde kısa bir tanım yapmıştır.

Dijital okuryazarlık, sadece temel bilgisayar kullanma becerilerini değil, aynı zamanda internet, mobil teknolojiler, sosyal medya ve diğer dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilme yeteneğini de içerir. Eshet, (2002) dijital okuryazarlık becerisinin farklı bir düşünme biçimi olduğunu; sadece internette bilgi almayı değil, buradan alınan verilerin değerlendirme şeklini, alakalı ve alakasız bilgiler içinde seçim yapılması gerektiğini belirtmiştir. Maden (2018) ise dijital okuryazarlık için bireylerin farklı amaçlarla teknolojik araç ve gereçleri (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumu olarak tanımlamıştır. Buckingham (2008), temel bazı becerilerin bu okuryazarlık için olması gerektiğini fakat sadece bilgisayarın, klavyenin ya da internetin nasıl kullanılması gerektiği meselesinden çok daha fazlası olduğunu belirtmektedir. Ng’ye (2012) göre bir kişinin dijital olarak okuryazar olmasının göstergesi yeni ortaya çıkan veya gelişim aşamasında olan tüm teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmesidir. Huvila (2012) ise dijital okuryazarlığın, insanoğlu için teknolojinin getirdiklerinin üstesinden gelebilmeyi sağladığını ve insanoğlunun kendi sınırlarını görmesine ve aşmasına fırsat sunduğunu belirtmektedir. Sarıkaya (2019) ise dijital okuryazarlığı, bireylerin ulaşabildikleri dijital araçları uygun bir şekilde ve ihtiyaçlarına yetecek kadar kullanmaları ve bu alan üzerine düşünebilme becerisi olarak ifade etmektedir.

Yapılan tanımlardan anlaşıldığı üzere dijital okuryazarlık, bireylerin dijital teknolojilerle etkileşimde bulunabilme, bu teknolojileri anlayabilme, kullanabilme ve eleştirel bir perspektifle bilgiye erişebilme yeteneğini ifade ettiği söylenebilir. Dijital okuryazarlık, günümüzde dijitalleşen toplumun en önemli bölümünü oluşturan kapsamlardan birisidir (Ribble, 2011). Günümüz sisteminde bilgi toplumu ve dijital çağın gerekliliklerine uygun olarak bireylerin bilmesi gereken bir beceri alanı haline geldiği görülmektedir. Dijital ortamı kullanan bireylerin sahip olması gereken beceri alanını anlamlandırma çabası bulunmaktadır (Burnett ve McKinley, 1998). Dijital okuryazar bireyler, çeşitli dijital platformlarda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirme ve etkili iletişim kurma konularında yetkinlik kazanmış olmalıdır. Dijital okuryazarlık aynı zamanda bilgi güvenliği, çevrim içi etik, gizlilik konularını anlama ve bu bağlamda bilinçli bir şekilde hareket etme yeteneğini de içinde barındıran bir alandır. Hague ve Payton’a (2010: 3) göre dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri manalı, fonksiyonlu ve güvenilir bir şekilde kullanmalarına fırsat sağlayan bir beceri alanıdır. Eshet-Alkalai’ye (2004) göre dijital okuryazarlığın sadece sade bir beceri olmadığını aslında içinde farklı okuryazarlık türlerini barındırdığını ifade etmektedir. Bu türleri şu şekilde sıralamıştır: Görseller aracılığı ile düşünme becerisi kazanma (görsel okuryazarlık), yazılı metinler, resimler, sesler, videolar vb. araçlardan yararlanarak (çoğaltma okuryazarlığı), fonksiyonel olmayan bilgi ortamının yaratılmasında hiper metin kullanımı ve görüntülenen bilgiler arasında serbestçe gezinme yeteneği (çoklu okuryazarlık), eleştirel bir şekilde düşünmek, bilgiyi aktif bir şekilde arama ve analiz becerisi (bilgi okuryazarlığı), çevrim içi sosyalleşerek hem sosyal hem de duygusal yönlerini yönetme becerisi (sosyo-duygusal okuryazarlık).

Dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili alan yazında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Çubukçu ve Bayzan (2013), dijital okuryazarlık ile ilgili FATİH Projesi ve okullardaki eğitim sürecinde Medya Okuryazarlığı dersinin seçmeli bir ders olarak verilmesi ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Özden’in (2018) çalışmasına bakıldığında sadece dijital okuryazarlık için değil, yaşadığımız yüzyıl itibarıyla okuryazarlığın tanımının da yazılı olan anlamını okuyup anlamaktan ziyade çok daha geniş olduğunu ve teknolojik olarak yaşanan gelişmelerin de okuryazarlık için yeni alanlar oluşturduğu görülmektedir. Duran ve Özen’in (2018) ise dijital okuryazarlığın temel hususunun müfredat derslerinde kullanılabilecek teknolojik araç ve gereçlerin kullanımının nasıl olacağı ile ilgili bir çalışma yaptığı görülmektedir. Sarıkaya (2019) çalışmasında teknolojik gelişmelerin gelecekte eğitimi nasıl etkileyeceğine ve şekillendireceğine değinerek dijital okuryazar bireyde olması gereken temel niteliklerden bahsetmiştir. Yine aynı çalışmada Gilster (1997), Holum ve Gahala (2001), Martin (2005), Knobel ve Lankshear (2006) gibi bilim insanlarının dijital okuryazarlık becerisi ile alakalı tanımlarına yer vererek bu okuryazarlığın öneminden bahsetmiştir.

Dijital okuryazarlığın, günümüzde büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Dijital okuryazarlık, bireylere geniş bir bilgi yelpazesine çevrim içi olarak erişim imkânı sağlamaktadır. Dijital okuryazarlığın, bireyleri çevrim içi güvenlik tehditlerine karşı bilinçlendirdiği görülmektedir. Aynı zamanda bireylere, çevrim içi etik konularında bilinçli hareket etmelerini sağlayarak gizlilik kurallarına uyma ve dijital dünyada etik sorumlulukları anlama becerisi kazandırdığı da söylenebilir. İnternet üzerinden doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bu bilgileri değerlendirme ve yönetme becerisinin, bilgi çağında rekabet avantajı sağladığı söylenebilir. Günümüzde yapılan çoğu iş dijital araçlar ve teknolojilerle etkileşimli hale gelmiştir. Dijital platformlar üzerinden etkili iletişim kurma yeteneğinin, sosyal medya ve diğer dijital araçları anlayarak kullanma, bireylerin profesyonel ve kişisel ilişkilerde başarılı olmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Dijital okuryazar bireyler, çeşitli dijital araçları etkili bir şekilde kullanarak yaratıcı düşünme ve inovasyon süreçlerine katkıda bulunabilirler. Yeni fikirler geliştirme ve bu fikirleri dijital ortamlarda paylaşma yeteneği, kişisel ve mesleki gelişimi destekleyerek başarılı olmalarına yardımcı olur. Sarıkaya (2019), dijital okuryazarlığın bireyin fikirler üretme ve bunları paylaşma becerisi olduğunu, bunun yanında bu alanda bir fikir üretme savaşı yaşandığını belirtmektedir. Yeni fikirlerin üretilmesi eğitim sisteminin daha işlevsel hale gelmesine ve bu okuryazarlık türünün eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Eğitim ve öğretim için dijital okuryazarlık, birçok açıdan önem taşır ve bu alandaki becerilere sahip olmak, öğretim süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirebilir. Dijital okuryazarlık, eğitim süreçlerini destekler ve öğrencilere çeşitli dijital kaynaklardan en iyi şekilde yararlanabilme yeteneği kazandırır. Eğitimde dijital araçların etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin daha etkili ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Dijital okuryazarlık, bireylerin çağdaş toplumda başarılı olabilmeleri için kritik bir beceriyi temsil eder. Bu nedenle toplumların genelinde, özellikle eğitim kurumlarında dijital okuryazarlık gelişimine odaklanmak önemlidir. Dijital okuryazarlık, eğitimcilerle çeşitli dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırır. Ders materyallerini zenginleştirme, etkileşimli öğrenme deneyimleri oluşturma ve öğrencileri çeşitli öğrenme stillerine uygun şekillerde destekleme imkânı sağlayabilir. Özellikle teknolojiye dayalı öğrenme modellerine geçişin hızlandığı dönemlerde, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojileri etkin bir şekilde kullanabilmesi önemlidir.

Dijital okuryazarlık, öğrenciler arasında iş birliği ve iletişimi artırmaktadır. Çeşitli dijital araçlar üzerinden öğrencilerin grup çalışmaları yapması, proje geliştirmesi ve bilgi paylaşması, öğrenme sürecini zenginleştirir ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar. Bu okuryazarlık becerisi, öğrencilere çevrim içi kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme becerisi kazandırır. Bunun sonucunda doğru bilgiye ulaşma, yanıltıcı bilgileri ayırt etme ve güvenilir kaynakları kullanma konusunda öğrencilere rehberlik eder. Bu konu ile ilgili Cığerci (2015) teknolojik gelişmelerin, özellikle bilgisayarın getirdiği olanakların eğitim alanında kullanılması, içinde bulunduğumuz yüzyıl becerileri içerisinde yer alan dijital okuryazarlık becerisi ile alınacak bilgilerin, medyanın ve teknolojik becerilerin gelişmesine yardımcı olacağını belirtmiştir. Dijital okuryazarlık, eğitim ve öğretimde yenilikçi ve etkili stratejilerin benimsenmesine olanak tanır ve öğrencilerin çağın gereksinimlerine uyum sağlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle, eğitimcilerin ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeye odaklanması önemlidir. Öğretmenler, öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerini kazandırmak için öncü bir rol oynarlar. Eğitimciler, dijital araçları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilere örnek olmalı ve onlara dijital dünyada nasıl başarılı olunabileceğini göstermelidir.

Dijital okuryazarlık, öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Aynı zamanda dijital platformlarda iş birliği yapma ve paylaşma yetenekleri, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin dijital okuryazar olmaları, eğitim süreçlerini daha etkili ve çağdaş bir şekilde yönetebilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Dijital araçları etkili bir şekilde kullanarak öğretim materyallerini zenginleştirebilir, öğrencilerin dikkatini çekebilir ve farklı öğrenme stillerini destekleyebilir. Dijital okuryazar öğretmenler, öğrenci güvenliği ve çevrim içi etik konularında bilinçli olmalıdır. Bu konuda öğrencilere rehberlik ederek onları çevrim içi ortamlarda korumak, güvenli ve etik bir dijital davranış sergilemelerini sağlamak önemlidir. Öğrenciler daha güçlü bir dijital altyapı sunabilir ve onları geleceğin dijital dünyasına daha iyi hazırlayabilirler. Bu nedenle, eğitim sistemi içinde var olan öğretmenler ve öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının, dijital okuryazarlığa odaklanmalarını sağlamak ve bu alanda güçlendirilmeleri gerekmektedir.

Eleştirel Okuryazarlık

Günümüzde sürekli gelişen ve değişen dünyada, teknolojik gelişmelerin etkisi ile çeşitlenen yazılı ve görsel ürünleri farklı bakış açıları ile okuyabilmek, ortaya çıkan yazılı ve görsel ürünlerin karmaşıklığını ortadan kaldırmak ve tam anlamıyla analiz ederek bu ürünleri olumlu yönde değerlendirebilmek için eleştirel okuryazar olmak gerekmektedir. Knobel ve Healy (1998) eleştirel okuryazarlığın yakın zamanda ortaya çıkan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Eleştirel okuryazarlık; durağan olmayan, sürekli sorgulayıcı ve etkin olmayı gerektiren bir beceri alanıdır. “Alfabeyi öğrendikten sonra mevcut harfleri birleştirip kelimeler, cümleler oluşturmak veya yazılmış olanı okumayı ifade eden geleneksel okuryazarlıktan farklı olarak eleştirel okuryazarlık hem okurken hem yazarken eleştirel sorular aracılığıyla metni derinlemesine çözümlenmeyi ifade etmekte ve temelde okuma yazma metin ekseninde oluşmaya başlasa da bir süre sonra bireyin hayata bakışını, hayat karşısındaki duruşunu belirlemektedir” (Kaplan, 2017: 90). Eleştirel okuryazarlık, metinlerde yazarın söylediklerinin olduğu gibi kabul edilmediği, bunların sorgulandığı, sorgulananların yeniden anlamlandırılıp üretildiği, üretilenlerin uygulandığı okuryazarlık türüdür (Potur, 2024).

Eleştirel okuryazarlık, bireylerin metinleri sadece yüzeyle anlamakla kalmayıp, aynı zamanda derinlemesine düşünme, analiz etme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneği anlamına gelmektedir. Eleştirel okuryazarlık, sadece bilgiyi anlamakla kalmayıp, aynı zamanda bilgiyi sorgulama, çeşitli açılardan bakma ve eleştirel düşünme becerilerini içinde barındırarak, bilgiyi pasif bir şekilde tüketmek yerine, bilgiye aktif bir şekilde katılma yeteneğini vurgular. Bu bağlamda eleştirel okuryazarlık, sadece dili anlama veya anlam ile anlama arasındaki bir ilişki olarak görülmemelidir (Kuo, 2009). Dolayısıyla eleştirel okuryazarlığı sadece okuma-yazma eylemi becerisi olarak veya bir beceriler grubu uygulaması olarak görmek yerine bunun ötesine geçmektir (EduGAINS, 2009).

Eleştirel okuryazarlık, günümüz karmaşık bilgi ortamında bireylerin bilgiye daha etkili ve eleştirel bir şekilde yaklaşmalarını sağlayan önemli bir beceri alanıdır. Bu beceri, bireylerin bilgiye erişimleri sırasında metinleri etkili bir şekilde çözümlenmelerine ve metinlerin ötesine geçerek derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Eleştirel okuryazarlık becerileri arasında metinler arasında bağlantılar kurabilme, metinlerin altında yatan ön yargılara ve ideolojilere duyarlılık, argümanları değerlendirme ve eleştirme, bilgiyi güvenilir bir şekilde değerlendirme gibi unsurlar bulunmaktadır.

Eleştirel okuryazarlık; hem okuryazarlığın öğretiminde bir yaklaşım argümanı olarak hem de bilginin eleştirel alıcısı ve kullanıcısı olan bireylere, yazılı kaynaklarda ve yaşamda, eleştirel okuryazarlığı öğrendiğimiz ölçüde meydan okumayı sağlayacak birçok beceri kazandıran eğilim ve planlardır (McLaughlin ve DeVoogd, 2004). Bu beceriler, bireylerin çeşitli konularda daha bilinçli, eleştirel ve bilgiye dayalı kararlar alabilmelerine yardımcı olur. Bu beceri alanı bireylerin metinleri sadece yüzeyle değil, aynı zamanda altındaki önyargıları, bağlamları ve argümanları analiz etmelerini sağladığı gibi eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Bireylerin daha geniş bir bakış açısı kazanmalarına ve toplumsal, kültürel ve politik konularda daha bilinçli olmalarına yardımcı olur. Eleştirel okuryazarlık; anlam kurma sürecinde tüm varsayım ve kabullerden uzak bir şekilde sürekli etkin olmayı, yorum yapmayı ve yeniden üretmeyi temeline alan, süreç boyunca sorgulama becerisini daha çok geliştirmeyi hedeflemektedir (Tüzel, 2012).

Eleştirel okuryazarlık, bireylerin bilgiye daha derinlemesine bakma ve bilgi kaynaklarını daha eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme yeteneği kazanmalarını sağlar. Bu durum güvenilir bilgiye erişimde daha iyi bir filtreleme ve seçme yeteneği anlamına gelir. Eleştirel okuryazarlık, okuma sürecinde okumayı yapan bireyleri aktif katılımcı olarak görür ve metinleri sorgulamak, bunları incelemek veya okumayı yapan bireyler ile yazar arasında olan önemli ilişkilere itiraz ederek metinlerdeki mesajların ötesini düşünmeye sevk eder (Potur, 2014).

Eleştirel okuryazarlık, bireylerin düşüncelerini açıkça ifade etme, argümanlarını destekleme ve başkalarının görüşlerini eleştirel bir şekilde değerlendirme yeteneğini geliştirerek etkili iletişim kurma becerilerini arttırmaktadır. Bireylerin dış kaynaklardan aldıkları bilgiyi, kendilerinden bir şeyler eklemeyen, olduğu gibi kabul etmeyerek bunları sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırarak bulması eleştirel okuryazarlığın bir gereğidir. Bu nedenle eleştirel okuma, bireylere kazandırılması gereken çok değerli bir beceri alanı olarak görülmektedir (Özensoy, 2012; Akaydın ve Çeçen, 2015).

Eleştirel okuryazarlık becerileri, bireylerin toplumsal konularda bilinçli ve katılımcı olmalarına olanak tanır. Eleştirel okuryazarlık, sorunları daha derinlemesine anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla çözüme becerilerini geliştirerek bireylerin karşılaştıkları zorlukları daha etkili bir şekilde çözmelerine

yardımcı olmaktadır. Eleştirel okuryazarlık, bireylerin bilgi toplumunda başarılı olmalarını, daha bilinçli kararlar almalarını ve karmaşık dünyada etkili bir şekilde iletişim kurmalarını sağlayan temel bir beceridir. Bu nedenle, eğitim sistemi ve bireylerin kendi çabalarıyla eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik çaba gösterilmelidir. Özellikle eğitim ve öğretim sisteminde eleştirel okuryazarlık için verilecek eğitim gelecekte araştıran ve sorgulayan bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Eğitim ve öğretimde eleştirel okuryazarlık, öğrencilere bilgiye daha etkili ve eleştirel bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan önemli bir odak noktasıdır. Eleştirel okuryazarlık, öğrencilere metinleri sadece anlama düzeyinin ötesine geçmelerini ve bilgiyi daha derinlemesine analiz etmelerini sağlayan bir dizi beceriyi içerir. Eleştirel okuryazarlık sayesinde öğrenciler; bir metni, kendi geçmişlerinden hareketle güç ve eşitlik konuları çerçevesinde inceleyebilirler ve sorgulayabilirler (Behrman, 2006). Öğrencilere bilgiyi sorgulama, analiz etme ve değerlendirme becerilerini öğretmek, eleştirel okuryazarlık açısından önemlidir. Öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde tüketmek yerine, aktif bir şekilde sorgulamalarına ve eleştirmelerine olanak tanıyan bir öğretim yaklaşımı benimsemek önemli bir durumdur. Bu süreç içerisinde eleştirel okuryazarlık, önem derecesi yüksek stratejik bir noktada bulunmaktadır (Özensoy, 2012).

Eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmek için öğrencilere farklı metin türleriyle karşılaşma fırsatı verilmelidir. Böylece farklı eserleri inceleyerek karşılaştırmayı, sorgulamayı ve sonuç olarak kendi açılarından doğruyu bulmaları daha rahat olacaktır. Bunun için öğrenciler, haber makaleleri, edebi eserler, bilimsel makaleler gibi çeşitli kaynaklarla çalışarak farklı ve benzer özelliklerini anlama ve değerlendirme yeteneklerini geliştirerek yaşamlarına katkıda bulunan bölümlerini ayırt edebilirler. Eleştirel okuryazarlık; öğrencilere, yaşamlarının geniş toplumsal bağlarda nasıl ve ne şekil bulunduğunu, metinlerde sunulan şeklinin doğru olup olmadığını anlamalarına yardımcı olur (Christensen, 2000). Öğrencilere farklı görüşleri dinleme, kendi görüşlerini açıklama ve argümanlarını eleştirel bir şekilde destekleme fırsatı vermek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Sürekli sorgulayıcı, yeni ve farklı fikirler üreten, adalet ve eşitliği öncelik haline getiren, toplumsal hayata dönük işler yapan insanlar ortaya çıkarmak için eleştirel okuryazarlık eğitimine önem verilmelidir (Potur, 2014).

Günümüzde medyanın etkisi büyük olduğu için medya okuryazarlığının da eleştirel okuryazarlığın bir parçası olduğu söylenmektedir. Öğrencilere medyayı eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerileri kazandırmak, medya mesajlarını sorgulama ve çeşitli kaynakları doğru bir şekilde değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu nedenle insanların medya iletilerinin sorunlu ve sakıncalı özelliklerinden korunabilmesi, verilen iletileri iyi ve olumlu analiz etmesi için onlara eleştirel bir bakış açısı kazandırılmalıdır (Çiftçi, 2019). Bircan'a (2022) göre eleştirel okuryazar olmak için okuyucuların, metinleri yalnızca kendilerinin bakış açılarından değil, aynı zamanda farklı kişilerin bakış açılarından da bakmaya ve anlamaya çalışmalıdır. Eğitim ve öğretimde bilgi ve iletişim teknolojisini çok fazla kullandığımız günümüz sisteminde, öğretmenlik gibi bir mesleği icra edecek bireylerin internet teknolojisine yönelik eleştirel okuryazarlık bilgisine ve becerisine ve sahip olması elzem bir durumdur.

Eleştirel okuryazarlık becerilerini güçlendirmek için proje tabanlı öğrenme yöntemleri kullanmak etkilidir. Öğrencilerin belirli bir konu üzerine derinlemesine çalışmalarını ve kendi analizlerini sunmalarını sağlayan projeler, eleştirel düşünme becerilerini teşvik eder. Öğrencilere eleştirel okuma stratejileri öğretmek, metinleri etkili bir şekilde çözümleme ve altında yatan mesajları daha iyi anlama konusunda yardımcı olur. Eleştirel okuryazarlık uygulamalarının olduğu Türkçe dersinde öğrenciler önce sınıfta metinleri, sonra sınıfın dışına çıkarak hayatı sorgulamaya başlar (Devecioğlu, 2021). Öğrencilere metinleri sorgulama, ana fikri belirleme, argümanları değerlendirme gibi becerileri öğretmek önemlidir.

Eğitimde eleştirel okuryazarlık, öğrencilerin bilgi toplumunda başarılı olmalarını ve dünyayı daha etkili bir şekilde anlamalarını sağlayarak onları daha bilinçli ve aktif bireyler haline getirmeyi amaçlar. Eleştirel okuryazarlık; çevre, siyaset, bilim ve ekonomi alanlarındaki tüm müfredata bilgi ve fikir anlayışı katarak derinleştirir (Potur, 2014).

Görsel Okuryazarlık

İnsanlığın doğuşundan beri var olan iletişim, yine insanoğlu tarafından sürekli geliştirilerek dinamik bir süreç haline getirilmiştir (Yalçın ve Şengül, 2007). Görsellik ve görsel okuryazarlık kavramları bu dinamik iletişim sürecinin odak noktasında bulunmaktadır. Görsel okuryazarlık ilk defa kavramsal bir şekilde 1968 yılında John Debes tarafından tanımlanmıştır. Debes (1969), görsel

okuryazarlığın yaşam içerisinde ve yaşadığımız çevrede karşımıza çıkan görselleri ayırt etmek, bu görselleri anlama ve yorumlama yeteneği olduğunu belirtmiştir.

Görsel okuryazarlık, günümüzde artan miktarda görsel bilginin kullanıldığı bir ortamda önemli bir beceri haline gelmiştir. Günümüzde, değişik biçimlerde görsellerle kuşatılmış bir çevreye sahip olduğumuz düşünüldüğünde, mevcut görsellerin özgün bir yapıya sahip olduğu, çevreye ve bulunduğu kültüre özgü bir dil olduğu görülmektedir (Parsa, 2007). Bu özgü dilin içeriğini oluşturan fotoğraflar, grafikler, tablolar, haritalar, çizimler, videolar ve diğer görsel öğelerle etkileşim kurma becerisini içeren geniş bir kavram alanı olarak görülmektedir.

Görsel okuryazarlık ile alakalı farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunun temel sebebi, görsel okuryazarlığın gelişen teknoloji ve dijital ortama göre yeniden şekillenmesidir. Stokes'a göre (2002: 13) görsel okuryazarlık, kültürel nitelik olarak geleneksel okuryazarlık türlerine benzese de kendi evrensel şekil ve sembollerinin anlaşılma sürecidir. "Bir kavram olarak geçmişi otuz yıl öncesine dayanan görsel okuryazarlık; işaret, sembol, grafik, renk ve resim kavramlarına odaklanan, yeni bir 'okuryazarlık'tır" (Melanlıoğlu, 2012: 317). Görsel okuma; "Resim, kroki, grafik, sembol, şekil, renk gibi görsellerle doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma sürecidir" (Güneş, 2014: 186). Görsel okuryazarlık; okuma, anlama, anlatma becerisinin görsellerle birlikte etkileşim halinde olduğu ve bu etkileşimi temel alarak var olan bir kavramdır (Newman ve Ogle, 2019). Stokes'e (2002) göre görsel okuryazarlık, bireylerin düşünsel gelişiminde okuma ve yazma becerisinin temelini oluşturan sözel okuryazarlık kavramından önce gelen temel okuryazarlık olarak görülmektedir. Bamford'a (2003: 1) göre görsel okuryazarlık; "Görsel iletişim, görselleri kullanarak mesaj almak ve iletmek sürecidir. Görsel okuryazarlık; gözünle ve aklınla ne gördüğündür. Görsel okuryazar bir kişi, görsel dille okuyabilmeli ve yazabilmelidir. Bu yetenek başarılı bir şekilde görsel mesajları yorumlamayı, deşifre etmeyi ve görsel iletişimleri anlamlı bir şekilde meydana getirmeyi ve kodlamayı içerir". Görsel okuryazarlık; bilişim dünyasında meydana gelen değişimler ve yeniliklerden esinlenerek görsel imgeler yoluyla verilen iletilerin anlamlandırılması ve bu görsellerle yeni iletiler üretilebilmesi becerisidir (Çelik, 2017). Görsel okuryazarlık, aslında resimleri ve mevcut imgeleri okuma becerilerinden oluşmaktadır (Ford, 2010: 2). Bu tanımlamalara dayanarak görsel okuryazarlık alanının geniş bir beceri alanı olduğu, kavramsal olarak da bireylerin görsel bilgileri anlayarak yorumlaması ve görsel bilgileri etkili bir şekilde kullanma yeteneği olarak ifade edilebilir. Görsel okuryazarlık kavramı, sadece yazılı metinleri anlamakla sınırlı olmayan, aynı zamanda görsel olan tüm unsurları da içeren geniş bir beceri alanını kapsar.

Görsel okuryazarlık, günümüzde medya ve bilgi iletişimi yoğun olarak görsel unsurların kullanıldığı bir ortamda önemli bir beceri haline gelmiştir. İnsanlar, bilgiyi daha hızlı ve etkili bir şekilde anlamak için görsel unsurları kullanabilir ve üretebilirler. Bu beceri, eğitimden iş dünyasına, medya tüketiminden sanat anlayışına kadar birçok alanda faydalı olmaktadır.

Görsel okuryazarlık, bireylerin görsel bilgileri ele alabilme, çözümlene ve sentezleme yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Bu bağlamda, görsel okuryazarlık becerileri kazanmak, bireylerin bilgi çağında etkili bir şekilde iletişim kurmalarına ve bilgiyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Görsel dilin yazılı bir anlatıma göre daha ayrıcalıklı olduğu ve yazılı bir anlatıma göre daha kolay yanları olduğu bilinmektedir. Gerçekler görselde doğru ve kesintisiz bir şekilde aktarılır. Günay'a (2012) göre görsellik bireyler için daha kolay bir algılama biçimidir. Görsel okuryazarlık, karmaşık bilgileri daha hızlı ve etkili bir şekilde anlamayı sağlar. Görsel unsurlar aracılığıyla iletişim, karmaşıklığı azaltabilir ve bilgilerin daha kolay anlaşılmasına katkıda bulunur.

İnternet ve dijital medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte görsel unsurların kullanımı artmıştır. Görsel okuryazarlık, web sayfalarını, sosyal medya içeriklerini ve diğer dijital medya biçimlerini anlamak için önemli bir beceri alanıdır. Görsel okuryazarlık becerileri, bireylerin günümüzdeki karmaşık bilgi ortamında başarılı olmalarına ve etkili bir şekilde iletişim kurmalarına katkıda bulunmaktadır. Petterson (2020), günümüzdeki çağdaş okuryazarlık sisteminde bilginin farklı kaynaklardan geldiğini, bilgilerin çok farklı yönü olduğunu ve bu bilgiler arasındaki görsel imgelerin önemli bir yer edindiğini belirtmiştir.

Görsel okuryazarlık, sanat eserlerini, fotoğrafları ve diğer estetik unsurları anlama ve değerlendirme yeteneğini geliştirmektedir. Kültürel ifadeleri anlamak için görsel okuryazarlık önemlidir. Bununla beraber öğrenme ve öğretme sürecinde görsel okuryazarlığın önemi daha da artmaktadır. Görsel okuryazarlık, materyallerin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirip verilecek bilgileri daha ilgi çekici hale getirmektedir. İyi tasarlanmış grafikler ve şemalar, karmaşık konuları anlatmayı kolaylaştırmaktadır. Görsel okuryazarlık, bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla

değerlendirmeyi ve analiz etmeyi içerir. Böylece bireylerin çeşitli kaynaklardan gelen görsel bilgileri sorgulamalarına yardımcı olmaktadır.

Görsel okuryazarlık becerisini mevcut eğitim-öğretim sistemi içerisinde öğrencilere kazandırmak, bu çağda bir gerekliliktir (Karabudak, 2022). İnsanları görsel okuryazarlık konusunda eğitime fikri, geçen yüzyılda yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ve gelişim göstermesine paralel olarak gelişmiştir (Felten, 2008). OECD'ye (2021) göre 20. yüzyılda okuryazarlık, önceden kodlanmış ve genellikle dikkatlice derlenmiş bilgileri seçmek ve işlemekle ilgilidir; 21. yüzyılda ise bu, bilgiyi inşa etmek ve doğrulamakla ilgilidir. "Eğitim sistemindeki bu değişimin yansıması olarak geçmişte öğretmenler, öğrencilere yazılı bir kaynaktan arama yapmalarını ve bu bilgilerin güvenilir olduğunu söylerken günümüzde internetteki çevrimiçi arama butonları öğrencilerin sormak istedikleri sorulara binlerce cevap sunmaktadır" (Karabudak, 2022: 45).

Görsel okuryazarlık günümüz eğitim sistemi içinde vazgeçilmez bir beceri alanıdır. Gemalmayan'a (2014) göre eğitim sistemine bakıldığı zaman geçmişe göre görsellik yoluyla en çok uyarılmış bireylerin günümüz öğrencileri olduğu dikkat çeken bir husustur. Eğitim ve öğretimde görsel okuryazarlık, öğrencilerin görsel bilgileri anlama, yorumlama ve etkili bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan önemli bir unsurdur. Geleceğin eğitim sisteminde görsel okuryazar olmak bireylerin bir adım önde olmalarını sağlayarak onlara katkı sağlayacaktır. Bleed'e (2005) göre görsel okuryazar olmak, geleceğin dünyasında bir ön koşul olacaktır. Günümüzde gelişen teknoloji sayesinde öğretmenler, öğrencilere bilgi aktarmak ve öğrenmelerini desteklemek için görsel unsurları etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Ders notları, sunular, infografikler ve diğer materyaller, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmek için görsel unsurların çeşitlendirilmesi önemlidir. Eğitim teknolojileri, görsel unsurları bütünleştirme ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma konusunda birçok fırsat sunar. Eğitimde interaktif görsel öğeler, öğrencilerin katılımını arttırarak, konuları daha çekici hale getirmektedir. Böylece öğrencilerin bilgiyi daha iyi kavramalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Wasilewska'ya (2017) göre öğrenciler; düşüncelerini resimlerle oluşturmada, resimler yoluyla görmekte ve resimler sayesinde iletişim kurmaktadırlar.

Öğrencilere görsel bilgileri analiz etme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerisi kazandırmak, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirebilir. Böylece öğrencilerin bilgiye daha derinlemesine inmelerine yardımcı olmaktadır. Bireylerin görsel öğrenme, düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek ve bu amaca yönelik öğrenme süreçlerini hazırlama görsel okuryazarlığı eğitimin temel bir kavramı haline getirmektedir (Güney, 2019: 877-878).

Görsel okuryazarlık, öğrencilere sanat eserlerini, fotoğrafları ve diğer görsel kültür unsurlarını anlama ve değerlendirme becerisi kazandırmaktadır. Böylece öğrencilerin kültürel çeşitliliği daha iyi anlamalarına katkıda bulunur. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımları, öğrencilere belirli konuları araştırma, sunma ve görsel unsurlar kullanma fırsatı sunar. Bu tür projeler, öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Görselleri algılamak, anlamak ve bunları kullanmak, doğrudan doğruya bireylerin düşünme becerisiyle alakalı bir durumdur (Seglem ve Witte, 2009: 217). Görsel okuryazarlık; görsel olarak verilen imgelerin dilini anlamlandırmak, bunu görsel dille anlatabilmek, tasarımı yapabilmek, görsel düşünce becerileri ile gösterebilmek ve eleştirel bir bakış açısıyla bakabilme süreçlerini barındırmaktadır (İpek, 2003). Görsel okuryazarlık, öğrencilere etkili iletişim becerileri kazandırmaktadır. Öğrenciler, görsel unsurları kullanarak düşüncelerini açıkça ifade etme ve başkalarının görsel bilgilerini anlama konusunda beceri geliştirmektedir. Öğrencilerin görsel okuryazar olmaları ne kadar önemli bir konu ise gelecekte eğitimci olacak öğretmen adaylarının da görsel okuryazar olmaları o kadar önemlidir. Öğretmen adayları, görsel okuryazarlık becerilerini kullanarak dersleri çeşitlendirebilir ve öğrenci çeşitliliğine daha iyi hitap edebilir. Öğrencilere görsel bilgileri analiz etme ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini kazandırmak, onların kritik düşünme yeteneklerini geliştirmektedir. Öğretmen adayları, öğrencilere görsel unsurları etkili bir şekilde açıklama ve iletişim kurma becerisi edinmelidir. Böylece öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmalarına ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

Öğretmen adayları, sosyal medya ve diğer dijital eğitim araçlarını kullanarak öğrencilerle etkileşimde bulunabilir ve öğrenme materyallerini paylaşabilir. Bu durum öğrencilerin teknolojiyle bütünleşmiş bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktadır. Görsel okuryazarlık becerileri, öğretmen adaylarının sınıflarını daha etkin bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilerin öğrenimlerini desteklemelerine

yardımcı olabilir. Bu beceriler, öğretmen adaylarının kapsayıcı, çeşitli ve teknoloji odaklı bir öğretim yaklaşımını benimsemelerine olanak tanır.

Bütün eğitim öğretim sisteminde olduğu gibi Türkçe eğitiminde de görsel okuryazarlık becerisi önemli bir yer almaktadır. Görsel okuryazarlık eğitimi alan öğrencilerin bilgi çağında başarılı ve etkili bireyler olmalarına önemli katkıda bulunabilir. Bu nedenle, Türkçe öğretim süreçlerinde görsel okuryazarlık becerilerini desteklemek ve geliştirmek önemlidir. Sarıkaya (2017) Türkçe eğitim ve öğretiminde görsel okumanın öğrenme alanı olarak görüldüğü, bu alanın diğer öğrenme alanları ile beraber yapılandırılmasının günümüzdeki teknoloji ve dijitalleşmede yaşanan gelişmelerinin sonucu olarak bir zorunluluk halini aldığını belirtmektedir. Modern eğitim ortamlarında etkili öğretim sağlamak ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek açısından görsel okuryazarlık kritik bir rol oynar.

Türkçe öğretmeni adayları, gelecekte eğitim sistemine dahil olduklarında ders materyallerini hazırlarken ve seçerken görsel unsurları etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Bilgiyi görsel olarak temsil etmek, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olacaktır. Öğretmen adayları, modern teknolojiyi etkili bir şekilde kullanarak öğrenme materyallerini daha çekici hale getirebilirler. Dijital araçlar, interaktif öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrencilerin ilgisini çekmek için kullanılabilir. “Türkçe eğitiminde ‘görsel okuryazarlık’ öğrenme alanı ile öğrencilere, gördükleri eylem, nesne, imge ya da simgeleri okuyabilme ve yorumlayabilme ile çeşitli görsel araç-gereçler kullanarak bilgi, duygu ve düşüncelerini sunabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır” (Melanlioğlu, 2012: 317).

Kültür Okuryazarlığı

Kültür, bir toplumun veya grubun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, davranışlarını, geleneklerini, sanatlarını, edebiyatını, dilini, dini ritüellerini, yaşam tarzlarını ve toplumsal kurallarını içeren geniş bir kavramdır. Türk Dil Kurumunun tanımına göre kültür; “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmeye kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür” (TDK, 2024). Smircich’ e (1983) göre kültür, kişilerin biyolojik ve psikolojik olarak ihtiyaçlarına hizmet ederek insanları geleceğe taşıyan bir araçtır. Kültür, bireylere nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını etkileyen bir çerçeve sunar. Bu nedenle kültür, insanlık için çok önemli ve değerlidir (Kocadaş, 2005). Ayrıca bir toplumun tarih boyunca biriktirdiği bilgi ve deneyimlerin toplamını temsil eden ortak değerler kavramıdır. Ortak değerler bir milleti ayakta tutan ve bir arada olmalarını sağlayan temeldir (Özbay ve Karakuş, 2016). Kültür, farklı sosyal süreçlerden oluşan, toplumun kendisini oluşturan bir kavramdır (Güvenç, 1979). Aydın (2014) kültürel süreci başlatanın kültürün kendisi olmadığını, geçmiş tarihte yaşamış insan topluluklarının yaptıklarından etkilenen kuşaklar olduğunu belirtmektedir. Bulut’a göre (2020: 177) “Toplumların tarihsel süreç içerisinde edindiği bütün yaşamsal faaliyetler kültürü oluşturmaktadır. Dolayısıyla kültür kavramını oluşturan en önemli faktörlerden birisi “yaşam”a dair olması, diğeri ise “toplumsallık”tır. Toplumların yaşam tarzını ifade eden her şey, bir başka ifadeyle topluma özgünlük kazandıran, o toplumu toplum yapan her ne varsa kültürün kapsamı içindedir. Bunlar gelenek-görenekler, inançlar, davranışlar, sanat ve estetikle ilgili duruşların tamamıdır.”

Kültür, insanları bir arada tutan ve geleceği şekillendirerek yeni davranış şekilleri ortaya çıkmasını sağlayan sosyal bir yapıdır. Ferdman’a (1990) göre kültür, bir grubu simgeleyip belirli davranışlar ortaya koyan ve bu davranışların arkasındaki sosyal gerçeklik ile ilgili görüşleri içermektedir. Bireylerin bir toplum içinde ortaya koydukları davranış şekilleri geçmişten gelen birikimlerden kaynaklanmakta ve bu bilgiler kullanılarak yeni davranış şekilleri oluşmaktadır. Kültür bu davranış şekillerini meydana getiren kavramların en önemlisidir. Tanrıkulu (2022), insanoğlunun kültürel bir varlık olduğunu, varlığını devam ettirebilmesi ve gelişim gösterebilmesi için birikimlerini kültürel yol ile aktarma becerisine sahip olmasına bağlamaktadır. Bu kavramın öğrenilmesi ve doğru aktarılması için okuryazarlık becerisine sahip olunması gerekmektedir. Şimşek’e (2022) göre okuryazarlık, bireylerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve topluma daha fazla katılım sağlamak gibi hedeflere ulaşabilmelerini sağlayan öğrenme sürekliliğini de içinde barındıran bir yetenektir. Bireylerin toplum içerisindeki birikimlerden yararlanması, burada edinecekleri bilgileri kullanmayı öğrenmeleri ve öğrendikleri bilgilerle yeni şeyler oluşturmaları için okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir (Önal, 2010). Okuryazarlık becerileri, sadece bir kavram ile sınırlı olmayan farklı türleri bulunan bir beceri alanıdır. Okuryazarlık türleri, aslında temel olarak okuma yazma eylemi ile ilgili olmasına karşın

değişik bakış açılarıyla yorumlayarak çoklu okuma ve yazma eylemi içeren becerileri kapsamaktadır (Aşıcı, 2009).

Bir okuryazarlık türü olan kültür okuryazarlığı, insanların farklı bakış açılarını ve yaşam deneyimlerini anlamalarını sağlayan bir beceri alanıdır. Kültür okuryazarlığı kavramı 1980'li yıllarda Hirsh tarafından ilk kez bir kavram olarak kullanılmış, bu tarihten sonra kavram ile ilgili gelişim ve araştırma süreci hızlanmıştır (Ochoa, McDonald ve Nicholas, 2018; Naqeeb, 2012; Merryfield, 1989). Kültür okuryazarlığı kavramı günümüzde var olan çok kültürlü toplumlar nedeniyle bilinmesi zorunlu olan okuryazarlık türlerinden biri olmuştur (Ateş ve Aşıcı, 2021). Welsh ve Wright (2010) kültür okuryazarlığını bireyin kendi geçmişi ve tarihinin farkında olmasıyla başladığını belirtmektedir. Kültür okuryazarlığı, bireylerin kendi kültürel değerlerini anlamlandırıp değerlendirirken farklı kültürler değerleri de anlayarak bunları değerlendirip kendi kültürel değerleri ile olan ilişkisini ve etkilerini anlamaktır (Hirsch, 2001). Kültür okuryazarlığı, bir bireyin kültürel ve sanatsal açıdan çeşitli konuları anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri bir kişinin sanat eserlerini, edebi metinleri, müziği, filmi, tiyatroyu ve diğer kültürel ürünleri analiz etmesini ve anlamasını sağlayarak kendi görüşünü belirtmesidir. Kültür okuryazarlığı, sadece belirli bir kültürü veya sanat akımını anlamakla sınırlı değildir, aynı zamanda farklı kültürel ifade biçimlerini anlamak için genel bir çerçeve sunar. Köksal'a (2010) göre kültür okuryazarlığı, bireyin hem kendi kültürünü hem de diğer kültürlerin tüm değerlerini, geleneklerini ve inançlarını bilmesi ve anlaması; gelenekler, inançlar ve değerlerin arasındaki farkları anlayarak bunları takdir etme yeteneğidir. Kültür okuryazarlığı, toplumsal birlik ve bütünlüğü güçlü bir şekilde sağlayabilmek adına bireylerin hem kendi kültürünü hem de farklı kültürleri tanıyarak bunlara uygun davranış şekilleri oluşturmak için gerekli olan bilgiye beceriye ve değerlere sahip olmasıdır (Kafadar ve Şan, 2021). Bu durum insanların kendi kültürel geçmişlerini ve kimliklerini anlamalarına, başkalarının bakış açılarını anlamalarına ve çeşitli kültürel ifadeler arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu görüşleri anlayarak analiz etmek, kültürlerdeki değişim ve dönüşümü görebilmek ve aynı zamanda bunları okuyabilmek, kültürel okuryazarlık kavramının önemini ortaya çıkarmaktadır (Kafadar ve Şan, 2021).

Kültür okuryazarlığı, insanların kültürel ürünleri sadece tüketen değil, aynı zamanda onları eleştirel bir şekilde analiz eden ve yorumlayan aktif katılımcılar olmalarını teşvik eder. Bu durum insanların dünya görüşlerini genişletmelerine, empati kurmalarına ve daha derin bir düşünce yapısına sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Kültür okuryazarlığı, bireylerin hem kendi kültürlerini bilmesi hem de başka toplumların kültürleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektiren, aynı zamanda bilgi sahibi olduğu kültürlere yönelik empati kurarak bunlar hakkında değerlendirmeler ve çıkarımlar yapabilmesidir (Yatkın, Bozkurt, Özen ve Altunbay, 2020; Köksal, 2010). Kültürel okuryazarlık, bir bireyin kültürel içerikleri anlama, yorumlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yeteneğidir. Bu yetenek, bireyin yaşadığı dünya hakkında daha derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur ve farklı kültürler arasında iletişim kurmasını ve etkileşime girmesini kolaylaştırır. Ayrıca empati yeteneğini geliştirir ve insanların farklı bakış açılarına daha açık olmalarını sağlar. Bal ve Mete (2019) kültürel okuryazarlığın kişinin kendi kültürü ile başka kültürlerin gelenek, görenek ve inançları arasındaki farklılıkları anlamak için gerekli olan alt yapıyı içinde barındırdığını belirtmişlerdir. Kültür okuryazarlığı aynı zamanda kişinin kendi kültürüyle ilgili bilgi sahibi olmasını ve bu kültürel mirası anlamasını içerir. Ancak sadece kendi kültürüyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda farklı kültürlerden gelen ifade biçimlerini anlamaya açık olmayı da içerir. Bunun için günümüzde kültürel etkileşimin hızla arttığı düşünüldüğünde kültürel okuryazar bireylere ihtiyaç giderek artmaktadır (Kılıçoğlu, Özden ve Erbaş, 2023).

Kültür okuryazarlığı, sadece kültürel eserleri yorumlamakla kalmaz, aynı zamanda günümüzde hızlı bir şekilde gelişen medya ve iletişim araçlarının etkilerini anlama, bilgiye erişimde eleştirel düşünme becerisi geliştirme gibi modern yaşamın gerektirdiği yetenekleri de içerir. Bu nedenle, kültür okuryazarlığı, bireylerin bilgi çağında etkili bir şekilde hareket etmelerine ve katılımcı olmalarına yardımcı olan kritik bir beceridir. Uyar (2007) da buna benzer olarak günümüzde hızla gelişen teknoloji ve şehirleşme ile birlikte dijital olarak yayın yapan televizyon ve internet aracılığı ile tanınan kişilerin sergilediği kötü davranışların çocuklar tarafından örnek alınması, çalışan ebeveynlerin çocuklarını kontrol edememesi nedeniyle neslin milli ve manevi değerlerden yoksun olarak yetiştiğini belirtip kültürel değerlerin ayakta kalması için genç nesillere doğru ve kalıcı bir şekilde aktarılması gerektiğini söylemektedir.

Kültür okuryazarlığı becerisi, birçok farklı bileşenden oluşur ve kişinin kültürel içeriği anlama ve değerlendirme yeteneğini kapsar. Bu becerilerin bir araya gelmesiyle kişi, kültürel içerikleri daha

derinlemesine anlayabilir, farklı bakış açılarını değerlendirebilir ve çeşitli kültürel ifadeler arasında bağlantılar kurabilir. Böylece kişinin daha kapsamlı bir dünya görüşü geliştirmesine ve kültürel etkileşimlerde daha etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olur. Kültür okuryazarlığı, insanların sanat eserlerini, edebi metinleri, müziği, filmleri ve diğer kültürel ürünleri daha derinlemesine anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar. Böylece insanların sadece yüzeyde değil, içeriğin altında yatan mesajları ve anlamları kavramalarına yardımcı olmaktadır. Kültür okuryazarlığı olan bireyler insanların sanat eserlerini ve kültürel ürünleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz etme yeteneğini geliştirir. Kültür okuryazarlığı, bireylerin daha bilinçli, anlayışlı ve bütünlüğe ulaşmış bir şekilde yaşamalarına katkıda bulunur. Ayrıca toplumlar arasında hoşgörü, saygı ve iş birliği gibi değerleri teşvik eder, bu da daha barışçıl ve sürdürülebilir bir dünya için önemlidir. Türkkahraman ve Tutar (2009) ise bireyin ve toplumun gelişebilmesi ve bütünsel bir şekilde sosyal olayları görüp anlayabilmeleri için hem kendi kültürlerini hem de farklı kültürleri bilmek zorunda olduğundan bahsetmektedir. Bunun yolu eğitimden geçmektedir.

Kültür okuryazarlığı eğitimi, öğrencilere verilmesi gereken temel eğitim programlarında yer almalıdır. Eğitim, kültürel mirası, sanat ve edebiyat gibi alanlarda bilgi sağlar. Kültür okuryazarlığı, öğrencilere bu bilgileri anlama ve değerlendirme yeteneği kazandırır. Bu sayede öğrenciler, farklı kültürlerle ve sanat eserlerine dair temel bilgilerle donanmış olurlar. Köksal (2010) kültür okuryazarlığı, toplumdaki yaşam şeklini belirleyen, tarihsel süreci kültürel etkiler çerçevesinde ele alan ve bu kültürü meydana getiren sembollerin ve kişilerin farkına vararak günlük hayatın bir parçası haline getirmek şeklinde belirtirken eğitim kurumlarını bunları yapmakla zorunlu kurumlar olarak görmektedir. Öğrenciler, sanat eserlerini, edebi metinleri ve diğer kültürel ürünleri analiz ederken eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeyi öğrenirler. Bu da onların bilgiyi sorgulama ve çeşitli bakış açılarını değerlendirme yeteneklerini geliştirir.

Eğitim, öğrencilere farklı kültürlerden gelen insanları anlama ve değerlendirme becerisi kazandırır. Kültür okuryazarlığı, empati kurma yeteneğini güçlendirir ve öğrencilerin farklı bakış açılarına saygı duymasını sağlar. Bu durum kültürel çeşitliliği ve hoşgörüyü teşvik eder. Kültür okuryazarlığı, kişilerde empati yeteneğinin gelişime katkı sağladığı gibi kendi kültürünü ve başka kültürleri anlama ve tanınmasına zemin hazırlar (Dündar ve Kızık, 2023). Kültür okuryazarlığı, öğrencilere kendi kültürlerine ve değerlerine bağlılık duygusu kazandırırken aynı zamanda farklı kültürlerden gelen insanlara da değer verme becerisi kazandırır. Kültür okuryazarlığı, öğrencilerin toplumsal iletişim becerilerini güçlendirir. Farklı kültürlerden gelen insanlarla etkileşime girmek ve iş birliği yapmak için gerekli olan iletişim becerilerini kazandırır. Bu da öğrencilerin toplumsal olarak daha etkin ve verimli olmalarını sağlar. Kültür okuryazarlığı, öğrencilerin yaratıcılığını ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirir. Farklı kültürlerden esinlenme, yeni fikirlerin doğmasına ve çeşitli perspektiflerin bir araya gelmesine olanak tanır. Günümüzde, küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilen, kültürel değerlerini koruyup kollayan, diğer kültürlerle saygı gösteren bireyleri yetiştirmek ve böyle bireylere sahip olmak toplumların en önemli sorunlarının başında gelmektedir (Zor, 2014).

Kültür okuryazarlığı, eğitim öğretim sürecinde çok önemli bir yer tutar. Çünkü öğrencilerin dünya hakkında daha geniş bir anlayış geliştirmelerini, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmelerini ve kültürel etkileşimlerde daha etkin olmalarını sağlar. Bu da daha sağlam bir eğitim temeli ve daha nitelikli bir toplum için önemlidir. Öğretmen adayları, sınıf ortamlarında farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürel kimliklerini değerlendirmek ve öğrencilere kendi kültürlerini anlamaları ve paylaşmaları için fırsatlar sunmakla yükümlüdürler. Bunun için eğitim gördükleri eğitim kurumlarında kültür okuryazar bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Temizkan (2008) öğretmen adaylarının kültür seviyelerinin artırılması için üniversitelerin içerisinde farklı sosyal ve kültürel aktivitelerin düzenlenmesi ve bu aktivitelerde onlara görevler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Karataş ve Oral (2017) öğrencilerinin kültürel olarak yaşam şekillerini bilen öğretmenlerin kültürel becerilerinin gelişeceği ve ulaşmak istedikleri öğretim hedeflerine daha kolay ulaşacaklarını belirterek öğretmenlerin adaylık süreçlerinde mevcut kültürel değerlere dayalı eğitim için gerekli olan tüm bilgi ve donanıma sahip olarak yetişmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayları, kültürel olarak çeşitlilik gösteren eğitim materyalleri seçmeli ve değerlendirmelidirler.

Öğretmen adayları, kültürel olarak çeşitlilik gösteren öğrenciler için öğretim yaklaşımlarını uyarlama becerisine sahip olmalıdır. Bu konuda çoğu öğretmen içinde bulunduğu kültürel ortamdan uzak ve yeterli bilgiye sahip olmadığı için öğretimlerini genellikle yüzeysel bilgiler ile gerçekleştirmektedir (Erbaş, 2022). Öğretmen adayları, kültür okuryazarlığı konusunda kendilerini yetiştirmeli ve öğrencilere bu önemli beceriyi kazandırmak için çaba göstermelidirler. Böylece daha kapsayıcı, anlayışlı ve barışçıl

öğrencilerin yetiştirilmesi mümkündür. Öğretimde kalitenin artırılması ve yaşadığımız çağa uygun olarak toplum beklentisini karşılayacak şekilde öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenileyerek geliştirmeleri gerekmektedir (Özden, 2022). Kültür okuryazarlığı olan öğretmen adayları kültürel bilince sahip çıkarak, farklı kültürleri anlayarak onlara saygı duyan öğrenciler yetiştirmelidirler. Öğretmen adaylarının kültür okuryazarı olmaları gelecekte kültürünü bilen, koruyan bir toplumun var olmasını sağlayacaktır.

Medya Okuryazarlığı

Medya, bilginin topluma iletilmesi ve geniş kitlelere yayılması amacıyla kullanılan çeşitli iletişim araçlarını kapsayan bir terimdir. TDK (2009) ‘Medya’ kelimesini “iletişim ortamı, iletişim araçları” olarak tanımlamaktadır. Tüzel’e (2012: 12) göre medya, “insanlarla ya da olay ve durumlarla yüz yüze olmadığımız durumlarda kullandığımız araçlara verilen genel ad”dır. Tuncer (2013) medyayı, “Kamuoyu oluşturma, eğitime, eğlendirme, haber ve bilgi verme, kültürel değerleri koruma, tanıtma ve toplumsallaştırma” olarak tanımlamıştır. Medya, daha önceden belirlenen bir görevi yapmak için tasarlanarak içinde bulunduğu sistemde çalışma şekli olan araç ve gereçlerin oluşturduğu bir bütündür (Kaplan, 2017: 15). Galician’a (2004) göre medya: “İnsanları bireysel ve sosyal olarak yansıtan aynı zamanda onları etkileyerek sosyalleştirme görevi üstlenen bir kitle iletişim aracıdır.” Farklı biçimlerden oluşan medya, görme, çözümlenme, değerlendirerek yeniden ortaya çıkarma yeteneğidir (Thoman ve Jolls, 2008: 151).

Medya, dünya çapında olan bitenleri hızlı ve etkili bir şekilde topluma ileterek bireylerin bilgi sahibi olmasını sağlar. Medya, haberlerin, eğlence içeriklerinin, reklamların ve çeşitli bilgi türlerinin yayılmasında önemli bir rol oynar. Ayrıca, kamuoyunu şekillendirme, toplumsal farkındalık yaratma ve kültürel değerleri yayma gibi işlevleri vardır. Medya toplumun her kesimine ulaşan, sadece bilgilendirmeyen aynı zamanda kişilerin tüm değer yargılarını, inançlarını ve yaşam şekillerini çeşitli şekillerde etkileyip değiştirmektedir (Özad, 2011: 88). Günümüzdeki medya araçları içerisinde bulunan bilgisayarlar, internet ağları, cep telefonları vb. cihazlar, geleneksel medyayla karşılaştırıldığında aynı anda daha fazla bilgiyi daha hızlı bir şekilde aktaran ve değişik iletişim yollarıyla daha hızlı gerçekleştirebilme gibi farklılıklara sahiptir (Kurt ve Kürüm, 2010: 21). Bilginin günümüz teknolojik şartlarında daha hızlı ve daha kapsamlı olarak ulaşılabildiği, bununla beraber sürekli bir değişim halinde olduğu düşünüldüğünde medyanın etkisi ile herkes tarafından kolay bir şekilde ulaşılan ve kullanılabilen bir nitelik olduğu görülmektedir (Kansızoğlu, 2016). Dış kaynaklardan alınan bilgiler bir süzgeçten geçirilmeden alınırsa bu bilgilerin doğru ve yanlış olduğu tam anlamıyla analiz edilemez. Bu nedenle medyadan alınan bilgilerin analizden geçmesi, yararlı ve zararlı yönlerinin tespit edilmesi için okuryazar olmak gerekmektedir. Son yıllarda önemli bir iletişim bilimi alanı olan medya okuryazarlığı alanı önem kazanmaya başlamıştır (Güngör, 2013: 357).

Medya okuryazarlığı, medyada bulunan içeriklerin bireyler tarafından eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilme becerisidir. Çok eski bir okuryazarlık türü olmayan medya okuryazarlığı kavramı günümüzde çok önemli bir hale gelmiştir. Yeni okuryazarlık tipleri içinde olan medya okuryazarlığı en önemlilerinden biridir (Tanrıku, 2014). Bu kavram, medya mesajlarının nasıl üretildiğini, dağıtıldığını ve alındığını anlamayı içerir. Bawden (2001) medya okuryazarlığını, “televizyon, radyo, internet, gazete, dergi gibi kitle iletişim araçlarını takip edebilme, bunları anlama ve yorumlamayı kapsayan süreç” olarak tanımlamıştır. “Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) mesajlara ulaşma, bunları çözümlenme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek” olarak tanımlanmaktadır (Manzo, 2007; akt. Korkmaz ve Yeşil, 2011: 112). Bireylerin medya mesajlarının arkasındaki niyetleri, ticari çıkarları ve sosyal etkileri sorgulamalarını medya okuryazarlığı sağlar. Aynı zamanda, medya araçlarını etkili ve etik bir şekilde kullanma becerisini de kapsar. Medya okuryazarlığı, çeşitli şekillerdeki (görseller, yazı vb.) iletilere ulaşarak, bu iletilerin analiz edilerek bunları değerlendirme yeteneğidir (Aufderheide ve Firestone, 1993).

Medya okuryazarlığı, farklı türde medya içeriklerine (haber, reklam, eğlence, sosyal medya vb.) yönelik eleştirel düşünme ve farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Bu beceri bireylerin bilgi kirliliği, dezenformasyon ve manipülasyondan korunmalarına yardımcı olmaktadır. Medya okuryazarlığı yaşadığımız dünyayı bir lens gibi görüp anlamamızı sağlar (Baker, 2012: 14). Bireylere medyada bulunan içerikleri eleştirel bir şekilde analiz etme, değerlendirme ve anlama yetisi kazandırmaktadır. Bu yetenek günümüzde bilgiye erişimin ve medya kullanımının artmasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Sahte haberler, propaganda ve yanlış bilgilendirme günümüzde sıkça rastlanılan sorunlardır. Medya

okuryazarlığı, bireylerin bu tür içerikleri tanımalarına ve bunlara karşı kendilerini korumasına yardımcı olur.

Bireyler, medya okuryazarlığı sayesinde daha bilinçli ve bilgiye dayalı kararlar alabilirler. Bunun sonucu olarak bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de toplumsal konularda sağlıklı ve bilinçli seçimler yapmalarını sağlar. Medya okuryazarlığı pasif bir okuma becerisi değil aktif bir yazma becerisi ile kültürel özelliklerin ortaya çıkarılması ve bu özelliklerin başkalarına iletilmesini amaçlar (Kejanoğlu, 2011: 263). Medya okuryazarlığının bu işlevleri, bireylerin daha bilinçli, eleştirel ve etkin medya kullanıcıları olmalarını sağlar. Böylece hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğurur. Medya okuryazarlığının eğitim sistemlerine dâhil edilmesi ve yaygınlaştırılması, toplumsal bilinç ve farkındalık seviyesini artırmada önemli bir rol oynar. Medya okuryazarlığı bireylerin modern bilgi ve medya ortamında bilinçli, eleştirel ve etkin bir şekilde hareket edebilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

Medya okuryazarlığı ve eğitim arasındaki ilişki, modern toplumlarda bireylerin bilgi ve medya ortamını doğru, eleştirel ve bilinçli bir şekilde anlayabilmelerini sağlama açısından oldukça önemlidir. Bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde medya iletilerine maruz kalan bireylerde bu iletilerin davranışlarına ve düşünce şekillerine kadar yaşamın her alanına etki ettiği olağan bir gerçektir (Karaman ve Karataş, 2009). Bundan dolayı medya okuryazarlığı eğitimi bireyler için önemli bir alandır.

Eğitim sistemlerine, özellikle de müfredatlara medya okuryazarlığı dâhil edilerek öğrencilere eleştirel düşünme ve analiz becerileri kazandırılabilir. Bunun sonucu olarak öğrencilerin medyada karşılaştıkları bilgileri sorgulama ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin istenmeyen iletileri almaması için medyayı tamamıyla reddetmek yerine, temel amaç olarak öğrencilerin tüm medya iletilerini eleştirerek bunları kendi çerçevelerinde yorumlamasına olanak sunmak ve yeni değerlendirme yapabilecek şekilde kendi iletilerini oluşturabilecek becerilere sahip olmalarını sağlamak gerekmektedir (Akşit ve Dönmez, 2011).

Modern eğitim programları, öğrencilere dijital araçları ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırırken aynı zamanda onları dijital dünyada güvenlik ve gizlilik konularında bilinçlendirir. Tüm yeni dijital medyayı içine alarak farklı biçimlerde akan medya iletileri karşısında bireylerin farkındalığını en üst seviyeye çıkarmak bu okuryazarlık türünün ilgi alanının oluşturmaktadır (Pekman, 2011: 40). Öte yandan “Gençlerin interneti tanımadan yetişmesi, tüm dünyada yaygınlaşan bu kültürü edinebilmelerinin önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır” (Nakilcioğlu, 2007: 6). Bu bilincin oluşması bireylerin dijital platformlarda güvenli ve bilinçli bir şekilde hareket etmelerini sağlamaktadır. Eğitim, medya okuryazarlığı aracılığıyla öğrencilere farklı kültürleri ve toplumsal konuları anlama ve takdir etme becerisi kazandırmaktadır.

Medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medyayı eleştirel bir gözle değerlendirme, doğru bilgiye ulaşma ve toplumsal sorumluluk sahibi bireyler olarak hareket etme becerilerini kazanmalarını sağlar. Eğitim sistemlerinin medya okuryazarlığını kapsamlı bir şekilde müfredatlarına dâhil etmeleri, bireylerin ve toplumun genel medya okuryazarlığı seviyesini artırmada önemli bir rol oynar. Ülkemizde medya okuryazarlığı, 2007 yılından itibaren ayrı bir ders olarak eğitim sistemimize dâhil edilmiş ve daha aktif bir şekilde etkisini arttıran bir alan haline getirilmiştir (Kansızoğlu, 2016). Eğitimde medya okuryazarlığının öneminin ve etkisinin artmasıyla daha da kritik hale gelmiştir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları, bu becerileri gelecekteki öğrencilerine aktarmaları ve toplumsal bilinçlenmeye katkıda bulunmaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen adayları, medya okuryazarlığı becerileri sayesinde öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretebilecek eğitimi kazanırlar. Bu, öğrencilerin medyada karşılaştıkları bilgileri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Medya okuryazarlığı becerilerine sahip öğretmen adayları, dijital araçları ve medya kaynaklarını eğitimde etkili bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu, dersleri daha interaktif ve ilgi çekici hale getirirken, öğrencilerin dijital dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

Öğretmen adayları, medya okuryazarlığı eğitimi sayesinde öğrencilere sahte haberler ve yanlış bilgilerle nasıl başa çıkacaklarını öğretebilirler. Böylece öğrencilerin güvenilir bilgi kaynaklarını tanıma ve eleştirel düşünme becerileri artarak bilinçli hale gelirler. Medya okuryazarlığı eğitimi, öğretmen adaylarının medya araçlarını kullanarak yaratıcı ve etkili bir şekilde kendilerini ifade etme yeteneğini geliştirmelerini sağlar. Bu, öğretmenlerin öğrencilerine yaratıcı düşünme ve kendini ifade etme becerileri kazandırmalarına yardımcı olur. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri, eğitim süreçlerinde medya ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarına ve öğrencilere bu becerileri

kazandırmalarına olanak tanır. Böylece gelecekteki nesillerin daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu medya kullanıcıları olmalarına katkıda bulunur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz bilgi çağında, okuryazarlık becerileri, bireylerin hem eğitim hem de günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim sağlamaları, bilgiyi anlamaları, değerlendirmeleri ve etkili bir şekilde kullanabilmeleri için temel bir beceri alanıdır. Karaman'a (2008) göre okuryazarlık kavramı okumak ve yazmak eylemlerinden oluşmuş yapısı ile genel anlamda semboller kullanarak yapılan yazı ve bu yazıların seslendirilmesi eylemini çağrıştırmaktadır. Ancak bu tanımın önemli olmakla birlikte eksik yönlerinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim okuryazarlık kavramı sadece okuma ve yazma becerilerini ifade eden basit bir beceri olarak görülmemelidir. Okuryazarlık kavramı her şeyden önce bir "bilinç" sahibi olmaktır. Okuryazarlık, bir beceri alanı olarak günümüzde gelişen ve değişen dünyada eğitimin temel unsurudur. Ancak okuryazarlık becerisi düşük olan toplumlarda çeşitli sorun ve sıkıntıların yaşandığı gözlemlenmektedir. Düşük okuryazarlık seviyesi, yalnızca bireylerin yaşam kalitesini değil, aynı zamanda toplumsal gelişimi de olumsuz etkileyerek yoksulluk, işsizlik ve sosyal eşitsizlik gibi sorunların artmasına neden olmaktadır. Özellikle dijitalliğin bu kadar ön plana çıktığı bilgi çağında, okuryazarlığın yalnızca okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp akademik, dijital ve eleştirel okuryazarlık; bilgi, kültür ve medya okuryazarlığı gibi daha geniş bir yelpazeyi kapsaması gerekmektedir. Bu durum, gelecekteki öğretmenlerin, öğrencilerine yalnızca temel okuma ve yazma becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda onları eleştirel düşünme, dijital dünyada etkili bilgi kullanımı ve medya içeriklerini doğru analiz etme konularında da yeterince yönlendirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının, günümüz eğitim sisteminde etkili ve kapsamlı bir okuryazarlık eğitimi verebilmeleri için hem geleneksel okuryazarlık becerilerine hem de bilgi, eleştirel, dijital, kültür ve medya okuryazarlığı gibi modern okuryazarlık türlerine hâkim olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında bu alanlarda yeterince donanım kazanamamalarının özellikle dijital ve eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmemeleri sonucu gelecek nesillerin okuryazarlık becerilerine uyum sağlayamamalarına neden olacağı söylenilebilir. Öğretim programlarındaki eksiklikler ile eğitim sistemindeki sorunlardan dolayı bazı becerilerin tam olarak verilemediği anlaşılmaktadır.

2024 yılında güncellenen öğretim programlarından biri de Türkçe dersi öğretim programıdır. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye odaklanırken aynı zamanda okuryazarlığın farklı boyutlarını da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Program, sadece geleneksel okuma ve yazma becerilerini değil, aynı zamanda dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, eleştirel okuryazarlık ve kültür okuryazarlığı gibi modern okuryazarlık türlerini de içermektedir. Okuma kültürü başlığı altında özellikle bilgi okuryazarlığı, eleştirel, dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024: 15). Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgi çağında etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen ve farklı medya araçlarını bilinçli bir şekilde kullanabilen bireyler olarak yetiştirmelerini hedeflemektedir.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verildiği görülmektedir. Bu program ile öğrencilerin, metinleri anlama, yorumlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Bu süreçte, farklı türdeki metinlerle (hikâye, şiir, makale vb.) çalışma, anlama ve yorumlama faaliyetleri yürütüleceği öngörülmektedir. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eleştirel okuryazarlık becerisinde, öğrencilerin okudukları metinlere eleştirel bir gözle yaklaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, metinlerin içeriklerini sorgulama, yazarın bakış açısını analiz etme ve farklı perspektifleri değerlendirme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin düşünce süreçlerini derinleştirerek daha bilinçli bireyler olarak yetiştirmelerine katkıda bulunması beklenmektedir. Okuryazarlık kavramını sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olarak değerlendiren ve okuryazarlığı sosyal bir uygulama olarak gören yaklaşımlardan olan eleştirel okuryazarlık, geleneksel olmayan okuma ve yazma uygulamalarını temsil eder (Dal, 2012). Daha önce araştırmacılar tarafından geleneksel olmayan bir okuryazarlık becerisi olarak görülen eleştirel okuryazarlığın 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda daha aktif bir hale getirildiği görülmektedir. Yeni programda dijital çağda öğrencilerin teknolojiyle etkileşim becerilerini geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin dijital kaynaklardan bilgi arama, güvenilirlik değerlendirmesi yapma, dijital içerik üretme ve paylaşma konularında yetkinlik kazanmaları hedeflenmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin dijital dünyada bilinçli ve sorumlu bireyler olmalarına

yardımcı olacağı ifade edilmektedir. Öğrencilere, farklı medya araçlarını ve bu araçların içeriklerini analiz etme, eleştirme ve yorumlama becerileri kazandırılmaktadır. Medya okuryazarlığı, bireyin kitle iletişim araçlarından aldıklarını eleştirel olarak izleyip bunları anlayabilme yeteneğini geliştirmeyi amaç edinir (Semiz, 2013). Medya okuryazarlığında, öğrencilerin, medyada sunulan bilgilerin doğruluğunu değerlendirme ve bu bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma yeteneklerini geliştirmelerini sağlamak temel hedeflerden sayılmaktadır. Böylece öğrencilerin kendi kültürlerine ve farklı kültürlerle ait metinleri anlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin kültürel çeşitliliği tanıma ve takdir etme becerilerini artırarak toplumsal hoşgörü ve empati duygularını geliştireceği beklenmektedir. Bu bağlamda 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin yalnızca temel okuryazarlık becerilerini değil, aynı zamanda çağın gerektirdiği çeşitli okuryazarlık türlerini de kazanmalarını hedefleyen kapsamlı bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir. Bu programın, öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler olmalarına katkıda bulunmayı amaçladığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının, sadece geleneksel okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp dijital, eleştirel ve medya okuryazarlığı gibi farklı okuryazarlık türlerinde de yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Ancak birçok öğretmen adayının eğitim sürecinde bu becerileri kazanmakta yetersiz kaldığı ve bu durumun, öğretmen adaylarında öğrencilere bu becerileri kazandırmada yeteneklerini olumsuz etkileyebileceği endişesi bulunmaktadır. Bu yetersizlik, öğrencilerin bilgiye eleştirel bakma, dijital kaynakları etkili kullanma ve medya içeriklerini bilinçli bir şekilde analiz etme becerilerini geliştirmekte eksik kalmalarına neden olabilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu tür okuryazarlık becerilerini geliştirmek için daha etkili programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitimde -bu çalışmada da ifade edilen- kimi okuryazarlık becerilerine (bilgi, akademik, kültür) yönelik çalışma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle uygulama temelli çalışmaların artırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de farklı okuryazarlık becerilerine yer verilmiş olmasının kayda değer olduğu ancak ileriki süreçte yeni okuryazarlık becerilerinin eklenmesi gerektiği de söylenebilir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmanın yazarlık katkısı birinci yazar için %50, ikinci yazar için %50'dir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, derleme çalışması olduğu için ise etik kurul onayının gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerileriyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>.
- Akşit, F., & Dönmez, B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin medyayı kullanmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 2(1), 32-46.
- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Alfers, H., & Dison, A. (2000). *Tracking students through the system: an investigation into eap students' progress at Rhodes University*. Proceedings of the SAALA.
- Armbruster, B., Osborn, J., & Lehr, F. (2006). *A child becomes a reader: Proven ideas from research for parents*. National Institute for Literacy.
- Art and Design University of Technology Sydney. (2024). <http://www.adobe.co.uk/educatio> adresinden 15 Temmuz 2024 tarihinde erişildi.
- AŞICI, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Ateş, M., & Aşçı, A. U. (2021, 1-3 Eylül). *Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilgili okuryazarlık türleri*. [Tam metin bildiri]. VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, KKTC.
- Aufderheide, P., & Firestone, C. (1993). *Media literacy: a report of the national leadership conference on media literacy*. http://www.medialit.org/reading_room/pdf/358_AspenFrwd_Firestone.pdf adresinden 4 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Avcı, Y. E. (2021). Eğitimde akademik okuryazarlık. E. Koçoğlu (Ed.), *Eğitimde okuryazarlık becerileri-II* (s. 41-51). Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Toplum kültür eğitim*. Gazi Kitapevi.
- Baker, F. W. (2012). *Media literacy in the k-12 school*. Iste Publishing.

- Bal, M., & Mete, F. (2019). Cultural literacy in mother tongue education: an action research. *Qualitative Research In Education*, 8(2), 215-244. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2019.4186>
- Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Australia, Director of Visual Arts, Senior Lecturer in Interactive Media.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *The Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Behrman, E. H. (2006). Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 490-98.
- Bircan, A. (2022). *Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 714456) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. *Educause Learning Initiative*, 1(1), 1-11.
- Boughey, C. (2000). Multiple metaphors in an understanding of academic literacy. *Teachers and Teaching*, 6(3), 279-290.
- Buckingham, D. (2008). Defining digital literacy what do young people need to know about digital media? digital literacies. *Concepts, Policies and Practices*, 30(1), 73-91.
- Bulut, K. (2020). Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim. İ. Kozikoğlu (Ed.). *Eğitimde Güncel Yaklaşımlar içinde* (ss. 177-201). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burnett, K., & McKinley, E.G. (1998). Modeling information seeking. *Interacting With Computers*, 10, 285-302.
- Christensen, L. (2000). *Reading, writing, and rising up*. Rethinking Schools.
- CILIP. (2004). *Chartered institute of library and information professionals*. <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information> adresinden 15 Mayıs 2024 tarihinde erişildi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* (Tez No: 415878) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Comeron, L. (2008). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Çelik, G. (2017). *Türkçe derslerinde görsel okuryazarlık yoluyla okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir karma yöntem çalışması*. (Tez No: 481944) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.501027>
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: bir eylem araştırması*. (Tez No: 312583) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Debes, J. (1969). *What is 'visual literacy*. *international visual literacy association*. <http://fod.msu.edu/oir/visual-literacy> adresinden 13 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik okuryazarlık ölçeği’nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1366-1379. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.4008>
- Devecioğlu, D. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuryazarlık açısından incelenmesi*. (Tez No: 706754) [Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doru, N. (2018). Akademik okuryazarlık. M. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilimlerde etik sorunlar* (s. 87-102). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doyle, C. S. (1992). *Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf> adresinden 3 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Dündar, R., & Kızık, M. M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kültürel okuryazarlık. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 7(1), 144-157. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1227233>

- EduGAINS. (2009). *Connecting practice and research: critical literacy guide* http://www.edugains.ca/resources/LIT/CoreResources/Critical_Literacy_Guide adresinden 29 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Edwards, R., Ivanic, R., & Mannion, G. (2009). The scrumpled geography of literacies for learning. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(4), 483-499.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Tez No: 456661) [Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji yeterliği öz-değerlendirmeleri arasındaki ilişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 325-343. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.975296>
- Erbaş, Y. H. (2022). Çokkültürlü okuryazarlık. Disipliner okuryazarlık. M. Özden (Ed.), *Disipliner okuryazarlıklar* (s. 49-60). Anı Yayıncılık.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Felten, P. (2008). Visual literacy change. *The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.
- Ferdman, B. M. (1990). Literacy and cultural identity. *Harvard Educational Review*, 60(2), 181-204.
- Ford, S. M. (2010). *Visual literacy: how do they do it? undergraduate honor theses. paper 68*. <http://digitalcommons.usu.edu/honors/68> adresinden 15 Mart 2024 tarihinde erişildi.
- Galician, M. L. (2004). Introduction: *high time for disillusioning ourselves and our media: media literacy in the 21st century*. American Behavioral Scientist.
- Gemalmayan, R. Y. (2014). Görsel sanatlar eğitiminde görsel okuryazarlık ve temel tasarım öğretimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 95-120.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.
- Gumus, A., & Ozad, B. (2011). Implication for Media convergence on news learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 125-135.
- Günay, V. D. (2012). Görsel göstergebilim ve imgenin anlamlandırılması. V. D. Günay & A. F. Parsa (Ed.), *Görsel göstergebilim: İmgenin anlamlandırılması* (s. 11-54). Es Yayınlar.
- Güneş, F. (1997). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (36), 499-507.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2019). Okuryazarlık yaklaşımları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 224-246.
- Güney, Z. (2019). Görsel okuryazarlık, bilişsel öğrenme yaklaşımı ve öğretim teknolojisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 867-884. <https://doi.org/10.14686/buefad.567480>
- Güngör, N. (2013). *İletişim kuram ve yaklaşımlar*. Siyasal Kitabevi.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitapevi Yayınları.
- Hague, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Futurelab.
- Hirsch, E. D. (2001). *Cultural literacy*. Houghton Mifflin Company.
- Holschuh, J. P. (2019). College reading and studying: the complexity of academic literacy task demands. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 62(6), 599-604. <https://doi.org/10.1002/jaal.876>
- Holum, A., & Gahala, J. (2001). *Critical issue: using technology to enhance literacy instruction*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf> adresinden 15 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Huvila, İ. (2012). *Information services and digital literacy in search of the boundaries of knowing*. Chandos Publishing.
- ICAS. (2002). *Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering california public colleges and universities*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469982.pdf> adresinden 1 Eylül 2024 tarihinde erişildi.
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 68-76.
- Julien, H., & Barker, S. (2009). How high-school students find and evaluate scientific information: a basis for information literacy skills development. *Library and Information Science Research*, 31(1), 12-17. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2008.10.008>
- Kafadar, T., & Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 214-234.

- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486. <https://doi.org/10.17051/fo.2016.43360>
- Kaplan, K. (2017). *Medya okuryazarlığı dersinin Türkçe öğretilimiyle birleştirilmesi sürecinde medya okuryazarlığı dersi öğretmenlerinde bulunması gereken yeterlikler* (Tez No: 486029) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karabudak, N. İ. (2022). *Dijital görüntü kılavuzu metodunun Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisine etkisi* (Tez No: 758770) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karataş, K., & Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazır bulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 257-268.
- Kejanoğlu, D. B. (2011). *Türk medyasında haberin manipülasyonu ve dezenformasyon*. Parşömen Yayınları.
- Kellner, D. (2001). New technologies/new literacies: Reconstructing education new millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, (11), 67- 87.
- Kılıçoğlu Kıvrak, A., Özden, M., & Erbaş, Y. H. (2023). Kültürel okuryazar mıyım? bir ölçek geliştirme çalışması. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (19), 23-40. <https://doi.org/10.46250/kulturder.1334296>
- Knobel, H. (1998). *Critical literacies in the primary classroom*. Rozelle Primary English Teaching Association.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Bilig*, (34), 1-13.
- Konan, E. (2020). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 653288) [Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. K. Çayır (Ed.), *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye’den ve dünyadan örnekler* (s. 113-121). Tarih Vakfı.
- Kuo, J. (2009). Critical literacy and a picture-book-based dialogue activity in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 483-494.
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 81-88.
- Kurt, A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 20-34. <https://doi.org/10.20875/sb.92802>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (8), 283-298.
- Livingston, S. (2021). Academic literacy for deaf postsecondary students through integrated reading and writing instruction. *English Language Teaching*, 14(6), 1-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p1>
- Maden, S., Maden, A., & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Martin, A. (2005). Digeulit - A European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- McLaughlin, M., & Devoogd, G. L. (2004) Critical literacy as comprehension: Expanding reader response. *New York: Journal of Adolescent Adult Literacy*,48(1), 52-62. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.1.5>
- MEB. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*, <https://gorusoneri.meb.gov.tr/> adresinden 02 Şubat 2024 tarihinde erişildi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersinde görsel okumanın yeri. *Türk Dili*, (2)725, 316-326.
- Merryfield, M. M. (1989). *Cultural literacy and African education*. Annual Conferance of the African Studies Association.
- Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and empirical review. *Daedalus*, (12), 29-48.

- Naik, M. M., & Padmini. (2014). Importance of information literacy. *International Journal of Digital Library Services*, 4(3), 92-100.
- Nakilcioğlu, İ. H. (2007, 31 Ocak-2 Şubat). *İletişimden bilişime: İnternet kültüründen kesitler*. [Tam metin bildirisi]. IX. Akademik Bilişim Konferansı, İstanbul, Türkiye.
- Neeley, S. D. (2005). *Academic literacy*. Pearson Education.
- Newman, M., & Ogle, D. (2019). *Visual literacy: reading, thinking, and communicating with visuals*. Rowman & Littlefield.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Ochoa, G. G., McDonald, S., & Monk, N. (2018). Open-space learning techniques to teach cultural literacy. *Open Cultural Literacy Studies*, 2(1), 510-519. <https://doi.org/10.1515/culture-2018-0046>
- OECD. (2000). *Literacy in the information age: final report of the international adult literacy survey*. OECD and Statistics Canada.
- OECD. (2021). *21st-century readers: developing literacy skills in a digital world, PISA, oecd publishing, Paris*. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en> adresinden 02 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özbay, M., & Çelik, M.E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21. <https://doi.org/10.16916/aded.15991>
- Özbay, M., & Karakuş, E. (2016). Dede Korkut hikâyeleri'nin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Özden, M. (2018). Digital literacy perceptions of the students in the department of computer technologies teaching and Turkish language teaching. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 26-36. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.154.3>
- Özden, M. (2022). 21. yüzyıl öğretmen yeterlilikleri ve okuryazarlıklar. M. Özden (Ed.), *Okuryazar mıyım?* (s. 1-11). Anı Yayıncılık.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 187-202.
- Parsa, A. F. (2007). Görsel okuryazarlık: Görselleri okuma değerlendirme ve yaratma süreci. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yeni Düşünceler Hakemli E-Dergisi*, (2), 111-127.
- Pekman, C. (2011). Avrupa birliğinde medya okuryazarlığı. N. Türkoğlu & M. C. Şimşek (Ed.), *Medya okuryazarlığı* (s. 37-45). Parşomen Yayıncılık.
- Pettersson, R. (2020). *Görüntüleri kullanma. İnfoloji Enstitüsü*. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-1541-0_6 adresinden 25 Haziran 2024 tarihinde erişildi.
- Pilgrim, J., & Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st century: A guide to terminology and skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60-69.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi* (Tez No: 375609) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Potur, Ö. (2024). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49. <https://doi.org/10.16916/aded.07689>
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. The International Society for Technology in Education.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Özer, P. S. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve dokuz Eylül üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, 4(1), 45-63.
- Sarıkaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-796. <https://doi.org/10.18506/anemon.298912>
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 12(62), 1098-1107. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3122>
- Seglem, R., & Witte, S. (2009). You gotta see it to believe it: Teaching visual literacy in the english classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 216-226.
- Semiz, L. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlığı yeterlikleri ve medya okuryazarlığı dersini yürüten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar* (Tez No: 330425) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.

- Stokes, S. (2002). Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective'. *Electronic Journal for the integration of Technology in Education*, 1(1), 10-19.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Şimşek, N. D. (2022). Disipliner okuryazarlık. M. Özden (Ed.), *Disipliner okuryazarlıklar* (s.1-10). Anı Yayıncılık.
- Tanrıkulu, M. (2022). *Coğrafya ve kültür*. Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Tezer, H. (2018). Bilgi ekonomisinin gelişimi ve dünya ekonomileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 79-103. <https://doi.org/10.35235/uicd.459304>
- The Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. American Library Association.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). Medya okuryazarlığı-değişen dünya için ulusal bir öncelik. *Amerikalı Davranış Bilimcisi*, 48(1), 18-29.
- Topdemir, H. G. (2009). Felsefe nedir? bilgi nedir? *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1),119-133.
- Tuna, G., & Ulu, M. O. (2016). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(12), 128-141.
- Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (87), 435-450.
- Tuncer, A. (2013). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme)* (Tez No: 322066) [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (2024). <https://sozluk.gov.tr> Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Türkkahraman, M., & Tutar, H. (2009). Sosyal değişme, bütünleşme ve çözülme bağlamında toplumda farklı kültür ve anlayışların yeri ve önemi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi* (Tez No: 345904) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- UNESCO. (2006). *Development of information literacy through school libraries in South-East Asian Countries*. UNESCO Bangkok.
- UNESCO. (2006). *Education for all: literacy for life; EFA global monitoring report*. Global Education Monitoring Report Team.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Tez No: 207106) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Venezky, R. L., Wagner, D. A., & Ciliberti, B. S. (1990). *Toward defining literacy*. International Reading Association.
- Wasilewska, M. (2017). The power of image nation: How to teach a visual generation. K. Donaghy & D. Xerri (Ed.), *The image in English language teaching*, (p. 43-50). ELT Council.
- Welsh, T. S. & Wright, M. (2010). *Cultural literacy information literacy in the digital age: An evidence-based approach*. Chandos Publishing.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). *Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri*. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.105>
- Yatkın Bozkurt, Ş., Özen, F., & Altunbay, M. (2020). Küreselleşme, kültürel etkileşim, kültürel okuryazarlık ve eğitim. M. Güçlü (Ed.), *Eğitim antropolojisi* (s. 142-160). Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ö. K., & Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). *Turkish Studies*, 15(3), 2303-2316.
- Yıldırım, T. (2016). Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin coğrafya okuryazarlığı algı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 847-860.
- Yıldız, A. (2006). *Türkiye'de yetişkin okuryazarlığı: yetişkin okur-yazarlığına eleştirel bir yaklaşım* (Tez No: 231712) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yordamlı, D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bilgi okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 648374) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge*, 2(4), 1-13.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 67-82, Winter 2024

Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği: Alan Yazınının Bibliyometrik Analizi

Social Justice Leadership in Education: A Bibliometric Analysis of the Literature

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
04/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
11/12/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Gökçe Özdemir
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü
gozdemir382@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2608-6004

Doç. Dr. Aykar Tekin Bozkurt
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü
aykarbozkurt@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1936-2808

Öz

Bu çalışmanın amacı, online veri tabanı Web of Science (WoS) listesinde yer alan araştırmalar kapsamında sosyal adalet liderliği alanında yapılmış araştırmaların bibliyometrik analiz ile incelenmesidir. Belirlenen kriterler doğrultusunda analizler yapılmış ve veriler Vosviewer yazılımı kullanılarak görselleştirilmiştir. İncelenen makalelerin WoS atıfları temel alınarak yapılan analiz sonucuna göre, sosyal adalet liderliği alanında yapılan çalışmaların 2003 yılı sonrasında başladığı, konu ile ilgili çalışmaların özellikle 2017 ve 2023 yılları arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu konuda en çok yayın üreten ülkeler sıralamasında ise ilk sırada Amerika Birleşik Devletleri yer almaktadır. Sosyal adalet liderliği konulu araştırmalarda en çok makale üreten, en fazla atıf alan ve h-indeksi en yüksek olan yazarların Forde ve Torrance olduğu belirlenmiştir. Veri tabanında en çok yayın yapan kaynak sıralamasının başında ise "Research in Educational Administration & Leadership" dergisi gelirken en çok atıf alan kaynaklar sıralamasının başında "Educational Administration Quarterly" dergisinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre bu konuda yayınlanan bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin merkezinde "Educational-Leadership" kavramı ön plana çıkarken, bunu sırasıyla "Schools", "Education" ve "Equity" kelimeleri takip etmektedir. Yayınlardaki ilgili temalara dayalı oluşan tematik haritanın sağ alt çeyrek kümesinde ise sosyal adalet liderliğinin merkez bir konumda yer aldığı saptanmıştır. Alanda bu konuda benzer yöntem ile yapılan çalışmaların kısıtlı olmasından dolayı mevcut çalışmanın sonraki araştırmaçılara pratik çıkarımlar sunacağı düşünölmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, sosyal adalet liderliği kavramının eğitim bilimleri alanında farklı bileşenler ve yöntemler kullanılarak üzerinde çalışılabilecek önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet, Sosyal Adalet Liderliği, Eğitim, Eşitlik, Bibliyometrik Analiz

Abstract

The aim of this study is to examine the studies conducted in the field of social justice leadership with bibliometric analysis. Analyses were made in line with the determined criteria and the data were visualized using Vosviewer software. According to the results of the analysis based on the WoS citations of the articles examined, it was observed that the studies on social justice leadership started after 2003, and the studies on the subject were especially concentrated between 2017 and 2023. The United States of America ranks first among the countries that produce the most publications on this subject. It was determined that Forde and Torrance were the authors who produced the most articles, received the most citations and had the highest h-index in research on social justice leadership. It was concluded that 'Research in Educational Administration & Leadership' journal was at the top of the ranking of the most published sources in the database, while 'Educational Administration Quarterly' journal was at the top of the ranking of the most cited sources. According to another research result of the study, the concept of 'Educational-Leadership' came to the forefront in the center of the most used keywords in the scientific studies published on this subject, followed by the words 'Schools', 'Education' and 'Equity' respectively. In the lower right quadrant of the thematic map formed based on the relevant themes in the publications, it was determined that social justice leadership was in a central position. It is thought that the current study will provide practical implications for future researchers due to the limited number of similar studies in the field. In addition, the findings of this study show that the concept of social justice leadership is an important topic that can be studied using different components and methods in the field of educational sciences.

Keywords: Social Justice, Social Justice Leadership, Education, Equality, Bibliometric Analysis

Atıf Bilgisi / Citation Information

Özdemir, G., & Bozkurt, A. T. (2024). Eğitimde sosyal adalet liderliği: Alan yazınının bibliyometrik analizi. *Asya Studies*, 8(30), 67-82. <https://doi.org/10.31455/asya.1579145>

GİRİŞ

Sosyal adalet, adil bir toplum arayışı içerisindeki felsefi ve dini öğretilere dayanan eski bir kavramdır. Platon, Marx, Mandela gibi filozofların adil ve eşitlikçi bir toplumun nasıl oluşturulabileceği teorilerinin (Kenreich, 2013) yanı sıra Adams'ın Eşitlik Teorisi, Adorno, Benjamin ve Habermas'ın eleştirel teorileri, John Rawls'un Adalet Teorisi, Hobbes, Locke ve Rousseau'un Sosyal Sözleşme Teorisi bu kavramın temelini oluşturmaktadır (Sabbagh & Schmitt, 2016). Kavram özellikle 19. yüzyılın başlarından itibaren alan literatüründe yer almaya başlamış ve emperyalizm karşıtı düşünceler, sosyal hak, insan hakları, kültürel çeşitlilik, eğitimde eşitlikçilik ve dezavantajlı olma durumlarının ortadan kaldırılması gibi arayışlar söz konusu olduğunda eşitliğin sağlanabilmesi adına kilit taşı olarak görülmüştür. 21. yüzyıl itibarıyla ise özellikle eğitim alanındaki çalışmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliği kavramının ön planda yer aldığı görülmektedir (Furman & Gruenewald, 2004; Marshall, 2004; Normore & McMahan, 2007; Normore & Jean-Marie, 2008). Araştırma sonuçlarının ön plana çıkarmış olduğu konu ise okul liderlerinin gerek eğitim gerekse öğretim süreçlerinde fırsat eşitliğini sağlama adına yaptıkları liderlik uygulamaları olmuştur. İlgili literatür üzerine çalışan bazı yazarlar, sosyal adaletin eğitim liderliğinin ayrılmaz bir parçası olduğuna vurgu yaparak, hatta okullarda sosyal adaleti sağlayamayan kişilere liderlik yapma ayrıcalığının verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir (Marshall & Olivia, 2006; Bogotch & Shields, 2014). Bu bağlamda okul liderlerinden eşitlikçi, sosyal bağlam sorunlarını çözebilen, farklılıklara saygılı ve onları yönetebilen bir okul kültürünü oluşturabilecekleri birer sosyal adalet lideri olmaları beklenmektedir denebilir.

Günümüzde sosyal adalet liderliği karmaşıklıklar, çelişkiler ve zorluklarla doludur (McKenzie vd., 2008). Bunlar çoğunlukla adaletsiz kurum içi politikalar ve kültürde kendini gösterir (Berkovich, 2014). Okul liderlerinden uygun veya yeterli kaynaklar olmadan (Anyon, 2005), düşük performans gösteren veya deneyimsiz öğretmenlere (Adamson & Darling-Hammond, 2012) liderlik yapmalarının beklenmesi, dezavantajlı ve güçsüz sosyal grupların ayrıştırılması veya dışlanması gibi çok sayıda engel durumlarının varlığı okullarda sosyal adalet çalışmalarını kısıtlamaktadır (Berkovich, 2014). Bunun yanı sıra örgütlerde statükonun varlığı, engelleyici personel tutumları ve inançları, ebeveyn beklentileri, marjinalleştirilmiş gruplar hakkında eksik düşünce yapısı da diğer kısıtlayıcı unsurlar olarak görülmektedir (Theoharis, 2007; Furman, 2012). Bu faktörlerin bütünü de, sosyal adalet lideri olarak tanımlanan okul müdürlerinin önlerindeki en büyük engellerdir. Çünkü sosyal adalet lideri olarak okul müdürleri, eğitime erişim ve kaliteli bir eğitimden faydalanma adına dezavantajlı bireylerle işbirlikçi çalışma, onlara karşı demokratik tutum sergileme, çeşitli haklarından mahrum edilmiş kişilere erişme çabası içerisinde olma davranışlarına sahip olmalıdırlar. Böyle bir davranış için ise okul müdürlerinin; demokratik ilkelere saygılı, eleştirel bakabilen, merhametli, özgürlükçü ve değişime açık niteliklere sahip olmaları gerekir (Jean-Marie, Normore & Brooks, 2009). Bu özelliklere sahip okul yöneticilerinin okullarında, öğrenciler arasındaki başarı farkı azalmış ve etik değerlere uygun kapsayıcı bir anlayış kültürü oluşturulmuştur. Aynı zamanda gruplar arasında anlamlı ve uzun süreli kaliteli bir iletişim söz konusu olacaktır (DeMatthews & Mawhinney, 2014). Bu durumda da sosyal ve akademik beklentileri karşılanan öğrencilerin aidiyet duygusu artacak, okula yönelik olumlu tutumlar geliştireceklerdir. Sosyal adalet liderliği literatürü incelendiğinde de, sosyal adalet liderliğinin marjinal gruplardan gelen öğrencilerin başarıları, ekonomik refahları ve sosyal uyumları üzerinde güçlü bir vurguya sahip olduğu tespit edilmiştir. Çünkü öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmaya odaklanan sosyal adalet liderliği, eğitim süreci ve sonuçları üzerine mikro bir bakış açısı önermektedir (Berkovich, 2014; Capper & Young, 2014).

Theoharis (2007), sosyal adalet liderliğinin iyi liderliğin çok ötesinde olduğunu belirterek, sosyal adalet liderleri olarak okul müdürlerinin; ötekileştirilmiş şeklinde nitelendirilebilecek pek çok hususta kendini dışlanmış gören öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarının önündeki engelleri kaldırdığına, öğrenme ve anlamaya dayalı bir kültür oluşturmaya çalıştığına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda okul liderlerinin akademik başarı ve yönlendirmede eşitlikçi bir tutum, kapsayıcı uygulamaları benimseme ve eleştirel bilinç geliştirme tavırları sergilemeleri gerektiği söylenebilir. Çünkü sosyal adalet liderliği haksızlığı önlemek için harekete geçmeyi önemseyen bir zihniyet ve kapsayıcı bir reform çabasıdır (Rivera-McCutchen, 2014). Sosyal adalet liderliği; kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve ekolojik olarak beş boyuta sahip bir yapıdadır. Furman (2012) kişisel boyutu açıklarken, okul yöneticilerinin öz eleştiri yapabilme ve kişisel değerleri tanıyabilme noktalarına vurgu yaparak, sosyal adalet liderlerinin öğrenciler için sosyo-ekonomik eşitsizlikleri giderebilme bakış açısına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Kişilerarası boyutta ise müdürlerin, okulun tüm paydaşları arasında güven esaslı bir ilişkiler örgüsü oluşturabilmesine yönelik bir vurgu vardır. Bir diğer boyut olan toplumsal boyut, müdürlerin

marjinal ve dezavantajlı grupların karar alma sürecine katılmalarını sağlama becerilerini kapsamaktadır. Sistematik boyut, eleştirel bir düşünce bilinci geliştirme ile ilgili olarak sosyal adaleti sağlamak adına öğrenmenin önündeki engelleri kaldırmak üzere eyleme geçmektir (Furman, 2012). Son boyut olarak ekolojik boyut ise, okul ve toplumsal gruplar arasındaki sürdürülebilir ilişkileri içeren becerileri kapsamaktadır. Alan yazını incelendiğinde sosyal adalet liderliğinin farklı bileşenlerini içeren boyutlandırma sınıflamasının yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Goldfarb ve Grinberg (2002), eleştirel düşünce ve teşvik etme eğilimi bileşenlerine vurgu yaparken, Özdemir ve Kütküt (2015) çalışmalarında sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç, destek ve katılım boyutu olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Farklı olarak Yeşil ve Sincar (2021) ise sosyal adalet liderliğinin; kültürel, dağıtılmış ve katılımcı olmak üzere üç boyuttan oluştuğuna vurgu yapmışlardır. Genel bağlamda sosyal adaleti oluşturan farklı bileşenler olsa bile okul müdürlerinin sosyal adalet uygulamaları ile öğretmen motivasyonu, öğrenci aidiyeti, öğrenciler arasındaki eşitliklerin ortadan kaldırılması çabaları ve toplumun beklentilerinin karşılanması arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir.

Sosyal adalet liderliği gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazınında son zamanlarda üzerine ilgiyle odaklanılan bir çalışma alanı olmuştur. Alan yazını özellikle eğitim liderliği çerçevesinde sosyal adalet (Bogotch, 2002; Arar, Beycioglu & Oplatka, 2017; Oplatka & Arar, 2016; Wang, 2018; Gümüş, Arar & Oplatka, 2021; Yeşil & Sincar, 2021), okul aidiyeti ve sosyal adalet liderliği (Çınar & Nayır, 2022), örgütsel özdeşleşme ve sosyal adalet liderliği (Çobanoğlu, 2021), okullarda sosyal adalet liderliği (Akyürek, 2021), vatandaşlık davranışı, akademik iyimserlik ve sosyal adalet liderliği (Küçük, 2023; Feng & Chen, 2018) gibi konular üzerine çalışmalar yer almaktadır. Çalışmaların çoğunluğu teori incelemesi ya da ilişkisel çalışmalar türündedir. Bu kapsamda, sosyal adalet liderliği çalışmalarının içerik, amaç ve kapsamına ilişkin çalışmalar ile mevcut durum ve uygulamaları ortaya çıkarmak ve geleceğine ilişkin tahminlerde bulunmak önem arz etmektedir. Bunu yapabilmek ise ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılan anahtar kavramların ve kaynakların incelenmesi ile mümkün olabilmektedir (Pring, 2013). İlgili alan yazını incelendiğinde de konuya ilişkin derleme çalışmaların genelde teori ya da mevcut durumu ortaya çıkarma ile sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa, veri sınıflandırması yaparak ihtiyaç duyulan güvenilir bilgiye en doğru şekilde ulaşmayı alıntı, kavram ve atıfların birlikte analizini içeren bibliyometrik yöntemle dayalı çalışmalar alan yazınına önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir (Gordon vd., 1984). 2017 yılı sonrası popülerlik kazanan sosyal adalet liderliği konusunun bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesinin yapılan mevcut araştırma durumlarını ve konuya ilişkin eğilimleri ortaya koyarak sonraki araştırmacılar için bir yol haritası çizebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yayımların bir bütünlük içerisinde incelenmesi ve yaygın olan etkinin ortaya çıkarılmasının bibliyometrik analiz ile çözümlenmesi alandaki eksikliklerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlayacaktır.

Bibliyometrik analiz, bir konu üzerindeki bilgi dağılımının genel eğilimlerini ve çalışmalar arasındaki ilişkileri incelemek için istatistiksel teknikler kullanan bir alan olarak araştırmalarda nelerin olduğunu daha kapsamlı bir şekilde anlama amacı taşır. Bu yöntem tarafsızlığı arttırarak derinlemesine bir inceleme yapmaya da olanak sağlamaktadır. Zupic ve Cater'in (2015) da belirttiği gibi bibliyometrik analizler, araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş bir alana yönelik hazırlanmış dokümanların ve yayınların ortaya koymuş olduğu verilere ilişkin önemli bilgiler sağlamaktadırlar. Ayrıca bibliyometrik analizler araştırmacıların kendi konu alanlarını izlemeleri ve analiz etmelerine yardımcı olmanın yanı sıra kuruluşların, politika yapıcılarının veya yöneticilerin araştırma yapmayı teşvik etme ve kaynakları tahsis etme gibi nicel göstergelere dayalı kararlar almalarına da katkı sağlar (UNESCO, 2016).

Bu kapsamda çalışmanın amacı, şematik ve nicel göstergeler dayalı olarak sosyal adalet liderliği alanında uluslararası yazında yapılan çalışmaların bir bütünlük içerisinde detaylı olarak bibliyometrik analiz ile incelenmesi ve ilgili alan yazınına bu yolla katkı sağlanmasıdır. Bu amaçla, çalışmanın ana problemi "Sosyal adalet liderliğine yönelik yapılan bilimsel çalışmaların bibliyometrik görünümü nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın belirlenen ana problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemler ise şunlardır:

1. Sosyal adalet liderliği konusunda bilimsel yayın üretiminin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Sosyal adalet liderliği konusunun bilimsel yayın üretimi bakımından dünya geneli ülke sıralaması ve iş birliği ağı nasıldır?
3. Sosyal adalet liderliği konusunda bilimsel yayın yapan yazarların sıralaması, atıf durumları ve iş birliği ağ yapısı nasıldır?
4. Sosyal adalet liderliği konusunda yapılan bilimsel çalışmaları en çok yayımlayan kaynakların sıralaması nasıldır?

5. Sosyal adalet liderliği konusunda bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin durumu ve ağ yapısı nasıldır?
6. Sosyal adalet liderliği yayınlarındaki konuların ilgili temalara dayalı oluşan tematik haritalaması nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yöntem kapsamında değerlendirilen bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. “Bibliyometri” terimi 1969 yılında Pritchard tarafından ortaya atılmıştır ve hızla kabul görmüştür. Bibliyometri genel olarak kitaplar ve süreli yayınlarla ilgili istatistiklerin bir araya getirilmesi ve yorumlanması ile ilgili bir araştırma sürecini ifade etmektedir (Lawani, 1981). Bibliyometrik veri analiz yöntemi; araştırmacıları en etkili çalışmalara yönlendiren, araştırma alanını önyargısız bir şekilde haritalama imkânı sunan, literatürde yayımlanmış araştırmaların tanımlanmasına, değerlendirilmesine ve izlenmesine olanak sağlayan nicel bir yaklaşımdır (Župič & Čater, 2015). Bibliyometrik veri analiz yöntemi; bilimsel dergilerin atıfları arasındaki ilişkileri izleyerek, akademik materyallerin aranmasına ve bunların değerinin analiz edilmesine yardımcı olarak, okuyucuların mevcut araştırma ilerlemesini ve gelecekteki araştırma yönlerini daha iyi anlamalarına da rehberlik edebilmektedir (Chen, vd., 2017). Mevcut çalışma hem kullanılan yöntem açısından hem de sosyal adalet liderliği ile ilgili geniş bir veri sunan WoS online veri tabanındaki araştırmaların tamamına odaklanması bakımından mevcut derleme çalışmalarından farklılaşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler Web of Science Core Collection (WoS) online veri tabanı kullanılarak toplanmıştır. WoS veri tabanı dünya geneli kabul gören uluslararası veri tabanlarından birisidir (Pinto, vd., 2019). WoS, uzun yıllar boyunca bilimin tüm alanlarını kapsayan önemli bir veri tabanı olmuştur ve WoS tabanı yüksek bilgi içeriğine sahip bibliyometrik veri kaynağı olarak kabul görmektedir (Bozkurt, 2021). Bu açıdan araştırmada WoS online veri tabanı tercih edilmiştir.

Veri toplama sürecinde ilk adım olarak, Gaziantep Üniversitesi Kütüphane Online Veri tabanı üzerinden WoS veri tabanına erişim sağlanmıştır. Daha sonra WoS veri tabanındaki tarama aşamasında; “sosyal adalet liderleri, sosyal adalet liderliği, adalet liderliği ve adalet liderleri” anahtar kelimeleri ile kelimeler arasında “or” bağlacı kullanılarak aşağıda verilen denklem halinde sistemde tarama yapılmıştır:

(“social justice leaders” or “social justice leadership” or “justice leadership” or “justice leaders”)

Verileri toplama işlemi 02 Ağustos 2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci adım olarak ise ulaşılan verilerin kayıt işlemi yapılmış ve çalışmanın veri seti olarak 278 kayıtlı dokümanın olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde *bibliyometrik analiz metodu* kullanılmıştır. Bu süreçte bibliyometrik analiz programı olan “Bibliometric R-package” kullanılmıştır. Bibliometric R-paket kullanımı kapsamlı bir bibliyometrik analiz yapılmasına olanak sağlar (Warin, 2020).

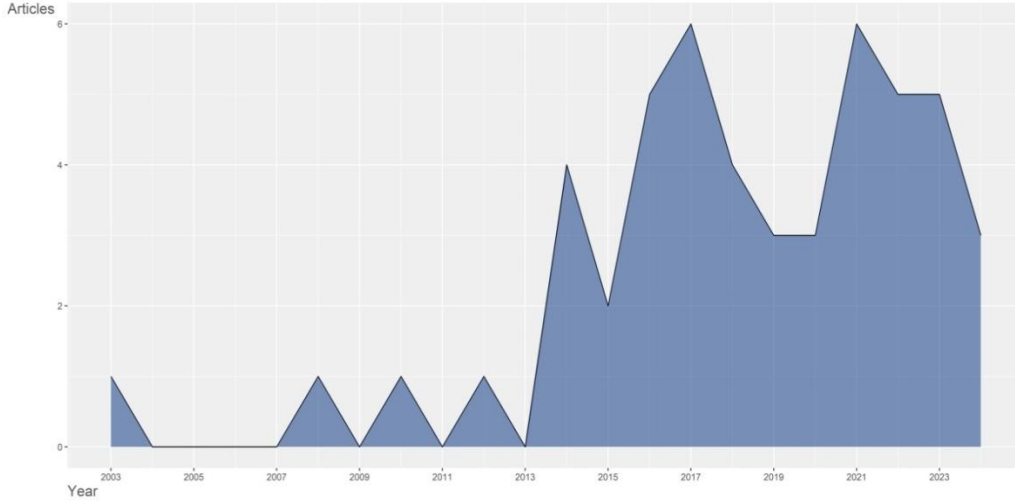
Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen dokümanların ön incelemesi yapılmıştır. Elde edilen dokümanlar belirlenen kriterler (yıl, yazar, yayımlanan kaynaklar, ülkeler, anahtar kelimeler, vb.) kapsamında incelenmiş ve arşivlenmiştir. Verilerin tablo ve şekiller yardımı ile betimsel analizlerine yönelik görselleştirmeleri yapılmıştır. Buna ek olarak, VOSviewer programı yardımı ile dokümanların pek çok başlıkta ağ haritalarının oluşumu gerçekleştirilmiştir. VOSviewer; belgeler, kaynaklar, yazarlar, kuruluşlar veya ülkelerin ağlarını oluşturmak ve görselleştirmek için kullanılan bir yazılım aracıdır ve bu ağlar, ortak yazarlık, atıf, bibliyografik bağlantı veya ortak atıf ilişkileri gibi birçok analiz türüne göre oluşturulabilir (Ahmi, 2021: 103).

Araştırma Sınırlılığı

Her araştırma gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sadece uluslararası alan yazınındaki WoS veri tabanından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Veri setleri 2003-2024 yılları arasındaki süre aralığını kapsamaktadır. Ayrıca bu çalışma kapsamında konu alanı ile ilgili yapılan çalışmaların içeriklerine odaklanılmamıştır.

BULGULAR**Bilimsel Yayın Üretiminin Yıllara Göre Dağılımlarına İlişkin Bulgular**

Bu alt problem altında “Sosyal adalet liderliğine yönelik bilimsel çalışmalarda yayın üretiminin yıllara göre dağılımları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1: Yıllık Bilimsel Makale Üretim Dağılımı

Şekil 1’de sosyal adalet liderliği konusunda hazırlanan bilimsel çalışmaların yıllık üretim dağılımı verilmiştir. Sosyal adalet liderliği konusundaki bilimsel makale çalışmasının ilk olarak 2003 yılında (n:1) yayımlandığı görülmektedir. 2003 yılından sonraki süreçte bu konudaki bilimsel makale üretim hızındaki artış ivmesi dikkat çekmektedir. Yapılan analiz neticesinde, 2016 yılı (n:5) ve 2017 yılı (n:6) içerisindeki makale üretim sayılarındaki yükseliş ivmesi yukarıdaki şekilden görülmektedir. Ayrıca, 2020 yılında (n:3), muhtemelen Covid-19 pandemi dönemi olmasından ötürü, bilimsel yayın üretimindeki yıllık düşüş seyri göze çarpsa da devam eden yıllarda 2021 (n:6), 2022 (n:5) ve 2023 yıllarında (n:5) üretim artış seyri görülmektedir. 2024 yılı (n:3) için ise yayının üretim süreci devam etmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği Konusunda Bilimsel Yayın Üretimi Bakımından Dünya Geneli Ülkeler Sıralaması Dağılımlarına İlişkin Bulgular

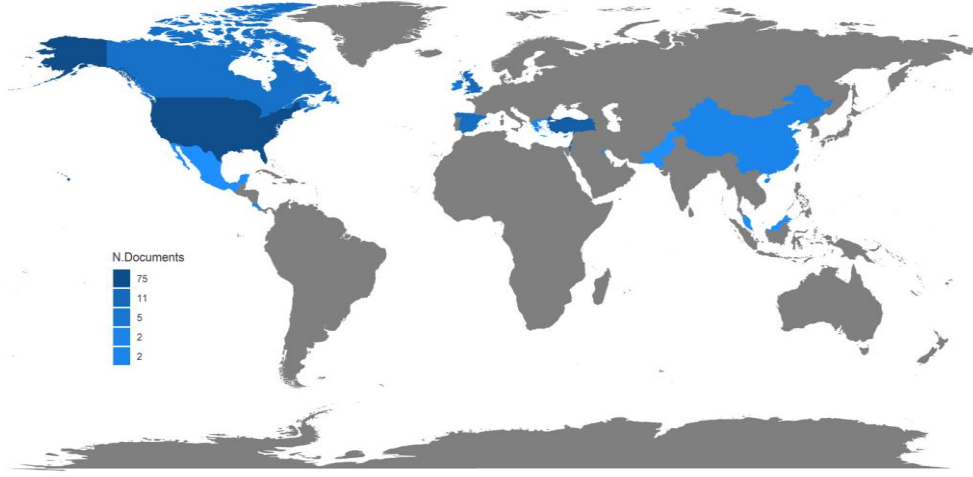
Bu alt problem altında “Sosyal adalet liderliğine yönelik bilimsel çalışmalarda yayın üretimi bakımından dünya geneli ülkelerin sıralaması nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: En Çok Yayın Yapan İlk On Ülkenin Sıralaması

Sıra No	Ülke Adı	Doküman Sayısı
1	Amerika Birleşik Devletleri (USA)	75
2	Türkiye (Türkiye)	24
3	İsrail (Israel)	13
4	İngiltere (UK)	11
5	İspanya (Spain)	9
6	Kanada (Canada)	7
7	İrlanda (Ireland)	4
8	Çin (China)	2
9	Kosta Rika (Costa Rica)	2
10	Kıbrıs (Cyprus)	2

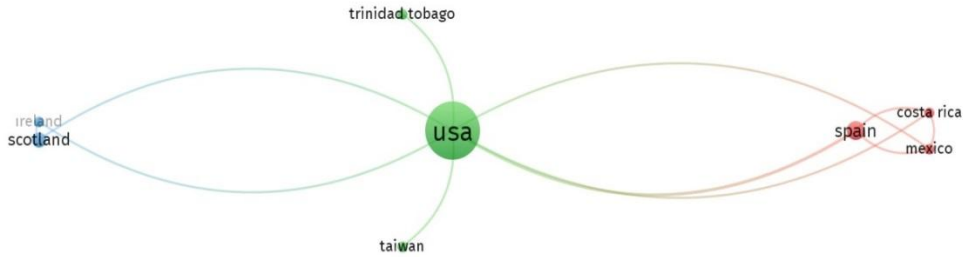
Tablo 1’de görüldüğü gibi, sosyal adalet liderliği ile ilgili en çok yayın yapan ülke sıralamasında ilk sırada Amerika Birleşik Devletleri (n:75) yer alırken, ikinci sırada Türkiye (n:24) ve üçüncü sırada İsrail (n:13) bulunmaktadır. Bunu sırası ile Birleşik Krallık (n:11) ve İspanya (n:9) ülkeleri izlemektedir. Bu hususta, ülkelerin bilimsel yayın üretimi ile ilgili olarak dünya geneli görsel analiz sunumu Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2: Ülkelerin Bilimsel Yayın Üretimi Dağılımı Görseli



Şekil 2’de görüldüğü üzere, mavi renklendirme tonu içerisinde yer alan ülkelerin sosyal adalet liderliği ile ilgili bilimsel yayın üretim sıklığı diğer ülkelere göre daha yüksektir. Şekilde, ABD ve Türkiye’nin bu konuda koyu mavi renkte olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca bu başlık altında ülkelerin iş birliğine dair elde edilen verilere ilişkin ağ harita görselleştirmesi Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3: Bilimsel Çalışmalarda Ülkeler Arası İş Birliğine Yönelik Ağ Yapısı



Şekil 3 incelendiğinde, sosyal adalet liderliği konusundaki yayın sıklığı en yüksek ülke olan Amerika Birleşik Devletleri’nin bilimsel çalışmalardaki yüksek yayın durumuna bağlı olarak görselin merkezi konumunda yer aldığı ve İskoçya, Tayvan, İspanya, Kosta rica, Meksika gibi ülkeler ile iş birliği içinde ortak yayınlar yaptığı görülmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği Konusunda Bilimsel Yayın Yapan Yazarların Sıralaması, Atıf Durumları ve İş Birliği Ağlarına İlişkin Bulgular

Bu alt problem altında “Bilimsel yayınları hazırlayan yazarlar, yazarların atıf durumları ve iş birliği ağ yapısı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Yazarların Sayısı ve İş Birliği Dağılımları

Yazarlar*	Sonuç
Yazarlar / Authors	90
Tek yazarlı yayın yazarları (Authors of single-authored documents)	18
Çok yazarlı yayın yazarları (Authors of multi-authored documents)	72
Yazar İş Birliği / Authors Collaboration	
Yazar Başına Dokümanlar (Documents per Author)	0,556
Yayın Başına Yazarlar (Authors per Document)	1,8
Yayın Başına Ortak Yazarlar (Co-Authors per Documents)	2
İş birliği Endeksi (Collaboration Index)	2,32

*Timespan / Zaman aralığı: 2003: 2024

Tablo 2’de görüldüğü üzere, WoS veri tabanında yapılan analiz sonucunda sosyal adalet liderliği konusunda bilimsel yayın yapan 90 yazar olduğu tespit edilmiştir. Bu yayınlarda yer alan yazarlar içinde bilimsel dokümanları tek yazarlı olarak hazırlayan yazar sayısı 18 iken, birden fazla yazarlı olarak hazırlayan yazar sayısı 72 olarak belirlenmiştir. Bu da sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalarda yayınların sıklıkla çok yazarlı olarak yapıldığını göstermektedir. Ayrıca, tablodan yazarların iş birliği başlığı altında yazar başına düşen doküman sayısı ortalamasının yaklaşık ~0,6, yazarların iş birliği endeksinin ise yaklaşık ~2,3 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda sosyal adalet liderliği konusunda yapılan bilimsel çalışmalarda yazarların işbirlikçi bir şekilde yani çok yazarlı çalışma yapma yönelimleri içerisinde olduğunu göstermektedir.

Sosyal adalet liderliği konusunda yayınlanan makalelerin yazarlarına ilişkin yapılan inceleme sonucunda, bu konu kapsamında sıklıkla çalışma yapan yazarların isimleri, yayın sayıları ve atıf durumları Tablo 3’te detaylı olarak yer almaktadır.

Tablo 3: En Çok Yayın Yapan Yazarlar, Yayın Sayıları ve Atıf Bilgileri

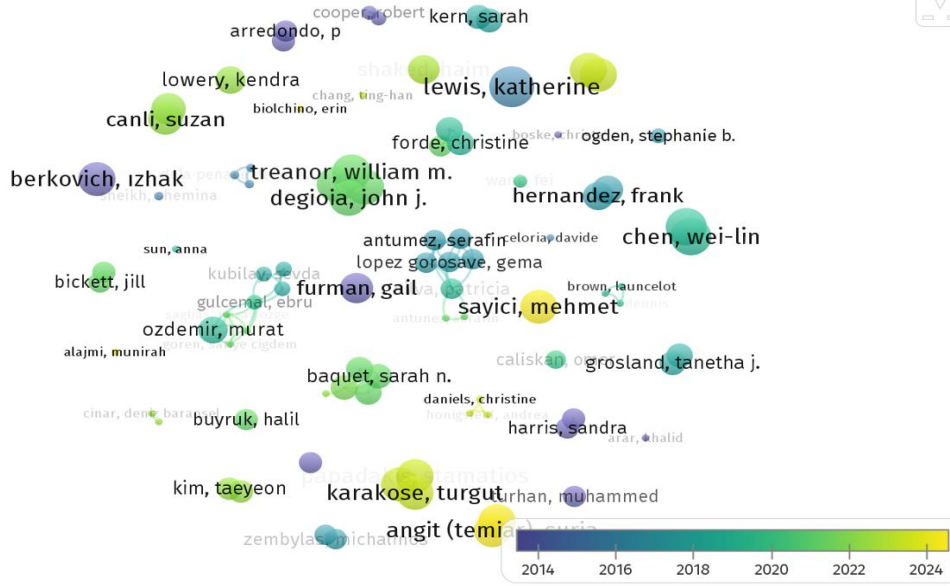
Sıra No	Author	h_index	g_index	m_index	TA	TYS	YÜY
1.	Forde, C.	2	2	0,25	8	3	2017
2.	Torrance, D.	2	2	0,25	8	3	2017
3.	Arar, K.	0	0	0	0	2	2014
4.	Dematthews, D.	2	2	0,2	83	2	2015
5.	Gulcemal, E.	1	1	0,143	3	2	2018
6.	Hill, J.	1	2	0,25	4	2	2021
7.	Ozdemir, M.	1	2	0,125	10	2	2017
8.	Shaked, H.	1	2	0,2	15	2	2020
9.	Alajmi, M.	0	0	0	0	1	2024
10.	Angelle, Ps.	1	1	0,25	3	1	2021

*TA: Toplam Atıf sayısı, TYS: Toplam yayın sayısı, YÜY: Yayın üretim yılları

Tablo 3’te ilk iki sırada yer alan Forde, C. ve Torrance, D. isimli yazarların sosyal adalet liderliği konusuyla ilgili en çok yayın (n:3) yapan ve en sık yayın atfına (TA:8) sahip olan yazarlar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, bilimsel üretkenlik bakımından önemli bir gösterge olan h-index bilgilerine de bakıldığında Force ve Torrance isimli yazarların ilk sıralarda yer alarak alana öncülük ettiği ve hazırladıkları bilimsel yayınlarının alanda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca, toplam atıf açısından Dematthew (TA :83) isimli yazarın çok sayıda atıf alan önemli yayınlara sahip ve alanda öncü bir yazar olduğu görülmektedir.

Bu konuda yayın yapan yazarların iş birliğine yönelik ağ harita görselleştirmesi Şekil 4’te yer almaktadır.

Şekil 4: Bilimsel Çalışmalarda Yazarların İş Birliğine Yönelik Ağ Yapısı



Şekil 4'e bakıldığında, sosyal adalet liderliği konusunda yayın yapan yazarların yoğunluğu ve alanda öne çıkan yazarların isimlerinin daha koyu renkte olduğu ve noktasal konumlarının daha geniş olarak yer aldığı görülmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği Konusunda En Çok Yayın Yapan ve En Çok Atıf Alan Kaynaklar Sıralamasına İlişkin Bulgular

Bu alt problem altında "Bilimsel çalışmaları en çok yayınlayan kaynakların sıralaması nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4: Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili En Çok Yayın Yapan Kaynaklar

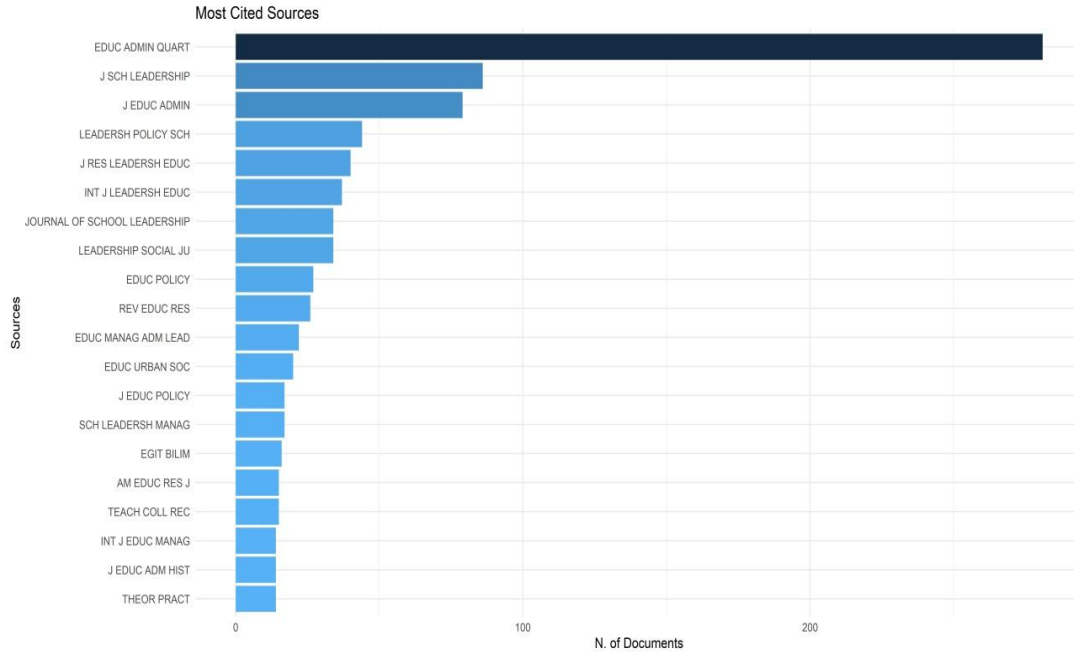
Sıra No	Kaynaklar	Makale Sayıları
1.	Research In Educational Administration & Leadership	4
2.	Education and Urban Society	3
3.	Educational Administration Quarterly	3
4.	Leadership and Policy In Schools	3
5.	Education and Science	2
6.	Frontiers in Education	2
7.	International Journal of Educational Management	2
8.	International Journal of Leadership in Education	2
9.	Journal of Educational Administration	2
10.	Professional Development in Education	2

Tablo 4'te sosyal adalet liderliği konusu ile ilgili bilimsel çalışmalara sıklıkla yer veren ilk on kaynağın isimleri ve sıralaması görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, ilk on sırada yer alan tüm kaynakların dergi olduğu ve ilk sırada 'Research in Educational Administration & Leadership' (n:4) kaynağının yer aldığı görülmektedir. Bunu sırası ile üçer bilimsel yayına sahip 'Education and Urban Society' ve 'Educational Administration Quarterly' kaynaklarının izlediği belirlenmiştir. Ayrıca sosyal adalet liderliği ile ilgili bilimsel çalışmalardan en çok atıf alan kaynaklar sıralaması da Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5: Sosyal Adalet Liderliği ile İlgili Bilimsel Çalışmalardan En Çok Atıf Alan Kaynaklar

Sıra No	Kaynaklar	Atıf sayıları
1.	Educational Administration Quarterly	281
2.	Journal of School Leadership	86
3.	Journal of Educational Administration	79
4.	Leadership and Policy in Schools	44
5.	The Journal of Research on Leadership Education	40
6.	International Journal of Leadership in Education	37
7.	Journal of School Leadership	34
8.	Educational Leadership For Ethics and Social Justice	34
9.	Educational Policy (Educ Policy)	27
10.	The Review of Educational Research (Rev Educ Res)	26

Tablo 5'te sosyal adalet liderliği konusu ile ilgili bilimsel çalışmalara yer veren kaynakların en çok atıf alma durumlarının sıklık dağılımı görülmektedir. Bu hususta, ilk sıradaki en çok atıf alan kaynağın *Educational Administration Quarterly* (n:281) olduğu belirlenmiştir. Bunu sırası ile *Journal of School Leadership* (n:86) ve *Journal of Educational Administration* (n:79) adlı dergilerin izlediği saptanmıştır. Bu tablonun sütun grafiği ise Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5: En Çok Atıf Alan Kaynakların Sütun Grafiği

Sosyal Adalet Liderliği Çalışmalarında En Çok Kullanılan Anahtar Kelimelerin Durum ve Ağ Yapısına İlişkin Bulgular

Bu alt problem altında “Bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin durumu ve ağ yapısı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu süreçte yapılan analiz neticesinde, Belge İçeriği (Document Contents) başlığı altında, yazarların kullandığı toplam 130 anahtar kelime (Author's Keywords) ve toplam 107 adet de birden fazla kullanılan anahtar kelime (Keywords Plus) olduğu tespit edilmiştir. Şekil 6'da yazarların çalışmalarında en sık kullandığı başlıca anahtar kelimelerin ağ yapı haritası yer almaktadır.

Şekil 6: En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler ve Kelimelerin Ağ Yapısı



Şekil 6’da görüldüğü gibi, sosyal adalet liderliği ile ilgili üretilen bilimsel yayınlarda yazarların en sık kullandıkları anahtar kelimeler; *leadership*, *educational leadership*, *social justice*, *social justice leadership* ve *equity* olarak sıralanmakta ve bu kelimeler arasındaki ağ model yapısı birbirine bağlı bir şekilde yapılanmaktadır. Bu görselin açıklaması Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6: Bilimsel Çalışmalarda En Çok Kullanılan Anahtar Kelimeler

Sıra No	Anahtar kelimeler	Sıklık (f)
1.	Eğitimsel Liderlik (Educational-Leadership)	11
2.	Okullar (Schools)	9
3.	Eğitim (Education)	8
4.	Eşitlik (Equity)	8
5.	Çerçeve (Framework)	6
6.	Başarı (Achievement)	5
7.	Kapsama (Inclusion)	5
8.	Zorluklar (Challenges)	4
9.	Etki (Impact)	4
10.	Rekabet (Race)	4

Tablo 6’da sosyal adalet liderliği ile ilgili üretilen bilimsel yayınlarda kullanılan ilk on anahtar kelimenin frekans sıklığı görülmektedir. Bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimeler; ‘Eğitimsel Liderlik: Educational-Leadership’ (n:11) olarak ön plana çıkarken, ‘Okullar: Schools’ (n:9), ‘Eğitim: Education’ (n:8) ve ‘Eşitlik: Equity’ (n:8) kelimelerinin de çalışmalarda sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır. Kullanılan anahtar kelimelerle ilgili oluşan sözcük bulutu Şekil 7’de yer almaktadır.

eğitimsel liderlik temaları birlikte kümelenecek haritanın sağ alt kısmında yer almaktadır. Böylece sosyal adalet liderliği kavramının bu çeyrek kümede yer alan temaların merkezi yani temel araştırma teması kısmında yer aldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, kentsel eğitim (urban education) ve eşitlik (equity) temalarının da haritanın diğer çeyrek alanlarında yer aldığı, sosyal adalet liderliği konusu ile ilgili çalışmalarda araştırılan diğer ilgili tema başlıkları olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, WoS online veri tabanında sosyal adalet liderliği konusunda uluslararası alan yazınında yayınlanan araştırmaların çeşitli parametreler doğrultusunda incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bibliyometrik analiz tekniği kullanılarak araştırma konusu ile ilgili; bilimsel yayın üretiminin yıllara göre dağılımları, bilimsel yayın üretimi bakımından dünya geneli ülkelerin sıralaması ve iş birliği ağları, bilimsel yayınları üreten yazarların (authors) sıralaması, atıf durumları (citation) ve iş birliği ağları, ilgili alanda en çok yayın üreten kaynakların sıralaması, bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin durumu ve ağ yapısı, gibi parametreler incelenmiştir. Araştırma kapsamında 2000’li yıllar sonrasında sosyal adalet liderliği konusunda yapılmış olan çalışmalara genel bir bakış açısı sağlanmıştır. Araştırma bulguları göstermektedir ki, sosyal adalet liderliği 2003 yılı sonrasında üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Konu ile ilgili çalışmaların özellikle 2013 sonrası arttığı bu artışında 2017 ve 2023 yıllarında en üst düzeye çıktığı görülmektedir. Oplatka (2010) da bu konuda okullarda sosyal adaletin sağlanması sürecinde okul müdürünün rolünün 2000’li yıllar ve sonrasında akademik çevrelerce tartışılmaya başlandığını belirtmiştir. Ayrıca elde edilen araştırma sonucuna bağlı olarak, sosyal adalet liderliği konusunun önümüzdeki yıllarda da araştırmacılar için üzerinde çalışılmaya devam edilecek bir konu olacağı ifade edilebilir.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili en çok yayın üreten ülke sıralamasında ilk sırada Amerika Birleşik Devletleri yer alırken, ikinci sırada Türkiye, üçüncü sırada ise İsrail’in yer aldığı ulaşılan veri setinden tespit edilmiştir. Sosyal adalet liderliği kavramının ilk olarak Anglo-Amerikan yazarlar tarafından ortaya atılmış olmasının kendilerini bu konuda en çok yayın üreten ülke konumuna getirdiğini söyleyebiliriz. Oplatka (2013), Berkovich (2014) ve Wang (2016) da yapmış oldukları çalışmalarda sosyal adalet liderliğine yönelik teorik modellerin Amerikalı yazarlar tarafından oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak, özellikle diğer ülkelerin araştırmacıları da bu konuda öncü ülkelerin araştırmacıları ile birlikte çalışarak sosyal adalet liderliği alanına daha fazla katkıda bulunabilirler.

Uluslararası alan yazınında sosyal adalet liderliği konulu araştırmalarda en çok yayın üreterek en fazla atıf alan ve h-indeksi en yüksek olan yazarlar Forde ve Torrance olmuştur. Rodríguez-Navarro’nun (2011) belirttiği gibi, yüksek oranda alıntı yapılan çalışmalar genellikle ilgili alanda yapılan bilimsel araştırmalara yön vererek araştırma kurgusunu şekillendirir. Sosyal adalet liderliği alanında yapılan bilimsel çalışmaların en çok atıf alan kaynaklar sıralamasının başında “*Educational Administration Quarterly*” dergisinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, bu konuda yapılan çalışmaların alanın prestijli dergileri arasında yer alan yayın grupları tarafından önemsendiği ve alana katkı sağlayıcı görüldüğü söylenebilir. Bir diğer araştırma sonucuna göre bilimsel çalışmalarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin merkezinde ‘Eğitimsel Liderlik: Educational-Leadership’ olarak ön plana çıkarken, ‘Okullar: Schools’, ‘Eğitim: Education’ ve ‘Eşitlik: Equity’ kelimeleri takip etmektedir. Karaköse, Tülübaş ve Papadakis (2023) de “Sosyal adalet liderliğinin bilimsel evrimi” isimli çalışmalarında bu alanda yapılan araştırmaların anahtar kelimelerinde eğitim liderliği, okul liderliği, sosyal adalet, eşitlik gibi kavramların sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Sosyal adalet liderliği kapsamındaki bilimsel çalışmaların tematik haritasında ise sosyal adalet, sosyal adalet liderliği, adalet liderliği ve eğitimsel liderlik temalarının birlikte kümelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, sosyal adalet liderliği kavramının özellikle bu kümede yer alan temaların merkezinde bulunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, López-Robles vd. (2021) de belirttiği gibi, farklı dönemlerde yapılan analizler elde edilen verileri tek düzelikten kurtarmakta ve karşılaştırmalı sonuçlara olanak sağlamaktadır. Bu nedenle araştırma kapsamında seçilen yöntemin farklı değerlendirmelere olanak sağlaması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanda bu konuda benzer yöntem ile yapılan çalışmaların kısıtlı olmasından dolayı mevcut çalışmanın sonraki araştırmacılara pratik çıkarımlar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, sosyal adalet liderliği kavramının eğitim alanında farklı bileşenler ve yöntemler kullanılarak üzerinde çalışılabilecek bir konu olduğunu göstermektedir. Sofiyanti ve Adawiyah (2023) de bibliyometrik çalışmaların verileri görselleştirme ve analizinin gelecekteki araştırma çabaları

ve politika girişimleri için değerli rehberlik sağladığını belirtmiş ve yaptıkları çalışma bulgularına göre, sosyal adalet ve sosyal sorumluluk, gibi temalara odaklanarak sosyal zorlukları ele almada liderliğin artan önemini vurgulamışlardır.

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak sonraki çalışmalarda ulusal alan dergileri, tezler ve alanda yapılmış olan projelerden veri toplanarak, alt kategoriler belirlenip daha kapsamlı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca farklı araştırmacılar daha geniş anahtar kelimeler kullanarak yapılan çalışmaların içerikleri üzerinden de analizler yapabilirler. Araştırma kapsamında haritalandırma yapılırken VOSviewer görselleştirme programı kullanılmıştır. Akkaya ve Karavardar'ın (2024) da belirttiği gibi sonraki araştırmacılar haritalandırma yaparken farklı görselleştirme programları kullanabilirler.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmanın yazarlık katkısı birinci yazar için %50, ikinci yazar için %50'dir.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmada doküman analizi yapıldığı için herhangi bir etik izne ihtiyaç duyulmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37).
- Ahmi, A. (2021). *Bibliometric analysis for beginners: A starter guide to begin with a bibliometric study using Scopus dataset and tools such as Microsoft Excel, Harzing's Publish or Perish and VOSviewer software*. UUM Press.
- Akkaya, B., & Karavardar, G. (2024). Coworking alan literatürünün bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Asya Studies*, 8(29), 125-142.
- Akyürek, M. İ. (2021). Okullarda sosyal adalet liderliği: Bir karma yöntem çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 515-535.
- Anyon, J. (2005). What "counts" as educational policy? Notes toward a new paradigm. *Harvard Educational Review*, 75(1), 65-88.
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12.
- Bogotch, I., & Shields, C. M. (2014). Introduction: do promises of social justice trump paradigms of educational leadership? I. Bogotch & C. M. Shields (Ed.), *International handbook of educational leadership of social justice* (s. 1-12). Springer Press.
- Bozkurt, A. S. (2021). Publication status of mouse embryonic fibroblast cells in scientific journals. *European Journal of Therapeutics*, 27(2), 135-141. <https://doi.org/10.5152/eurjther.2021.20111>
- Capper, C. A., & Young, M. D. (2014). Ironies and limitations of educational leadership for social justice: A call to social justice educators. *Theory Into Practice*, 53(2), 158-164. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885814>
- Chen, W., Liu, W., Geng, Y., Brown, M. T., Gao, C., & Wu, R. (2017). Recent progress on emergy research: A bibliometric analysis. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 73, 1051-1060. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2017.02.041>
- Çınar, D.B., & Nayır, F. (2022). Eğitimde sosyal adalet liderliği ile okul aidiyet duygusu arasındaki ilişki: Kanonik korelasyon analizi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211), 369-389. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11280>
- Çobanoğlu, N. (2021). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ilişkisinin incelenmesi *Journal of History School*, 53, 2775-2799.

- DeMatthews, D. E., & Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Gordon, N. J., Nucci, L. P., West, C. K., Hoerr, W. A., Uguroglu, M. E., Vukosavich, P.,... & Tsai, S. L. (1984). Productivity and citations of educational research: Using educational psychology as the data base. *Educational Researcher*, 13(7), 14-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X013007014>
- Gümüş, S., Arar, K., & Oplatka, I. (2021) Review of international research on school leadership for social justice, equity and diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99, <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>
- Feng, F., & Chen, W. (2018). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0013124518785438>
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C., & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Karaköse, T., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023.) The scientific evolution of social justice leadership in education: structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003-2022. *Front. Educ.* 8, 1139648. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1139648>.
- Kenreich, T. D. (2013). *Introduction, in geography and social justice in the classroom*. Routledge.
- Küçük, B. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Akademik iyimserliğin aracılık rolü* (Tez No: 807967) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lawani, S. M. (1981). Bibliometrics: Its theoretical foundations, methods and applications. *Libri*, 31(Jahresband), 294-315. <https://doi.org/10.1515/libr.1981.31.1.294>
- López-Robles, J. R., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Martínez-Sánchez, M. A., Gamboa-Rosales, N. K., & Herrera-Viedma, E. (2021). 30th anniversary of applied intelligence: a combination of bibliometrics and thematic analysis using SciMAT. *Appl. Intell.* 51, 6547-6568. <https://doi.org/10.1007/s10489-021-02584-z>
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Marshall, C., & Olivia, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Allyn & Bacon.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., Gonzales, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Normore, A. H., & McMahan, B. (2007). Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 684-696.
- Normore, A. H., & Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 182-205.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 201-218.
- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*. Peter Lang Publisher.
- Oplatka, I. (2013). The place of 'Social justice' in the field of educational administration: An historical overview of emergent area of study. I. Bogotch & C. M. Shields (Ed.), *International Handbook of Social Justice and Educational Leadership* (s. 15-35) Springer Publishing.

-
- Oplatka, I., & Arar, K.H. (2016) Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of westerngrounded models. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352-369. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Caballero-Mariscal, D., Sales, D., Guerrero, D., & Uribe, A. (2019). Scientific production on mobile information literacy in higher education: A bibliometric analysis (2006-2017). *Scientometrics*, 120(1), 57-85.
- Pring, R. (2013). *Eğitim araştırmaları felsefesi* (Çev.: D. Köksal). Nobel Yayıncılık.
- Rivera-McCutchen, R. L. (2014). The moral imperative of social justice leadership: A critical component of effective practice. *The Urban Review*, 46, 747–763.
- Rodríguez-Navarro, A. (2011). A simple index for the high-citation tail of citation distribution to quantify research performance in countries and institutions. *PLoS One*, 6(5), 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020510>
- Sabbagh, C., & Schmitt, M. (Ed.). (2016). *Handbook of social justice theory and research*. Springer Publishing.
- Sofiyanti, N., & Adawiyah, W. R. (2023). Bibliometric Analysis of Social Entrepreneurship and Leadership. *West Science Journal Economic and Entrepreneurship*, 1(08), 420–432. <https://doi.org/10.58812/wsjee.v1i03.155>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf adresinden 7 Temmuz 2024 tarihinde erişildi.
- Warin, T. (2020). Global research on coronaviruses: An R package. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), 19615. <https://doi.org/10.2196/19615>
- Wang, F. (2016). From redistribution to recognition: How school principals perceive social justice. *Leadership and Policy in Schools*. 15(1), 1-20.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership-theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Yeşil, E., & Sincar, M. (2021). Eğitimde sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 288–296.
- Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 83-94, Winter 2024

Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programına Yönelik Katılımcı Görüşleri*

Participants' Opinions on Online Teaching Turkish to Foreigners Certificate Program

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
13/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
28/12/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Fatih Sayır
Muş Alparslan Üniversitesi
İletişim Fakültesi
Gazetecilik Bölümü
f.sayir@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-6347-8760

Semra Köç
Yüksek Lisans Öğrencisi
semra99seda1@gmail.com
ORCID: 0009-0002-2431-6707

*Bu çalışma Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 03/06/2024 tarih ve 143872 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Hayatın her alanını etkileyen ve her geçen gün yeni kullanım alanları sunan teknoloji, eğitim-öğretimde de yaygın olarak kullanılmaktadır. Teknoloji sağladığı kolaylıklar ve sunduğu imkânlarla insan yaşamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda teknolojinin sunduğu olanaklardan biri de çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından sunulan çevrim içi sertifika programlarıdır. Bu çalışmanın amacı çevrim içi olarak yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı katılımcılarının programa ilişkin düşüncelerini incelemektir. Tarama araştırması olarak tasarlanan çalışmada kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programını çevrim içi olarak alan 55 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 15 sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Google Form olarak düzenlenen anket WhatsApp, E-mail ve Telegram gibi çeşitli sosyal ağlar yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde frekans değerleri ve yüzdelik oranlar kullanılmıştır. Araştırma sonucu katılımcıların sertifika programını çevrim içi alma nedenleri değişkenlik gösterirken en baskın nedenin zaman ve mekân anlamında sağladığı kolaylık olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların programın ders içeriklerinin, dil becerilerine yönelik uygulamaların ve uygulama aşamasının yeterli olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar sertifika programı boyunca teknik sorunlarla karşılaştığını belirtmiştir. Ulaşılan sonuçlar bağlamında çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Çevrim İçi, Sertifika Programı

Abstract

Technology, which affects every aspect of life and offers new areas of application with each passing day, is widely used in education as well. In this context, one of the opportunities provided by technology is the online certification programs offered by various institutions and organizations. The purpose of this study is to examine the opinions of participants on online teaching Turkish to foreigner's certificate program. The study is designed as survey research, utilizing a cross-sectional research design. The study group consists of 55 individuals who participated in the online teaching Turkish to foreigner's certificate program. The data collection tool used in the study is a questionnaire consisting of 15 questions, developed by the researchers. The questionnaire, organized via Google Forms, was distributed to participants through various social networks such as WhatsApp, email, and Telegram. In the analysis of the obtained data, frequency values and percentage rates were used. The results indicate that while the reasons for participants' preference to take the certification program online varied, the most prominent reason was the convenience it provided in terms of time and space. Additionally, participants believed that the program's course contents, language skills activities, and the practical application phase were adequate. Furthermore, participants reported encountering technical issues throughout the certification program. Based on the findings, recommendations for online teaching Turkish to foreigner's certificate programs have been proposed.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Online, Certificate Programme

Atf Bilgisi / Citation Information

Sayır, M. F., & Köç, S. (2024). Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına yönelik katılımcı görüşleri. *Asya Studies*, 8(30), 83-94. <https://doi.org/10.31455/asya.1584169>

GİRİŞ

Teknoloji sağladığı kolaylıklar ve sunduğu imkânlarla insan yaşamında çok önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin hayatımıza dâhil olması teknolojiyi vazgeçilmez bir unsur hâline getirmiştir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişim ve gelişmeler toplum yapısını da değiştirmektedir (Turvey ve Pachler, 2020). Hızla gelişen teknolojinin toplumu geliştirdiği ve insanlar arasındaki etkileşimin kaçınılmaz olduğu son yıllarda, eğitim sisteminin de meydana gelen değişim ve yeniliklere dayalı olarak oluşturulması beklenmektedir (Yaşar, 2001).

Teknolojinin en çok etkilediği alanlardan biri de eğitimidir (Akpınar, 2003). Dijital teknolojiler eğitimin doğasında ve kapsamında değişiklikler sağlamış ve bütün dünyada Bilgi-İletişim Teknolojisi sistemlerinin (BİT) eğitime entegrasyonuna yönelik strateji ve politikalar benimsemesini sağlamıştır (Timotheou vd., 2023). Selwyn ve Facer (2014) dijital teknolojinin, zamansal ve mekânsal sınırların genişletilmesini kolaylaştırarak ve pedagojik bağlamları zenginleştirerek modern eğitimin önemli bir bileşeni hâline geldiğini belirtmiştir.

Günümüzde hayatın her yönünü etkileyen bilgi iletişim teknolojileri, eğitim teknolojisini de etkileyen önemli etmenlerden biridir. Bilgi iletişim teknolojilerinin bilgiyi üretme, bilgi paylaşımı ve bilgiye ulaşma konusunda sunduğu birçok fırsat, öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini arttırmak ve insanların gelişmekte olan ülkelere ayak uydurmasını sağlamak amacıyla eğitime entegre edilmesi ihtiyacı doğurmuştur (Yeşiltaş ve Kaymakçı, 2014). Öğretimde kullanılan yöntem, uygulama ve teknolojiler her eğitim düzeyi için farklıdır. Günümüzde eğitimde sınıf ekipmanları (projeksiyon, akıllı tahta ve ses sistemi), çevrim içi iletişim ortamları (Adobe Connect, Google class ve Zoom Meeting) ve iletişim araçları/sosyal medya (Facebook, WhatsApp, e-posta ve SMS) kullanılmaktadır (Aydın vd., 2023).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim ve öğretime entegrasyonu amacıyla oluşturulan programlardan biri de uzaktan eğitimidir (Akyürek, 2020). Uzaktan eğitim ile öğretmen ve öğrencinin aynı anda aynı ortamda bulunmasına gerek kalmadan eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Şenel ve Gençoğlu (2003), uzaktan eğitimin ya bireylerin bilgisayar başında bireysel eğitim alması ya da bir grup öğrenci ile öğretmenin sınıfta bilgisayarın arkasında aynı anda buluşması yoluyla yapıldığını belirtmiştir. Ülkemizde 2000'li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim yoluyla sağlanan öğrenme fırsatları artmış ve uzaktan eğitim sürecin temel bir parçası hâline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Özellikle 2019'un sonlarında ortaya çıkan COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim kullanımı dünyanın her yerinde yaygınlaşmıştır (Ertuğ, 2020). Yaygınlaştığı alanlardan biri de çevrim içi sertifika programlarıdır.

Literatür incelendiğinde farklı alanlara yönelik çevrim içi sertifika programlarının düzenlendiği görülmektedir (Kızıltepe vd., 2023; Özen ve Akar, 2022; Öztürk ve Kert, 2017). Yabancılar Türkçe öğretimi de bu tür çevrim içi sertifika programlarının düzenlendiği alanlardan biridir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2023) verilerine göre Türkiye'de 2022-2023 akademik yılında 301694 yabancı uyruklu öğrenci vardır. İstatistikler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı görülmektedir. Öğrenci sayısının artmasıyla birlikte bu alanda eğitim verecek uzman öğreticilere de ihtiyaç duyulmaktadır. Kayhan ve arkadaşları (2022) Yabancılar Türkçe Eğitimi sertifika programları bu alanda görev alacak nitelikli eğitici ve uzman yetiştirmek maksadıyla yürütüldüğünü belirtmiştir. Bu sertifika programları üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından yürütülmektedir. Ana dili Türkçe olan bireylere bu alanın Türkçe eğitiminin başka bir parçası olduğunu göstermek, Türk dilinin zenginlerini göstermek ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla Türkiye'deki birçok üniversite ve kurum yabancılar yönelik eğitim programları ve Türk dili programları sunmaktadır.

Üniversiteler ilgili sertifika programlarının şartlarını ve içeriklerini web sitelerinde ilan etmektedir. Bu çalışma kapsamında rastgele seçilen dört üniversite Marmara, Cerrahpaşa, Atatürk ve İstanbul üniversitelerinin web sitelerinde ilan ettikleri yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programları incelenmiştir. İncelemeler sonucu programların eğitim süresinin, sertifikayı veren kuruma göre 3 ya da 4 hafta arasında değiştiği ve eğitimcilerin alan yeterliliğine sahip kişiler olduğu görülmüştür. Ders içerikleri incelendiğinde ise ortak olan şu başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir; Yabancılar Türkçe öğretiminde dört temel beceri eğitimi, çok kültürlülük ve çok dillilik, ölçme ve değerlendirme, drama kullanımı, dil bilgisi öğretimi, materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı, yöntem ve yaklaşımlar, temel ilke ve kavramlar, erken yaşta çocuklara dil öğretimi, Avrupa dilleri ortak çerçeve programı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Literatür tarandığında yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarına yönelik çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında ilgili sertifika programları eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda incelenirken (Arslanbaş, 2020; Çelik, 2021; Kayhan, vd., 2022) bazılarında ise katılımcıların düşünceleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir (Bulut, 2020; Demirel ve Kökçü, 2018; Kurt, 2020). Çetin (2020) ise çalışmasında ilgili literatürü inceleyerek sertifika programlarında bulunan sorunları tespit etmiş ve çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu çalışmalar içinden sadece Kayhan ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada çevrim içi şeklinde yürütülen sertifika programına yönelik inceleme yapılmıştır. Ancak bu çalışmanın katılımcıları eğitimcilerdir. Bu durum çevrim içi olarak yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi programlarının katılımcıların düşünceleri doğrultusunda değerlendirmesini bir araştırma konusu yapmaktadır.

Bu çalışmada çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının katılımcı görüşleri çerçevesinden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Çevrim içi Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programını tercih sebeplerine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?
2. Çevrim içi Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında içerikleri ve dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar hakkındaki katılımcı görüşleri nelerdir?
3. Çevrim içi Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında uygulama boyutu hakkındaki katılımcı görüşleri nelerdir?
4. Çevrim içi Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında karşılaşılan teknik sorunlar hakkındaki katılımcı görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Frankel ve arkadaşlarına göre (2012) araştırmacılar, geniş bir grup insanın belirli bir konu veya konu hakkındaki görüşleriyle ilgilendiklerinde tarama araştırmasını uygulurlar. Bu şekilde eğilimleri tanımlar, bireysel görüşleri belirler ve insanların inanç ve tutumlarını belirlerler (Creswell, 2012). Bu çalışmada tarama araştırmalarının en popüler türü olan kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu desenin temel özelliği “araştırmacının belirli bir zamanda veri toplamasıdır” (Creswell, 2012: 377).

Evren-Örneklem

Bu çalışma evrenini Türkiye’deki Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) bünyesinde yürütülen Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı’na katılan kişiler, örneklemini ise anket sorularını cevaplandıran 43 kadın, 12 erkek oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem türünü amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan benzeşik örnekleme yöntemi oluşturmaktadır. Benzeşik örnekleme, küçük ve benzer özelliklere sahip bir örneklem ele alarak belirli alt grupları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubundaki katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	43	78,18
	Erkek	12	21,82
Yaş	20-25	16	29,09
	26-30	20	36,36
	31-35	11	20
	36-40	5	9,09
	40 ve üstü	3	5,45
Lisans Mezuniyet Alanı	Türkçe Eğitimi	18	32,73
	Türk Dili ve Edebiyatı	9	16,36
	Yabancı Diller	6	10,91
	Sınıf Öğretmenliği	2	3,64
	Tarih Öğretmenliği	2	3,64
	Sağlık Alanı	3	5,45
	PDR	4	7,27
Okul Öncesi	2	3,64	

İlahiyat	2	3,64
Eğitimle İlgisi Olmayan Diğer Bölümler (Uluslararası İlişkiler, İşletme vs.)	7	12,73

Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların (43) çalışmaya daha çok ilgi gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları ise 20-25 arası 16 kişi, 26-30 arası 20 kişi, 31-35 arası 11 kişi, 36-40 arası 5 kişi, 40 ve üzeri 3 kişi şeklindedir. Bu durum Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'na katılan kişilerin daha çok 20-35 yaş aralığında bulunduğunu göstermektedir. Lisans mezuniyet alanlarına bakıldığında çoğunlukla Türkçe, Türk dili ve yabancı dil bölümleri ön plana çıkmaktadır. Ancak sağlık, ilahiyat ve işletme gibi farklı alanlardan mezun olan kişilerin de bulunması sertifika programına diğer alanlardan da ilgi olduğunu ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve tarama araştırmalarının temel veri toplama araçlarından biri olan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anket oluşturma süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır:

1. İlgili literatürün taranması ve soru havuzunun oluşturulması.
2. Soru havuzundaki soruların Creswell (2012: 388) tarafından belirlenen stratejiler bağlamında değerlendirilmesi.
3. Pilot uygulama ve anketin son hâlinin oluşturulması.

Anketin oluşturulma süreci ilgili literatürün taranması ve soru havuzunun oluşturulmasıyla başlanmıştır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından araştırma konusu ile ilgili literatür incelenerek sorular oluşturulmuştur. Daha sonra fikir birliğine varılan sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulduktan sonra sorular Creswell (2012: 388) tarafından belirlenen stratejiler kapsamında değerlendirilmiştir. Creswell'e (2012) göre bir anketteki sorular belirsiz olmamalı ve olumsuz ifadeler veya uzun uzun ifadeler içermemelidir. Ayrıca jargon veya aşırı teknik dil içermemeli ve dengesiz yanıt seçenekleri bulundurmamalıdır. Son aşamada ise taslak anket formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Creswell (2012: 390), "Bir anketin veya görüşme araştırmasının pilot testi, araştırmacının, aracı dolduran ve değerlendiren az sayıda kişiden gelen geri bildirimlere dayanarak bir araçta değişiklikler yaptığı bir prosedürdür" (2012: 390). Bu bilgiler ışığında anketin taslak formu 10 bilim insanına uygulanmış ve onların geri bildirimleri kapsamında sorularda bazı değişiklikler yapılarak anketin son şekli elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın bu aşamasında Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programını alan katılımcılarla iletişime geçilmiştir ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü olan katılımcılara anket formu WhatsApp, E-mail ve Telegram yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılar bu formda yer alan 15 soruyu cevaplayarak araştırmacılara ulaştırmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk kısmında çalışmaya katılan katılımcılara ilişkin bilgiler betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların yaş, cinsiyet ve mezuniyet alanları gibi özellikleri belirlenmiştir. Mezuniyet alanlarına verilen cevaplar kendi içinde başlıklar hâlinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bu analizler evren-örneklem kısmında tablolaştırılarak Tablo 1'de sunulmuştur. 15 sorudan oluşan anket kendi içinde 4 ayrı kategoride gruplandırılarak analiz edilmiştir. Bulguların analizinde frekans değerleri ve yüzdeler verilerle inceleme yapılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Karar Tarihi: 03/06/2024
Belge Numarası: 143872

BULGULAR

Bu bölümde katılımcılardan anket yoluyla elde edilen veriler araştırma soruları bağlamında değerlendirilmiştir.

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcı çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programını tercih sebeplerine ilişkin görüşleri alınarak sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programını Çevrim İçi Şekilde Tercih Etme Sebepleri

Nedenler	f	%
Zaman ve Mekân	30	54.55
İş Yoğunluğu	18	32.72
Kolaylık	7	12.73
Toplam	55	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların verdikleri cevaplarda 3 başlık ön plana çıkmaktadır. Zaman ve mekân, iş yoğunluğu ve kolaylık. Araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %54’ü zaman ve mekân, %32’si iş yoğunluğu, %12’si kolaylık nedeniyle sertifika programını çevrim içi tercih etmektedir. Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının katılım ücretlerinin uygunluğuna yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Katılım Ücretleri Uygundur

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	6	10,91
Katılıyorum	23	41,82
Fikrim yok	8	14,55
Katılmıyorum	13	23,64
Kesinlikle katılmıyorum	5	9,09
Toplam	55	100

Katılımcıların yaklaşık %53’ü sertifika programı katılım ücretlerinin uygun olduğunu belirtmiştir. Kurumdan kuruma değişen sertifika ücretleri katılımcıların %32’sine göre uygun değildir. %14’ü ise katılım ücretleri hakkında bir fikir belirtmemiştir.

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının içerikleri ve dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar hakkındaki görüşleri alınarak sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11’de verilmiştir.

Tablo 4: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarını Ders İçerikleri Yeterlidir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	7	12,73
Katılıyorum	30	54,55
Fikrim yok	7	12,73
Katılmıyorum	7	12,73
Kesinlikle katılmıyorum	4	7,27
Toplam	55	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %68’i ders içeriklerinin yeterli olduğunu belirtirken %20’si ders içeriklerinin yeterli olmadığı görüşünü belirtmiştir. Katılımcıların %12’si bir fikir belirtmemiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı içeriğinde konu yoğunluğunun dengeli olmasına yönelik bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı İçeriğinde Konu Yoğunluğu Dengelidir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	7	12,73
Katılıyorum	35	63,64
Fikrim yok	7	12,73
Katılmıyorum	4	7,27
Kesinlikle katılmıyorum	2	3,64
Toplam	55	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %77'si sertifika programı içeriğindeki konu yoğunluğunun dengeli olduğunu, yaklaşık %11'i ise dengeli olmadığını belirttiği görülmektedir. Katılımcıların %12'si bu soruya ilişkin fikir belirtmemiştir.

Katılımcıların çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve programı hakkında verdiği bilgiye yönelik görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Hakkında Yeterli Bilgi Verilir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	10	18,18
Katılıyorum	26	47,27
Fikrim yok	11	20,00
Katılmıyorum	7	12,73
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,82
Toplam	55	100

Sertifika programlarının içerikleri incelendiğinde her programda görülen ortak başlıklardan biri de Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programıdır. Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %65'i sertifika programlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) hakkında yeterli bilgi aldığını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık %13'ü ise yeterli bilgi almadığını belirtmiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında dinleme becerisine ilişkin uygulamaların yeterliliği hakkındaki bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Dinleme Becerisine İlişkin Uygulamalar Yeterlidir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	10	18,18
Katılıyorum	23	41,82
Fikrim yok	10	18,18
Katılmıyorum	11	20,00
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,82
Toplam	55	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların yaklaşık %60'ı sertifika programındaki dinleme becerisine dair yapılan uygulamaların yeterli olduğu, % 21'i yeterli olmadığı düşüncesindedir. Katılımcıların yaklaşık %18'i ise dinleme becerisine ilişkin uygulamalar hakkında bir fikir belirtmemiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında konuşma becerisine ilişkin uygulamaların yeterliliği hakkındaki bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Konuşma Becerisine İlişkin Uygulamalar Yeterlidir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	20,00
Katılıyorum	20	36,36
Fikrim yok	7	12,73
Katılmıyorum	16	29,09
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,82
Toplam	55	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların yaklaşık %56'sı sertifika programında konuşma becerisine dair uygulamaların yeterli olduğu görüşünü belirtmektedir. Katılımcıların %31'i ise uygulamaların yeterli olmadığını düşünmektedir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında okuma becerisine ilişkin uygulamaların yeterliliği hakkındaki bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Okuma Becerisine İlişkin Uygulamalar Yeterlidir

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	18,18
Katılıyorum	20	49,09
Fikrim yok	7	14,55
Katılmıyorum	16	16,36
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,82
Toplam	55	100

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %67'si okuma becerisine ilişkin yapılan uygulamaların yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların %17'si okuma becerisine ilişkin uygulamaların yeterli olmadığını belirtirken %14'ü ise fikrim yok şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında yazma becerisine ilişkin uygulamaların yeterliliği hakkındaki bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Yazma Becerisine İlişkin Uygulamalar Yeterlidir.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	14,55
Katılıyorum	20	38,18
Fikrim yok	7	16,36
Katılmıyorum	16	25,45
Kesinlikle katılmıyorum	1	5,45
Toplam	55	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların %53'ü yazma becerisine ilişkin uygulamaların yeterli olduğuna dair görüş bildirmiştir. %31'i ise yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Katılımcıların %16'sı ise yazma becerisine ilişkin uygulamaların yeterliliğine ilişkin bir görüş belirtmemiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında programın katılımcıyı beklenen ölçüde geliştirmesiyle ilgili bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11: Katılmış Olduğum Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Beni Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Beklediğim Ölçüde Geliştirdi.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	16,36
Katılıyorum	20	54,55
Fikrim yok	7	7,27
Katılmıyorum	16	14,55
Kesinlikle katılmıyorum	1	7,27
Toplam	55	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere sertifika programını çevrim içi olarak alan katılımcıların yaklaşık %75’i programın verimli olduğunu, Türkçe öğretimi konusunda beklenen ölçüde geliştiğini belirtmiştir. Katılımcıların %21’i ise beklediği ölçüde gelişmediğini düşünmektedir.

3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programının uygulama boyutu hakkındaki görüşleri alınarak sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 12, 13, 14 ve 15’te sunulmuştur.

Tablo 12: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Sonunda Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Objektiftir.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	16,36
Katılıyorum	20	47,27
Fikrim yok	7	16,36
Katılmıyorum	16	14,55
Kesinlikle katılmıyorum	1	5,45
Toplam	55	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların %63’ünün program sonunda uygulanan ölçme ve değerlendirme sınavının objektif olduğunu düşündüğü ancak %20’sinin objektif olmadığını düşündüğü görülmektedir. Katılımcıların %16’sı ise ölçme ve değerlendirme sınavının objektif olup olmadığına dair bir fikir belirtmemiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında derslerdeki etkileşimin varlığı hakkındaki bulgulara Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programı Derslerinde Etkileşim Vardır.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	18,18
Katılıyorum	20	58,18
Fikrim yok	7	5,45
Katılmıyorum	16	16,36
Kesinlikle katılmıyorum	1	1,82
Toplam	55	100

Tablo 13 incelendiğinde sertifika programını çevrim içi şeklinde alan katılımcıların yaklaşık %76’sının derslerde etkileşimin olduğunu belirttiği ancak %17’sinin etkileşimin olmadığını belirttiği anlaşılmaktadır.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında uygulama boyutunun yeterliliği hakkındaki bulgulara Tablo 14’de yer verilmiştir.

Tablo 14: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Uygulama Boyutu Yeterlidir.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	9,09
Katılıyorum	20	36,36
Fikrim yok	7	18,18
Katılmıyorum	16	25,45
Kesinlikle katılmıyorum	1	10,91
Toplam	55	100

Tablo 14'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan katılımcıların %46'sı programdaki uygulama boyutunun yeterli olduğu, %36'sı ise yetersiz olduğu düşüncesindedir. Katılımcıların %18'i bu hususta fikir belirtmemiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında toplam ders saati sayısının yeterliliği hakkındaki bulgulara Tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programında Toplam Ders Saat Sayısı Yeterlidir.

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	11	10,91
Katılıyorum	20	50,91
Fikrim yok	7	12,73
Katılmıyorum	16	16,36
Kesinlikle katılmıyorum	1	9,09
Toplam	55	100

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %62'sinin çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında ders saati sayısını yeterli buldukları anlaşılmaktadır. %18'i ise yeterli olmadığı görüşündedir. Katılımcıların 12'si ders saati sayılarının yeterli olması ile ilgili bir fikir belirtmemiştir.

4. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programında karşılaşılan teknik sorunlara yönelik görüşleri alınarak sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 16: Çevrim İçi Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarında Teknik Sorunlarla Karşılaşılr

Seçenekler	f	%
Kesinlikle katılıyorum	0	0,00
Katılıyorum	23	41,82
Fikrim yok	5	9,09
Katılmıyorum	20	36,36
Kesinlikle katılmıyorum	7	12,73
Toplam	55	100

Tablo 16'ya göre çevrim içi sertifika programına katılan katılımcıların yaklaşık %41'i teknik sorunlarla karşılaştığını belirtirken %48'i teknik bir sorunla karşılaşmadığını belirtmiştir. İkinci bir soru olarak 'karşılaşılan sorular nelerdir' diye sorulduğunda 10 katılımcı internet kesintisi olduğunu, 5 katılımcı dersin donduğunu, 4 katılımcı sisteme girişte sorun yaşadığını, 4 katılımcı ise ders esnasında sistemden atıldığını belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına yönelik katılımcı görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların çoğu ilgili programı zaman ve mekân anlamında sağladığı kolaylık nedeniyle tercih etmekte ve katılım ücretini uygun bulmaktadır. Bunun yanında katılımcılar büyük oranda sertifika programındaki ders içeriklerini yeterli ve dengeli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine göre sertifika programlarında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı hakkında yeterli bilgi sunulmaktadır.

Çalışma kapsamında katılımcıların sertifika programlarında dil becerilerine yönelik düşünceleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik yeterli uygulama yapıldığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğu çevrim içi sertifika programlarının kendilerini yabancılara Türkçe öğretimi alanında geliştirdiğini düşünmektedir. Bunun yanında araştırma sonuçları katılımcı görüşlerine göre sertifika programlarındaki ders saati sayısının yeterli olduğunu ve derslerde etkileşimin gerçekleştiğini göstermektedir.

Çalışmada, katılımcıların sertifika programı sonunda uygulanan ölçme ve değerlendirmeyi büyük oranda objektif bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak programın uygulama boyutunu yeterli bulanların oranı %50'nin altındadır. Araştırma sonuçlarına göre çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında teknik sorunlarla karşılaşmadığını belirtenlerin oranı %48, karşılaştığını belirtenlerin oranı %41 seviyesindedir. Her ne kadar teknik sorunlarla karşılaşmayanların oranı daha yüksek olsa da karşılaşanların oranı azımsanmayacak boyuttadır. Teknik sorunlarla karşılaştığını belirten katılımcıların cevaplarında internet kesintisi ön plana çıkmaktadır.

Bu çalışma sonucu ulaşılan sonuçlar yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarına yönelik yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Bu çalışmada sertifika programının uygulama boyutunu yeterli bulanların oranının %50'nin altında olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara Çelik (2021) ve Bulut (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da ulaşılmıştır. Çelik (2021: 482) sertifika programlarında uygulama boyutuna yeterli zaman ayrıldığını, Bulut (2002: 390) ise uygulama boyutunun yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çalışmada ders içeriklerine yönelik ulaşılan sonuçlar dengeli ve yeterli oldukları yönündedir. Benzer şekilde Demirel ve Kökçü (2018: 1884) de çalışmalarında katılımcıların ders içeriklerine yönelik olumlu düşüncelerini ifade etmiştir. Bunun yanında Kayhan ve arkadaşları (2022: 1288) eğitimcilerin de sertifika programlarındaki ders içeriklerini yeterli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan ve Demirel ve Kökçü'nün (2018: 1891) araştırmasıyla benzerlik gösteren hususlardan bir ölçme ve değerlendirme. Her iki çalışmada da katılımcılar yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını objektif bulmaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar katılımcıların sertifika programlarındaki ders sayısının yeterli olduğu yönündedir. Ancak Demirel ve Kökçü (2018: 1884) araştırmalarında katılımcıların ders süreleri ile ilgili olumsuz düşünce belirttikleri yönünde sonuca ulaşmıştır. Ayrıca Kayhan ve arkadaşları (2022: 1283) eğitimcilerin de ders sürelerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ölçme değerlendirme uygulamalarını objektif bulan katılımcıların oranı yüksektir. Ancak Çelik (2021: 482) ölçme ve değerlendirmeyi subjektif bulan katılımcıların oranını daha yüksek tespit etmiştir.

Çevrim içi yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı katılımcı görüşlerinin incelendiği bu çalışmada verilerin analizi doğrultusunda ulaşılan sonuçlardan hareketle sertifika programı düzenleyen kurum ve kuruluşlara şu öneriler sunulabilir:

- Katılımcıların birçoğu sertifika programının uygulama boyutunun yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum programdaki uygulama boyutunu artırılması gerektiğini göstermektedir.
- Araştırmanın sonuçları katılımcıların daha çok derse giriş esnasında teknik sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bu durum kurum ve kuruluşların bu hususta yeni çözümler üretmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 03/06/2024

Belge Numarası:143872

KAYNAKÇA

- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(2), 79-96.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin staj uygulamasına yönelik görüşleri: İAÜ/Aydın TÖMER örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(2), 225-250.
- Aydın, N., Sayır, M. F., Aydeniz, S., & Şimşek, T. (2023). How did covid-19 change faculty members' use of technology? *Sage Open*, 13(1), 21582440221149720.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 376-392.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.) Pearson.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, (70), 469-485.
- Çetin, O. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri*. XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı (ss. 366-375), Gürcistan-Tiflis.
- Dargut, T., & Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Demirel, Ş., & Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1884-1901.
- Er, O., Biçer N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51- 69.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Frankel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. The McGraw Hill Company.
- Kayhan, B., Karakaş, R., & Şahin, T. G. (2022). Çevrim içi olarak yürütülen yabancılara Türkçe öğretimi eğitici sertifikası programına yönelik ders veren eğitimcilerin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1276-1291.
- Kızıltepe, K., Tuna, F. Ö., Özoglu, N., Kavurt, A. S., & Ustun, Y. (2023). Yenidoğan yoğun bakım hemşireliği kursu çevrim içi sertifika eğitim programı modeli: Türkiye örneği. *Türk Kadın Sağlığı ve Neonatoloji Dergisi*, 5(1), 14-24.
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özen, S. O., & Akar, S. G. M. (2022). Öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitimlik deneyimlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 585-600.
- Öztürk, P., & Kert, S. B. (2017). Bir çevrimiçi öğrenme ortamının, yetişkinlerin çevrimiçi öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarına etkisi. *Acta Infologica*, 1(1), 39-54.
- Selwyn, N., & Facer, K. (2014). The sociology of education and digital technology: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 40, 482-496. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933005>

-
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Abalı Öztürk, Y. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik öz yeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.
- Şenel, A., & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis Y, Sobrino, SV., Giannoutsou, N., Cachia, R., Moné, A.M., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695–6726. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>
- Turvey, K., & Pachler, N. (2020). Design principles for fostering pedagogical provenance through research in technology supported learning. *Computers and Education*, 146, (103736). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103736>
- Yaşar, D. (2001). Yeni binyılda eğitim ve öğretim. *Türkiye Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi-MEB Yayınları*, 21, 375-390.
- Yeşiltaş, E., & Kaymakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programının teknoloji boyutu. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 314-340.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2024). <https://istatistik.yok.gov.tr>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 8, Number: 30, p. 95-112, Winter 2024

Liselerde Disiplin Sorunları: Nedenler, Stratejiler ve Çözüm Önerileri*

Disciplinary Problems in High Schools: Causes, Strategies and Solution Suggestions

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarih
Article Arrival Date
12/10/2024

Makale Kabul Tarih
Article Accepted Date
21/11/2024

Makale Yayın Tarih
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Ahmet Şahin
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
ahmet.sahin@alanya.edu.tr
ORCID: 0000-0002-1254-393X

Bedriye Güzin Mutlu
MEB
guzinmutlu@hotmail.com
ORCID: 0009-0000-4186-5033

*Bu çalışma Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Kurulunun 05/10/2020 tarih ve 88431307-050.01.04-E.19683 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu araştırmanın amacı, liselerdeki disiplin sorunlarını belirlemek, bu sorunların nedenlerini, kullanılan çözüm stratejilerini ve önerilen önleyici yaklaşımları tartışmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, devlet liselerinde görev yapan 11 gönüllü öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Katılımcılar, kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Çeşitliliği sağlamak amacıyla çalışmaya, farklı okullardan farklı branş, kıdem, eğitim düzeyi ve cinsiyete sahip öğretmenler dahil edilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcılarla bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, okullarda hem şiddet içeren hem de şiddet içermeyen disiplin sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Disiplin sorunlarının nedenlerinin ise aile, öğrencilerin kendileri, zayıflayan ahlak ve değer sistemi, okul yönetimi, fiziki şartlar ve öğretmen kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, disiplin sorunlarını önlemeye ve çözmeye ilişkin farklı stratejileri kullanma eğilimde oldukları ve bazen bu stratejileri eklektik şekilde bir arada kullandıkları söylenebilir. Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde önleyici disiplin yaklaşımının diğer yaklaşımlara nazaran daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Yanı sıra, destekleyici, düzeltici ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımları da kullanılmaktadır. Disiplin sorunlarının önlenmesi veya azaltılmasına ilişkin üst yönetimler, okul yönetimleri ve rehberlik servisleri ile öğretmenler düzeyinde yapılması gereken önerilerde bulunulmuştur. Ceza verme haricindeki diğer tüm önerilerin olumlu yaklaşım niteliğinde olması, öğretmen ve yöneticilerin önleyici ve destekleyici yaklaşımları daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Lise, Disiplin, Disiplin Sorunları, Disiplin Stratejileri

Abstract

The aim of this study is to identify discipline problems in high schools and to discuss the causes of these problems, the solution strategies used, and the recommended preventive approaches. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group comprised 11 volunteer teachers and administrators working in public high schools. Participants were selected through snowball sampling. To ensure diversity, teachers from different schools with different branches, seniority, education levels, and gender were included in the study. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. Individual face-to-face interviews were conducted with the participants. Inductive content analysis was used to analyze the data. As a result, both violent and non-violent discipline problems are experienced in schools. The causes of disciplinary problems were found to be the family, students themselves, weakening moral and value systems, school administration, physical conditions, and teachers. It can be said that the participants tended to use different strategies to prevent and solve discipline problems and sometimes used these strategies together in an eclectic way. The preventive discipline approach is preferred over other approaches in solving discipline problems in high schools. In addition, supportive, corrective, and punitive disciplinary approaches are used. Suggestions for preventing or reducing disciplinary problems were made at the level of senior administration, school administration, guidance services, and teachers. The fact that all suggestions, except for punishment, are positive indicates that teachers and administrators prefer preventive and supportive approaches.

Keywords: Student, High School, Discipline, Discipline Problems, Discipline Strategies

Atf Bilgisi / Citation Information

Şahin, A., & Mutlu, B. G. (2024). Liselerde disiplin sorunları: Nedenler, stratejiler ve çözüm önerileri. *Asya Studies*, 8(30), 95-112. <https://doi.org/10.31455/asya.1565626>

GİRİŞ

Disiplin sorunları, okullarda eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemekte ve çoğunlukla öğrencilerin başarısızlığına sebep olan olumsuz davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda okul güvenliğini de olumsuz yönde etkilemektedir. Okullarda farklı kişilik özelliklerine sahip çok sayıda öğrenci bir arada bulunduğundan hangi davranışların disiplin sorunlarına yol açacağını belirlemek oldukça güçtür. Zira, her öğrenci bilişsel, duyuşsal ve fiziksel özelliklerinin yanı sıra kültürel ve ekonomik farklılıklara sahiptir.

Okullarda disiplin sorunu teşkil eden davranışlar genel hatlarıyla yazılı mevzuatlarda (MEB, 2013; MEB, 2014) tanımlanmıştır. Dolayısıyla disiplin sorunu olarak kabul edilen davranışların neler olduğunu belirlemek nispeten kolaydır. Ancak, disiplin sorunu teşkil edecek davranışların gerçekleşme durumunu detaylarıyla ortaya koyabilmek ve bu davranışlar sonucunda ortaya çıkan problemleri çözmek oldukça zordur. Bu nedenle disiplin sorunu olarak sayılabilecek davranışları önlemek ve düzeltmek çok yönlü bir bakış açısı gerektirmektedir.

Alan yazında okulda disiplin konusunu ele alan birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri (Akar, 2006; Aydın, 2004; Pehlivan ve Demirtaş, 2019), disiplin sorunlarının çözümüne dönük disiplin yaklaşım (Yüksel vd., 2023), pozitif disiplin yaklaşımları (Oxley ve Holden, 2021), disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar (Aksoy, 2001) ve öğretmenlerin kullanmayı tercih ettikleri disiplin modelleri (Kentli, 2016) gibi konular ele alınmaktadır. Ancak disiplin problemlerine nedenleri, kullanılan stratejiler ve çözüm önerileri bağlamında bütüncül bakış açısıyla yaklaşan çalışmaların sınırlı sayıda (Örn: Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015) olduğu görülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Disiplin ve davranış yönetimi, etkili okulların merkezinde yer almaktadır. Yöneticiler ve öğretmenler, okullarda disiplini sağlamak ve yönetmekle sorumludurlar (Blandford, 1998). Disiplin, gündelik hayatta genellikle düzen sağlama anlamına gelmektedir. Doğru-yanlış veya iyi-kötü davranış ayrımını yaparak bireylere nasıl davranmaları gerektiğini reçete eden davranış yönetimi faaliyetleri bütünüdür (İlgar, 2000).

Genel anlamda, disiplin, toplumsal davranışlara ilişkin standartların belirlenmesini ve davranışların belirlenen standartlara uygun şekilde sürdürülmesini ifade etmektedir (Tunç, Yıldız ve Doğan, 2015). Ancak, zamanla bu kavram, uygulamada ceza ile eşanlamli algılanmaya başlamıştır (Longstreth ve Garrity, 2018). Özünde ise düzenli ve kurallı yaşamayı ifade etmektedir (Güven ve Hamalosmanoğlu, 2012; İlgar, 2000). Dolayısıyla, okulda disiplin, öğrencilerin kurallara uyması ve düzenli davranışlar sergilemesi olarak görülmekte (Güven ve Hamalosmanoğlu, 2012); öğretmenlerin performansını ve öğrencilerin başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Ainurrohman ve Handayani, 2020).

Etkili ve kalıcı disiplin, bireylerin kendilerini kontrol etme becerisine, yani öz disipline odaklanarak bireylerin kendilerini kontrol etmelerini sağlayan iç mekanizmaları geliştirmeye odaklanır. Bu nedenle öğrencilerin, neyin kabul edilebilir neyin kabul edilemez olduğunu bilmeleri ve anlamaları gerekmektedir (Blandford, 1998). Ancak, okullarda disiplin politikaları istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemeye çalışmak yerine, genellikle bu davranışlar ortaya çıktıktan sonra ne olacağına odaklanmaktadır (Longstreth ve Garrity, 2018).

Disiplin sorunlarının çözümü konusundaki yöntemler önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin yaklaşımları olarak ele alınabilmektedir (Bayraktar ve Dogan, 2017; Pehlivan ve Demirtaş, 2019). Bunlara ek olarak cezalandırıcı disiplin yaklaşımdan da bahsedilebilir (Sarpkaya, 2005; Yüksel vd., 2023). Her ne kadar cezalandırıcı disiplin yaklaşımları bazı araştırmacılar tarafından (Pehlivan ve Demirtaş, 2019) düzeltici bir yaklaşım olarak kabul edilse de bu çalışmada cezalandırıcı disiplin ayrı bir yaklaşım olarak incelenmiştir. Zira düzeltici yaklaşım hem pozitif hem de negatif davranış yönetimi stratejilerini birlikte içerebilmekte ve bu yönüyle cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarından farklılık göstermektedir.

Önleyici disiplin, disiplin sorunlarının daha ortaya çıkmadan önlenmesine dönük bir yaklaşımdır. Aynı zamanda, sorunları çözmek yerine sorunları önlemek daha kolay ve daha etkili bir stratejidir (İlgar, 2000). Sınıf yönetiminde önleyici bir yaklaşım benimsemek disiplin sorunlarını en aza indirmek açısından oldukça etkilidir. Böyle bir yaklaşım, birçok disiplin sorununun ortaya çıkmasını azaltır ve ortaya çıktıklarında öğretmenlerin bu sorunlarla daha etkili şekilde başa çıkabilmelerine yardımcı olur (Meyer, 2015).

Bazen önleyici stratejiler kullanılmasına rağmen yine de disiplin sorunları ortaya çıkabilmekte ya da sorun çıkma olasılığı artabilmektedir. Bu durumda devreye düzeltici disiplin girmektedir. Düzeltici yaklaşımlarla sorun davranış giderilmeye çalışılmakta ve tekrar ortaya çıkmamasını sağlamaya dönük önlemler alınmaktadır (Ilgar, 2000). Başarılı bir düzeltici uygulamanın proaktif, anında ve kesin olması önemlidir. Ayrıca, öğrenci tarafından olumlu algılanmasına dikkat etmek gerekir (Burns, 2002).

Destekleyici disiplin de tıpkı düzeltici disiplin gibi kural ihlali ya da yanlış davranışın gerçekleşmesi durumunda ortaya çıkar (Ilgar, 2000). Destekleyici disiplin, davranış yönetiminde rehberliği, teşviki ve fiziksel olmayan disiplin yöntemlerini vurgulayan olumlu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, destekleyici bir ortam sağlarken öğrencinin öz düzenlemesini ve olumlu davranışlarını teşvik etmeyi amaçlar. Dolayısıyla, daha sert, kontrolcü ve cezalandırıcı disiplin tekniklerini reddeder.

Cezalandırıcı disiplinde ise sorun davranış gerçekleştiikten sonra davranışı ortadan kaldırmak, tekrarlanmasını ya da yayılmasını önlemek amaçlanır ve bu yönde faaliyetlere odaklanılır (Sarpkaya, 2005). Ancak, önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin yaklaşımların aksine istenmeyen davranışı değiştirmek veya kuralları uygulamak için genellikle fiziksel cezayı, psikolojik saldırganlığı veya daha farklı sert tepkileri içerir (Poljak Lukek, 2015). Eğitim bağlamında ise cezalandırıcı disiplin genellikle kötü davranışını caydırmak için kontrolü, dışlamayı ve fiziksel cezalandırmayı kapsamaktadır (Duarte vd., 2022). Araştırmalar, bu tür disiplinin bireyler ve toplum üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Poljak Lukek (2015), çocukluğunda fiziksel cezaya veya psikolojik saldırganlığa maruz kalan anne-babaların benzer cezalandırma tekniklerini benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde Duarte ve arkadaşları (2022), cezalandırıcı okul disiplininin etkisiz olduğunu ve özellikle dezavantajlı gruplar için zararı artırabileceğini tespit etmişlerdir.

Önleyici, destekleyici, düzeltici ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımlarının dışında okulda istenmeyen davranışların yönetimi için faydalı olabilecek farklı disiplin modelleri de mevcuttur. Bu modellerden bazıları Etkin Disiplin Modeli, Gerçeklik Terapisi, Davranışçı Yaklaşım (Neo-Skinner Modeli), Grup Yönetimi, Mantıksal Sonuçlar Modeli ve Etkili Öğretmenlik Eğitimi Modelidir. Etkin Disiplin modeli temel olarak öğretmenlerin sıkı ve tutarlı bir kontrole sahip olması gerektiğini belirtir. Modelde kuralların açıkça belirtilmesi, beklentiler karşılandığında olumlu, karşılanmadığında ise olumsuz sonuçların uygulanması istenir (Allen, 1996; Walters ve Frei, 2007). Canter (1993), öğrencilerle konuşmak ve onlara rehberlik yapmak davranışları iyileştirmeye yardımcı olmuyorsa, o zaman etkin disiplin uygulamalarını kullanmak gerektiğine işaret etmektedir. Gerçeklik terapisi, davranışın seçimlerin bir sonucu olduğunu; yıkıcı davranışların öğrencilerin kötü seçimlerden kaynaklandığını varsayar. Öğretmenin görevi, davranışlar ve sonuçları arasındaki bağlantıyı kurmaya ve netleştirmeye yardımcı olarak öğrencilerin doğru seçimler yapmasını sağlamaktır (Emmer, 1986; Glasser, 1992). Davranışçı Yaklaşımda (Neo-Skinner Modeli), öğrenciler kabul edilebilir davranışlar sergilediğinde, iyi davranışın tekrarını artırmak ve davranışı istenen yönde şekillendirmek için anında pekiştirme sağlanır (Charles, 2014). İstenmeyen davranışların sıklığını azaltmak veya söndürmek için ceza kullanılır. Ancak bu modelde çok fazla ceza kullanımı önerilmez (Skinner, 1958). Grup Yönetimi modelinde bir öğrencinin istenmeyen davranışı düzeltildiğinde bu tepki diğer öğrencilerin davranışını da değiştirme eğilimindedir. Dolayısıyla öğretmen sınıfta her zaman neler olup bittiğinin farkında olmalıdır (Allen, 1996; Kounin, 1970). Mantıksal Sonuçlar modelinde öğrencilerin yanlış hedeflerle yüzleşmesi arzulanır. Bu modele göre disiplin ceza değildir. Aksine bir öz-denetim aracıdır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin kendilerine sınır koymalarına yardımcı olmak ve rehberlik yaparak demokratik davranışı teşvik etmektir (Allen, 1996; Dreikurs ve Grey, 1968). Öğretmen Etkililiği Eğitim modelinde bireyler doğuştan özerklik ve hesap verebilirlik eğilimlerine sahiptir. Ancak bu niteliklerin öğretmenler tarafından teşvik edilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğretmenler, öğrencilerde öz-yönelimi, sorumluluğu, öz-kontrol ve öz-değerlendirmeyi teşvik etmeli ve desteklemelidir (Gordon, 2003).

Eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi açısından disiplin bir gerekliliktir (Ilgar, 2000). Disiplin olmadığı ortamlarda eğitim-öğretim faaliyetleri etkisiz, verimsiz, yorucu ve moral düşürücü hale gelmektedir (Babaoğlu, 2014). Benzer şekilde, Kazak ve Koyuncu (2021) istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğünü, dolayısıyla öğretmenin derste etkililiğini azalttığını, sınıf yönetimini zorlaştırdığını, okul yönetimi ile sorun yaşanmasına neden olduğunu ve aynı zamanda öğrencilerin akademik başarısını düşürdüğünü vurgulamaktadır. Dolayısıyla okullarda yaşanan disiplin sorunları ve bu sorunlar karşısında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tercih ettikleri disiplin yaklaşımlarının ve başvurdukları uygulamaların neler olduğu, disiplin sorunlarının etkili yönetimi açısından önemli aynı zamanda da gereklidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, liselerde yaşanan

disiplin sorunlarını belirlemeye çalışarak sorunların nedenleri, kullanılan çözüm stratejileri ve önerilen önleyici yaklaşımlar bağlamında tartışmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Liselerde ne tür disiplin sorunları yaşanmaktadır?
2. Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
3. Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde kullanılan stratejiler nelerdir?
4. Disiplin sorunlarının önlenmesine veya azaltılmasına ilişkin öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, okullarda yaşanan disiplin sorunları ile bu sorunların nedenleri, kullanılan çözüm stratejileri ve önerilen önleyici yaklaşımlar detaylı şekilde belirlenmeye çalışıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir vakayı ya da vakaları ayrıntılı şekilde ve derinlemesine araştırdığı ve raporladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür çalışmalarda vakalar birey, grup, program, faaliyet veya kurum şeklinde karşımıza çıkabilir (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, çalışmanın konusu hakkında detaylı bilgi verebilecek ilgili deneyime sahip katılımcılardan oluşturulmaya çalışılmıştır. Zira, nitel araştırmalarda katılımcıların, ilgili konuyu deneyimleyen ve ayrıntılı bilgi verebilecek kişilerden seçilmesi oldukça önemlidir (Büyüköztürk vd., 2010). Okullarda yaşanan disiplin sorunlarının hassas bir konu özelliği taşıması nedeniyle hem gönüllü hem de detaylı bilgi verebilecek katılımcı bulmakta zorlanılmıştır. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2015; Waters, 2014). Çalışma grubunun aynı zamanda branş, kıdem, eğitim düzeyi, cinsiyet bakımından çeşitlilik göstermesi sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyeti	Okul Türü	Branşı	Görevi	Çalışma Süresi	Öğrenim Durumu
Y1	Erkek	Anadolu Lisesi	İngilizce	Okul Müdürü	29	Yüksek Lisans
Ö1	Kadın	Anadolu Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen	33	Lisans
Ö2	Kadın	Anadolu Lisesi	Görsel Sanatlar	Öğretmen	30	Lisans
Y2	Erkek	İmam Hatip Lisesi	Türkçe	Müdür Yardımcısı	18	Lisans
Ö3	Erkek	İmam Hatip Lisesi	Matematik	Öğretmen	11	Lisans
Y3	Erkek	Meslek Lisesi	Bilişim Teknolojileri	Okul Müdürü	17	Lisans
Y4	Erkek	Meslek Lisesi	Tarih	Okul Müdürü	22	Yüksek Lisans
Y5	Erkek	Meslek Lisesi	Tesisat Teknolojileri ve İklimlendirme	Müdür Yardımcısı	27	Lisans
Y6	Erkek	Anadolu Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	Okul Müdürü	24	Yüksek Lisans
Y7	Kadın	Fen Lisesi	İngilizce	Müdür Yardımcısı	23	Lisans
Ö4	Erkek	Fen Lisesi	Rehberlik	Öğretmen	17	Lisans

Çalışmaya Antalya ili Alanya ilçe merkezinde 7 farklı lisede çalışan 7 okul yöneticisi ve 4 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 8’i erkek, 3’ü ise kadındır. Katılımcıların çalıştığı okullardan 2’si Anadolu Lisesi, 2’si İmam Hatip Lisesi, 2’si Meslek Lisesi ve 1’i Fen Lisesidir. Katılımcıların 4’ü Anadolu Liselerinde, 3’ü Meslek Liselerinde, 2’si İmam Hatip Liselerinde ve diğer 2’si ise Fen Liselerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların çalışma süresi 11 ila 33 yıl arasında değişmektedir. Sekiz katılımcı lisans mezunu, 3 katılımcı ise yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışma kapsamında sadece gönüllü öğretmenler ve yöneticilerin bilgilerine başvurulmuş ve katılımcılar ile yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesi sürecinde iki eğitim yönetimi uzmanından uzman görüşü alınmış ve sorulara nihai şekli verilmiştir. Katılımcılara 4 açık uçlu soru yöneltilmiştir: (1) Okulunuzda ne tür disiplin sorunları yaşanmaktadır, örneklendirebilir misiniz? (2) Okulunuzda yaşanan

disiplin sorunlarının sizce nedenleri nelerdir, açıklayabilir misiniz? (3) Okulunuzda yaşanan disiplin sorunlarını nasıl çözüyorsunuz, açıklayabilir misiniz? (4) İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek veya azaltmak için neler yapılabilir, detaylandırabilir misiniz?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tümevarımcı içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların verdikleri cevaplar tek tek kodlanmış, sonrasında birbirine benzeyen görüşler bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak betimsel bir anlatımla sunulmuştur (Berg ve Lune, 2015; Creswell, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlilik, araştırmacıların, katılımcıların, okuyucuların veya değerlendiricilerin bulguların doğruluğuna veya inandırıcılığına ilişkin inançlarını ifade eder (Creswell ve Miller, 2000). Lincoln ve Guha (1985) nitel bulguların geçerliliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerini geliştirmiştir.

İnandırıcılığı sağlamak için araştırmacılar görüşmelerde detaylı veri toplamaya özen göstermiş, bulgulara ilişkin katılımcı teyidi almıştır. Bu amaçla, araştırma bulguları iki katılımcı ile paylaşılmış ve düşüncelerinin doğru şekilde aktarılıp aktarılmadığını kontrol etmeleri istenmiştir. Bulgular ile araştırma sonuçlarının katılımcıların görüşleri ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu durumda iç geçerliğin sağlandığı söylenebilir (Şahin ve Sabancı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Aktarılabilirliği sağlamak üzere araştırma bulguları katılımcı görüşleri ile ayrıntılı şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Böylece dış geçerlik artırılmıştır. Güvenirliği sağlamak üzere veriler araştırmacılar tarafından birlikte analiz edilmiş ve tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Kodlama ve temalandırma sürecinin sonunda birinci soruyla ilgili 19 kod üretilmiş ve bu kodlar 3 tema altında toplanmıştır. İkinci soruda 27 kod 6 tema altında toplanmıştır. Üçüncü soruda 19 kod üretilmiş ve 4 tema altında toplanmıştır. Dördüncü soruda ise 24 kod oluşturulmuş ve 3 tema altında toplanmıştır. Bazı sorulara ilişkin araştırmacılar arasında temalandırma bakımından görüş ayrılığı tespit edilmiştir. Görüş farklılığı bulunan temalara ilişkin düzeltmeler yapılarak görüş birliği sağlanmıştır. Son olarak iki eğitim yönetimi uzmanına görüşlerin nesnel şekilde aktarıldığına ilişkin teyit incelemesi yaptırılmış ve öneriler doğrultusunda öznel olabilecek yargılar düzeltilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması dış güvenirligi artırıcı bir unsurdur (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Etik Kurul Beyanı

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Gönüllü katılım onayları alındıktan sonra sorular katılımcılara tek tek yöneltilmiş ve ayrıntılı olarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların korunması ve kimliklerinin gizlenmesi amacıyla öğretmenlere Ö1-Ö4, yöneticilere ise Y1-Y7 arasında değişen kodlar verilmiş ve bulgular anonim şekilde raporlanmıştır.

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 05/10/2020

Belge Numarası: 88431307-050.01.04-E.19683

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın alt problemleriyle uyumlu olacak şekilde sırasıyla öğretmen ve yöneticilerin okullarında yaşadıkları disiplin sorunları, nedenleri, disiplin sorunlarıyla başa çıkmada kullandıkları stratejiler ile disiplin sorunlarının azaltılmasına ve çözümüne ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Yaşanan Disiplin Sorunları

Öğretmen ve yöneticilerin okullarında yaşadıkları disiplin sorunları şiddet içermeyen kural ihlalleri, fiziksel şiddet ve sözel şiddet temaları altında toplanarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Liselerde Yaşanan Disiplin Sorunları

Temalar ve Kodlar*	Katılımcılar (n _{Toplam} =11)	n
ŞİDDET İÇERMEYEN KURAL İHLALİ		
Uygunsuz cep telefonu kullanımı	Ö1, Ö3, Y1, Y5, Y6	5
Kılık kıyafet kurallarına uymamak	Ö1, Ö4, Y3, Y6	4
Dersin işleyişini bozmak	Ö3, Y2, Y5, Y6	4
Kopya çekmek	Ö1, Ö3, Ö4	3
Tütün ve tütün mamulleri bulundurmak ve kullanmak	Ö2, Y2, Y5	3
Devamsızlık yapmak	Ö2, Y3	2
Derse geç gelmek	Y2	1
Okuldan kaçmak	Y3	1
Takı vb. süs eşyası takmak	Y1	1
SÖZEL ŞİDDET		
Kaba ve saygısız konuşma	Ö1, Y1, Y2, Y3	4
Küfürlü konuşma	Ö1, Y1, Y4	3
Argo dil kullanımı	Ö2	1
Gerginlik ve yanlış anlama	Y2	1
Gözdağı verme	Y2	1
İletişimsel çatışma	Y4	1
FİZİKSEL ŞİDDET		
Vandallık (Okul eşyasına zarar vermek)	Ö3, Y2, Y3, Y4	4
Kavga etme	Ö3, Y4, Y5, Y7	4
Akran zorbalığı	Y2, Y3	2
Fiziki şiddet içerikli rahatsız edici davranışlar	Y1, Y6	2

* Büyük ve kalın harflerle yazılmış ifadeler temaları, diğerleri ise kodları belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin tamamı okullarında disiplin sorunları yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, şiddet içermeyen kural ihlalleri bakımından öğrencilerin en fazla uygunsuz cep telefonu kullanımı, kılık kıyafet kurallarına uymamak, dersin işleyişini bozmak, kopya çekmek ve sigara içmek gibi kötü alışkanlıklar suretiyle yanlış davranışlarda bulduklarını belirtmişlerdir.

Kılık kıyafet sorunuyla ilgili olarak Y6, düşüncesini “Kılık kıyafet kurallarına uymama... Özellikle kot pantolonla bazı öğrencilerin okula geldiği gözlenmekte.” diyerek ifade etmiştir. Ö1, “Yine bazen kılık kıyafet konusunda bazı öğrencileri uyarmak zorunda kaldığımda başkalarında da var. Siz hep beni görüyorsunuz diyorlar.”, şeklinde konuşmuştur. Y1, “Öğrenci, kılık kıyafet kurallarına uygunsuz geldiğinde mesela küpe, kolye daha bir sürü dikkat çekici şey taktığında; uyarıyoruz. Sorumluluğunu kabul etmek yerine başkalarında da var diyebiliyorlar.” sözleriyle kılık kıyafet kurallarına uymamanın okulda dikkat çekici bir sorun olduğuna işaret etmektedir.

Okullarda dersin işleniş düzeninin bozulmasının genellikle derste gürültü yapma ve cep telefonunun bilinçsiz ve yanlış kullanımı kaynaklı olduğu dile getirilmektedir. Ö3, “Bazı derslerde dersi sabote etmek isteyen öğrenciler olabiliyor. Derste telefon kullanma, gürültü yapma” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Y1, “Cep telefonunu hem yanlış zamanda hem de yanlış şekillerde kullanıyorlar.” diye ifade bu durumu desteklemektedir. Y5 ise “Cep telefonu kullanımı ile sınıf düzenini bozmak gibi sorunlar yaşanmaktadır.” diyerek telefonların sınıf içerisinde uygunsuz kullanımına işaret etmektedir. Benzer şekilde Ö1, “Cep telefonu kullanımı konusunda da sıkıntılar yaşıyoruz. Ya derse telefonla giriyorlar ya da birbirlerine suç teşkil edebilecek mesajlar çekiyorlar. Yani cep telefonunu hem yanlış zamanda hem de yanlış şekillerde kullanıyorlar.” sözleriyle cep telefonlarının liselerde önemli bir disiplin sorunu teşkil ettiğini vurgulamaktadır.

Liselerde sıklıkla karşılaşılan diğer disiplin problemleri ise sigara kullanımı ve devamsızlıktır. Katılımcılardan Y5 “Tütün ve tütün mamulleri bulundurmak ve kullanmak”; Ö2 ise “Devamsızlık ile birlikte öğrencilerde kötü alışkanlık olarak sigara kullanımı görülmekte” sözleriyle bu sorunların varlığına işaret etmektedirler. Yine benzer şekilde “sigara içmek ilk sıralarda” diyerek Y2 görüşünü belirtmiştir. Y3, “devamsızlık ve okuldan kaçma.” ifadeleriyle okullarında devamsızlık problemleri yaşandığını hatta bazı öğrenciler için problemin okuldan kaçma boyutunda olduğunu dile getirmiştir. Göreceli olarak daha az ifade edilen diğer kural ihlalleri ise derse geç gelmek, takı veya süs eşyası takmaktır.

Sözel şiddet eğilimi gösteren öğrencilerin en fazla kaba, saygısız ve küfürlü konuştukları görülmektedir. Okullarda yaşanan sözel şiddet içerikli disiplin problemleriyle ilgili Y1, “Öğrenciler, öğretmenlerine ve arkadaşlarına yönelik kaba, saygısız, karşısındakine manevi ve fiziki yönden zarar verici sözlü veya fiili davranışlar sergilemekteler. Konunun en dikkat çekici kısmı sergiledikleri davranışın sonuçlarından fazlaca rahatsız değiller, bir kısmını da hakkıymış gibi görmekte... Küfürlü konuşmasını, bunun her yerde olduğunu ve konuşma tarzının bu olduğunu söyleyerek kendisine baskı veya ceza verilemeyeceğini savunabiliyor.” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ö1, “Daha çok kaba ve saygısızlar hem arkadaşlarına hem öğretmenlerine karşı. Bunu çok normal karşılıyorlar. Mesela küfürlü konuşan bir öğrencimi uyardığımda da konuşma tarzının bu olduğunu, bunun bir saygısızlık olmadığını savunuyor. Bırak yanlış yaptığını kabul etmeyi, utanmıyor bile.” şeklinde durumun vahametini belirtmiştir. Yine benzer şekilde “Öğrenciler arasında kavga, küfürleşme var” diyerek Y4 de bu sorunun yaygınlığına işaret etmektedir. Y2 ise, “Öğretmenlere ve arkadaşlarına saygısızlık... Okulumuzun erkek lisesi olmasından dolayı yeni göreve başlayan (özellikle kadın) öğretmenlere göz dağı verilmesi artan olaylar arasında...” sözleriyle sözel şiddetin farklı bir çeşidine vurgu yapmaktadır. Benzer bir başka ifade de Y3 tarafından dile getirilmiş ve öğrencilerin “okul personeline saygısızlık,” ettikleri de belirtilmiştir. Bulgular liselerde kaba ve saygısız konuşmalar ile küfürleşmenin öğrencilerin birbirlerine karşı hatta bazen öğretmenlerine karşı gösterdikleri olumsuz davranışlar arasında sıklıkla yer aldığını ve büyük bir sorun teşkil ettiğine işaret etmektedir. Zira öğrencilerin bu davranışları normal karşıladıkları görülmektedir. Saygısızlık ve gözdağı boyutunun dozunun artarak okul personeline hatta öğretmene karşı bile yapıldığı belirtilmektedir.

Fiziksel şiddet eğilimi ise en fazla vandallık ve kavga etme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Y2'nin “Okul eşyalarına zarar verme”; Y4'ün “Okul eşyasına zarar vermek gibi sıralanabilir.” ve Ö3'ün “Okul araç gereçlerine zarar verme (kapı kolu, etkileşimli tahta, dolap veya pencere camı vb.) gibi durumlarla karşılaşılabilir.” sözleriyle vandallığın da liselerde yaşanan disiplin problemlerinden birisi olduğu görülmektedir. Fiziksel şiddetin bir diğer şekli ise insanların karşılıklı birbirine zarar vermesine neden olan kavgalardır. Y4, “Öğrenciler arasında kavga” ve Ö3, “Ender de olsa öğrenciler arasında kavga edenler olabiliyor.” şeklinde bu sorunun varlığına işaret etmektedir. Fiziksel şiddet içerikli disiplin problemlerinden bir diğerinin ise öğrenciler arasında görülen akran zorbalığı olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Y2 ve Y3, “en çok yaşanan disiplin olayı akran zorbalığı.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Disiplin Sorunlarının Nedenleri

Katılımcılar, liselerde yaşanan disiplin sorunların genellikle aile, değer sistemi, fiziki yetersizlik, öğretmen, okul yönetimi ve öğrencilerin kendilerinden kaynaklı olduğunu düşünmektedirler (Tablo 3).

Tablo 3: Okullarda Yaşanan Disiplin Problemlerinin Nedenleri

Temalar ve Kodlar*	Katılımcılar (n _{Toplam} =11)	n
AİLE KAYNAKLI NEDENLER		
Parçalanmış aileler	Y1, Y2, Y4, Y5	4
Sosyo-ekonomik sorunlar/yetersizlikler	Y3, Y4, Y6	3
İlgisiz aileler	Y2, Y5	2
Baskıcı aileler	Y2	1
Aile içi huzursuzluklar	Y4	1
Velinin çocuğunu yeterince iyi tanıması	Ö2	1
ÖĞRENCİ KAYNAKLI NEDENLER		
Ergenlik döneminin psikolojik etkileri	Ö3, Ö4, Y2, Y3, Y6	5

Okula karşı isteksizlik/okula zorla gelmek	Ö3, Y3, Y6	3
Gelecekle ilgili hedefinin olmaması	Ö4, Y1	2
Aşırı hırs ve yıkıcı rekabet	Y7	1
Gelecek kaygısı taşımamak	Y5	1
Kendini ispatlama kaygısı	Y6	1
Zayıf problem çözme becerisi	Ö4	1
Umutsuzluk	Y1	1
Yanlış anlama ve empati eksikliği	Ö4	1
Yanlış okul tercihi	Y1	1
DEĞER SİSTEMİ KAYNAKLI NEDENLER		
Ahlaki yetersizlik	Y1, Y3, Y4	3
Saygısızlık	Ö1	1
Manevi değerlerin zayıflayıp kaybolması	Ö1	1
Olumsuz örnekler	Ö4	1
EGİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ KAYNAKLI NEDENLER		
Okul kurallarının açık olmaması ve net uygulanmaması	Ö4, Y2	2
Denetimlerdeki yetersizlik	Ö4	1
Ders programlarının öğrenciye uygun olmaması	Y1	1
FİZİKİ YETERSİZLİK KAYNAKLI NEDENLER		
Okullardaki araç-gereç ve donanım eksikliği	Ö2	1
Okulların fiziki yetersizliği	Ö4	1
ÖĞRETMEN KAYNAKLI NEDENLER		
Öğretmenin bazı olumsuz tutumları	Ö4	1
Öğretmenlerin sıkıcı olması	Ö4	1

*Büyük ve kalın harflerle yazılmış ifadeler temaları, diğerleri ise kodları belirtmektedir.

Disiplin problemlerinin nedenlerinden birisinin aile kaynaklı olduğu görülmektedir. Özellikle parçalanmış aileler, sosyoekonomik sorunlar, ailenin ilgisizliği ve baskısı bu sorunların ortaya çıkışında etkili olmaktadır. Ö1, “Davranış bozukluğu gösteren öğrencilerimizin velileriyle görüşüyorum bazen, inanın onların da çocuklarından pek farkı olmadığını görüyorum. Aslında eğitimin öncelikle ailede başladığı gerçeğini de bu bir kez daha göstermiş oluyor.” şeklinde ifadesiyle okullarda davranış bozukluğu gösteren çocukların ailelerine benzediklerini ifade etmiştir ve eğitimin ailede başladığını vurgulamıştır. Yine benzer bir şekilde Y2, “En önemlisi, sac ayağından en önemlisi aile. Çünkü her şey ailede başlar. Ya çok ilgili aile ya da tamamen ilgisiz ya da dağılmış, parçalanmış aile çocukları olmaları.” diyerek ailenin önemini vurgulamıştır. Y5, “Ailelerin ilgisiz ve parçalanmış aile olmaları”, Y1 ise “Aile sorunları özellikle bölünmüş aileler” şeklindeki ifadeleri ile aile bütünlüğünün önemini vurgulamış ve boşanmaların ardından çocukların özel hayatlarında yaşadıkları sıkıntıları bir şekilde okula da yansıttıklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Y4, “Sosyoekonomik düzeyi düşük aileler ve anne-baba ayrı velilerin çocukları daha çok disiplin sorunlarına neden olmaktadır. Evde ve toplumda huzurlu bir ortam bulamayan öğrenci bunun yansımalarını okulda da devam ettirmektedir.” ifadesiyle sosyoekonomik şartların, aile yapısının ve aile içi huzurun önemine işaret etmektedir. Ayrıca Ö2, “velinin çocuğunun ihtiyaçlarını doğru belirleyememesi takip etmemesi yeterince tanımaması.” sözleriyle ailelerin ilgisizliğinden; Y3 ise “maddi ve manevi yetersizlikler” şeklindeki ifadesiyle de hem ekonomik hem de ahlaki değer yargıları kaynaklı sorunlardan dolayı öğrencilerin okullarda disiplin sorunları teşkil edecek tavır ve davranışlar içinde olduklarını belirtmektedir.

Bir diğer önemli disiplin sorunu kaynağı öğrencilerin kendileridir. Ergenlik döneminin psikolojik etkileri, okula karşı isteksizlik, gelecekle ilgili hedefin olmaması, aşırı hırs ve rekabet arzusu, gelecek kaygısı taşımamak, umutsuzluk, problem çözme becerisi yoksunluğu, empati eksikliği ve yanlış okul tercihi

gibi nedenler öğrencilerde disiplin sorunlarının görülmesinde etkili olmaktadır. Bazı katılımcılar ergenlik çağından kaynaklanan disiplin sorunlarının olduğunu şu sözleriyle aktarmaktadır: “Öğrencilerimizin yaş itibarıyla yani ergenlik döneminin vermiş olduğu psikolojik durumlardan dolayı karşılaştığımız sorunlar var.” (Ö3), “Ergenlik çağına getirdiği duygu değişkenliği sorunlara neden oluyor.” (Ö4), “Ergenlik döneminde kendini bilgisi ile ispatlayamayıp onun yerine aykırı hareketler ile kendini göstermeye çalışması sorun teşkil ediyor.” (Y3) ve “Ailesinde görmediği ilginin eksikliğini ergenlik döneminin de verdiği sıkıntılarla yanlış yönlerde ön plana çıkma isteği sorunlara neden olabiliyor.” (Y2). Ayrıca, Y5, “Öğrencilerin gönüllü olarak okula gelmemeleri. Gelecek kaygılarının olmaması.”; Y1 ise “Amaçsızlık-hedefsizlik-umutsuzluk” şeklindeki sözleriyle disiplin sorunu yaşayan öğrencilerin geleceğe dair hedeflerinin belirsizliğine, gelecek kaygısı taşımadıklarına, umutsuz olduklarına ve aynı zamanda okula karşı isteksiz olduklarına vurgu yapmaktadırlar. Bu durumun ise disiplin problemlerinin yaşanmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, yüksek puanlarla öğrenci alan okullarda öğrenciler arasındaki yıkıcı rekabetin de sorun ortaya çıkarabildiği ifade edilmektedir: “Okulumuz öğrencileri çok hırslı ve rekabetçiler. Bazen de hırslarına yenik düşüyorlar. Daha çok bu rekabetin verdiği kavgalar ya da problemler olduğunu düşünüyorum.” (Y7).

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, disiplin problemlerinin nedenlerinin aynı zamanda ahlak ve değer sistemi kaynaklı olduğunu vurgulamaktadırlar. Ö1, “Öncelikle toplum olarak değerlerimizi kaybettik. Bunda sosyal medyanın da etkisi çok büyük. Sanki ayıp kavramı, saygısızlık kavramı, normal kavramının anlamı değişti. Artık öğrencilerin çok azı, çok az şeyden utanır oldu... Terbiyesizliği, hatta suç teşkil edecek daha birçok şeyi özgüven olarak algılıyorlar.” şeklindeki sözleriyle toplum olarak ahlaki yönden bozulmaya işaret etmektedir. Benzer şekilde Y1 “Ahlaki yetersizlikler” diyerek bu durumu desteklemektedir.

Katılımcılara göre okul yönetimi, fiziki şartlar ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar da disiplin sorunlarının önemli nedenleri olarak görülmektedir. Y1, “Okullarda uygulanan programların, ders programlarının öğrencilere dokunmaması, onların hoşlarına gidecek, hayatlarına dokunacak şekilde olmaması ilgisizlik yaratıyor. İsteksizler. Bunları bilsek ne olacak sanki diye bakıyorlar.” şeklindeki ifadesiyle okullarda uygulanan programların öğrencilerin ihtiyacını gidermeye dönük olmadığını, öğrencileri motive edemediğini ve öğrencilerde isteksizlik yarattığını ifade etmektedir. Ö1 ise “Eğitim ve öğretimde temel donanım eksikliğinin bulunması.” ifadesiyle fiziki yetersizliklerin de disiplin problemlerine neden olduğunu belirtmektedir. Y2 “Kuralların net olmaması ya da kişiye göre değişkenlik göstermesi” şeklindeki sözleriyle okullardaki uygulamaların net ve kesin olmamasından kaynaklı disiplin sorunları yaşandığını dile getirmiştir.

Disiplin Sorunlarının Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde kullanılan stratejiler önleyici disiplin, destekleyici disiplin, düzeltici disiplin ve cezalandırıcı disiplin olmak üzere dört tema altında toplanarak Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Disiplin Sorunlarının Çözümünde Kullanılan Stratejiler

Temalar ve Kodlar*	Katılımcılar (n _{Toplam} =11)	n
ÖNLEYİCİ DİSİPLİN		
Öğrencileri dinlemek, tanımak ve anlamaya çalışmak	Ö2, Ö3, Ö4, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7	10
Rol model olmak	Ö1, Y1, Y2, Y4, Y6, Y7	6
Ders dışında öğrenci ile zaman geçirmek	Ö3, Ö4, Y2, Y6	4
Görevleri tam ve eksiksiz yapmak	Y1, Y2, Y4, Y6	4
Güven duygusu aşlamak	Ö4, Y1, Y2	3
Olumlu davranışları ön plana çıkarmak	Ö1, Ö4, Y6	3
Okulu ve dersleri sıkıcılıktan kurtarmak	Ö4, Y6	2
Risk grubundaki öğrencileri tespit etmek	Ö4	1
DESTEKLEYİCİ DİSİPLİN		
Rehberlik yapmak	Ö2, Ö4, Y3, Y5, Y6, Y7	6

Öğrencinin amaç ve hedef belirlemelerine yardımcı olmak	Ö4, Y1, Y3, Y6	4
Sevgi dili kullanmak	Ö1	1
DÜZELTİCİ DİSİPLİN		
Sakin kalmak	Ö1, Ö4, Y2, Y4	4
Veli görüşmesi yapmak	Y3, Y4, Y5, Y6	4
Davranışın neden yanlış olduğunu ve sonuçlarını açıklama	Ö4, Y1, Y7	3
Adil ve eşit davranma	Ö1, Y1, Y6	3
Sorunu doğru tespit etmek	Ö4, Y6	2
Empati yapmalarını sağlamak	Y7	1
CEZALANDIRICI DİSİPLİN		
Kuralları uygulamak	Ö3, Ö4, Y2, Y3, Y6	5
Uygulamada tutarlı olmak	Ö4, Y6	2

Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde önleyici disiplin yaklaşımının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri dinlemeye çalıştığı, onları daha iyi tanımaya ve anlamaya çalışarak sorun teşkil edebilecek riskleri önceden ortadan kaldırmaya odaklandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticiler öğrencilere rol model olmaya çalışmak, ders dışında öğrenciler ile zaman geçirmek, görevleri tam ve eksiksiz yapmak, güven vermek, olumlu davranışları ön plana çıkarmak, okulu ve dersleri sıkıcılıktan kurtarmak ve risk grubundaki öğrencileri tespit etmek gibi önleyici stratejiler kullandıklarını belirtmektedirler. Örneğin, okul ve sınıflar düzeyinde disiplini sağlamak için Ö2, “*Öğrencilerimin sorunlarını dinleyip onları doğru bir şekilde yönlendirmeye çalışıyorum. Bilhassa riskli gördüğüm öğrencilerle yakından ilgilenirim. Genelde öğretmen olarak mecburen iyi öğrencilerle değil de sorunlu öğrencilerle daha fazla ilgilenmek zorunda kalıyoruz.*” diyerek önleyici disiplin yaklaşımını kullandığına işaret etmektedir. Aynı zamanda Ö2’nin etkili öğretmen olmaya çalıştığı da görülmektedir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere rol model olmalarının gerekliliği üzerinde de durulmaktadır. Bu konuda Y1 “*Rol model olduğumuzu düşünüyorum; söylediklerimle yaptıklarımın tutarlı olması için dikkatli davranıyorum.*” diyerek rol model olmanın önemine işaret etmektedir. Y1 bu düşüncesini şöyle detaylandırmaktadır: “*Öğretmen olarak onlara doğruyu işaret eden davranışlar sergilemeliyiz. Örneğin; sigara içmek çok zararlıdır diyen bir öğretmen her teneffüs elinde çay bardağı ile hızla dış kapıya yürüdüğü zaman öğrenciler bunu çok net fark ediyorlar ve inandırıcılığı yok oluyor. Yine mesela kılık-kıyafet, kitap okuma, konuşma tarzı, jest ve mimikler. Kılık kıyafetine dikkat etmeyen bir öğretmenin ya da kitap okumayan bir öğretmenin öğrencisinden bu tür beklentisinin olması durumunda öğrenci belki de bilinç altında “sen de yapmıyorsun ki” diye düşündüğünden yapmak istemiyor. Eğer öğretmen kaba saba konuşuyorsa öğrenciden zarıflık beklemesi anlamsız oluyor. Amacına ulaşmıyor. Üzülerek de olsa zaman zaman okullarımızda karşılaşılıyor. Öğretmenler kendi aralarında fikir ayrılığı veya anlaşmazlık çıktığında maalesef olayı yüksek sesli ağız dalaşına ve hatta kavgaya dönüştürebiliyorlar. Öğretmenin böyle davrandığı bir ortamda öğrenciden hoşgörü ve iyi geçinmeyi, birbirine anlayış göstermeyi beklemek haksız bir beklenti haline geliyor. Geçmişte çalıştığım başka bir okulda başımıza geldi. İki öğretmen arkadaş kavgaya çıktılar... O hazin olayın yaşandığı eğitim öğretim yılında okulda öğrenci kavgası eksik olmadı. Maalesef. Bu yüzden öncelikle öğretmenlerin doğru birer rol model olması gereklidir.” (Y1). Benzer şekilde Y4 ise “*Bir öğretmen ve idareci olarak aslında olayların başrol (öğrenci) kadrosunda en önemli role sahibiz. Doğru eğitim, kişisel farklılıklara saygı, doğru yaklaşım, empati, duygulara ortak olma, çocuğun dünyasına girebilme gibi birçok psikolojik etmeni çocuğa olumlu bir dille aktardığımızda, en önemlisi de her şeyimizle rol model olduğumuzda, onu eleştirmeden kendisini ifade etmesine izin vermenizle gerçek/samimi/olumlu dönütler alınacağı kanaatindeyim.*” ifadesini kullanmıştır. Y6 ise “*Disiplin sorunlarıyla başa çıkmada öğretmenlerin ve idarecilerin çok önemli bir fonksiyonu olduğunu düşünüyorum. Her şeyden önce öğretmen bir rol modeldir.*” diyerek sorunlar karşısında öğretmen ve idarecilerin rol modelliğine vurgu yapmakta ve öğretmenin sadece söyledikleriyle değil davranışlarıyla da rol model olması gerektiğinin önemine değinmektedir. Y6 aynı zamanda “*Olumlu davranışlar daha çok pekiştirilerek ön plana çıkarılmalı.*” diyerek olumlu davranışların pekiştirilmesi ve ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Yine benzer şekilde; Ö4, “*Okulda yöneticiler törenlerde**

olumsuz öğrenci davranışlarını değil, olumlu veya iyi olan öğrenci davranışlarını gündeme getirmeli, öğrencilerden beklentilerini olumlu cümlelerle ifade etmeli” ifadesinde bulunmuştur.

Destekleyici yaklaşım açısından öğrenciye rehberlik yapmanın, öğrencilerin hedef belirlemelerine yardımcı olmanın ve sevgi dili kullanmanın önemine de vurgu yapılmıştır. Öğrenciye yaklaşım açısından öğrencinin sevgisini ve güvenini kazanmanın önemi Ö1 tarafından şöyle dile getirilmiştir: “*Sevgi dili kullanarak her davranışla onları yargılamadan doğru davranışı örneklemeye çalışıyorum.*” (Ö1). Y7 ise “*Pansiyondan sorumlu olduğum için çoğu zaman anne rolü üstlendiğimi düşünüyorum.*” ifadesiyle aynı zamanda ebeveyn rolünü üstlendiğinden ve öğrencilerin ana-baba sevgisi ihtiyacını karşılamaya çalıştığından bahsetmektedir. Ayrıca, Y1 “*Zaman zaman hedefsiz ve umutsuzluk içindeki öğrencilere yardımcı olmaya gayret ediyorum.*” şeklindeki sözleriyle öğrencilerin geleceğe dair hedef belirlemelerine yardımcı olmaya çalıştığını, ümitsiz öğrencilere rehberlik için çabaladığını ifade etmektedir.

Katılımcıların disiplin sorunları karşısında sakin kalmak, veli görüşmesi yapmak, davranışın neden yanlış olduğunu ve sonuçlarını açıklamak, adil olmak, sorunu doğru tespit etmek ve öğrencilerin empati yapmalarını sağlamak gibi stratejileri uygulayarak düzeltici bir yaklaşım sergiledikleri görülmektedir. Ö1 “*Adil davranmaya dikkat ediyor, kararlarım güvenmelerini sağlıyorum.*” sözleriyle eşitlikçi ve adil bir yaklaşım sergilediğini vurgulamaktadır. Ö4 ise sakin kalmaya ve sorunları doğru teşhis etmeye özellikle gayret gösterdiğini ifade etmektedir.

Katılımcıların, kuralları uygulamak ve uygulamada tutarlı olmak gibi cezalandırıcı disiplin stratejilerini de kullandıkları belirlenmiştir. Y6, “*Okulda bütün öğretmenlerin ortak duygu ve yaklaşım içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum. Kurallar ve sınırlar net ve belirgin olmalı. Öğretmene, sınıfa ve öğrenciye göre değişmemeli.*” diyerek hem kuralların net olmasına hem de tutarlı şekilde uygulanmasına vurgu yapmaktadır.

Disiplin Sorunlarının Önlenmesine veya Azaltılmasına İlişkin Öneriler

Katılımcıların liselerde yaşanan disiplin sorunların önlenmesine veya azaltılmasına ilişkin önerileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Disiplin Problemlerini Önleyici Çalışmalar ve Çözüm Önerileri

Temalar ve Kodlar*	Katılımcılar (n _{Toplam} =11)	n
ÜST YÖNETİMLER DÜZEYİNDE YAPILABİLECEK ÇALIŞMALAR		
Yöneltilme sisteminin geliştirilmesi	Ö2, Y1, Y3	3
Okul donanımlarının cazip hale getirilmesi	Y1, Y5	2
Sınıf geçmeyle sistemiyle ilgili mevzuatın iyileştirilmesi	Ö2, Y1	2
Ders saatlerinin azaltılması	Ö2, Y1	2
Öğretim programlarının iyileştirilmesi	Y1	1
Nakil sisteminin düzenlenmesi	Y1	1
Sıkça mevzuat değiştirilmemesi	Y1	1
OKUL YÖNETİMİ VE REHBERLİK SERVİSİNİN YAPABİLECEĞİ ÇALIŞMALAR		
Sosyal ve sportif etkinlikler	Ö2, Ö4, Y1, Y3, Y5, Y6	6
Veli görüşmeleri	Ö2, Ö4, Y4, Y5, Y6, Y7	6
İşbirliği	Ö1, Ö4, Y2, Y4, Y6	5
Rehberlik servisinin aktif olması	Ö3, Y1, Y5, Y6	4
Ceza verme	Ö3, Y1, Y3, Y6	4
Aile eğitimleri (Konferans, seminer vb.)	Ö3, Ö4, Y2, Y5	4
Sorunlara ve çözümlerine ilişkin toplantılar	Ö2, Y1, Y2	3
Sağlıklı bir iletişim ortamı	Ö4, Y6	2
İhtiyaç belirleme (Anket uygulamaları vb.)	Y4, Y6	2
Olumlu bir iklim	Ö4, Y6	2
Güven okul ortamı	Y6	1

Ödül ve taltif	Y1	1
ÖĞRETMENLERİN YAPABİLECEĞİ ÇALIŞMALAR		
Veli görüşmeleri	Ö2, Ö4, Y4, Y5, Y6, Y7	6
Hak ve sorumluluk bilinci	Y3, Y5	2
Kontrol etmek ve telkinde bulunmak	Ö4, Y2	2
Niçin yanlış olduğu konusunda açıklama yapmak	Y6	1
Öğrencinin yerini değiştirmek	Ö4	1

Katılımcıların, disiplin problemlerinin önlenmesine ve azaltılmasına ilişkin önerileri üst yönetimler (Bakanlık veya Milli Eğitim Müdürlükleri) düzeyinde yapılması gerekenler, okul idaresi ve rehberlik servisinin yapması gerekenler ve öğretmenleri yapması gereken çalışmalar olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Katılımcılar Bakanlık veya Milli Eğitim Müdürlükleri gibi üst yönetimler tarafından yapılabilecek önleyici çalışmalar kapsamında daha çok mevzuat düzenlemelerine yer vermişlerdir. Genel olarak ders saatlerinin azaltılıp sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayrılması, nakil ve sınıf geçme yönetmeliğinin yeniden gözden geçirilmesi, doğru yöneltmenin yapılması, okul donanımlarının yeterli hale getirilmesi ve mevzuat uygulamaların uzun soluklu olması yönünde görüş bildirilmiştir. Bu konuda Y1, “*Oturmuş ve alandaki uygulamalara ve ihtiyaçlara cevap veren ve sık sık değişmeyen bir yasal sistem olmalı. Örneğin; öğrenci nakil yönetmeliği uygulama şekli bile belli olmayan, kriterleri keyfi, zamanı belli olmayan, öğrenci veya velinin tamamen keyfine kalmış bir yönetmelik. Veli bir sabah kalkıyor karşı okulda boşluk varmış, perdeleri daha güzel oraya nakil istiyorum diyebiliyor. Yine Atama, Özlük Hakları, Sınıf geçme Yönetmeliği vb. birçok noktada aksaklıklar görülmekte. Örneğin; son yıllarda üst üste iki defa bile uygulanamamış bir Yönetici Atama Yönetmeliği bulunmakta. Bütün bunlar ne yönetici ne öğretmende ne velide ne de öğrencide aidiyet duygusunun oluşmasını engelliyor. Görev ve sorumluluklara sahip çıkmak zorlaşıyor. Bu sebeple yönetmeliklerin yeniden gözden geçirilmesi yerinde olacaktır.*” diyerek mevzuat iyileştirmeye, aynı zamanda da sık sık değişmeyen ve ihtiyaçlara cevap veren uzun soluklu bir sisteme vurgu yapmaktadır. Aynı katılımcı, “*Öğrenciler, dersler ile hayat-kendi yaşamları arasında bir bağıntı kuramamakta ve ilgisizliğe düşmektedirler. Derslerin hem sayısı çok fazla hem de içerik öğrencilere çok uzak. Örneğin; bir lise öğrencisinin her sınıf seviyesinde yıllık en az 13-15 çeşit dersten başarılı olması gerekiyor ve bunların çoğu onun hayatı, yetenekleri ve ilgileri ile hiç alakası olmayan dersler. Bütün bunların yanında Sınıf Geçme Yönetmeliği'nin de kolay olması öğrencinin öğrenmeden bir üst sınıfa geçmesine neden oluyor. Hem ders programları, ders içeriklerinin hem de Sınıf Geçme Yönetmeliği'nin gözden geçirilmesi lazım.*” diyerek öğretim programları, ders programları ile sınıf geçme mevzuatının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö2 ise “*Sınıf Geçme Yönetmeliği gözden geçirilmeli. Öğrenciler 9. Sınıfta okula başladıktan çok değil bir sene sonra bir bakıyorlar hiç çalışmayan, başarısız, davranış problemi olan pek çok arkadaşı sınıfı geçmiş ve aynı sınıftalar. Sonra ne oluyor? Bu sefer çalışan gayret eden de çalışmamaya başlıyor. Bu sebeple pek çok öğrenci içi boş mezun oluyor. Sonrasında da pek çok davranış bozukluğu beraberinde geliyor.*” diyerek mevcut sınıf geçme mevzuatının sorunlara neden olduğuna ve düzeltilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, Ö2 yöneltme sisteminin önemine işaret etmektedir. “*Öncelikle iyi bir yöneltme olmalı. Öğrenciler ilgi yetenek ve başarılarına uygun okullara yerleştirilmeli.*” sözleriyle Ö2 iyi bir yöneltme sisteminin gerekliliğine değinmektedir. Yöneltme sistemiyle ilgili olarak Y1 ise “*Öğrencilerin kendilerini keşfedecekleri, yeteneklerini ortaya çıkaracakları başarılı bir yöneltme yönlendirme sistemimiz yok. Öğrencilerimize doğru yer ve zamanda doğru yönlendirmeyi yapamıyoruz. Örneğin; Resim öğretmenliği hedefleyen bir öğrenci veya meslek lisesine gitmiş bir öğrenci 11. sınıfa gelinceye kadar mühendislik okumak isteyen bir öğrenci gibi sayısal dersleri almak durumunda... Ya da yabancı dil okumak isteyen bir öğrenci için haftalık ders programında 6 saat matematik, 4 saat yabancı dil okutuyoruz.*” diyerek sistemin hem yönelme hem de öğretim programları bağlamında sorun yarattığına işaret etmektedir. Yine benzer şekilde Y3, “*Öğrencilerin istemedikleri bir okul türünde zorunlu olarak öğrenim görmeye mecbur bırakılmaması gerekir.*” diyerek yönlendirmenin doğru yapılması gerektiğinden bahsetmişlerdir.

Disiplin sorunlarının önlenmesine veya azaltılmasına yönelik okul yönetimi ve okul rehberlik servislerinin yapabilecekleri konusunda sosyal faaliyetlerin gerekliliği, velilerle iletişim ve iş birliği, aile eğitimleri, güvenli bir okul ortamı, pozitif bir okul iklimi ve iletişim, rehberlik servisinin aktif çalışması,

öğrenci ihtiyaçlarını belirlenmesi ile ödüllendirmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Tüm bu pozitif yaklaşımların yanı sıra cezaları uygulamak şeklinde cezalandırıcı bir disiplin yaklaşımından da bahsedilmektedir.

Sosyal faaliyetlerle ilgili olarak Ö2, “Halbuki sınıflarda daha az öğrenci olsa. Bilişsel düzeyleri birbirine yakın olsa bu öğrencilere öğretim yaparken bir taraftan da hayata hazırlamak maksadıyla derslerinin yanında kendi kişisel özelliklerine göre hobiler kazandırabilsek. Sanat, spor gibi insana dair şeyleri yaşamlarının içine yerleştirebilsek özgüveni yüksek insanlar, nesiller yetiştirmiş oluruz. Bir an önce ders saati sayısı azaltılmalı ve en azından öğrencilerin öğleden sonraki dersleri sosyal faaliyetler şeklinde olmalı. Öğrenci kendine en uygun olan faaliyet her neyse resim mi? Müzik mi? Tiyatro mu? Spor mu? Proje Hazırlama mı? Ona yöneltilmelidir.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Benzer şekilde Y3 “Okulun sadece derslerden ibaret olmadığı, okul kültürünü yaşamanın, sosyal faaliyetlerin insanların gelişimine katkısı olduğunun hem toplum hem öğrenci tarafından bilinmesinin sağlanması gerekir.” şeklinde; Ö4 ise “Okulda ve okul dışında öğrencinin kendini rahatlatılabileceği, kendini başarılı hissedebileceği sosyal, sportif, kültürel etkinliklere yönlendirilmeli ve öğrencilere fırsatlar sunulmalı, Rehberlik servisi ile birlikte risk grubu öğrenciler tespit edilmeli. Bu öğrencilerle görüşmeler yapılmalı” yönünde görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan bazıları okullarda rehberlik servislerinin etkili ve verimli çalışması gerektiğine de vurgu yapmaktadır. Y2 “Rehber öğretmenlerin çok önemli görevleri var. Odalarından çıkıp alanlara inmeli, aldıkları eğitimi uygulama cesareti ve azmi gösterirlerse birçok şeyi değiştirebilirler.” sözleriyle, Y5 “Rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmeli. Öğrencilerin sorumluluk ve haklarının öğrencilere benimsetilmesi gerekiyor.” diyerek ve Y3 ise “Öğrencilik haklarının yanında sorumluluklarının da bilinmesi gerektiği için rehberlik yapılmalı” şeklindeki düşüncesiyle okul rehberlik çalışmalarının önemine değinmektedir. Ayrıca, Ö4 “Törenlerde hep yanlış öğrenci davranışlarına vurgu yapılması yerine güven telkin edici ve yapılan olumlu öğrenci davranışlarına vurgu yapılmalı, Rehberlik servisi ile birlikte risk grubu öğrenciler tespit edilmeli, bu öğrencilerle görüşmeler yapılmalı” şeklinde görüşünü belirtmiş ve rehberlik faaliyetlerinde olumlu öğrenci davranışlarının ön plana çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar disiplin sorunlarının önlenmesi için iş birliğinin gerekliliğini ve önemini de vurgulamışlardır. Konuyla ilgili Y4 “İş birliğini çok önemsiyorum. Öğrenci her öğretmenden ve idareciden aynı ya da benzer tepkileri gördüğü zaman kendine bir çeki düzen veriyor ve işin ciddiyetini anlıyor.”; Y6 “Okul-veli iş birliği güçlü olmalı.”; Y7 ise “Sorunların çözümü için tek başına öğretmenlerin veya okul idaresinin başarılı olamayacağını düşünüyorum. Öğrencinin ailesinin desteği çok önemli, öğrenci velisi de çocuğu ile yeteri kadar ilgilenirse ve iş birliği halinde olursa sorunlar daha çabuk çözülecektir.” diyerek sadece öğretmenler arasında değil okul ve veli arasında da iş birliğinin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca, disiplin sorunlarının azaltılmasında okul ikliminin de önemli olduğu ve çalışanların sağlıklı iletişim kurarak ortak hedefler doğrultusunda çalışmalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yönde Y6, “Okul iklimi çok önemli. Herkesin ortak bir hedefi olmalı. Katılımcıların görüşüne Okulda bir güven ortamı oluşturulmalı, saygı temel olmalı, Öğretmene, sınıfa ve öğrenciye göre değişen kurallar olamamalı... Okulda sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturmalı.” şeklinde düşüncesini aktarmaktadır. Ö4 ise “Sadece problem olduğunda aileyle iletişim değil her zaman aileyle iletişimi halinde olunmalı” şeklinde görüş bildirerek iletişimin sadece öğrenci ve çalışanlar arasında değil aynı zamanda velilerle de kurulması gerektiğini ve sağlıklı bir iletişim olmasını vurgulamıştır.

Son olarak disiplin sorunlarının azaltılmasında veya önlenmesinde öğretmenlerin de rolünden bahsedilmiştir. Öğretmenlerin yapabileceği çalışmalar veli görüşmeleri, öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmak, onları kontrol etmek ve telkinde bulunmak, onlara yanlış davranışları konusunda açıklama yapmak ve gerekli durumlarda öğrencinin yerini değiştirmek olarak sıralanmıştır. Bu konudaki düşüncesini Y7 şöyle aktarmıştır: “Öğretmen de görüşmeli. Öğrenci velileriyle görüşmek gerekir. Çünkü, sorunların çözümü için tek başına öğretmenlerin veya okul idaresinin başarılı olamayacağını düşünüyorum... İletişim gerekli.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öncelikle liselerde yaşanan disiplin sorunları belirlenmeye çalışılmış ve ardından sorunların nedenleri, kullanılan çözüm stratejileri ve önleyici yaklaşımlar bağlamında tartışılmıştır.

Liselerde yaşanan disiplin problemlerinin genellikle şiddet içermeyen kural ihlali ağırlıklı sorunlar şeklinde olduğu söylenebilir. Yanı sıra sözel ve fiziksel şiddet içerikli disiplin sorunları da yaşanmaktadır. Kılık kıyafet sorunu, uygunsuz cep telefonu kullanımı, dersin işleyişini bozmak, kopya çekmek ve bütün mamulleri kullanmak en sık görülen ve şiddet içermeyen sorunlardandır. Katılımcılardan bazıları, özellikle,

öğrencilerin cep telefonu bağımlılığı haline geldiklerine ve bağımlılıkları yüzünden uygunsuz cep telefonu kullanımının sorun teşkil ettiğine işaret etmektedir. Görece daha az olsa da devamsızlık yapmak, derse geç gelmek, okuldan kaçmak ve takı türü süs eşyası takmak yaşanan disiplin sorunları arasında yer almaktadır. Utilova ve arkadaşları (2024) da benzer şekilde cep telefonu kullanımı ve devamsızlık kaynaklı disiplin problemlerine işaret etmektedir.

En yaygın sözel şiddet nitelikli disiplin sorunları ise kaba, saygısız ve küfürlü konuşmalardır. Bunların yanı sıra argo dil kullanımı da görülmektedir. Ayrıca öğrenciler arasındaki gerginlikler ve yanlış anlamalarda sözel şiddet içerikli tartışmalara neden olabilmektedir. Öğrenciler birbirlerine karşı üzücü, onur kırıcı, kışkırtıcı, tehdit edici veya kızdıracı sözlerle gözdağı vermeye çalışmakta ve nihayetinde iletişimsel çatışmalar yaşanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kaba ve saygısız davranışları ve küfürleşmeyi bazen öğretmenlerine karşı da gösterdikleri ve bu davranışı normal buldukları belirlenmiştir.

Fiziksel şiddet içeren disiplin sorunları ise vandallık, kavga, akran zorbalığı ve rahatsız edici fiziksel sataşma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Fiziksel şiddet açısından öğrencilerin en fazla okul eşyasına zarar verdikleri belirtilmektedir. Bazı araştırmalar (Erdley, 1996), zorbalık gibi agresif davranışların öğrenciler arasında yaygın olduğuna, eğitim-öğretim ortamını ve okulun sosyal dinamikleri olumsuz etkileyebildiğine işaret etmektedir. Yanı sıra, saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerin sınıfın huzurunu bozma, akademik başarısızlık yaşama ve arkadaşları tarafından dışlanma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Disiplin sorunlarının nedenlerinin ise genellikle aile, öğrenci, zayıflayan toplumsal değerler, eğitim sistemi ve okul yönetimi, okulun fiziksel yetersizlikleri ve öğretmen kaynaklı olduğu belirlenmiştir.

Aile kaynaklı problemler birçok disiplinin sorunun nedenini teşkil etmektedir. Özellikle, parçalanmış aile yapısı, sosyoekonomik sorunlar, çocuğa karşı ilgisizlik, aile baskısı ve aile içi huzursuzluklar bu nedenler arasında yer almaktadır. Bal (2005) ve Baysal (2009) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da disiplin sorunlarının en önemli nedenleri arasında “aile” gösterilmektedir. Özellikle Bal (2005) ailelerin ilgisizliği ile olumsuz tutum ve davranışlarının disiplin sorunlarının en yaygın nedenleri arasında olduğunu belirtmektedir. Katılımcılara göre parçalanmış veya sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çok fazla olduğu ve bazı ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenip takip etmedikleri vurgulanmaktadır.

Öğrenci kaynaklı nedenler arasında ise ergenlik döneminin psikolojik etkileri, okula karşı isteksizlik, gelecekle ilgili hedeflerinin olmaması, aşırı hırs ve yıkıcı rekabet, gelecek kaygısı taşımamak, yanlış benlik tutumları, problem çözme becerisi yetersizliği, umutsuzluk, empati eksikliği ve yanlış okul seçimi görülmektedir. Öğrenci kaynaklı sorunların başında ergenlik çağından kaynaklanan nedenlerin geldiği söylenebilir. Çimen ve Karadağ (2020) tarafından yapılan başka bir araştırmada da okullarda en fazla ergenlik dönemi kaynaklı disiplin problemlerinin yaşandığı tespit edilmiştir. Aktaş (2019) da ergenlik döneminin disiplin sorunlarına neden olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin geleceğe dair hedef yoksunluğu ve umutsuzluğu göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Bacanlı (2012)’ya göre umut insan için oldukça önemli bir duygudur. Tersine, umutsuzluk, insanın yaşamını sürdürmesi ve atılım göstermesi önünde büyük bir engeldir; bireyde hareketsizliğe, kötümserliğe, karamsarlığa ve olumsuz düşüncelere neden olur. Tüm bunlar istenmeyen davranışlara yol açmakta ve böylece disiplin problemleri ortaya çıkmaktadır.

Zayıflayan toplumsal değerler de öğrencilerde disiplin sorunlarına neden olmaktadır. Özellikle, manevi değerlerin zayıflayıp kaybolması; ahlaki açıdan iyi, güzel ve doğru davranışların değersizleşmesi; toplumdaki olumsuz örneklerin ve etik dışı davranışların artması öğrencileri kültürel ve ahlaki açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim, Turyamureeba ve Kaizire (2023) de olumsuz kültürel değerlerin yanı sıra öğrencilere olumlu yönde rol model olabilecek bireylerin eksikliğinin öğrenci davranışlarını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır.

Disiplin sorunlarının bazıları eğitim sisteminden veya okul yönetiminden de kaynaklanabilmektedir. Okul kurallarının açık olmaması ve adil şekilde uygulanmaması, uygulamalarda tutarsızlıkların görülmesi, denetimlerin yetersizliği ve ders programlarının içerik olarak öğrenciye uygun olmaması sistemsel ve yönetsel sorun kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları ile derslerin öğretmen kaynaklı sıklılığını öğrencilerde disiplin problemlerinin görülmesine yol açabilmektedir.

Katılımcıların, disiplin sorunlarını önlemeye ve çözmeye ilişkin farklı stratejiler kullanma eğilimde oldukları tespit edilmiştir. Bazen bu stratejiler eklektik şekilde bir arada da kullanılabilir. Kullanılan stratejiler tümevarımcı bir yaklaşımla analiz edildiğinde önleyici yaklaşımların ağırlıkta olduğu

görülmektedir. Yanı sıra, destekleyici, düzeltici ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımları da kullanılmaktadır. Pehlivan ve Demirtaş (2019) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da disiplin sorunlarının çözümünde önleyici, destekleyici ve düzeltici yaklaşımların kullandığı, görece önleyici yaklaşımların diğerlerine göre daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Önleyici nitelikte katılımcıların en fazla kullandığı stratejiler öğrenciyi dinlemek, tanımak ve anlamaya çalışmak; rol model olmak; öğrenciyi zaman ayırmak; güven duygusu aşılama; olumlu davranışları vurgulamak; okulu ve dersleri eğlenceli, ilgi çekici ve ihtiyaç giderici hale getirmek ve risk grubundaki öğrencilerle ilgilenmek şeklindedir. Aslında önleyici bir yaklaşımı ifade eden bu stratejiler katılımcıların Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (Gordon, 2003) gibi disiplin modellerini de kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Katılımcılar aynı zamanda destekleyici disiplin yaklaşımlarını da kullandıklarını ifade etmektedir. Rehberlik yapmak, öğrencilerde hedef belirlemeye yardımcı olmak ve sevgi dili kullanmak bu kapsamda kullanılan stratejilerdir. Öğretmen Etkililiği Eğitim Modeli (Gordon, 2003) yine bu kapsamda tercih edilen bir disiplin modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Düzeltilici disiplin stratejileri öğretmen ve yöneticilerin tercih ettiği bir başka yaklaşımdır. Sakin kalmak, velilerle görüşmek, davranışın neden yanlış olduğunu anlatmak, davranışın sonuçlarını açıklamak, adil olmak, sorunu doğru tespit etmek ve empati yapmalarını sağlamak bu yönde kullanılan stratejilerdir. Öğretmen ve yöneticilerin düzeltici disiplin bağlamında Mantıksal Sonuçlar (Dreikurs ve Grey, 1968) ve Gerçeklik Terapisi (Glasser, 1992) modellerinden faydalandıkları söylenebilir.

Cezalandırıcı disiplin yaklaşımları görece az olmakla birlikte yine de kullanılmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler kuralları uygulamak ve uygulamada tutarlı olmak şeklindeki stratejileri bu bağlamda kullanmaktadırlar. Bu stratejiler ise cezalandırıcı disiplin bağlamında Etkin Disiplin (Canter, 1993) ve Davranışçı Yaklaşım (Skinner, 1958) modellerinin kullanıldığını göstermektedir.

Katılımcılar, disiplin sorunlarının önlenmesi veya azaltılmasına ilişkin üst yönetimler (Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlükleri), okul yönetimleri ve rehberlik servisleri ile öğretmenler düzeyinde yapılması gereken önerilerde bulunmuşlardır.

Üst yönetimler düzeyinde özellikle yöneltme sisteminin geliştirilmesi; okulların kaynak, araç-gereç donanımlarının karşılanması ve öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmesi; sınıf geçmeyle sistemiyle ilgili mevzuatın ve öğretim programlarının iyileştirilmesi; ders saatlerinin azaltılması; nakil sisteminin düzeltilmesi ve sık sık mevzuat değiştirilmemesi önerilmektedir. Aktaş (2019) ise çalışmasında disiplin sorunlarının çözümü için ortaöğretim yönetmeliğinin değişmesi ve ders geçme sisteminin zorlaştırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Okul yönetimleri ve rehberlik servisleri düzeyinde ise disiplin sorunlarının önlenmesine yönelik sportif ve sosyal faaliyetlerin gerekliliği, aile eğitimlerinin ve veli görüşmelerinin artırılması, iş birliğinin geliştirilmesi ve rehberlik servisinin aktif olması sıklıkla vurgulanmıştır. Sıklıkla vurgulanan bir diğer öneri ise ceza vermedir. Ancak, diğer tüm önerilerin olumlu yaklaşım niteliğinde olması, öğretmen ve yöneticilerin önleyici ve destekleyici yaklaşımları daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir. Ayrıca okulların güvenliğinin sağlanması, öğrencilerin ödüllendirilmesi ve olumlu davranışların takdir edilmesi ve öğrencilerle sağlıklı ve pozitif bir iletişim kurulması önerilmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin velilerle görüşmeleri, öğrencileri kontrol altında tutmaları ve telkinde bulunmaları, yanlış davranışlara ilişkin öğrencilere rehberlik yapmaları veya öğrencilerin oturma düzenlerini değiştirmeleri gibi önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç olarak, okullarda hem şiddet içeren hem de şiddet içermeyen disiplin sorunlarının olduğu görülmektedir. Disiplin problemlerinin nedenlerinin ise aile, öğrencilerin kendileri, zayıflayan ahlak ve değer sistemi, okul yönetimi, fiziki şartlar ve öğretmen kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, disiplin sorunlarını önlemeye ve çözmeye ilişkin farklı stratejiler kullanma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Bazen bu stratejiler eklektik şekilde bir arada da kullanılabilir. Liselerde yaşanan disiplin sorunlarının çözümünde önleyici disiplin yaklaşımının diğer yaklaşımlara nazaran daha yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir. Yanı sıra, destekleyici, düzeltici ve cezalandırıcı disiplin yaklaşımları da kullanılmaktadır. Disiplin sorunlarının önlenmesi veya azaltılmasına ilişkin ise üst yönetimler, okul yönetimleri ve rehberlik servisleri ile öğretmenler düzeyinde yapılması gereken önerilerde bulunmuşlardır. Ceza verme haricindeki diğer tüm önerilerin olumlu yaklaşım niteliğinde olması, öğretmen ve yöneticilerin önleyici ve destekleyici yaklaşımları daha fazla tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Yazarlık Katkısı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Gönüllü katılım onayları alındıktan sonra sorular katılımcılara tek tek yöneltilmiş ve ayrıntılı olarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularının sunumunda katılımcıların korunması ve kimliklerinin gizlenmesi amacıyla öğretmenlere Ö1-Ö4, yöneticilere ise Y1-Y7 arasında değişen kodlar verilmiş ve bulgular anonim şekilde raporlanmıştır.

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 05/10/2020

Belge Numarası: 88431307-050.01.04-E.19683

KAYNAKÇA

- Ainurrohmah, F., & Handayani, R. (2020). The influence of motivation, learning discipline, teacher competence and parental support on academic achievement of students (Study on gama English course sukoharjo). *International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAR)*, 4(4), 1320-1332.
- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli İli Örneği)* (Tez No: 214903) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9–20.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Tez No: 537258) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Allen, T. H. (1996). *Developing a discipline plan for you*. Retrieved October 11, 2024, from https://www.wtc.ie/images/pdf/Classroom_Management/cm24.pdf
- Aydın, B. (2004). Disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda öğretmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39, 326–337.
- Babaoğlu, E. (2014). Sınıfta disiplin ve disiplin modelleri. İçinde (Editörler: M. Çelikten ve M. Teyfur) *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (ss. 47-99). Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2012). Dört katlı düşünme modeli. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 146, 29-36
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri (Konya ili örneği)* (Tez No: 161739) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bayraktar, H. V., & Dogan, M. C. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p30>
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademe görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No: 253084) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Blandford, S. (1998). *Managing discipline in schools*. Psychology Press.
- Burns, T. (2002). *Serious incident prevention: How to sustain accident-free operations in your plant or company*. Gulf Professional Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canter, L. (1983). *Assertive discipline for parents*. Harper Paperbacks.
- Charles, C. M. (2014). *Building classroom discipline*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *30 Essential skills for the qualitative Researcher*. Sage.

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Çimen, B., & Karadağ, E. (2020). A qualitative study on working conditions and future anxieties of teachers at private schools. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 518–541.
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1968). *Logical consequences: A handbook of discipline*. Dutton Adult.
- Duarte, C. D., Brown, M., Kajeepeta, S., Moses, C., Prins, S. J., Mujahid, M. S., & Scott, J. (2022). Punitive school discipline as a mechanism of structural marginalization with implications for health inequity: A systematic review of quantitative studies in the health and social sciences literature. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1519(1), 129–152. <https://doi.org/10.1111/nyas.14922>
- Emmer, E. T. (1986). *Effects of teacher training in disciplinary approaches*. University of Texas at Austin. ERIC Database: ED326917.
- Erdley, C. A. (1996). Motivational approaches to aggression within the context of peer relationships. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 98–125). Cambridge University Press.
- Glasser, W. (1992). *The quality school: Managing Students Without Coercion*. Harper Perennial.
- Gordon, T. (2003). *Teacher effectiveness training*. Three Rivers Press.
- Güven, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinler arası yaklaşım yönünden incelenmesi. *Journal of European Education*, 2(1), 1-8.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.
- Kazak, E., & Koyuncu, V. (2021). Undesired student behaviors, the effects of these behaviors and teachers' coping methods. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 637-659. <https://doi.org/10.18039/ajesi.815506>
- Kentli, F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Longstreth, S., & Garrity, S. (2018). *Effective discipline policies: How to create a system that supports young children's social-emotional competence*. Gryphon House Incorporated.
- Meyer, L. (2015). Understanding and Managing Challenging Behaviors. In Mather, N., Goldstein, S., & Eklund, K. (Eds.). *Learning disabilities and challenging behaviors: Using the Building Blocks Model to Guide Intervention and Classroom Management* (pp. 123-154). Brookes Publishing Company.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayısı: 28758.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Sayısı: 29072.
- Oxley, L., & Holden, G. W. (2021). Three positive approaches to school discipline: Are they compatible with social justice principles? *Educational and Child Psychology*, 38(2), 71–81. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2021.38.2.71>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Pehlivan, F., & Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2) 31-79. <https://doi.org/10.19160/ijer.584206>
- Poljak Lukek, S. (2015). Intergenerational Transfer of Parenting Styles: Correlations between Experience of Punitive Discipline in Childhood, Opinion Regarding Discipline Methods, and Context of Parenting. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 24(3), 299–318. <https://doi.org/10.1080/10926771.2015.1009600>
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmî liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* (Tez No: 162133) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Skinner, B. F. (1958). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Şahin, A., & Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi öğrencilerinin okul yöneticileri ile öğretmenlere ilişkin algıları: Metafor çalışması. *Turkish Studies*, 13(4), 1057-1082.

-
- Tunç, B., Yıldız, S., & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü: Bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Turyamureeba, S., & Kaizire, R. (2023). Impact of school policies on student discipline in Fort Portal municipality, Kabalore district. *INOSR Humanities and Social Sciences*, 9(2), 1–11. <https://doi.org/10.59298/inosrhss/2023/1.5.4000>
- Utilova, A., Shakenova, T., Khamzina, S., & Shavaliyeva, Z. (2024). Classroom management strategies in a modern school. *3i Intellect Idea Innovation*, 2, 230–238. https://doi.org/10.52269/22266070_2024_2_230
- Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline*. Shell Education.
- Waters, J. (2014). Snowball sampling: A cautionary tale involving a study of older drug users. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 367–380. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.953316>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, M., Karakeçi, Ç., Polat, S. K., Yardımcı, R., & Yumak, A. (2023). Eğitim kurumlarında yaşanan çok boyutlu disiplin sorunlarının giderilmesine yönelik disiplineller yaklaşımın incelenmesi. *International Journal of Social Sciences*, 7(29), 300–314. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.29.18>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 113-138, Winter 2024

Türkçe Eğitimi ve 21. Yüzyıl Becerileri: Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında 21. Yüzyıl Becerilerinin Varlığı*

Turkish Education and 21st Century Skills: The Presence of 21st Century Skills in Secondary School Turkish Textbooks

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
15/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
25/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Öz

Eğitim ve öğretim sürecinin temel kaynağı ders kitaplarıdır. Türkçe eğitimi verilirken kullanılan temel kaynak ise Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitapları, içinde barındırdıkları metinler aracılığıyla eğitim ve öğretim sürecinin işleyişine katkı sağlamaktadır. Ders kitaplarındaki metinler, gözle görülen harf veya harf topluluklarından ibaret değildir. Bu metinler, kendi içinde becerileri barındırmakta ve bu becerileri, kavramlar sayesinde bireylere aktarmaya çalışmaktadır. Bu araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin nasıl ve ne sıklıkla ele alındığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulunun belirlemiş olduğu 21. Yüzyıl Beceri Modeli temel alınarak 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda Türkçe derslerinde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı onaylı 4 farklı yayınevine ait 4 adet Türkçe ders kitabındaki çeşitli metin türlerinden 32 metin incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaya dayanan çalışmada amaca hizmet etmesi bakımından hem doküman analiz hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen veriler tablo ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur. Bulgular bölümünde grafikler kullanılarak frekans değerleri sayısal veri olarak belirtilmiştir. Her grafiğin altında ise incelenen metinlerdeki 21. yüzyıl becerisi kapsamına giren ifadeler alıntılanmış ve alıntılanan ifadelerin ilgili olduğu beceriyle ilişkisi açıklanıp yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde ise ilgili metinlerde en çok okuryazarlık becerilerinin, en az ise dil ve iletişim becerilerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yapılmış olan benzer çalışmalarla sonuçlar karşılaştırıldıktan sonra konuyla ilgili olarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Türkçe Ders Kitapları, Türkçe Eğitimi

Abstract

The main source of the education and training process is textbooks. The main source used in Turkish education is Turkish textbooks. Turkish textbooks contribute to the functioning of the education and training process through the texts they contain. The texts in textbooks are not just letters or letter groups that can be seen with the naked eye. These texts contain skills within themselves and try to transfer these skills to individuals through concepts. The aim of this study was to determine how and how often 21st century skills are addressed in secondary school Turkish textbooks. For this purpose, 32 texts from various text types in 4 Turkish textbooks belonging to 4 different publishing houses approved by the Ministry of National Education and used in Turkish lessons in the 2023-2024 Academic Year were examined based on the 21st Century Skills Model determined by the Board of Education and Training. Qualitative research method was used in the research. In the study based on qualitative research, both document analysis and descriptive analysis were used to serve the purpose. The data obtained from the analyzes were presented through tables and figures. In the findings section, frequency values were indicated as numerical data using graphs. Under each graph, the expressions included in the 21st century skills in the texts examined are quoted and the relationship between the quoted expressions and the relevant skill is explained and interpreted. In the conclusion section, it was concluded that literacy skills were included the most in the relevant texts, while language and communication skills were included the least. After comparing the results with similar studies conducted before, suggestions were presented regarding the subject.

Keywords: 21st Century Skills, Turkish Course Books, Turkish Education

Atf Bilgisi / Citation Information

Ahat, O., & Kıymaz, M. S. (2024). Türkçe eğitimi ve 21. yüzyıl becerileri: Ortaokul Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin varlığı. *Asya Studies*, 8(30), 113-138. <https://doi.org/10.31455/asya.1585724>

*Bu araştırma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Geleceğin yetişkinleri olan çocuklara sistemli bir şekilde becerilerin aktarıldığı yer okullardır. Okullarda yürütülen eğitim ve öğretim sürecinde temel kaynak olarak ders kitapları kullanılmaktadır (Kıymaz vd., 2023). Ders kitapları, günümüz koşulları doğrultusunda belli aralıklarla güncellenmektedir. Teknolojinin eğitim alanındaki kullanımıyla ders kitaplarının öneminin azaldığı düşünülmekte ama hem modern toplumlarda hem de geleneksel toplumlarda ders kitapları eğitimdeki önceliğini korumaya devam etmektedir (Özkan, 2010). Türkçe derslerinde de birçok farklı kaynak kullanılmasına rağmen temel kaynak olarak Türkçe ders kitapları birincil olarak kullanılmaktadır.

İnsanların hayatlarında anlamaya, anlatmaya ya da uygulamaya dayalı her şey birer beceri gerektirir. Hayatın her alanında karşılaşılan beceri kavramı, insanların yaşamlarını şekillendirirken iş hayatından eğitim hayatına kadar çok geniş bir çevrede etkili olmaktadır. Beceriler; kişinin bilgisiyse, tecrübesiyse ve sahip olduğu pratiklik uygulamasıyla birleşerek kişinin belirli bir alanda başarı kazanmasını ve kazandığı başarıyla hem bireysel hayatında hem de sosyal hayatında ilerlemesini sağlar. Çiftçi ve Akça'ya (2019) göre bireylere kabiliyet kazandırılmasına beceri denilmektedir. Becerinin, bir kişinin belirli bir alanda ya da konuda gösterdiği yetenek veya ustalık olduğu söylenebilir.

Eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ders kitapları yüzyıllardır kullanılmaktadır. Her yüzyılın farklı ihtiyaçlarının olduğu göz önünde bulundurulduğunda yaşadığımız yüzyılın da kendine göre ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılabilir. Her yüzyılın kendi ihtiyaçlarının karşılanması için o yüzyılda yaşayan bireylerin sahip olunması gereken beceriler bulunmaktadır. İçinde olunan 21. yüzyılda da bireylerin ihtiyaçlarını giderebilmesi için sahip olmaları gereken beceriler vardır. Bu becerilerin kazandırılması için ders kitaplarındaki içeriğin önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe Eğitimi ve 21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerileri üzerine birçok kurum, kuruluş ve kişi araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmalarda 21. yüzyıl becerileri çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalarda birçok farklı isimle birçok farklı sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu farklılıkların sebepleri üzerine düşünüldüğünde 21. yüzyıl becerilerinin çağın değişen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli güncellenmesinin etkili olduğu söylenebilir. 21. yüzyılın geniş bir zaman dilimini kapsaması ve gelişen teknoloji ile yapay zekâ sistemleri göz önünde bulundurulduğunda 21. yüzyıl becerilerinin önümüzdeki süreçte değişme ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitimi, özellikle eleştirel düşünmenin ve problem çözmenin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlar. Problem çözebilen, değerlendirebilen, sorgulayabilen, yorumlayabilen ve eleştirel düşünebilen bireyleri yetiştirmek Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hedefleri arasında yer almaktadır (MEB, 2019; MEB, 2024). Dinleme/okuma ve diğer anlama etkinlikleri, toplantılardaki metinlerin ayrıntılarının incelenmesini ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, bir metni analiz ederken verilmek istenen mesajı, metnin bağlamını, kullanılan dilin özelliklerini görmeyi ve değerlendirmeyi öğrenirler. Bu süreç, öğrencilerin analitik düşünme kapasitelerini artırır. Daha önce yapılan araştırmalarda (Tatar ve Soylu, 2006; Güneylü vd., 2010; Kaya, 2017; Karakuş Aktan vd., 2021) Türkçe dersinin diğer derslerdeki başarı oranını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bir dil olarak Türkçe, insanın düşüncelerinin kaynaklık ettiği bilimsel disiplinlerle yakın ilişki içindedir (Maden, 2021). Bundan hareketle Türkçe eğitiminin; hem bir dil olarak Türkçe ile ilgili hem de matematik dersindeki başarıyı arttıran sayısal okuryazarlık becerisiyle, İngilizce dersindeki başarıyı arttıran ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisiyle, sosyal bilgiler dersindeki başarıyı arttıran sosyal ve kültürel farkındalık becerisiyle ilişkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Müzik dersindeki başarıyı arttıran etkin dinleme becerisinin, resim dersindeki başarıyı arttıran görsel okuryazarlık becerisinin, coğrafya dersindeki başarıyı arttıran çevre okuryazarlığı becerisinin, fen bilgisi dersindeki başarıyı arttıran sağlık okuryazarlığı becerisinin de Türkçe eğitimiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Dijital çağın değişimleri, dijital ya da teknolojik okuryazarlık becerilerinin ve yaratıcı düşünme özelliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkçe eğitimi, bu becerilerin kazandırılmasında da etkilidir. Teknoloji ve yapay zekânın gelişim gösterdiği bu yüzyıl, bilgilerin doğru bir şekilde aranması, değerlendirilmesi ve kullanılması olanaklarını içerir. Günümüz dünyasında insanlar, yeni nesil bireylerin dijital ortama uygun ve çok yönlü becerilere sahip olmaları için eğitim sistemlerinde değişime gitmiştir (Dilekçi ve Karatay, 2021). Türkçe derslerinin dijital ortamda kullanımı, öğrencilerin bu konuda bilgi edinmelerine ve teknolojinin Türkçe eğitiminin bir parçası olmasına yardımcı olur. Öğrencilerin, sosyal medya (Instagram, X, Tiktok, Facebook, Youtube, Snapchat, LinkedIn, Telegram, Pinterest vb.) gibi

dijital platformlarda yazma, çizme, okuma, konuşma ve paylaşma çalışmaları ile üretkenlik becerilerini dijital ortamda göstermelerine katkı sunmaktadır. Yazma etkinliklerinden biri olan yaratıcı yazmanın 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisi Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Yaratıcı Yazma Etkinliğiyle 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimi



Şekil 1’e bakıldığında yaratıcı yazma etkinliğine öğrencinin yaparak ve yaşayarak katılımı söz konusu olduğundan öğrencinin aktif öğrenme becerisinin, bu etkinlik için ortaya yazılı bir ürün koymak gerektiğinden yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisinin, bu düşünmenin sonunda ortaya somut bir ürün çıktığından üretkenlik becerisinin, ortaya çıkan ürün katılımcının kendi potansiyeline olan inancına olumlu yönde katkı sağlaması açısından öz yeterlik becerisinin, bir şeyleri yapabilme yeterliğini kendinde bulan katılımcının öz güven becerisinin ve tüm bu durumlar bireyi rahatlığa / mutluluğa kavuşturduğundan psikolojik iyi oluş becerisinin geliştiği söylenebilir.

Türkçe derslerinde yapılan grup çalışmaları ve tartışmalar; takım hâlinde çalışmayı sağlayarak iş birlikli çalışma becerisini ve fikir alışverişini yaparak müzakere etme becerisini destekler niteliktedir. Hayatın her anında iyi bir sözlü anlama becerisi edinmek; dinleme ve konuşma eğitiminin, etkinliklerinin birlikte yapılması ile yakından ilgilidir (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020). Müzakere etme becerisinde hem dinleme hem de konuşma becerisi birlikte gerçekleşerek iletişime olumlu yönde yansır. En az iki kişi için iş birlikli çalışma gerektiren konferans, münazara, röportaj, mülakat gibi etkinliklerde konuşma becerisinin gelişimi olumlu yönde ilerler. Konuşma becerisi gelişme gösterince de bu durum etkin dinleme becerisine, ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisine katkı sağlar. Grup olarak okuma, soru sorarak okuma, tartışarak okuma ve söz korusu; iş birliği gerektiren okuma teknikleridir (Özbay, 2009). İşbirlikli çalışma süreci içinde sosyalleşmenin artmasıyla birlikte empati kurma, planlama ve organizasyon, esneklik ve uyum, çatışma çözme, liderlik, sorumluluk alma ve sorumlu karar verme gibi beceriler de gelişim gösterebilir.

Türkçe eğitiminde okuma becerisinin alt boyutlarından biri olan görsel okuryazarlık becerisini kazanmış olan bir öğrenci; ders kitabındaki metni okumadan sadece metne ait görsellere bakarak metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olabilir, sosyal medyadaki yazışma sürecinde karşılaştığı emojilerin (resimce) anlamlarını daha iyi kavrayabilir, bir firmanın reklam panosundaki görsellerin amaca hizmet etme durumuna eleştirel bir gözle bakabilir. Okunan metnin hikâye haritası çıkarılırken, metin planı için

akış şemaları kullanılırken ve metnin özetini tablo şeklinde yazarken görsellerden faydalanılmaktadır. Türkçe eğitiminde görsellerin kullanılması disiplinler arası düşünme, öğrenme ve anlam kurmayı geliştirmektedir (Özbay, 2009). Tüm bu durumlar görsel okuryazarlık becerisinin gelişmesini sağlamakta ve görsel okuryazarlığın önemini vurgulamaktadır.

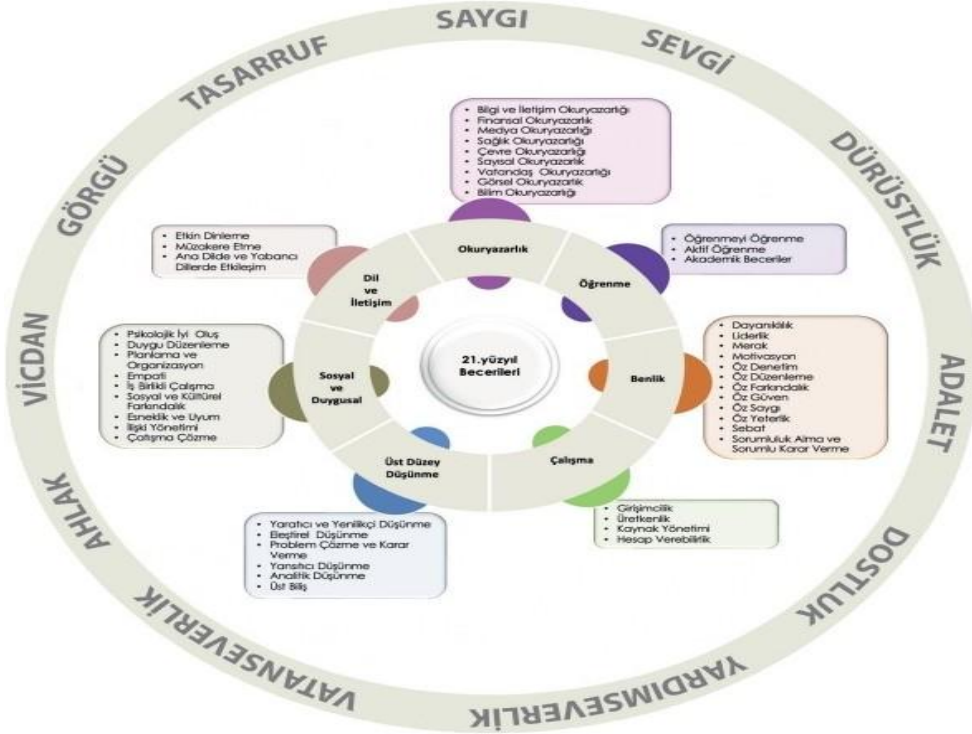
Dil bilgisi, Türkçe eğitiminin kapsamına giren öğrenme alanlarından biridir. Dil bilgisi sayesinde sesler, kavramlar, cümleler ve paragraflar bir sistem dâhilinde anlamlı hâle gelir. Bu anlamlılık yazarken harflerin, konuşurken ise seslerin doğru bir telaffuz ile karşı tarafa iletilmesini sağlar. Daha önce yapılan araştırmalarda (Şener, 2005; Başaran ve Erdem, 2009; Topçuoğlu ve Özden, 2019; Biçer ve Alan, 2019; Yüksel, 2022) güzel konuşma becerisine sahip olan insanların daha özgüvenli oldukları tespit edilmiştir. Yani dil yapıları sayesinde konuşma becerisi düzgün olan bir öğrenci, sosyal ortamda kendini daha iyi ve daha rahat bir şekilde ifade eder ve bu durum o öğrencinin ana dilde iletişim becerisinin, öz saygı becerisinin, öz yeterlik becerisinin ve öz güven becerisinin gelişmesine olumlu yönde yansır.

Türkçe eğitim ve öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle ve dil bilgisi (dil yapıları) öğrenme alanıyla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Dil eğitimi, sadece dil ve iletişim becerilerinin gelişmesiyle değil, aynı zamanda okuryazarlık becerilerinin, öğrenme becerilerinin, benlik becerilerinin, çalışma becerilerinin, üst düzey düşünme becerilerinin, sosyal ve duygusal becerilerin gelişmesiyle de ilgili olup disiplinler arası bir öneme sahiptir. Türkçe eğitimi; 21. yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilerin şekillenmesinde, bireylerin başarılı ve yetkin olmalarında yadsınmaz bir öneme sahiptir.

21. Yüzyıl Beceri Modeli

21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu, 21. yüzyıl becerileri üzerine ülkemizde yapılan en güncel ve en kapsamlı çalışmadır. Türel vd. (2023) tarafından hazırlanan bu rapor, TTKB tarafından yayımlanmıştır. Şekil 2'ye bakıldığında 21. Yüzyıl Beceri Modeli'nde öğrenme becerileri, benlik becerileri, çalışma becerileri, üst düzey düşünme becerileri, sosyal ve duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri, dil ve iletişim becerileri olmak üzere toplamda 7 ana beceri sınıfı olduğu görülmektedir. Her bir ana beceri sınıfı için birbirinden farklı olmak üzere toplamda 46 alt beceri yer almaktadır.

Şekil 2: 21. Yüzyıl Beceri Modeli (Türel vd., 2023: 15)



Sosyal ve duygusal becerilerin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Psikolojik İyi Oluş: Anlamli bir hayat için kişinin potansiyellerini vurgulayan ve kişinin yaşamındaki pozitif işlevselliği ön plana çıkaran bir beceridir (Telef, 2013; Demirci ve Şar, 2017). Bireyin kendi gelişimiyle ilgili olan tutumunun olumlu bir durumda olmasının psikolojik iyi oluş olduğu söylenebilir.

Duygu Düzenleme: Kişinin kendi duygusunu fark etmesini, yeni bir duygusal durumun başlatılmasını ve devam eden duygusal duruma ait tepkilerin kontrollü bir şekilde değiştirilebilmesidir (Vardi ve Demiriz, 2021). İnsanın kendisiyle olan etkileşimi ve toplum ile olan iletişimi esnasında ortaya çıkan duygunun duruma göre ayarlanabilmesine duygu düzenlemesi denir.

Planlama ve Organizasyon: Barkowski ve Burke (1996), planlamayı farklı durum seçeneklerini değerlendirmeyi sağlayan geleceğe yönelik düşünme becerisi şeklinde ifade etmişlerdir. Organizasyon ise farklı seçenekleri duruma uygun bir şekilde düzenlemektir. Hem planlama hem de organizasyon, geleceğe yönelik yapılır, geçmiş planlanmaz ve organize edilmez.

Empati: Kişinin zihinsel olarak kendisini bir başkasının yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anladığı ve anladığı duygu ve düşünceleri karşısındakine doğru bir şekilde ifade etme sürecine empati denir (Kasapoğlu, 2006; Aydın, 2009; Ilgar ve Ilgar, 2014; Beyaz, 2016).

İş Birlikli Çalışma: Türk Dil Kurumuna (2024) göre “ortaklaşa yapılan” anlamına gelen iş birlikli kavramı, bireyin bir grup içerisinde üzerine düşen sorumluluğu alarak ortak amaçlar için grup ile uyumlu bir şekilde çalışabilmesine denir.

Sosyal ve Kültürel Farkındalık: Bir kişinin diğer kültürlerle ve diğer toplumlara karşı önyargılarını incelemesi ve derinlerde kendi kültürel ve profesyonel özgeçmişini keşfetmesi sürecidir (Başlı vd., 2017). Kişinin başka toplumların ve kültürlerin varlığının farkında olup bunu kabullenmesi sosyal ve kültürel farkındalık becerisi gerektirmektedir.

Esneklik ve Uyum: İnsanların kendilerini zorlayan ve uyumsuz olan düşünceleri yerine daha dengeli ve uyumlu düşünceleri koyabilmeleri, alternatifler üretebilmeleri ve zor durumları daha baş edilebilir olarak değerlendirebilmeleridir (Gülüm ve Dağ, 2012). Zamanın getirdiği değişikliklere karşı uygun tepkileri vermek ve bu değişikliklere uyum sağlama becerisidir.

İlişki Yönetimi: İlişki sürecinde olunan taraflardan birinin, diğer tarafı kendine bağlı hale getirmek için kullandığı bir araç olarak ifade edilmektedir. (Alici ve Yılmaz, 2017). Her ne kadar bir araç olarak görülse de ilişki yönetimi, bireyin sosyal çevresi ile sağlıklı bir iletişime geçmesi ve bu ilişkiyi sürdürülebilir becerisidir.

Çatışma Çözme: Çatışma yaşayan bireylerin duygularını doğru anlayabilmek, davranışlarını buna göre belirlemek ve sergilemektir (Kiye ve Demir, 2018). Çatışma çözme becerisinde sadece çatışmayı yaşayan bireyler değil, çatışmaya dâhil olmayan biri de çatışmaya dışarıdan müdahale edebilir ve duruma uygun şekilde fikir ve iş birliğine varılmasını sağlayabilir.

Dil ve iletişim becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Etkin Dinleme: Dinleyicinin konuşan bireyi tam olarak anlamayı amaçladığı ve anladığını gösteren geri bildirimlerde bulunduğu dinleme şeklidir (Karatay vd., 2014). Etkin dinlemede dinleyici, konuşmacıya onu anladığını göstermek amacıyla dönüt verdiği için aktif dinleyici konumundadır.

Müzakere Etme: Tarafların birbiriyle rekabet içinde bulunan ihtiyaçlarından ve çıkarlarından kaynaklanan bir çatışmayı çözüme kavuşturmak için gönüllü olarak giriştikleri olumlu bir süreçtir (Özgan vd., 2011). Duygu ve düşüncelerin ya da davranışların konuşulduğu, tartışıldığı ve fikir birliğine varılmak için anlaşmaya çalışıldığı konuşma tarzına müzakere etme denir.

Ana Dilde ve Yabancı Dillerde İletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama; eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde hem ana dilde hem de yabancı dillerde dilsel etkileşimde bulunmaktır (MEB, 2019).

Üst düzey düşünme becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Yaratıcı ve Yenilikçi Düşünme: Yücel vd. (2022) tarafından yapılan araştırmada yaratıcı düşünmenin yeni bir fikir üretme durumunu ifade ettiği, yenilikçi düşünmenin ise o fikri uygulama boyutunu kapsadığı belirtilmiştir.

Eleştirel Düşünme: Eleştirel düşünme, geçerli ve güvenilir bilgi edinmek için doğru düşünme anlamına gelmektedir; eleştirel düşünebilen kişiler, ön yargılardan bağımsız olarak gerçeği ararlar, açık

sözlü ve hoşgörülü bir çerçeveden dünyaya bakıp algılarları, olaylar ve olgular karşısında analitik düşünüp sistematik hareket ederler (Alsancak ve Aybek, 2023).

Problem Çözme ve Karar Verme: İnsanların rahatını kaçıran, onları çeşitli endişelere maruz bırakan, huzurlarını kaçıran her türlü olay ve olguya problem denir; bu olumsuz durumları ortadan kaldırmak için var olan durumu iyi analiz ederek olumsuzlukları olumlu duruma çevirebilmek potansiyeline ise problem çözme denir (Oğuz, 2023). Problem çözme sürecinde mantıksal bir sonuca ulaşma durumu ise karar verme becerisini kapsar.

Yansıtıcı Düşünme: Kişinin kendi tecrübelerinden hareketle yeni deneyimler kazanma sürecidir; tecrübeler anlam verip değerlendirmek ve yorum katmak amacıyla gerçekleştirilir (Kesici, 2024). Bireyin yeni bir tecrübe kazanması ya da var olan durumun çözümü için bir plan yapması için kendi bilgisi ve tecrübesi üzerinde düşünme sürecine yansıtıcı düşünme denir.

Analitik Düşünme: Karşılaşılan bir problemi çözmek için, bilgileri uygun parçalara ayırarak ve problemi oluşturan öğeleri göz önüne alarak sonuca varmak için farklı çözüm yolları bulmaya yönelik yürütülen sistematik düşünme tarzıdır (Akdeniz, 2023).

Üst Bilgi: Kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Özsoy, 2008). Üst bilgi becerisinde bireyin hem güçlü hem de zayıf yönlerinin farkında olması ve yeri geldiğinde bunu dile getirebilmesi önem arz eder.

Benlik becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Öz Yeterlilik: Bireysel davranışların en önemli yordayıcısı olan öz yeterlilik, kişinin bireysel yeterliliklerine ve kişisel potansiyeline olan inancı olarak tanımlanabilir (Dilekli vd., 2023).

Öz Saygı: Bireyin kendi karakterine karşı geliştirdiği olumlu tutum ifadesidir (Arseven, 2016). Kısaca öz saygı, kişinin kendine karşı göstermiş olduğu saygıdır.

Sorumluluk Alma ve Sorumlu Karar Verme: Sorumluluk alma, kişinin kendi davranışlarının ya da kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesidir (TDK, 2024). Olayın sonuçlarını üstlenerek karar vermesine ise sorumlu karar verme denilmektedir.

Öz Düzenleme: Kişinin dürtülerini, düşüncelerini, dikkatini, duygularını, davranışlarını duruma uygun bir şekilde kontrol etmesi ve düzenlemesidir (Dereli, 2023). Kişinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını değişen koşullara bağlı olarak duruma uygun bir şekilde değiştirip, düzenleyip uygun tepkiyi vermesine öz düzenleme denir.

Sebat: Bu kavram Türk Dil Kurumuna (2024) göre sözüden ya da kararından dönmeme, bir işi sonuna kadar sürdürme, anlamına gelmektedir. İnsanların yaptıkları planlarına bağlı kalarak hedeflerinin peşinden ısrarla gidebilme becerisine sebat denilmektedir.

Dayanıklılık: Bireyin hedeflerinin peşinden giderken karşılaştığı olumsuz durumlara karşı güçlü durup başa çıktığı beceridir. Problemlerden, hastalıklardan ve stresli durumlardan çabucak iyileşme, kötü olayların kolayca üstesinden gelme ve hızlıca uyum sağlama yeteneğidir (Karaoğlan, 2020).

Merak: Bir şeye anlam vermek veya bir şeyi öğrenmek için duyulan arzuya ya da bir şeyi edinmek, bir şeyle uğraşmak istediğine merak denir (Yalçın, 2000). Olumlu ya da olumsuz bağlamda ilgi duyulan herhangi bir konuyu bilme arzusunun merak olduğu söylenebilir.

Öz Farkındalık: Kişinin kendisine ait olan duygu, düşünce ve davranışlarını nesnel bir şekilde fark etmesidir. İçinde bulunulan süreçte benlik algısına odaklanma durumunu ifade eder (Arseven, 2016). Bu durum, kişinin kendisiyle ilgili olanı ne kadar açık gördüğüne bağlı olarak değişebilmektedir.

Öz Denetim: Bireylerin davranışlarını özellikle standartlara uygun hale getirmek amacıyla değiştirebilecekleri bir dizi psikolojik süreçtir (Taneri, 2022). Amaç için bu psikolojik süreçte dikkat etmek, odaklanmak, temkinli olmak gibi olumlu durumların kullanıldığı bir beceri alanıdır.

Motivasyon: Kişinin ilgi, merak, endişe gibi içsel veya ödül, ceza gibi dışsal bir etkiyle belirli bir yöne doğru hareketini başlatan ve devamlı kılan sürece motivasyon denir (Algın, 2023).

Öz Güven: Bireyin yaşamına yön veren ve hayata karşı duruşunu belirleyen bir olgudur (Kaçmaz ve Çağlar, 2022). Kişinin kendini değerlendirmesi sonucunda kendine olan inancına öz güven denilmektedir.

Liderlik: Yeterli donanıma sahip olan bireylerin diğer insanları harekete geçirme sanatına liderlik denir (Aldemir, 2018). Grubun amacını gerçekleştirmek için kişinin bilgi ve becerilerini kullanarak gruba öncülük edip grubu yönetmesine liderlik denir.

Öğrenme becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Öğrenmeyi Öğrenme: Hızla değişen bilgiye günün teknolojisini kullanarak çeşitli kaynaklardan etkin bir şekilde ulaşma, bu bilgiyi değerlendirebilme ve kullanabilme becerisidir (Demirel, 2009). Kişinin kendi ihtiyaçları doğrultusunda neyi, nasıl öğrenmesi gerektiğinin farkında olup ona göre bir öğrenme stratejisi geliştirebilme becerisidir.

Aktif Öğrenme: Öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin analizini, sentezini ve değerlendirmesini yaparak, insanların kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Kaya, 2015). Kısaca ifade etmek gerekirse bireyin, öğrenme sürecine sorumluluk alarak doğrudan katılım sağlamasına aktif öğrenme denir.

Akademik Beceriler: Okuma ve yazma gibi akademik disiplin ve bilgi gerektiren beceriler olduğu söylenebilir.

Çalışma becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Girişimcilik: Karşılaşılan engellere yönelik olarak çözüm odaklı düşünme, çağın ihtiyaçlarına göre yenilikçi fikirler üretme ve fırsatları görüp bu fırsatları imkânlar dâhilinde değere dönüştürme sürecine girişimcilik denir (Şentürk, 2021).

Üretkenlik: Bireysel hedefler ya da takım hedefleri doğrultusunda, öncelikli ihtiyaçları belirleyerek zaman kullanımı, etik çalışarak ve iş birliği yaparak bir ürün yaratma becerisidir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Üretkenlik becerisinde yeni bir ürün ortaya koymak önemli bir durumdur ama daha önemli olan durum, amaca uygun bir ürün ortaya koymaktır.

Kaynak Yönetimi: Gelir, kazanç ve sağlık gibi durumları sağlayıcı öge anlamına gelen kaynak kelimesi ve yönetmek işi anlamına gelen yönetim kelimesi (TDK, 2024) ile oluşturulmuş olan kaynak yönetimi becerisi; maddi ya da manevi bir kâr elde etmek için eldeki imkânların (araç-gereç, insan gücü, zaman, para gibi) hedefe uygun bir şekilde etkin olarak kullanılmasıdır.

Hesap Verebilirlik: İlgili amaca yönelik olarak kendisine yetki sahibi olanların ve kaynak tahsis edilenlerin sahip oldukları bu durumları ne kadar ve nasıl kullanıp sergileme, raporlama sorumluluğudur (Özen, 2016). Hesap verilirken şeffaf olmaya özen gösterilmelidir.

Okuryazarlık becerilerinin açıklamaları aşağıda yazılmıştır.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı: Bilgi ve iletişim teknolojileri; bilgi ve düşüncelerin hızlı akışını sağlayan, bilgiye ulaşılmasını ve bilginin oluşmasını sağlayan her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır (Çalışkan vd., 2020). Bilgiye ulaşılmasını sağlayan araçların amaca uygun bir şekilde kullanılmasına bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı denir.

Finansal Okuryazarlık: Kişisel finansal sağlığı sağlamak ve korumak için gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan oluşan bileşene finansal okuryazarlık denilmektedir (Bozçelik, 2019). Finansal okuryazarlık becerisi genel itibarıyla maddi durumu ön plana çıkarmaktadır ve bu sebeple de maddiyat kapsamına giren her türlü durumu yönetebilme becerisidir.

Medya Okuryazarlığı: Medya ortamında paylaşılan bütün iletileri kendi aralarında kodlayabilme, çözümleyebilme, analiz edebilme, sentezleyebilme ve son olarak da kişinin kendisinin medya mesajlarını ve buna bağlı olan diğer mesajları üretebilmesidir (Coşan, 2019).

Sağlık Okuryazarlığı: Bireylerin doğru ve uygun sağlık kararları verebilmesi için gerekli bilgi ve hizmetleri anlama, edinme, işleme kapasitesine sağlık okuryazarlığı denilmektedir (Kutlu ve Akbulut, 2019). Sağlık okuryazarlığı sadece bireysel sağlığı değil, aynı zamanda toplumsal sağlığı da kapsayan ve buna yönelik bilgileri ve uygulamaları kapsayan bir beceri alanıdır.

Çevre Okuryazarlığı: Bireyin çevre ile ilgili bilgi birikimlerini yaşama aktarabilme kapasitesidir (Cansaran ve Yapıcı, 2020). Çevresel sorunları algılayıp duruma uygun bir çözüm üretebilme kapasitesine çevre okuryazarlığı becerisi denilir.

Sayısal Okuryazarlık: Sayıları kullanarak bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, analiz etme, yorumlama, değerlendirme, iletme ve bilgi üretme süreciyle birlikte, sayısal metinlerin okunup yazılmasını da içermektedir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010).

Vatandaşlık Okuryazarlığı: Kişinin devletle ilişkisine temel teşkil eden hak, özgürlük ve sorumluluk hakkında bilgi sahibi olabilme, bunlara karşı ilgi duyarak kullanabilme ve gerektiğinde meşru zeminde koruyabilmek için eyleme geçebilme yetkinliğini ifade etmektedir (Karadağ ve Kapusizoğlu, 2022).

Görsel Okuryazarlık: Görsel imgeleri anlamak ve görsellere yönelik mesajlar üretebilmeye görsel okuryazarlık denilmektedir (Oymak, 2018). Görsel okuryazarlığı gelişmiş bir birey; çevresinde karşılaştığı eylemlerin, nesnelerin, sembollerin, doğal veya yapay olan her şeyin ayırımına varabilmekte ve onlara yönelik yorum yapabilmektedir (Akkaya ve Toprak, 2020).

Bilim Okuryazarlığı: Bilimsel veya teknik bilgi birikiminin edinilmesine odaklanan bir beceri alanıdır (Abdelfattah, 2023).

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin nasıl ve ne sıklıkta ele alındığını tespit etmektir. 21. yüzyıl becerileri açısından Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmalara (Bal, 2018; Gültekin, 2019; Güney vd., 2024) bakıldığında sadece 5. sınıf Türkçe ders kitaplarından 1 tanesinin ve yürürlükten kalkmış olan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının ele alındığı görülmüştür. Bu çalışmada; 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında ortaokullarda okutulan tüm Türkçe ders kitapları, TTKB'nin belirlemiş olduğu 21. yüzyıl beceri modeline göre incelenmiştir. Araştırma bu bakımdan 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan daha önceki araştırmalara göre farklılık gösterip önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırmaya konu olan olgu ve olaylar kendi ortamında kapsam içine alınarak insanların o olgu ve olaylara verdikleri anlamlar bakımından açıklanıp yorumlanır (Altunışık vd., 2019: 302). Bu çalışmada, incelenen olguların ders kitapları gibi dokümanlar olması sebebiyle nitel araştırma yönteminin tekniklerinden biri olan doküman incelemesi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Doküman incelemesi; kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2017: 70).

Çalışma Materyali ve Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamına giren kitaplar ve yayınevleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Kapsamına Giren Kitaplara Ait Bilgiler

Kitabın İsmi	Yayınevi	Sınıf Seviyesi
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	Koza Yayınları	5
	Anka Kuşu Yayınları	6
	Dörtel Yayınları	7
	Ferman Yayınları	8

İncelenen her ders kitabında 8 tema yer almakta ve her temada ise 5 metin bulunmaktadır. Bir ders kitabında toplamda 40 metin yer almaktadır. Araştırmanın daha sade ve öz bir anlatıma sahip olması için ve tekrara düşmemek adına tüm metinleri incelemek yerine her kitabın her temasından 1 tane okuma metni rastgele seçilmiştir. Bu şekilde, araştırma kapsamına giren 4 ders kitabından toplamda 32 metin incelenmiştir. Dinleme metinleri ve geriye kalan diğer metinler kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma kapsamına giren 32 metin seçilirken farklı metin türlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen metinlerin isimleri, türleri, sınıf seviyeleri, yer aldıkları temalar aşağıdaki Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Araştırma Kapsamında İncelenen Metinlere Ait Bilgiler

Metnin İsmi	Yer Aldığı Tema	Metnin Türü	Sınıf Seviyesi
Dünya Çocukları	Birey ve Toplum	Şiir	5
Elâzıgı Hasan Onbaşı	Millî Mücadele ve Atatürk	Hikâye	5
Yarın İçin	Erdemler	Sohbet	5
Dedem Korkut Öyküleri Üzerine	Millî Kültürümüz	Makale	5
Küçük Çam Ağacı	Doğa ve Evren	Hikâye	5
Uyku	Sağlık ve Spor	Şiir	5
Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz	Bilim ve Teknoloji	Roman	5

Çocukluğun Değeri	Sanat	Anı	5
İbiş ile Memiş	Erdemler	Masal	6
Mehmet'in Merhameti	Millî Mücadele ve Atatürk	Hikâye	6
Şımarık Fil	Hak ve Özgürlükler	Masal	6
Göç Destanı	Millî Kültürümüz	Destan	6
Fotoğraflarda Kalan Anlar	Sanat	Sohbet	6
Gökyüzündeki Ateş: Kutup Işıkları	Doğa ve Evren	Gezi Yazısı	6
Lagari Hasan Çelebi ve Dünyanın İlk Roket Denemesi	Bilim ve Teknoloji	Hikâye	6
Esmeralda'nın Şarkısı	Sağlık ve Spor	Anı	6
Kara Toprak	Erdemler	Şiir	7
Arıları Sulama Vakfı	Millî Kültürümüz	Hikâye	7
Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi	Millî Mücadele ve Atatürk	Anı	7
Van Gölü'nün Şafağı	Doğa ve Evren	Gezi Yazısı	7
Selim	Vatandaşlık	Hikâye	7
Sağlık	Sağlık ve Spor	Şiir	7
En İyi Arkadaş	Sanat	Tiyatro	7
İletişim Araçları	Bilim ve Teknoloji	Makale	7
Tuzağa Düşen Ceylan	Erdemler	Şiir	8
Kızıl Renkli Komşumuz	Doğa ve Evren	Makale	8
Ergenekon Destanı	Millî Kültürümüz	Destan	8
Duatepe	Millî Mücadele ve Atatürk	Öykü	8
Birey-Toplumsallık	Vatandaşlık	Deneme	8
Lokman Hekim'in Masalı	Sağlık ve Spor	Efsane	8
Geleneksel El Sanatları Çarşısı	Sanat	Gezi Yazısı	8
Pastör'ün Savaşı	Bilim ve Teknoloji	Hikâye	8

Verilerin Analizi

Bu çalışmada hem doküman analizi hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Doküman analizinden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz; araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık bir şekilde belirgin olduğu, belirli kavramlar altında sınıflandırılan verilerin ilişkilendirildiği ve yorumlandığı nitel araştırma tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 243). Betimsel analizde amaç, bütün verilerin uygun şekilde incelenmesi ve raporlaştırılmasıdır (Ekiz, 2017). Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerinin nasıl ve ne sıklıkla ele alındığına ilişkin temalar belirlenmiştir. Ana tema olarak 21. yüzyıl becerileri temel alınmış, alt temalar olarak ise benlik becerileri, öğrenme becerileri, çalışma becerileri, üst düzey düşünme becerileri, okuryazarlık becerileri, dil ve iletişim becerileri, sosyal ve duygusal beceriler gibi kavramlar dikkate alınmıştır. Sınıflandırma işlemi, araştırma kapsamına giren tüm metinler ve tüm temalar için uygulanmıştır. Bu temalar çerçevesinde analizler yapılmıştır.

Bu araştırma, TTKB tarafından onaylanmış ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokullarda Türkçe derslerinde okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıflara ait toplam 4 Türkçe ders kitabı ile sınırlandırılmıştır. Bu ders kitapları içinde yer alan farklı temalardan ve metin türlerinden seçilen 32 okuma metni incelemeye tabi tutulmuştur.

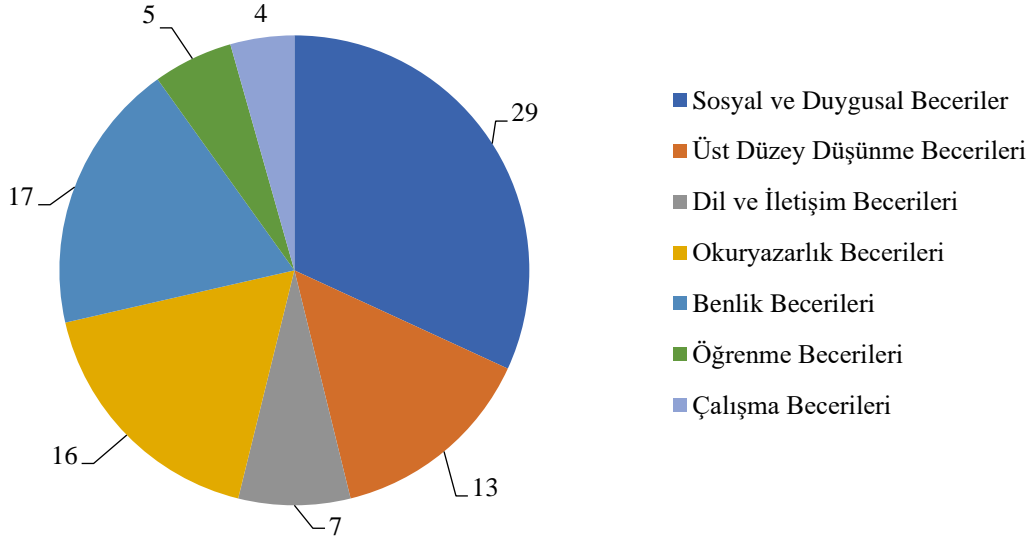
Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için uzman incelemesine başvurulmuştur. Başvurulan uzmanlar, Türkçe eğitimi alanından ve eğitim bilimleri alanından seçilmiştir. Nitel araştırmalarda uzman incelemesi, güvenilirlik sağlama sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Uzmanlar, araştırma sürecinde elde edilen verileri, bu verilerin analizini ve genel araştırma yapısını eleştirel bir perspektifle değerlendirir (Creswell & Plano-Clark, 2018). Bu araştırma kapsamında, toplanan veriler araştırmacının yazarları tarafından ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra bahsi edilen diğer alan uzmanlarına iletilmiştir ve diğer uzmanlar tarafından da incelenmiştir. İnceleme sonucunda, araştırma verilerinin bütünlüğünün korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk aşamada, kodlar benzerlikler ve farklılıklar açısından analiz edilmiş, ardından bu kodlar daha geniş ve kapsayıcı temalar halinde yeniden düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmanın her iki yazarı, kodlama sonuçlarını değerlendirmiş ve ortak temalar üzerinde karar kılmak için kavramsal benzerliklerin ve kapsayıcı temaların netleştirilmesine olanak sağlamıştır. Araştırma yazarlarının değerlendirmesinden sonra bahsi edilen alan uzmanları, ortak temalar ve kapsayıcı temaların uygunluğunu değerlendirmişlerdir. Bu süreçte belirlenen temalar üzerinde fikir birliğine varılmıştır (Patton, 2014).

BULGULAR

Bulgular bölümünde incelenen dört Türkçe ders kitabındaki seçili metinlerden elde edilen ve 21. yüzyıl becerileri kapsamına giren veriler, tablo ve grafikler kullanılarak frekans değerleri olarak sayısal veri şeklinde sunulmuştur. Her grafiğin altına incelenen metinlerdeki 21. yüzyıl becerisi kapsamına giren ifadeler alıntılanmıştır. 21. yüzyıl becerileri kapsamına giren ifadeler yazılırken sade ve öz bir anlatımın olması için aynı beceri kapsamına giren farklı ifadelerin hepsini yazmak yerine her beceriye ait birer örnek yazılmıştır. Bir cümlede, birçok beceriye ait özelliklerin yer aldığı durumlarda her beceri için aynı cümleyi yazmak yerine cümle bir defa tek yazılarak ait olduğu beceriler yazılmıştır. Böylece aynı cümlenin tekrarına düşülmeden ilgili olduğu beceriler açıklanmıştır. Daha sonra, tablolardaki sayısal veriler ile 21. yüzyıl becerileri ifadelerine dayanarak her beceriyle ilgili yorum yapılmıştır.

Grafik 1: Koza Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Frekans Değerleri



Grafik 1'e bakıldığında Koza Yayınları 5. sınıf Türkçe ders kitabından seçilip incelenen metinlerde toplamda 91 adet 21. yüzyıl becerisinin yer almış olduğu görülmektedir. Bu beceriler sırasıyla; sosyal ve duygusal beceriler (f=29), benlik becerileri (f=17), okuryazarlık becerileri (f=16), üst düzey düşünme becerileri (f=13), dil ve iletişim becerileri (f=7), öğrenme becerileri (f=5) ve çalışma becerileri (f=4) şeklinde yer almıştır. İlgili metinlerde yer alan 21. yüzyıl becerilerine ait örnek ifadelerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Dünya Çocukları isimli metinde "Birleşiniz bütün dünya çocukları, kucaklaşır bütün dünya çocukları." ifadelerinde kendi kültürü dışındaki diğer kültürlerle ait çocukların varlığını farkında olarak

sosyal ve kültürel farkındalık becerisi gösterilmiştir. “Sen dargınlık ağacı, barış ve yemiş ver.” ifadesinde sağlıklı bir ilişki için gerekli olan durumları belirterek ilişki yönetimi becerisi kullanılmıştır.

Elâzıgılı Hasan Onbaşı isimli metinde “Düşman saldırıyor, Türk askerleri de onlara karşılık veriyordu.” ifadesinde saldırmak ve saldırıya karşılık vermek birer plan gerektirdiği için planlama ve organizasyon becerisi yer almaktadır, aynı zamanda Türk askerleri saldırılara karşılık verecek kadar dayanıklı davranarak dayanıklılık becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. “Taze yara böyledir, kan henüz sıcak olduğu için bir şey anlamamışsın. Çok kan kaybediyorsun dostum, konuşup kendini yorma.” ifadelerinde sağlık ile ilgili bilgi paylaşımı yapılarak sağlık okuryazarlığı becerisi örneklenmiştir “Elâzıgılı Hasan Onbaşı hiç boşa mermi atmıyordu, attığını vuruyordu.” cümlesinde Hasan Onbaşı’nın, elindeki imkânları boşa harcamaması gösterilerek kaynak yönetimi becerisine yer verilmiştir.

Yarın İçin isimli metinde geçen “İnsanın iyi yaşaması için gerekli bir şey para; insan, böyle günler için para biriktirir, yoksa ne diye biriktirelim.” ifadelerinde birey, kendi maddi durumuyla ilgili planlama yaparak finansal okuryazarlık becerisine sahip olduğunu göstermiştir. “Bugünden yarını da düşünmek zorundayız.” cümlesinde gelecek ile ilgili kaygıların olmaması için planlama ve organizasyon becerisi örneklenmiştir. “Yarının bize neler getireceğini aklımdan çıkarmam hiç, yaşamımı ona göre düzenlerim.” cümlelerinde birey, değişen koşullara bağlı olarak hayatını düzenlemiş, böylece öz düzenleme becerisi sergilenmiştir.

Dedem Korkut Öyküleri Üzerine adlı eserde “Söz uçar gider ama yazı kalıcıdır; bu öyküler, Oğuz Türklerinden bugüne kalan biricik yazılı belgedir.” ifadelerinde okuma ve yazma gibi akademik disiplinlere değinerek akademik becerilere yer verilmiştir. “Oğuzlar sık sık gelip ona başvururlar, ona danışırlar.” ifadesinde başkalarıyla fikir alışverişinde bulunma durumu verilerek müzakere etme becerisi sergilenmiştir. “Herkesçe sevilen, sayılan Dedem Korkut da kopuzunu eline alır, yer yer şiir biçiminde, yer yer konuşma düzeninde bilgece sözler eder, akıl verir, yön gösterir.” ifadelerinde Dedem Korkut’un sosyal çevresine karşı ilişki yönetimi becerisine sahip olduğu ve akıl verip yön göstererek problem çözüme becerisine sahip olduğu belirtilmektedir.

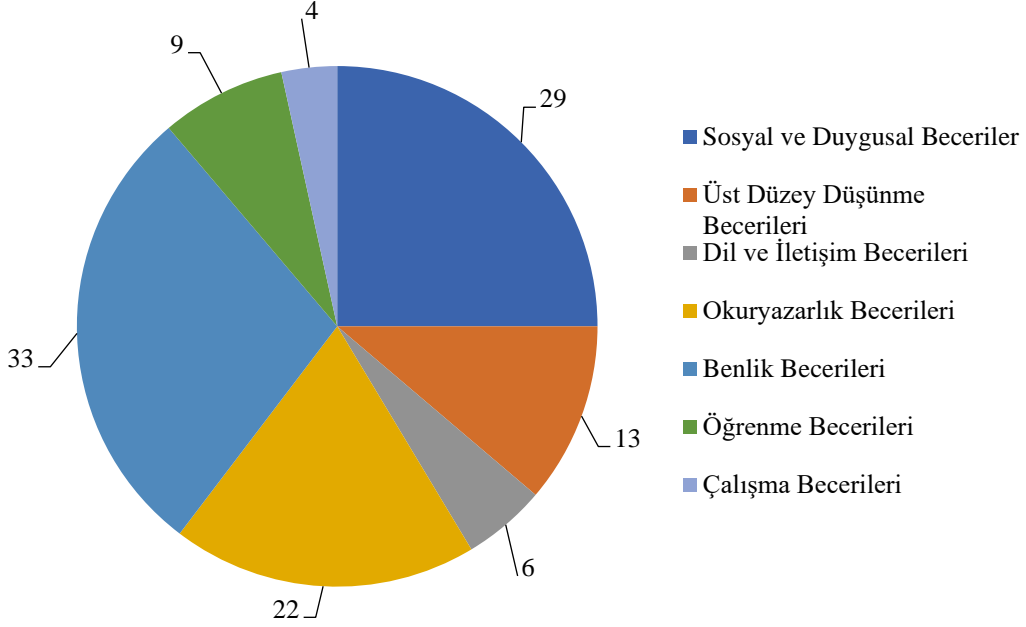
Küçük Çam Ağacı metninde geçen “Küçük çam ağacı, etrafını kuşatan herkesi dinleye dinleye o çirkin kibrinden kurtulmuş.” cümlesinde duyguları kontrol ederek dengeleme söz konusu olduğundan duygu düzenleme becerisinin var olduğu ve sağlıklı bir ilişki için gerekeni yaptığından ilişki yönetimi becerisinin de olduğu söylenebilir. “Sonra avludaki kedi, köpek, kuş, tavşan, kirpi, tavuk, ördek, at, inek... Ne kadar hayvan varsa ağaçların tarafına geçmiş. “Kesmeyin ağaçları!” demişler.” cümlelerinde ağaçları korumak amaçlandığı için çevre okuryazarlığı becerisi, ağaçları korumak için duruma uygun iş sorumlulukları yapıldığından planlama ve organizasyon becerisi, beraber hareket edildiği için iş birliği çalışma becerisi ve var olan sorunu çözmek amaçlandığı için çatışma çözüme becerisi yer almaktadır.

Uyku isimli şiir metninde 2 adet 21. yüzyıl becerisi yer almıştır. “Uyku/Nerden bilir bütün gün/ Koşup, oynayıp yorulduğumu?” dizelerinde bir konuyu anlamaya çalışma söz konusu olduğu için merak becerisi yer almaktadır. “Uyku/ Öyle sevecen bir hırsız ki/ Gün ışıır ışımaz/ Alır götürür tüm yorgunluğumu.” dizeleri bireyin kendine yönelik pozitif durumunu izah ettiği için psikolojik iyi oluş becerisinin var olduğu söylenebilir.

Zaman İçinde Gezerken Gördüklerimiz isimli metinde geçen “E’si bilgisayarı bisikletin dinamosuna bağlayacağız ve öyle gideceğiz. Gidişimiz biraz yavaş olur ama kendi zamanımıza ulaşırsız merak etme.” cümlelerinde var olan soruna bir çözüm bulunarak problem çözüme ve karar verme becerisinin, çözüm için yeni bir fikir üretilerek yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisinin, bu çözüm için yapılacak olan iş görevleri yerine getirilerek planlama ve organizasyon becerisinin, çözüm için çevredeki fırsatlar değerlendirildiği için girişimcilik becerisinin, yeni çözüme ayak uydurularak esneklik ve uyum becerisinin, var olan sorunun ve yeni çözümün sorun teşkil etmeyeceği belirtilerek psikolojik iyi oluş becerisinin sergilendiği söylenebilir.

Çocukluğun Değeri isimli metinde geçen “Üstelik grafiker olduğum için resimli kitaplar da yapabiliyordum, yapmalıydım çocuklar için.” ifadelerinde birey, içinde olduğu koşulları fırsata çevirerek girişimcilik becerisine sahip olduğunu göstermiştir ve resimli kitaplar, görsel unsurlardan olduğu için görsel okuryazarlık becerisinin de yer aldığı söylenebilir. “Bu nedenle, yaşım ilerlemiş olsa da bugün de çalışıyor, yeni şeyler öğrenmeye ve yazmayı sürdürmeye çalışıyorum.” cümlesinde birey; yapacağı iş için kendi yetkinliğinin durumunu ifade ederek üst biliş becerisine, kendi yetkinlik durumunu açık ve nesnel bir şekilde dile getirerek öz farkındalık becerisine, yaptığı işleri hedefinden şaşmadan sabırla yaptığından sebat becerisine, uzun bir süreci kapsamasına rağmen işlerinde dayanabildiğinden dayanıklılık becerisine sahip olduğu söylenebilir.

Grafik 2: Anka Kuşu Yayınları 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Frekans Değerleri



Grafik 2'ye bakıldığında ilgili ders kitabında, incelenen metinlerde toplamda 114 adet 21. yüzyıl becerisinin yer aldığı görülmektedir. İncelenen metinlerde en çok benlik becerilerinin ($f=33$) ve daha sonra sırasıyla sosyal ve duygusal becerilerin ($f=29$), okuryazarlık becerilerinin ($f=22$), üst düzey düşünme becerilerinin ($f=13$), öğrenme becerilerinin ($f=9$), dil ve iletişim becerilerinin ($f=5$) ve çalışma becerilerinin ($f=3$) yer aldığı görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri kapsamına giren alıntı ifadeleri aşağıda verilmiştir.

İbiş ile Memiş metninde geçen “Ekinleri biçme zamanına kadar boş oturmak istemeyen İbiş, yiyecek parası kazanmak için hemen şehre inerek bir bakkal dükkânına çırak olmuş.” ifadelerinde İbiş'in maddi durumun gerektirdiği duruma göre hareket ederek finansal okuryazarlık becerisine sahip olduğu söylenebilir. “Bir gün dükkânda yalnızken yerde bir para kesesi bulmuş. Açıp bakmış ki içinde seksen altın var. Şeytan ona: ‘Ne duruyorsun, kimse yokken cebine at, buradan kaçıp git.’ diyormuş. Fakat İbiş bu paraları cebine atmamış. Ustasına göstermiş, onun sözü üzerine de götürüp karakola vermiş.” cümlelerinde çırak, ustasının sözünü dinleyerek etkin dinleme becerisine, altın bulmasına rağmen kendine hâkim olabildiği için öz denetim becerisine, bir birey olarak başkasına ait olan altınları cebine atmadığı için vatandaşlık okuryazarlığı becerisine ve tüm bunları yaparken sorumluluk aldığı için sorumluluk alma ve karar verme becerisine sahiptir.

Mehmet'in Merhameti metninde geçen “Mehmet hemen, beyaz mendilini süngüsünün ucuna sardı ve yukarı kaldırdı.” ifadesinde beyaz mendil, görsel bir unsur olarak ateşkesi ifade ettiğinden görsel okuryazarlık becerisinin ve ateşkes ile sorunu çözmeye çalıştığından çatışma çözme becerisinin yer aldığı söylenebilir. “Öyle deme Hüseyin, çok acı çekiyor. Artık dayanamayacağım.” ifadesinde birey, kendi kişisel özelliğinin zayıf yönünü ifade ederek üst biliş becerisine sahip olduğunu göstermiştir. “İngiliz subayını sipere kadar götürdü ve sıhhiye askerlerine teslim etti.” cümlesinde yabancı bir kültürden bahsedilerek sosyal ve kültürel farkındalık becerisi, yaralı askerin sıhhiyeye götürülmesi ile sağlık okuryazarlığı becerisi yer almaktadır.

Şımarık Fil isimli metinde geçen “Biri demiş ki: ‘Zürafayı gönderelim. Onun boyu filden uzun. Belki fili korkutabilir.’ ‘Olur mu hiç öyle şey?’ demiş başka biri. ‘Asıl aslanı göndermeliyiz. Onun sesi filinkinden korkunç. Fili korkutup kaçırabilir.’ ‘Saçmalamayın!’ demiş bir diğeri. En doğrusu gergedanı göndermek. O, filden güçlüdür. Bir vuruşta fili yere serebilir.” ifadelerinde var olan soruna çözüm arayışı olduğundan problem çözme ve karar verme becerisi, çözüm için farklı fikirler ortaya atılarak yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisinin ve tüm bunları konuşarak yaptıkları için ana dilde iletişim becerisinin yer

aldığı söylenebilir. “Bütün hayvanlar el ele verip eski ormanlarına doğru yürümeye başlamışlar.” ifadesinde sistematik bir şekilde hareket ettiklerinden planlama ve organizasyon becerisinin, planlamada tüm hayvanlar beraber hareket ederek iş birlikli çalışma becerisinin ve bütün hayvanlar birlikte hareket ederek kendilerine olan güveni yerine getirmiş olarak da öz güven becerisinin yer aldığı görülmektedir.

Göç Destanı metninde geçen “Bugu Tekin’in hepsinden, her hususta üstün olduğunu anlayan halk onu hakan olarak seçti. Büyük bir törenle Bugu Han’ı tahta oturtular.” cümlelerinde hakan seçimi yapılarak sorumluluk alma ve sorumlu karar verme becerisi gösterilmiştir ve hakan seçilen kişinin yönetici olmuş olması ise liderlik becerisine sahip olduğunu göstermektedir. “Hakan, kayayı vermesine verdi ama kaya öyle kolay kolay sökülüp götürülecek cinsten değildi. Bunu anlayan Çinliler, kayanın çevresine odun ve kömür yığıp kayayı ateşlediler. Kaya, iyice kızınca da üzerine sirke döküp onu paramparça ettiler. Her bir parçayı da alıp ülkelerine taşıdılar.” cümlelerinde büyük kayayı taşıma sorununa uygun olan bir çözüm bulunarak problem çözme ve karar verme becerisine, bulunan çözümün farklı olması ise yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisine örneklik göstermektedir.

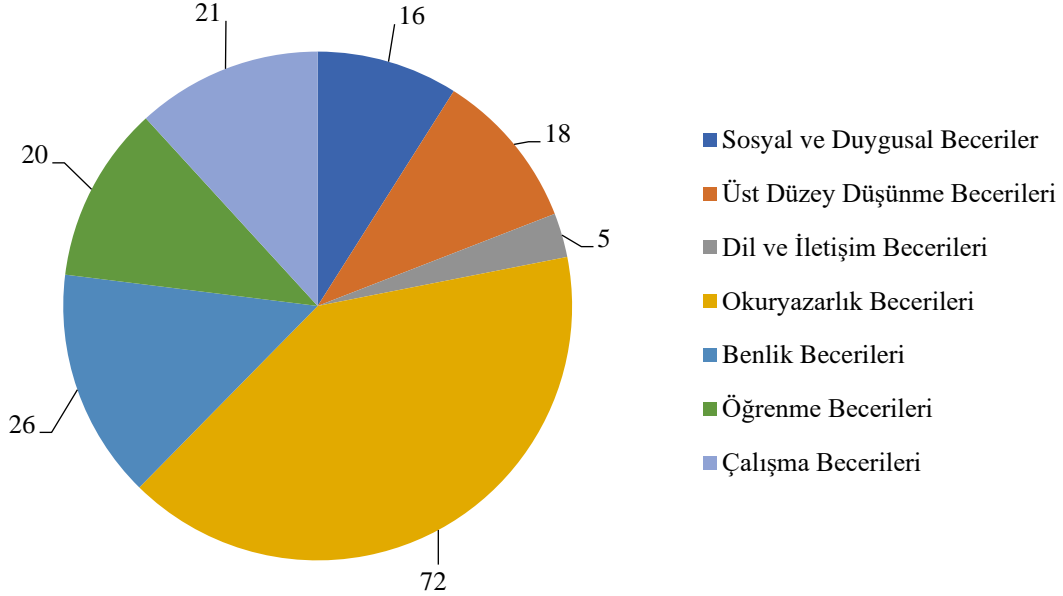
Fotoğraflarda Kalan Anlar metninde geçen “‘Ben de pekâlâ şu mesut insanların fotoğraflarını çıkarttıkları fotoğrafhanelerden birine girebilir, ben de mesudum, benim de resmimi çekebilirsiniz.’ diyebilirim.” cümlesinde birey, amacını gerçekleştirme kapasitesinin olduğuna inanarak öz yeterlik becerisine, kendi performansının yeterlilik için uygun olduğunu düşünerek de öz güven becerisine sahip olduğunu göstermiştir. “İşin içine bir de fotoğraf çeken cep telefonları girince artık Köroğlu’nun cümlesini tam da burada anmanın sırasıdır, yani mertlik bozulmuştur.” cümlelerinde amaca uygun teknolojik aletleri kullanmaktan bahsederek bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisinin, teknolojik içerikleri eleştirerek de medya okuryazarlığı becerisinin olduğu söylenebilir.

Gökyüzündeki Ateş: Kutup Işıkları isimli metinde geçen “Kuzey Kutbu’na çok yakın olması nedeniyle ‘Kutup Kapısı’ olarak da bilinen Tromso’nün en çarpıcı özelliği ise kutup ışıklarının görülebileceği bir noktada yer alması.” cümlesinde bilgi aktarımı yapılarak akademik becerinin yer aldığı söylenebilir. “Bizimle birlikte, o gece, Japonlar, Koreliler, Polonyalılar, Avustralyalılar, İtalyanlar ve Portekizliler de auroraları görmek için oradaydı.” ifadesinde başka kültürlerle etkileşim olması sebebiyle sosyal ve kültürel farkındalık becerisine yer verilmiştir.

Lagari Hasan Çelebi ve Dünyanın İlk Roket Denemesi adlı metindeki “Lagari Hasan Çelebi isimli biri, saray yetkililerine başvurarak gökyüzünde kanat takmadan uçmayı sağlayacak bir araç yaptığını söyledi.” ifadesinde yeni bir teknoloji geliştirilerek bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisi, bir ürün ortaya konulduğundan üretkenlik becerisi, bu ürün için özgün düşünme yapılarak yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi gerçekleşmiştir. “Böylece, dünyada ilk olarak uçuş şerefinden sonra ilk roketi yapıp onunla uzayın derinliklerine gidip gelme şerefi de Türk milletinin oluyordu.” cümlesinde teknolojik ürün yapılarak bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisi ve yapılan ürün Türk milletine ait ulusal aidiyet duygusu geliştirdiğinden vatandaşlık okuryazarlığı becerisi yer almaktadır.

Esmeralda’nın Şarkısı isimli metinde geçen “Esme, yeni dönemde kursa tekrar katılıp katılmayacağını sordu. Normalde bu kabul edemeyeceğim bir teklifi çünkü kurs için çok uzun bir bekleme listesi vardı ve prensip olarak yeni öğrencilerin hakkını yemem gerektiğine inanıyordum.” cümlelerinde başkasının hakkına girmemekle öz denetim becerisine, kursa gelen öğrencileri kendi kişiliğine yakışır şekilde düzenleyerek öz düzenleme becerisine, tüm bu durumları açık bir şekilde dile getirerek öz farkındalık becerisine yer verilmiştir. “Esme, amuda kalktı. Uzun sürmedi ama duruşu öyle düzgün, dengesi o kadar sağlamdı ki benim şaşkınlığım ve kendi yaşadığı hayrete rağmen orada öylece asılı kaldı.” ifadelerinde Esme, hareketleri yapma eylemine doğrudan katılarak aktif öğrenme becerisine sahip olduğunu göstermiştir.

Grafik 3: Dörtel Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Frekans Değerleri



Grafik 3'e bakıldığında incelenmiş olan metinlerde toplamda 178 adet 21. yüzyıl becerisinin yer aldığı görülmektedir. İncelenen metinlerde en çok okuryazarlık becerilerinin (f=72) ve daha sonra sırasıyla benlik becerilerinin (f=26), çalışma becerilerinin (f=21), öğrenme becerilerinin (f=20), üst düzey düşünme becerilerinin (f=18), sosyal ve duygusal becerilerin (f=16), dil ve iletişim becerilerinin (f=5) yer aldığı görülmüştür. Bu metinlerde yer alan 21. yüzyıl becerilerine ait bazı alıntılar aşağıda verilmiştir.

Kara Toprak isimli şiirde geçen “Benim sadık yârim kara topraktır.” dizesi ise doğaya olan bağlılık sebebiyle çevre okuryazarlığı becerisini barındırmaktadır. “Ne bir vefa gördüm ne fayda buldum.” ifadesinde ise yaşanan durumla ilgili bir yargıya varılarak eleştirel düşünme becerisi sergilenmiştir. “Almak için uzak gitme topraktan.” dizesinde birey, elindeki toprak kaynağını değerlendirmek gerektiğini belirterek kaynak yönetimi becerisine sahip olduğunu göstermiştir.

Arıları Sulama Vakfı isimli metinde geçen “Öğretmenimiz bir derste vakıfları anlatmıştı.” cümlesinde bir anlatım söz konusu olarak ana dilde iletişim becerisine yer verilmiştir. “Ben, öğretmenimin anlattığı bu güzel ve gurur verici bilgileri beynimin bir köşesine kaydettim.” ifadesinde birey kendi bilgisi üzerinde düşünerek yansıtıcı düşünme becerisini sergilemiştir. “Fakat dedem, bilmemesine rağmen vakıf kelimesinin anlamına uygun hayırlı bir iş yapıyordu.” ifadesinde çocuk, dedesinin durumuyla ilgili bir yargıya vararak eleştirel düşünme becerisine sahip olduğunu göstermiştir.

Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi metninde geçen “Bu sevgi, babam ölünceye kadar sarsılmadan devam etmiştir.” ifadesindeki bağlılığın süreklilik göstermesi sebebiyle sebat becerisine yer verilmiştir. “19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkan Mustafa Kemal, millî kurtuluş davasının öncüsü olmuş, mukaddes ihtilalin bayrağını kuvvetli elleri arasına almıştı.” ifadelerinde ülkeyi sahiplenmek söz konusu olduğundan vatandaşlık becerisi, Kurtuluş Savaşı'nda öncü olarak liderlik becerisi ve lider olup sonuçları üstlenerek ise sorumluluk alma ve karar verme becerisi sergilenmiştir. “Onun İstanbul'da verdiği söze sadık kalarak mücadele ve millî mukavemet hareketlerinde bilfiil yer almış olması bizim için çok önemli bir kazançtı.” cümlesinde mücadeleye şahsen katılmış olmakla aktif öğrenme becerisi, inisiyatif alınarak eyleme geçme söz konusu olduğundan ise girişimcilik becerisi sergilenmiştir.

Van Gölü'nün Şafağı isimli metinde geçen “Ama konuşunca da hoş konuşuyor.” cümlesinde sohbetin, iletişimin sürekliliğine olan katkısı belirtilerek ilişki yönetimi becerisi sergilenmiştir. “Yüzü öylesine bir hâl aldı ki bu şafağı görmeden edemezdim.” ifadesinde şafağı görmek arzulandığından merak becerisine yer verilmiştir. “Van Gölü dağların ortasındadır. Denizden yüksekliği 1720 metredir.”

cümlelerinde akademik bir bilgi verilerek akademik beceri ve akademik bilgi aktarılırken sayılardan yararlanarak sayısal okuryazarlık becerisi sergilenmiştir.

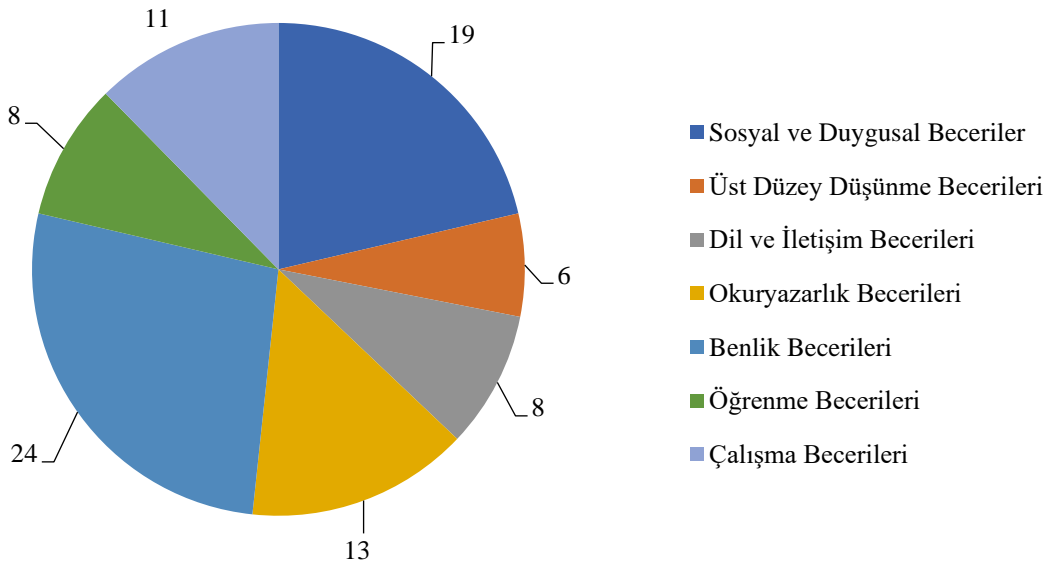
Selim isimli metinde geçen “Yoksul çocuk ne demektir? Taşrada ve gündüzlü okulda öğretmenlik etmemiş olan bunu asla bilemez.” ifadesinde bir değerlendirme yapıp karara varıldığından eleştirel düşünme becerisi gösterilmiştir. “Benim inancıma göre de Selim, asıl Türkçe derslerinde ‘harikulâde bir kabiliyet’i.” ifadesinde dış faktör tarafından motive edilerek motivasyon becerisi gerçekleşmiştir.

Sağlık isimli şiirde genellikle sağlık okuryazarlığı becerisi yer almaktadır. “Mikroplardan sakın da/ Seni hasta etmesin.” dizeleri hastalıktan korunmanın yolunu belirtilerek sağlık okuryazarlığı becerisini barındırmaktadır. “Ne demişti atalar?! Sağlık en büyük varlık.” ifadesinde ise ait olduğu milletin sözlerine değinerek vatandaşlık okuryazarlığı becerisine, söylediği sözün bir atasözü olması ise ana dilde iletişim becerisine, tüm bunlar sağlığın önemi için yapıldığından sağlık okuryazarlığı becerisine yer verilmiştir.

En İyi Arkadaş isimli metinde geçen “Evet, ne yalan söyleyelim korkmuştuk.” ifadesinde birey, kendi zayıf yönünü tanıyıp açıkladığından üst biliş becerisi gerçekleşmiştir. “Ama dedeciğim! Kitap cansız bir şey, sizinle ne konuşabilir ne de söylediklerinizi anlar.” ifadesinde bir yargıya varmak için var olan durumlar değerlendirildiğinden eleştirel düşünme becerisine yer verilmiştir. “Kitaplar benim en yakın dostlarım, arkadaşlarımdır.” cümlesinde birey, kendine yönelik pozitif işlevsellik durumunu izah ederek psikolojik iyi oluş becerisine sahip olduğunu göstermiştir. “Bilmediklerini öğrenmek her insana büyük yararlar sağlar.” ifadesinde öğrenme eylemini başkasının gerçekleştirmesiyle o kişinin fayda sağlayacağı düşünülerek empati becerisine yer verilmiştir.

İletişim Araçları isimli metinde geçen “Claude Chappe (KlodŞape) (1763-1805) adlı Fransız, ‘uzaktan yazma’ anlamına gelen telgraf adında bir sistem ortaya attı. Tepelerin üzerine kurulmuş kulelerden bir ağ oluşturdu. Her kulenin üzerinde 49 değişik konuma ayarlanabilen iki uzun oka sahip bir makine vardı. Her konum bir harfe ya da rakama karşılık geliyordu. Operatörler böylece bir kuleden öbürüne mesaj gönderebiliyordu. Bu sistem çok başarılı oldu. 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde Fransa’daki kule ağı 4828 km’lik bir mesafeyi kaplar duruma gelmişti.” ifadelerinde bilgi aktarımı yapıldığından akademik beceriye, rakamlar/sayılar duruma uygun bir şekilde kullanılarak sayısal okuryazarlık becerisine, çevresel şartları fırsata çevirerek girişimcilik becerisine, girişim sonucunda ortaya bir ürün çıkarıldığından üretkenlik becerisine, ortaya çıkan ürün teknolojik bir ürün olup amaca uygun bir şekilde kullanılarak bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisine yer verilmiştir.

Grafik 4: Ferman Yayınları 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabından Seçilen Metinlerin 21. Yüzyıl Becerilerine Ait Frekans Değerleri



Grafik 4’e bakıldığında incelenen metinler içinde toplamda 89 adet 21. yüzyıl becerisinin yer almış olduğu görülmektedir. Bu beceriler içinde en çok benlik becerilerinin (f=24) yer aldığı ve daha

sonra sırasıyla sosyal ve duygusal becerilerin (f=19), okuryazarlık becerilerinin (f=13), çalışma becerilerinin (f=11), dil ve iletişim becerilerinin (f=8), öğrenme becerilerinin (f=8) ve üst düzey düşünme becerilerinin (f=6) yer aldığı görülmüştür. Bu becerilerin kapsamına giren bazı örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Tuzağa Düşen Ceylan isimli şiirde geçen "...bu vakte kadar gelmediğine göre/ muhakkak ve mutlaka başı dertte." dizelerinde bir yargıya varılarak eleştirel düşünme becerisi gösterilmiştir. "Üç arkadaş hemen verirler kararı:/ Karga ile fare, ceylanı kurtaracak/ tosağa evde nöbetçi kalacak." dizelerinde iş yükü görev tanımları yapılarak planlama ve organizasyon becerisi, iş yükünün sonuçlarını üstlenerek sorumluluk alma ve sorumlu karar verme becerisi, bu işleri birçok kişi birlikte yaparak iş birlikli çalışma becerisi sergilenmiştir. "ev arkadaşı tosağayı/ görünce avcının çantasında/ durumu anlatır ceylana" dizelerinde ise var olan durumu izah etmeye bağlı olarak ana dilde iletişim becerisine yer verilmiştir.

Kızıl Renkli Komşumuz isimli metinde direkt bilim okuryazarlığı becerisi yer almıyor olsa bile metnin türünün makale olması sebebiyle sezdirmeye bağlı olarak bir makalenin nasıl yazıldığı gösterildiği için bilim okuryazarlığı becerisinin de sezdirilerek verildiği söylenebilir. Bu metinde geçen "Bu arada, Mars'ın yüzeyine araç indirme girişimleri de oldu." ifadesinde yeni bir durum için yapılan teşebbüsten bahsedilerek girişimcilik becerisine yer verilmiştir. "Eğer Mars'ta suyun varlığına ilişkin herhangi bir kanıt ulaşılmamış olsaydı büyük olasılıkla gezegen ilgi çekiciliğini önemli ölçüde kaybedecekti." ifadesinde ilgili varsayımlar değerlendirilip bir yargıya varılarak eleştirel düşünme becerisine yer verilmiştir.

Ergenekon Destanı isimli metinde geçen "Vuruş başladı, on gün vuruştular. Gök-Türkler üstün geldi." ifadesinde maruz kalınan durumla başa çıkma söz konusu olduğundan dayanıklılık becerisi gösterilmiştir. "Bütün kavimler birleşerek Gök-Türklerden öç almaya yürüdüler." ifadelerinde ise ortak sorumluluklar ve ortak istekler için beraber hareket edilerek iş birlikli çalışma becerisine yer verilmiştir.

Duatepe isimli metinde geçen "Kim bilir belki bu topların ağzından Battal Gazi de Türk askerleriyle Bizans'a, Yunan'a bir daha meydan okuman için gürlüyor, belki bu tepelere tirmanan Türk askerinin hepsinin kalbinde bir Battal Gazi hücum ediyor." ifadesinde karşılaşılan sorunla başa çıkmaya çalışılarak dayanıklılık becerisi, başa çıkma konusunda kendilerine olan güvenleri ile öz güven becerisi sergilenmiştir. "Hepimiz birden müjde veriyoruz." cümlesinde gerçekleşen iyi duruma bağlı olarak psikolojik iyi oluş becerisi gösterilmiştir.

Birey-Toplumsallık isimli metinde geçen "Birey denilince varlığının bilincinde olan insandan söz edildiğini düşünürüm." ifadesinde bireyin kendi bilgisine yönelik düşüncesi söz konusu olduğundan üst biliş becerisine yer verilmiştir. "Öyle diyor Sokrates: 'Kişi, başkalarından iyi bildiği, başkalarından iyi yapabildiği şeyle özgürdür. O özgürlüğü kimse elinden alamaz onun. Tam tersine ona bağımlı olurlar, saygı duyarlar.'" ifadelerinde özlü söz örneği verilerek ana dilde ve yabancı dillerde iletişim becerisine, verilen özlü sözün başka kültürden olmasıyla da sosyal ve kültürel farkındalık becerisine yer verilmiştir.

Lokman Hekim'in Masalı isimli metinde geçen "Ağır hastaların, yaşlıların, uzun uzun dert çekenlerin, sık sık 'Lokman, şu ölüme yok mu bir derman?' demelerine iyice kulak kabartır, gizli gizli çalışmış." ifadelerinde söylenenler kendi dilinde söylemde bulunarak ana dilde iletişim becerisi, söylenenlere karşı dikkat kesilerek de etkin dinleme becerisi gösterilmiştir. "Ölüme son verecek otun anlattıklarımı aklıma yazmış, eksiksiz ezberlemiş. Sonra otu koparmış. Koşmuş Misis'e. Seyhan Irmağı'nın durula durula, kurula kurula aktığı yere varmış. Bir köprünün birinci kemerinin altına oturmuş. Otun söylediklerini yapmaya başlamış." ifadelerinde birey, ezber yaparak kendi öğrenmesinin farkında olarak öğrenmeyi öğrenme becerisine, öğrenme eylemine kendisi katılarak da aktif öğrenme becerisine yer vermiştir.

Geleneksel El Sanatları Çarşısı isimli metinde geçen "Nesiller ve yöntemler değişiyor olsa da birçok sanat dalı yüzyıllardır hayatımızı renklendirmeye devam ediyor." ifadesinde süregelen bir durumun ifade edilmesiyle o durumun dayanıklılık becerisine sahip olduğunu göstermektedir. "Niğbolu Sancak Beyi Hamza Bey'in oğlu Bali Bey tarafından kent dışından gelen tüccarlara hizmet etmesi amacıyla yaptırılan hanın odalarında birbirinden farklı el sanatları görülebiliyor." ifadelerinde bilgi aktarımı yapılarak akademik beceriye, ekonomik durumu gözetilerek finansal okuryazarlık becerisine, alternatif kaynaklar amaca uygun bir şekilde kullanılarak da kaynak yönetimi becerisine yer verilmiştir.

Pastör'ün Savaşı isimli metinde geçen "'Ben bir gün bu kurdu yeneceğim!' dedi kendi kendine. Hayatım boyunca bu kudurmuş kurtlarla savaşaacağım." cümlelerinde birey; yapılacak şeyle ilgili olarak kendine olan inancını göstererek öz güven becerisine, yapılacak şeyle ilgili olarak kendi kapasitesini

belirterek öz yeterlik becerisine, kendisiyle ilgili olan bu durumları açık bir şekilde ifade ederek de öz farkındalık becerisine sahip olduğunu göstermiştir. “Ve ülkesinin göğsünü kabartan başarılarla imza atan büyük bir bilim insanı oldu.” cümlesinde millî kimlik ve aidiyet duygusu belirtilerek vatandaşlık okuryazarlığı becerisi gösterilmiştir. “Yok hayır! Kızgım demir tedavisi, olacak iş değildi.” ifadesinde konuyla ilgili değerlendirme yapıp bir karara varılarak eleştirel düşünme becerisi gösterilmiştir.

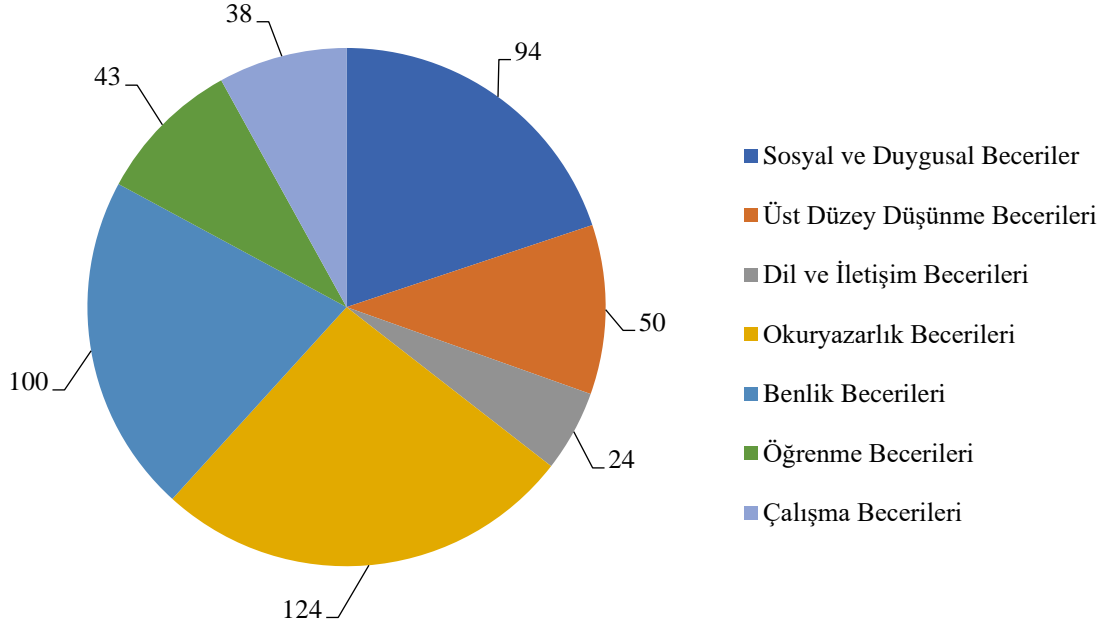
Tablo 3: İncelenen Metinlerde Yer Alan 21. Yüzyıl Alt Becerilerinin Frekans Dağılım Değerleri

Beceriler	Frekans	Beceriler	Frekans
Çevre Okuryazarlığı	42	Finansal Okuryazarlık	7
Akademik Beceriler	36	Öz Yeterlik	7
Merak	32	Etkin Dinleme	6
Psikolojik İyi Oluş	28	Duygu Düzenleme	5
Sağlık Okuryazarlığı	26	Çatışma Çözme	5
Bilgi ve İletişim	18	Motivasyon	5
Teknolojileri Okuryazarlığı	18	Öz Güven	5
Girişimcilik	18	Görsel Okuryazarlık	5
Planlama ve Organizasyon	17	Aktif Öğrenme	5
İlişki Yönetimi	17	Müzakere Etme	4
Üretkenlik	16	Yansıtıcı Düşünme	4
Sayısal Okuryazarlık	15	Medya Okuryazarlığı	3
Ana Dilde ve Yabancı Dillerde İletişim	14	Kaynak Yönetimi	3
Öz Farkındalık	14	Empati	2
Üst Biliş	13	Esneklik ve Uyum	2
Sorumluluk Alma ve Sorumlu Karar Verme	12	Öz Denetim	2
Eleştirel Düşünme	12	Öz Düzenleme	2
Problem Çözme ve Karar Verme	11	Sebat	2
Dayanıklılık	10	Öğrenmeyi Öğrenme	2
Yaratıcı ve Yenilikçi Düşünme	10	Hesap Verebilirlik	1
İş Birlikli Çalışma	9	Öz Saygı	0
Sosyal ve Kültürel Farkındalık	9	Bilim Okuryazarlığı	0
Liderlik	9	Analitik Düşünme	0
Vatandaşlık Okuryazarlığı	8		

Tablo 3'e bakıldığında incelenmiş olan tüm metinlerde çevre okuryazarlığı (f=42), akademik beceriler (f=36), merak (f=32), psikolojik iyi oluş (f=28), sağlık okuryazarlığı (f=26), bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (f=18), girişimcilik (f=18), planlama ve organizasyon (f=17), ilişki yönetimi (f=17), üretkenlik (f=16), sayısal okuryazarlık (f=15), ana dilde ve yabancı dillerde iletişim (f=14), öz farkındalık (f=14), üst biliş (f=13), sorumluluk alma ve sorumlu karar verme (f=12), eleştirel düşünme (f=12), problem çözme ve karar verme (f=11), dayanıklılık (f=10), yaratıcı ve yenilikçi düşünme (f=10), iş birlikli çalışma (f=9), sosyal ve kültürel farkındalık (f=9), liderlik (f=9), vatandaşlık okuryazarlığı (f=8), finansal okuryazarlık (f=7), öz yeterlik (f=7), etkin dinleme (f=6), duygu düzenleme (f=5), çatışma çözme (f=5), motivasyon (f=5), öz güven (f=5), görsel okuryazarlık (f=5), aktif öğrenme (f=5), müzakere etme (f=4), yansıtıcı düşünme (f=4), medya okuryazarlığı (f=3), kaynak yönetimi (f=3), empati (f=2), esneklik ve uyum (f=2), öz denetim (f=2), öz düzenleme (f=2), sebat (f=2), öğrenmeyi öğrenme (f=2) ve hesap verebilirlik (f=1) becerileri yer almaktadır. Öz saygı, bilim okuryazarlığı ve analitik düşünme becerileri (f=0) ise yer almamaktadır.

Yukarıda verilen tüm bilgilerden hareketle sosyal ve duygusal becerilerin, dil ve iletişim becerilerinin, okuryazarlık becerilerinin, öğrenme becerilerinin, benlik becerilerinin, çalışma becerilerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin toplam değerleri Grafik 5'te gösterilmiştir.

Grafik 5: İncelenen Tüm Metinlerde Yer Alan 21. Yüzyıl Ana Becerilerinin Toplam Değerleri



Grafik 5'e bakıldığında incelenen metinlerde en çok okuryazarlık becerilerinin (f=124) yer aldığı ve daha sonra sırasıyla benlik becerilerinin (f=100), sosyal ve duygusal becerilerin (f=94), üst düzey düşünme becerilerinin (f=50), öğrenme becerilerinin (f=43), çalışma becerilerinin (f=38) ve dil ve iletişim becerilerinin (f=24) yer aldığı görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER

Günümüz dünyasında çoğu ülkenin eğitim programında edinilen bilginin beceriye dönüşmesi öne çıkarılmakta, bu bağlamda eğitim programları ve öğretim materyalleri güncellenmektedir. Teknolojinin değişmesi ve bu doğrultuda ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak Türkçe ders kitapları da belli aralıklarla güncellenmektedir (Akkaya ve Doyumğaç, 2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında yapılan son güncellemelerde 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikler öne çıkmaktadır (MEB, 2019). 21.yüzyıl becerilerinin önemli olduğu dikkate alınarak bu araştırmada da Türkçe ders kitaplarındaki metinler 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir.

Koza Yayınları 5. Sınıf Türkçe ders kitabından seçilip incelenen metinlerde toplamda 91 adet 21. yüzyıl becerisi tespit edilmiştir. İlgili kitapta sıklıkla yer almış olan sosyal ve duygusal beceriler, benlik becerileri, okuryazarlık becerileri ve üst düzey düşünme becerileri sayesinde öğrencilerin bilgi ve beceri kapasiteleri artabilir. İlgili kitapta az yer bulan dil ve iletişim becerileri, öğrenme becerileri ve çalışma becerileri sebebiyle öğrencilerin beceri kazanımlarında eksiklik yaşanabilir. Erken yaşlardan itibaren bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini desteklemenin, destekleyici aile ve öğrenme ortamlarını oluşturmanın birçok faydası vardır (Güven, 2022). Bundan hareketle ilgili ders kitabında sosyal ve duygusal becerilerin çokça yer almış olması, öğrencilerin bireyler arası ilişkilerine olumlu yönde yansıtılabilir. Sosyal ve duygusal becerilerden çatışma çözme ve empati becerisi; okuryazarlık becerilerinden bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı becerileri; öğrenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme; benlik becerilerinden öz denetim, öz güven, öz saygı, sorumluluk; çalışma becerilerinden hesap verebilirlik; üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerileri ilgili kitapta yer

almamıştır. Bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin yaşamlarında olumsuz durumlara sebep olabilir. Daha önce yapılan araştırmalarda (Bora ve Baysan, 2009) empati eksikliğinin bazı hastalıklara sebep olduğu belirtilmiştir. İlgili kitapta incelenen metinlerde empati becerisine yer verilmemiş olması, öğrencilerin sağlık durumlarının daha iyi olmasına bir katkı eksikliği olarak değerlendirilebilir. Günümüz teknoloji çağı olması rağmen incelenmiş olan metinlerde bilgi ve iletişim teknolojileri ile medya okuryazarlığı becerisinin yer almamış olması dikkat çeken bir eksikliklerdir. Tanrıku (2021) tarafından yapılan araştırmada medya ve teknolojiye olumsuz etkinin, çocuk kitabı yazarlarınca çocuk yayıncılığının olumsuz etkilendiği bir durum olarak ifade edilmiştir. Çocuk kitabı yazarlarının belirtmiş olduğu medya ve teknolojinin olumsuz etkisini en aza indirmek için bilgi ve iletişim teknolojileri ile medya okuryazarlığı becerilerini öğrencilere aktarmakta yarar olduğu söylenebilir. Medyayı doğru algılamak için ihtiyaç olan medya okuryazarlığı becerisi ile hem medyayı hem de teknolojik gelişmenin getirdiği dijitalleşme sürecini analiz edebilmek kolaylaşmaktadır (Çimen, 2020). Çocukların bu kolaylığı kazanma yollarından biri olan ders kitaplarındaki metinlerde bu becerinin eksik olması, sosyal medyanın yoğun kullanıldığı günümüz dünyasında öğrencilerin yetersiz bilgi ve beceriyle hareket etmelerine sebep olabilir. İlgili ders kitabını 21. yüzyıl becerileri bakımından inceleyen Güney vd. (2024), bu kitapta 21. yüzyıl becerilerinin yetersiz miktarda yer aldığını belirtmiştir. Bu araştırmada, ilgili araştırmanın sonucunu kısmen destekleyen sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Anka Kuşu Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilip incelenen metinlerde toplamda 115adet 21. yüzyıl becerisi tespit edilmiştir. İlgili kitapta en çok benlik becerilerinin, daha sonra sosyal ve duygusal beceriler ile okuryazarlık becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili kitapta incelenmiş olan metinlerde bilgi ve iletişim teknolojileri ile medya okuryazarlığı becerisinin diğer becerilere göre fazlaca yer alması ise günümüz teknoloji çağı için olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Çünkü medya okuryazarlığı sayesinde çocuklar sanal ortamda gördüklerine akıl süzgecinden geçirerek eleştirel bir gözle bakmakta; sanal ortamda paylaşılanları çözümlenme, analiz etme, değerlendirme ve paylaşma yeteneği kazanmakta, bilinçli bir sosyal medya kullanıcısı olmaktadır (Utma, 2022). Tanrıku (2017) tarafından yapılan araştırmada bireylerin sosyal medya yazışmalarında yazım ve noktalama hatalarının çokça yer aldığı ve bu hataların sebeplerinden birinin de sosyal medya uygulaması hakkındaki bilgi eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu tür bilgi eksikliklerinin yaşanmaması ve bireylerin sosyal medya yazışmalarının daha az yazım hatası içermesi için medya okuryazarlığı becerisinin küçük yaşta itibaren öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. İlgili kitapta görsel okuryazarlık becerisinin yer almış olması ise bireylerin renk dünyasını anlama ve anlatma durumlarına olumlu yönde yansıtılabilir. Çünkü insan yaşamının bütün alanlarını kuşatan renkler; insanların hayata bakışı, dünya görüşü gibi özelliklerine göre anlamlandırılır (Akkaya, 2013). Renklerin anlam dünyasını kavramak da görsel okuryazarlık sayesinde gerçekleşebilir. Bireyin kendine yönelik olan algısını oluşturan becerilere benlik becerileri denilmektedir. Bu beceriler, karakter gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Ahat, 2023). Benlik algısının gelişiminde okulun etkili olduğu da bilinen bir gerçektir (Tönbül, 2020). Okul süreci boyunca kullanılan ders kitaplarında benlik becerilerinin çokça yer almış olması da Tönbül'ün (2020) bu görüşünü desteklemektedir. Benlik becerilerinin ders kitaplarında çokça yer alması, öğrencilerin kendi kişilik özelliklerinin gelişiminde önemli bir gelişmeyi sağlayabilirken sosyal ve duygusal becerilerin yoğun olarak yer alması ise öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinin ve akran öğretiminin gelişimine destek sağlayabilir. Yapılan araştırmada (Avcıoğlu, 2012) birçok sosyal becerinin farkında olunmadan ve sistematik olmayan şekilde öğrenildiği belirtilmiştir. Bu durum, sosyal becerilerin gelişigüzel bir şekilde de kazanıldığını ifade etmektedir ama ders kitaplarında sosyal becerilerin çokça yer alması, sosyal becerilerin sistematik bir şekilde kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. İlgili kitapta sosyal ve duygusal becerilerden duygu düzenleme ve esneklik; okuryazarlık becerilerinden sağlık okuryazarlığı, sayısal okuryazarlık ve bilim okuryazarlığı; benlik becerilerinden öz saygı ve sebat; çalışma becerilerinden kaynak yönetimi; üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme ve analitik düşünme becerilerinin yer almamış olması bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda (Semerci, 2003; Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Akar, 2007; Polat, 2014; Eğmir ve Gürbüz, 2018) eleştirel düşünmenin önemi belirtilmiştir. Birçok araştırmada eleştirel düşünmenin önemine değinilmesine rağmen ilgili ders kitabında incelenen metinlerde eleştirel düşünme becerisine yer verilmemiş olması, çocuk bireylerin kendilerinden beklenen kazanımları gerçekleştirmelerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Dörtel Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabından seçilip incelenen metinlerde toplamda 178 adet 21. yüzyıl becerisi tespit edilmiştir. İlgili kitapta incelenen metinlerde 21. yüzyıl becerileri arasında en çok okuryazarlık becerilerinin ve daha sonra benlik, çalışma, öğrenme, üst düzey düşünme, sosyal ve

duygusal becerilerin yer aldığı tespit edilmiştir. Dil ve iletişim becerilerinin bu kitapta diğer becerilere kıyasla daha az yer edindiği görülmüştür. Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçlarından biri de etkili iletişimi sağlamaktır. Etkili iletişim ise dil ve iletişim becerilerinin kapsamına girmektedir. Türkçe dersinin amaçları arasında yer alan bu becerinin, incelenmiş olan metinlerde az yer almış olması olumsuz bir durum olarak görülebilir. İlgili kitapta incelenmiş olan metinlerde çevre ve sağlık okuryazarlık becerilerinin fazlaca yer almış olması, öğrencilerin hem kendi sağlıklarını korumalarında hem de doğanın güzelliklerine sahip çıkmalarında önemli bir yere sahip olabilir. Çevre okuryazarlığı; insanların çevre ile ilgili bilgi, çevreye karşı tutum veya davranış durumlarının bileşiminden meydana gelir (Timur vd., 2014). Bundan hareketle çevre okuryazarlığı becerisinin metinlerde yer alıyor olmasıyla öğrenciler sadece doğanın güzelliklerine sahip çıkmakla yetinmez, aynı zamanda doğa coğrafya hakkında bilgi sahibi olmayı ve doğaya karşı olumlu bir tutum geliştirmeyi de sağlayabilir. İnceleme kapsamında olan metinlerde sosyal ve duygusal becerilerden planlama ve organizasyon, iş birlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, çatışma becerilerinin; okuryazarlık becerilerinden finansal okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilim okuryazarlığı becerilerinin; öğrenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme becerisinin; benlik becerilerinden öz saygı, öz güven, öz düzen ve öz denetim becerilerinin; çalışma becerilerinden hesap verebilirlik becerisinin; üst düzey düşünme becerilerinden problem çözme ve karar verme, analitik düşünme becerilerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu becerilerin eksikliği, öğrencilerin yaşamlarında olumsuzluklara sebep olabilir. Günümüzde ödeme yöntemi olarak bitcoin, metaverse, kripto gibi sanal paraların yer aldığı birçok seçenek yer almaktadır. Para yönetimi konusunda bilgi sahibi olmayan bireyler, bu tür seçenekler içinde yanlış yatırım yaparak küçük ya da büyük çaplı maddi kayba sebep olmaktadır. Bu tür durumların yaşanmaması için bireylerin çocukluktan itibaren düzeye uygun bir şekilde para yönetimi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir, bu da ancak finansal okuryazarlık becerisine sahip olmakla mümkün olabilir. Finansal okuryazarlığın; ekonomik memnuniyet sağlama, parasal acil durumlarla başa çıkma yeteneği kazanma, borç alım ve borç verim miktarını ayarlayabilme, tasarruf düzeyini belirleyebilme, doğru yatırım yapabilme gibi birçok faydası vardır (Kartal, 2019). Bu açıdan düşünüldüğünde ilgili kitapta değerlendirilmeye tabi tutulan metinlerde finansal okuryazarlık becerisinin yer almamış olması büyük bir eksiklik olarak görülebilir.

Ferman Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabından seçilip incelenen metinlerde toplamda 89 adet 21. yüzyıl becerisi tespit edilmiştir. İlgili kitapta incelenmiş olan metinlerde en çok benlik becerilerinin yer aldığı ve daha sonra sosyal ve duygusal becerilerin, okuryazarlık becerilerinin ve çalışma becerilerinin diğerlerine göre fazlaca yer aldığı tespit edilmiştir. Daha önce yapılan bir araştırmada (Aran, 2015), benlik becerilerinden olan öz düzenleme ile çalışma becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle benlik becerileri ile çalışma becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu becerilerin birbirlerinin gelişimini destekleyen yapıda oldukları söylenebilir. İlgili kitapta incelenmiş olan metinlerde hem benlik becerilerinin hem de çalışma becerilerinin sayıca fazla yer alması bu durumu destekler niteliktedir. İlgili kitapta incelenmiş olan metinlerde sosyal ve duygusal becerilerden duygu düzenleme, esneklik ve uyum, çatışma çözme becerileri; dil ve iletişim becerilerinden müzakere etme becerisi; okuryazarlık becerilerinden medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve bilim okuryazarlığı becerileri; benlik becerilerinden öz denetim, öz düzenleme, öz saygı ve sebat becerileri; çalışma becerilerinden hesap verebilirlik becerisi; üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı ve yenilikçi düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme becerileri yer almamıştır. Tüm bu becerilerin yer almamış olması ciddi ve büyük bir eksiklik olarak görülebilir.

Sonuç olarak; ders kitapları, içinde barındırdıkları metinler sayesinde beceri aktarma işlevini yerine getirebilmektedir. Metinler sayesinde beceriler aktarılırken bazen doğrudan aktarım yapılmaktadır bazen ise öğrenciye sezdirilerek dolaylı yoldan aktarım yapılmaktadır. İnceleme kapsamına giren metinlerde en çok okuryazarlık becerilerinin yer aldığı ve daha sonra sırasıyla benlik becerilerinin, sosyal ve duygusal becerilerin, üst düzey düşünme becerilerinin, öğrenme becerilerinin, çalışma becerilerinin ve dil ve iletişim becerilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Okuryazarlık becerileri, zaman içinde kapsam alanı genişleyen ve çağın gerektirdiği becerileri barındıran bir kavram alanıdır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). İncelenmiş olan metinlerde bu kavram alanına ait becerilerin yoğun olarak yer almış olması, öğrencilerin genel anlamda çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikte yetişmelerine katkı sağlayabilir. Araştırma kapsamında olan metinlerde benlik becerilerinin çokça yer almış olması, bireyin kendine yönelik olumlu bir algı geliştirmesini destekleyebilir; incelenmiş olan metinlerde sosyal ve duygusal becerilerin çokça yer almış olması ise bireyin başkasına yönelik algısının olumlu yönde ilerlemesine katkı sağlayabilir. Çünkü

sosyal beceriler, insanların yaşadıkları sosyal çevrede kabul edilmelerini ve bireyler arası ilişkilerinin pozitif yönde ilerlemesine sağlayan becerilerdir (Özdemir ve Atmaca, 2022). Ülkemizi çevreleyen diğer ülke ve toplumlar, milletimizin refah ve huzurunu etkilemektedir (Demirci ve Bulut, 2020). Bu sebeple de kişinin başka toplumların ve kültürlerin varlığının farkında olup bunu kabullenmesi sosyal bir beceri gerektirmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için Türkçe dersinin temel öğelerinden biri ders kitaplarındaki metinlerdir (Özdemir, 2020). İnceleme kapsamına giren metinlerde üst düzey düşünme becerisini örneklendirecek ifadelerin yer almış olması olumlu bir durum olarak görülebilir. Öğrenme becerileri gelişmiş olan bir öğrenci; öğrenmek için neye ihtiyacı olduğunu, öğrenmek için nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bilir (Orkun ve Bayırlı, 2019). İncelenmiş olan metinlerde bu becerilere yer verilmiş olması, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini destekler ve öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullanmalarına olanak sağlayabilir. İncelenmiş olan metinlerde çalışma becerilerine nispeten az yer verilmiştir. Çalışma becerilerinin az yer alması; öğrencilerin bir işe başlamayı gerçekleştiren girişimcilik becerisini, ürün ortaya koymalarını sağlayan üretkenlik becerisini, eldeki imkânları doğru kullanmayı sağlayan kaynak yönetimi becerisini ve çalışma sonucunu açık bir şekilde ifade edebilmeyi sağlayan hesap verebilirlik becerisini kazanmalarına engel olabilir. İncelenmiş olan metinlerde en az yer alan dil ve iletişim becerileridir. Türkçe dersinin temel amaçlarından biri iletişimi geliştirmektir (MEB, 2019; MEB, 2024). Dil ve iletişimi gerçekleştirmeyi ve geliştirmeyi amaç edinen Türkçe dersinin temel araçlarından biri olan Türkçe ders kitaplarında bu becerilerin, diğer becerilere oranla en az yer almış olması çok büyük bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

Araştırma konusuyla ilgili olarak genel anlamda şu önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe ders kitaplarını hazırlayan yayınevlerinin 21. yüzyıl becerilerini de göz önünde bulundurması,
- Ders kitaplarını hazırlayan yayınevlerinin 21. yüzyıl becerileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınevlerine uygun seminerler verilmesi ve bilgilendirmeler yapılması,
- Türkçe ders kitaplarında dil ve iletişim becerilerine ait metinlerin sayıca artırılması.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmaya birinci ve ikinci yazar eşit oranda katkı sunmuştur.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanıldığından etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abdelfattah, S. M. M. (2023). *Gençlerin haber sitelerini kullanımı ve bilimsel okuryazarlık ilişkisi* (Tez No: 824273) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ahat, O. (2023). 21. yüzyıl becerilerinin çocuk kitaplarındaki varlığı üzerine bir araştırma: “Uzaya giden tren” kitap örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 177-195. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1406048>
- Akar, Ü. (2007). *Öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No: 206181) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Akdeniz, F. (2023). Matematik, analitik düşünme ve sonsuzluk. *Tarih Çevresi Dergisi*, Prof. Dr. Fikri Akdeniz Armağan Özel Sayısı 2. Dosya, 46-62. <https://www.tarihcevresi.com/mart23/dergi.pdf#page=46>
- Akkaya, A. (2013). Alıp Manaş Destanı'nda renkler. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 527-544. <https://doi.org/10.14225/Joh289>
- Akkaya, A., & Toprak, F. (2020). *Görsel okuryazarlık karikatürlerle Türkçe dersi işleme süreci*. Asos Yayınları.
- Akkaya, S., & Doymuş, İ. (2023). Konuşma eğitiminde dijital video kullanımı. Serkan Aslan. (Ed.), *Teknolojik yaklaşımlara dayalı Türkçe öğretimi* (1. baskı) (s. 140-165). Pegem Akademi.
- Akkoyunlu, B., & Yılmaz Soylu, M. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48858/622491>
- Aldemir, E. (2018, 11-14 Ekim). *Geleceğin rol model lideri ve Elen Musk*. International Congress of Business, Economics and Marketing.

- Algın, G. (2023). *Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması ve mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 782220) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alici, İ., & Yılmaz, H. (2017). Duygusal zekâ ve alt boyutlarının ilişki yönetimi üzerine etkisi: ampirik bir uygulama. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 70-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/odad/issue/28629/305847>
- Alsancak, E., & Aybek, B. (2023). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Çalışmaları*, 7(1), 57-78. <https://doi.org/10.31798/ses.1289101>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Aran, Ö. C. (2015). Öz düzenleme ve çalışma becerileri arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 207-220. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.011>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/797>
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeli. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, IX (4), 75-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/daad/issue/4497/61941>
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Barkowski, J. G., & Burke, J. E. (1996). Theories, models and measurement of executive functioning: an information processing perspective. G. R. Lyon & N. A. Krasnegor (Ed.), *Attention, memory and executive function* (235-262). Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817931>
- Başlı, M., Bekar, M., & Civelek, İ. (2017, 21-24 Ekim). *Kültürlerarası hemşirelikte "kültürel yeterlilik süreci modeli"ni anlamak*. 1. Uluslararası 4.Ulusal Kültürlerarası Hemşirelik Kongresi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Beyaz, Ö. (2016). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri düzeylerinin incelenmesi: Anadolu üniversitesi örneği* (Tez No: 440356) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2019). Kutadgu Bilig'de konuşma eğitimi. *Yeni Türkiye*, (105).
- Bora, E., & Baysan, L. (2009). Empati ölçeği-Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bulteni*, 19(1). 39-47.
- Bozçelik, E. E. (2019). Aile bütçesinin yeni okuması: Finansal okuryazarlık. *Yeni Fikir Dergisi*, 11(23), 57-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yenifikirjournal/issue/61756/923222>
- Cansaran, A., & Yapıcı, M. (2020). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(103), 1-12. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.41873>
- Coşan, C. (2019). *Medya okuryazarlığı eğitim perspektifinde 11-13 yaş arası ilköğretim öğrencileri uygulamalı saha çalışması Türkiye örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell J.W., & Plano Clark V.L. (2018). *Karma yöntem araştırmalarının tasarlanması ve yürütülmesi* (Çev.: Y. Dede & S. B. Demir). Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, A., Döyan, B., & Arıkan, Ö. U. (2020). Havayolu işletmelerindeki bilgi ve iletişim teknolojilerinin, çalışanların iş performansına etkisi, yenilikçiliğin aracılık rolü. *Antalya Bilim Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 78-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abuijss/issue/55144/733240>
- Çiftçi, B., & Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/768379>
- Çimen, Ü. (2020). Yöndeşen medyayı doğru algılama bağlamında medya okuryazarlığı eğitimi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 117-137. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1168560>

- Demirci, İ., & Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluşum arasındaki fark. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2710-2728. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itobiad/issue/31500/346203>.
- Demirci, M., & Bulut, A. (2020). Suriyeliler üzerine yapılan ilk dönem dil öğretimi çalışmalarındaki (2011-2017) Suriyeli tanımları hakkında bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(108), 11-34.
- Demirel, M. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve teknoloji*. 9th International Educational Technology Conference, Ankara, Türkiye.
- Dereli, E. (2023). Erken çocukluk döneminde önemi kavram: Öz düzenleme. Sinan Sönmez (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında gelişmeler* (s. 200-220). Platanus Publishing.
- Dilekçi, A., & Karatay H. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2162097>
- Dilekli, Y., Orakcı, Ş., & Ayçiçek, B. (2023). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1360-1383. <https://doi.org/10.37217/tebd.1313393>
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2018). Eleştirel düşünme becerisi öğretim programı tasarısının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(3), 431-456. <https://doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi* (Tez No: 579207) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gülüm, I. V., & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(3).
- Güney, K., Ağlar, C., & Fidan, R. (2024). Beşinci sınıf Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında 21. yüzyıl becerilerine yer verilmesinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(10), 263-286. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10844268>
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G., & Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Educational Research*, (7), 60-72.
- Güven, M. G. (2022). Sosyal ve duygusal öğrenmeye dair: Tanımı, kuramsal çerçevesi ve uygulamaları. *Alternatif Eğitim Dergisi*, 7(15), 9-18.
- İlgar, M. Z., & İlgar, S. C. (2014). Empatinin psikolojik olarak sıklıkla kullanıldığı süreç motivasyonel bir güç olarak: Kuramsal bir bakış. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 51-74. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/137>
- Kaçmaz, D., & Çağlar, B. (2022). Koro müziği eğitimi ve özgüven kavramı üzerine kuramsal bir inceleme. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (20), 163-176. <https://doi.org/10.31722/ejmd.1077622>
- Karadağ, A., & Kapusizoğlu, M. (2022). Vatandaşlık okuryazarlığı ölçeği: Geliştirme, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 37-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/diclesosbed/issue/70823/1025971>
- Karakuş Aktan, E. N., Aslan, C., & Yalçın, A. (2021). Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 381-394.
- Karaoğlan, Ç. (2020). *Şiddet gören kadınların depresyon, psikolojik dayanıklılık ve benlik saygıları üzerine bir araştırma* (Tez No: 641140) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H., Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106. <https://doi.org/10.16916/aded.67920>
- Kartal, Y. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin finansal okuryazarlık, finansal tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği* (Tez No: 558954) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kasapoğlu, A. (2006). Empati ve sempati olgusuna vurgu yapan bazı ayetler. *Bilimname*, X(1), 33-61. <https://bilimname.erciyes.edu.tr/sayilar/200601/20060102.pdf>
- Kaya, N. (2015). Coğrafya eğitiminde aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma tarihten iki örnek. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 150-169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36159/406457>

- Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 46(215), 193-207. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441135>
- Kesici, A. (2024). Lisansüstü çalışmalara konu olan düşünme türlerinin sınıflandırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 475-505. <https://doi.org/10.51460/baebd.1440632>
- Kıymaz, M. S., & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070. <https://doi.org/10.16916/aded.718809>
- Kıymaz, M. S., Ahat, O., Turan, M., Arslan, S., & Yenitürk, N. (2023). Türkçe ders kitaplarında deprem hazırlığı üzerine bir inceleme. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(1), 16-36. <https://doi.org/10.47935/ceded.1275179>
- Kiye, S., & Demir, E. (2018). 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin değişkenlere incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 639-645. <https://doi.org/10.18506/anemon.382322>
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157039>
- Kutlu, G., & Akbulut, Y. (2019). Türkiye'de sağlık okuryazarlığı politikalarının hastaneler açısından değerlendirilmesi. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 132-143. <https://doi.org/10.18521/kt.410677>
- Maden, S. (2021). Disiplinlerarasılık bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında Türkçe algısı. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 51-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1899778>
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2023a). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayınları.
- MEB. (2023b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Anka Kuşu Yayınları.
- MEB. (2023c). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7. sınıf ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- MEB. (2023d). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Oğuz, E. (2023). *Beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin incelenmesi* (Tez No: 813931) [Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Orkun, M. A., & Bayırlı, A. (2019). Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 64-74. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/748758>
- Oymak, R. (2018). Türkçe öğretiminde göstergebilim dayanaklı görsel anlama ve anlatma becerisi eğitimi. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 6(2), 326-342. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82541/1426872>
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri 1: Okuma eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, H., & Atmaca, T. (2022). Sosyal sorumluluk çalışmalarının öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisinin öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 69-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2540656>
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971. <https://doi.org/10.16916/aded.751287>
- Özen, F. (2016). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03), 190-223. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16232/170000>
- Özgan, H., Çelik, Ç., & Bozbayındır, F. (2011). Müzakere becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6150/82590>
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26110/275094>

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev.: M. Bütün & S. Beşir Demir). Pegem Akademi.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Tez No: 373628) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Semerci, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5126>.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2020). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şener, A. C. (2005). *Doğru ve güzel konuşarak gelişen kimlik* [Yüksek Lisan Tez, Bilkent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, Y. (2021). *Girişimcilik becerisi kazandırmada öğretim materyali geliştirme ve kullanılabilirlik öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Tez No: 690553) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Taneri, A. (2022). Öz denetim değerinin insan hakları yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı metinlerinde bulunma durumunun incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 590–599. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/72391/1092302>
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 5(2), 129-143. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijlet/issue/82537/1423508>
- Tanrıkulu, F. (2021). Çocuk kitabı yazarlarının Türkiye’de çocuk yayıncılığına ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 747-770. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/877745>
- Tatar, E., & Soylu, Y. (2006). Okuma-anlamadaki başarının matematik başarısına etkisinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 503-508. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/819129>
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87222>
- Timur, B., Yılmaz, Ş., & Timur, S. (2014). Çevre okuryazarlığı ile ilgili 1992-2012 yılları arasında yayımlanan çalışmalarda genel yönelimlerin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 22-41. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/207753>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2019). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Tönbül, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin benlik algısı ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin sosyodemografik özellikler açısından incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 22-47. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/934788>
- Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük, “İş birlikli”*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 11 Temmuz 2024.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük, “Kaynak”*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 18 Temmuz 2024.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük, “Sebat”*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2024.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük, “Sorumluluk”*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 12 Temmuz 2024.
- Türk Dil Kurumu. (2024). *Güncel Türkçe sözlük, “Yönetim”*. <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 18 Temmuz 2024.
- Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77231>
- Uluçay, Ç., & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6772/91207>

-
- Utma, S. (2022). Çocuk-medya etkileşiminde çizgi filmlerin rolü: medya okuryazarlığı çerçevesinde bir değerlendirme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(59), 875-886. <https://smartofjournal.com/files/smartjournal/171e1fe2-38e0-4448-8f25-d381bf73dc6e.pdf>
- Vardi, Ö., & Demiriz, S. (2021). 5-6 Yaş çocuklarının öz düzenleme ve duygu düzenlemeleri arasındaki incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1993-2029. <https://doi.org/10.17152/gefad.925176>
- Yalçın, M. (2000). *Konaklama işletmelerinde tekdüzen hesap planı uygulamaları* (Tez No: 102315) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, A. G., Çiftçi, B., & Durmaz, A. (2022). Yaratıcı düşünmenin sosyal bilgiler dersi öğretim programından çıkarılması: yenilikçi düşünme yeterli mi? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(1), 239-253. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064873>
- Yüksel, R. (2022). *Videoların konuşma becerisi üzerine etkisi: Öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların görüşleri* (Tez No: 718783) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 139-156, Winter 2024

Yöneticilerin Aile Katılımına İlişkin Görüşleri* *Opinions of Managers on Family Participation*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
04/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
29/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Tuğba Cengiz
MEB

Ayten Çağırın Anaokulu
tugbacengiz07@gmail.com
ORCID: 0009-0001-6749-7926

Doç. Dr. Ramazan Gök
Akdeniz Üniversitesi
ramazangok@akdeniz.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9348-2621

*Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 24/09/2024 tarih ve 381 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Okul öncesi eğitim çocuğunun olumlu kazanımları, ilerideki eğitim yaşantısına katkı sağlaması açısından tek yönlü düşünülmemeyerek, eğitimin içerisine ailenin de dahil edilmesi, davranışların pekiştirilmesi yönünden son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında, ailelerin eğitim sürecine katılımları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerini alarak yöneticiler açısından incelenmesidir. Çalışma grubunda 2023 – 2024 eğitim öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde kamuya ait bağımsız anaokullarında görev yapan 10 okul müdürü oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemi ile kurgulanan bu araştırmada veri toplamak amacıyla ilgili kavramsal çerçeveye ve uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Örneklem seçilirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada tespit edilen 10 bağımsız anaokulu müdürü ile görüşmeler yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcılarla birebir görüşmeler yapılmıştır. Veriler tematik içerik analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin aile katılımı hakkında düşünceleri görüşleri önerileri üzerine aile katılımının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile ile iletişimin güçlü olması, üçlü sac ayağı şeklinde düşünülerek birbirine destek verilmesi çocuk açısından önemli olduğu görülmektedir. Her ailenin katılımı sağlanarak kuruma olan güvenin artırılması gerektiği kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile, Aile Katılımı, İş Birliği

Abstract

The positive achievements of the preschool children are not considered unidirectional in terms of contributing to their future education life, and it is essential to include the family in education and to reinforce the behaviors. Studies on the effects of family participation in schools are available. This research aims to examine the opinions of school administrators about the involvement of families in the education process in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in terms of administrators. The study group comprises of 10 school principals working in public independent kindergartens in Antalya province Muratpaşa and Konyaalti in the 2023-2024 academic year. In this research, which was designed using the qualitative research method, a semi-structured interview form developed by the researcher based on the relevant conceptual framework and expert opinions was used to collect data. The criterion sampling method was used while selecting the sample. At this stage, interviews were held with 10 independent kindergarten principals. During the data collection process, one-on-one interviews were conducted with the participants. The data were analyzed using the thematic content analysis method. According to the research results, it was concluded that family participation is essential in the suggestions of school administrators' thoughts about family participation. It is crucial for the child to have strong communication with the family and to support each other by considering it as a triple trivet. It has been proven that trust in the institution should be increased by ensuring the participation of each family.

Keywords: Family, Family Involvement, Cooperation

Atf Bilgisi / Citation Information

Cengiz, T., & Gök, R. (2024). Yöneticilerin aile katılımına ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 8(30), 139-156.
<https://doi.org/10.31455/asya.1579313>

GİRİŞ

Eğitim, bir ülkenin gelişiminde en temel unsurlardan biri olarak ön plana çıkar. Bu konuda yapılan pek çok araştırma ve tartışmanın ortak paydası, eğitimin temellerinin ailede atıldığıdır. Çocuğun bilişsel, duygusal ve sosyal gelişiminin büyük ölçüde aile içinde şekillendiği, eğitimin ailede başladığı fikri geniş bir kabul görmektedir (Başar, 2002: 15). Ailenin eğitime katılımı kavramı literatürde çeşitli bakış açıları ile tanımlanmıştır. Tezel Şahin ve Ünver'e göre (2005) aile katılımı; ebeveynlerin, çocukların zihnen, ruhen ve bedenen gelişim gerektiren eğitim yaşantılarına katkı sağlayabilmeleri için yaş ve gelişim özelliklerine uygun düzenlenmiş etkinlikler bütününe denir. Çocukların etkili ve nitelikli bir öğrenme süreci geçirmesi hedefleniyorsa, aile katılımının bu sürece olan olumlu etkileri göz ardı edilemez. Nitekim, aile katılımlı etkinliklerin eğitim üzerindeki belirleyici etkisi, çok sayıda çalışmayla kanıtlanmıştır (Becher, 1984; Ibrahim, Jamil ve Abdullah, 2012; Jeynes, 2007; Yıldırım, 2008).

Bu bağlamda, ailelerin okula çocuklarını göndermeleriyle tüm sorumluluğun öğretmenlere geçtiği şeklindeki yaygın bir yanlış, eğitim sürecinde verimli iş birlikleri geliştirilmesini engelleyebilir. Oysa nitelikli ve kalıcı bir eğitim-öğretim süreci, ancak okul ile aile arasında kurulan sağlıklı bir iş birliği sayesinde mümkün olabilir (Erdoğan ve Demirkasimoğlu, 2010). Oktay (1983: 5) da bu iş birliğinin ancak okul ve aile arasındaki olumlu ilişkilerle geliştirilebileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim, bir bütünsellik ilkesi içinde ele alınmalıdır. Harrison'un (2003: 39) ifade ettiği gibi, eğitim sürecinde öğretmenler, öğrenciler, akranlar, ebeveynler ve toplumun tüm diğer bileşenleri bir bütün olarak değerlendirilmelidir. Bu perspektiften bakıldığında, öğrencilere bilgiye erişme, analiz etme, sorgulama ve kullanma yeteneklerini geliştirebilecekleri fırsatlar sağlandığında, gelecekte daha özgüvenli ve bağımsız bireyler haline gelmeleri desteklenmiş olur. Okul-aile paydaşları arasındaki aktif iletişim, öğrencinin okula karşı olumlu tutum geliştirmesi, akademik başarısının artması ve disiplin problemlerinin minimize edilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Nitekim öğretmen, aile ve okul yönetiminin iş birliği içinde hareket ederek bireysel farklılıklara ve yaş gruplarına uygun planlamalar yapması, öğrencinin gelişimini en üst seviyeye çıkaracaktır (Ovacık, 1991; Özdayı, 2004).

Ebeveynler için çocukları, yaşamlarının en değerli varlıklarıdır ve bu nedenle onların gelişimine dair endişeleri oldukça yoğunudur. Ancak, çocukların bağımsızlık kazanmaları ve kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için, ailelerin hem destekleyici hem de özgürlükçü bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir. Ailelerin kendi okul deneyimlerinin de bu süreçteki tutumlarını etkilediği bilinmektedir. Bu durum, öğretmenlerin üzerindeki yükü artırmakta, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama ile sınıf topluluğunun genel düzenini sağlama arasında bir denge kurmasını zorlaştırmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin velilerle etkili bir iletişim geliştirmesi büyük önem taşır. Eğitim-öğretim sürecinin başında düzenlenen tanışma toplantıları, öğretmenlerin öğrencileri ve velilerin beklentilerini daha iyi anlamalarını sağlar. Velilerden elde edilen bilgiler, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına yönelik daha etkili bir rehberlik sunmasını mümkün kılar. Ayrıca, öğretmenlerin sabırlı, güven veren ve anlayışlı bir tutum sergilemesi, velilerin kaygılarını hafifletir ve çocukların üzerindeki baskıyı azaltır (Teyfur, 2009).

Anne ve baba rollerinin değişen yaşam koşullarına uyum sağlama, çocuk üzerindeki sorumlulukların da bu doğrultuda paylaşılmasını gerektirmektedir. Kadının iş yaşamına daha aktif katılımıyla birlikte, çocukların ihtiyaçlarında babaların desteğine olan gereksinim artmaktadır. Bu durum, babaların geleneksel rollerinden uzaklaşarak çocukların eğitimi ve gelişiminde daha etkin roller üstlenmesini zorunlu hale getirmiştir (Tezel Şahin, F., & Ünver, N. 2005). Lamb (1975), babaların çocuk gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmiş, ancak onların "unutulmuş ebeveynler" olarak görüldüğüne dikkat çekmiştir. Bu tespitten sonra, babaların çocuk gelişimindeki rolleri daha fazla incelenmeye başlanmıştır (Karabulut ve Şendil, 2018). Nitekim, 1980'li yıllarda babaların çocuk gelişiminde nasıl bir rol oynadığını araştıran çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Bunun temel nedeni, toplumun değişen yaşam koşullarına uyum sağlama ve bu değişimle birlikte babalık rolünün yeniden şekillenmesidir (Lamb, 1997; akt. Tezel-Şahin ve diğerleri, 2017).

Çocukların eğitiminde aile katılımı denildiğinde genellikle annenin rolü ön plana çıksa da babanın katılımı da bu süreçte büyük önem taşımaktadır. Babanın varlığı, yalnızca çocuklar için değil, aynı zamanda okul ile aile arasındaki iş birliği ve iletişim açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Babaların kültürel geçmişi ya da sosyoekonomik düzeylerinden bağımsız olarak, çocukların gelişiminde erkek rol model olarak yer almaları büyük bir öneme sahiptir (Şahin ve Demiriz, 2014).

Sonuç olarak, ailelerin eğitim ortamına aktif katılımı, öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını önemli ölçüde artırmaktadır. Anne-baba tutumlarının ve iletişim biçimlerinin çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi, çok sayıda bilimsel çalışma ile ortaya konmuştur (Christenson & Sheridan, 2001; Phillips

, Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Crane, 1998). Bu bağlamda, ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesi, sadece bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal ilerlemeyi de destekleyecek kritik bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların eğitiminde en etkin ve nitelik gerektiren faktörler çevre, aile, öğretmen, okul ve eğitim sistemidir (Kolay, 2004). Bloom'un yaptığı bir araştırmada; zihinsel gelişimin 4 yaşına kadar %50'si, 4 ile 8 yaş arasında %30'u, 17 yaşa kadar ise %20'sinin oluştuğunu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarısının %33'ü 0 - 6 yaş arasındaki başarıları ile açıklamaktadır (Fidan ve Erden, 2002). Bloom bu çalışmasında okul öncesi eğitimin önemini pekiştirmiştir.

Çocuklar ebeveynlerinden; yaşadığı kültürün özelliklerini, dilini, örflerini, adetlerini öğrenmektedirler. Aileden öğrenilmiş olan bu yaşantıların çocuk üzerindeki etkisini Ekiz (2010), çocukların ailelerinden gözlemleyerek edindikleri değerlerin, tutumların ve davranışların okul hayatında edineceği eğitim ve öğrenim yaşanmışlıkları üzerinde etkisinin önemli olacağı şeklinde açıklamaktadır. Bu açıklama bir kanıt olarak ele alınırsa aile hem çocuğun okula başlamadan önce hem de okul hayatına ilk adım attığı okul öncesinden başlayarak bütün eğitim kademelerinde yer almalıdır.

Okullarda aile katılımının etki ettiği çalışmalara ulaşılmaktadır, aile katılımını gözlemleyen okul yöneticilerinin, velilerin eğitim ortamlarına katılımlarına olan ilgilerini, ihtiyaçlarını, ailelerin okuldan ve öğretmenlerden beklentilerine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri ile etkinliklerin planlanması ve uygulanması aşamaları hakkında bilgi sahibi olmayı gerekli kılmaktadır.

Bu bağlamda, aile katılımının etkili bir eğitim süreci için önemi literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak, Türkiye'de anaokullarına yönelik yanlış algılar, velilerin okulu yalnızca fiziksel bakım sağlanan bir yer olarak görmelerine neden olabilmektedir. Çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal – duygusal, ahlaki, toplumsal kurallara uyma, değerleri aktarma vb birçok açıdan eğitim verildiğinin farkına varmaları gerektiği düşünülerek aile katılımları yapılmaktadır. Bu katılımlarla çocuklarının ev dışındaki ortamlardaki davranışlarını, tutumlarını izleyebilirler. Bu sayede aileler çocuklarının desteklenmesi gereken yönlerini keşfederler. Bu keşfe ulaşan aile ile öğretmen iletişiminin kuvvetli olması bu noktada önem kazanıyor. Bu çalışmada, bağımsız anaokulu yöneticilerinin aile katılımı konusundaki görüşleri incelenerek okul-aile iş birliğini geliştirmek için öneriler sunulmaktadır.

Antalya ili Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan kamuya ait bağımsız anaokullarında ailelerin eğitim ortamına katılımları hakkında yöneticilerin görüşleri belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının yapılacak yeni çalışmalara bakış açısı kazandırarak literatüre de katkı sağlayacak olması nedeniyle önem taşıdığından aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul yöneticileri için aile katılımı ne anlama gelmektedir?
2. Okul yöneticilerinin aile katılımına ilişkin aileler ve öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre aile kaynaklı problemler nelerdir? Ve çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin okul aile ilişkilerini artırmak için önerileri nelerdir?
5. Okul yöneticilerine göre velilerin okul aile iş birliğine ilgisinde belirleyici olan faktörler (veli özellikleri) nelerdir?
6. Okul yöneticilerinin aile katılımı hakkında ailelerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri hakkında düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, kamuya ait bağımsız anaokullarında ailelerin eğitim ortamına katılımları hakkında yöneticilerin görüşleri belirlenmesi detaylı şekilde belirlenmeye çalışıldığı için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının sınırlı bir vakayı ya da vakaları ayrıntılı şekilde ve derinlemesine araştırdığı ve raporladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Bu tür çalışmalarda vakalar birey, grup, program, faaliyet veya kurum şeklinde karşımıza çıkabilir (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yönteminde sıkça kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Creswell, 2020). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumları incelemeyi amaçlar ve bu ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek 2016). Bu yöntemin temel amacı, belirli özelliklere sahip bir gruba derinlemesine inceleyebilmektir (Büyüköztürk ve ark., 2009). Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Antalya ili Muratpaşa ve Konyaaltı ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında görev yapan en az 3 yıllık müdürlük deneyimine sahip olmak kriterlerini sağlayanlar arasından gönüllü 10 müdür oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ait veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Karataş (2017), görüşmeyi, araştırma kapsamındaki bireylerin belirli bir konu ya da durumla ilgili düşünce ve duygularını anlamaya yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Görüşmelerin temel amacı, bireylerin bir konu ya da durumla ilgili içsel bakış açılarını derinlemesine ortaya koymaktır (Patton, 1987). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, önceden hazırlanmış soruların yanı sıra eksik veya detaylandırılması gereken noktalarda ek sorular sorma imkânı bulunmaktadır (Karataş, 2017). Bu tür görüşmelerde katılımcılar özgür bırakılırken, görüşmeyi yapan kişinin esnek ve duyarlı bir yaklaşım sergilemesi önemlidir (Liamputtong, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı tarafından oluşturulan soruların kısmen standartlaştırılması ve kısmen açık bırakılması, katılımcıların yanıtlarını genişletebilmesine ve derinlemesine bilgi üretilmesine olanak sağlar (Wengraf, 2001). Böylece, araştırmanın amacına uygun olarak bütüncül ve kapsamlı bilgiler elde edilir (Rubin ve Rubin, 2005; Sevcen ve Çilingiroğlu, 2007). Bu araştırma kapsamında görüşme formunun hazırlanmasından önce, aile katılımıyla ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve araştırma sorularına uygun olarak taslak sorular oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında soruların kısa, açık ve anlaşılır olmasına, katılımcıların deneyimlerini paylaşmalarını teşvik edecek şekilde açık uçlu sorular içermesine özen gösterilmiştir. Hazırlanan taslak form, biri akademisyen, diğeri AR-GE biriminde görev yapan bir uzman ile iki okul müdürüne sunulmuş ve geri bildirim alınmıştır. Bu süreçte kapsam geçerliği ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda, görüşme formu nihai hâline getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, katılımcılarla kendi okullarında birebir yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, ortalama olarak bir saat sürmüş ve bu süreçte araştırmacı tarafından hem yazılı notlar alınmış hem de ses kaydı yapılmıştır. Elde edilen ses kayıtları, görüşme sonrasında araştırmacı tarafından yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarım sürecinde, ses kayıtlarının içeriğine herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve katılımcıların ifadeleri aslına sadık kalınarak metne geçirilmiştir.

Yöneticiler için 6 sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanmıştır. Kodlama esnasında etik ilkeler gereği okul yöneticilerinin isimleri verilmemiştir. Okul müdürleri için M1, M2, ... şeklinde kodlanmıştır.

Yöneticiler için hazırlanmış görüşme soruları:

1. Sizin için aile katılımı ne anlama gelmektedir?
2. Aile katılımına ilişkin aileler ve öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?
3. Size göre aile kaynaklı problemler nelerdir? Ve çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Okul aile ilişkilerini artırmak için önerileriniz nelerdir?
5. Velilerin okul aile iş birliğine ilgisinde belirleyici olan faktörler (veli özellikleri) nelerdir?
6. Ailelerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan tematik içerik analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Neuendorf'a (2002) göre içerik analizi, metinlerde belirtilen özellikleri sistematik ve nesnel bir şekilde tanımlayarak çıkarımlar yapmayı amaçlayan bir tekniktir. Bu doğrultuda, ses kayıtları öncelikle dinlenmiş ve dijital ortama aktarılmıştır. Katılımcıların formlardaki her maddeye verdikleri yanıtlar bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Kodlama işlemi, araştırmanın temel analitik adımlarından biri olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde, katılımcıların yanıtlarındaki anlamlı ifadeler belirlenmiş ve bu ifadelerden temalar oluşturulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Oluşturulan temalar, tekrar gözden geçirilerek doğruluğu ve tutarlılığı değerlendirilmiştir. Son aşamada, elde edilen

bulgular betimsel bir şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu yöntem sayesinde, araştırmanın amacına uygun olarak kapsamlı ve derinlemesine analizler yapılmış, katılımcıların görüş ve deneyimlerini yansıtan bütüncül bir veri seti elde edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Yöneticilerden elde edilen veriler 6 tema altında analiz edilmiştir:

Tema 1: Aile katılımı tanımı

Tema 2: Aile katılımına ilişkin aileler ve öğretmenlerden beklentiler

Tema 3: Aile kaynaklı problemler ve çözüm önerileri

Tema 4: Okul ve aile ilişkilerini artırmak için öneriler

Tema 5: Velilerin okul aile iş birliğine ilgisinde belirleyici olan faktörler (veli özellikleri)

Tema 6: Ailelerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini artırmak ve araştırmacının kendi deneyim ve önyargılarından etkilenmesini önlemek amacıyla süreç ayrıntılı bir şekilde planlanmıştır. Katılımcılara görüşme sırasında yöneltilen sorular önceden hazırlanmış, ancak görüşme sırasında doğaçlama gelişen sorular da araştırmacı tarafından görüşme formuna not edilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiş ve bu kayıtlar sonrasında dijital ortama yazılı olarak aktarılmıştır. Geçerliğin sağlanmasında katılımcı teyidi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, elde edilen verilerin katılımcıların düşüncelerini doğru bir şekilde yansıtmayı kontrol etmeyi amaçlar. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre, bu yöntemle katılımcılara toplanan veriler ile ilgili geri bildirimde bulunularak araştırmacının farklı sonuçlara ulaşması engellenir. Araştırmacı, görüşmelerden elde edilen verileri katılımcılara sunarak doğruluğunu teyit ettirmiştir. Güvenirliğin sağlanması amacıyla son olarak iki eğitim yönetimi uzmanına görüşlerin nesnel şekilde aktarıldığına ilişkin teyit incelemesi yaptırılmış ve öneriler doğrultusunda öznel olabilecek yargılar düzeltilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması dış güvenirliliği artırıcı bir unsurdur (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 24/09/2024

Belge Numarası: 381

BULGULAR

Aile Katılımının Tanımı ile İlgili Bulgular

Aile katılımına ilişkin tanımların verileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Aile Katılımı Tanımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
İletişim kurma	Haberdar olmak	M1 - M3 - M4 - M5 - M8	5
	Sorumluluk almak	M2 - M3 - M5 - M7 - M10	5
	Üçlü sac ayağı olması	M1 - M3 - M4 - M5	4
	Sosyalleşme	M3 - M4 - M5	3
Aile katılımının önemi	Birbirini tanıma	M2 - M3 - M5 - M9	4
	Anaokulunun öneminin anlaşılması	M3 - M5 - M6	3
	Aile çocuğunu tanımalı	M3 - M5 - M7	3
	Okul ortamını görmek	M4 - M5 - M10	3
Veli bülteni	Okulda yapılan aile katılımı	M1 - M2 - M4 - M8	4
	Evde yapılan aile katılımı	M2 - M4 - M6	3
	Çocuk ile nitelikli zaman	M1 - M2 - M3 - M4 - M10	5

Tablo 1'de yapılan çalışmada yöneticilere aile katılımı ne anlama gelmektedir sorusu ile tanımları sunulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda aile ile iletişimin güçlü olması, üçlü sac ayağı şeklinde düşünülerek birbirine destek verilmesi çocuk açısından önemli olduğu görülmektedir.

“Benim baktığım açıdan yönetici olarak genel anlamıyla aile katılımı velilerin okul ortamında olup bitenden haberdar olmaları Bununla birlikte okulun işleyişi ve karar mekanizmalarında sorumluluk almaları anlamına gelir. Benim yönetim anlayışıma göre eğitim üçlü bir sacayağıdır. Öğretmen öğrenci, okul ve aile. Sosyalleşmenin ilk adımı olan aileler çocukların eğitim hayatında çok önemli bir rol üstlenmektedir.” (M1)

Kararlı, tutarlı demokratik bir aile ortamında yetişen öğrenciler okulumuzda toplumsal kurallara uyum sağlarken daha kolay adapte oluyorlar.

Öğretmenler olarak da okul idaresi olarak da bizim işimizi kolaylaştırıyor bu noktada çocukların gelişmelerini takip etmek ve bir adım ileriye götürmek adına ailelerin okulda olan beklentilerinin net belirlemeleri, bununla birlikte çocukları ile ilgili beklentilerini biliyor olarak okula gelmeleri ve bu noktada iş birliğine açık hareket etmelerini önemsiyor ve destekliyoruz. (M7)

“Aile katılımı, okul aile iş birliği karşılıklı birbirini tanıma, aynı şekilde velinin okuldaki işleyişi ve öğretmenle iletişim kurması demek. Bizim özellikle de okul öncesinde çok önemli çünkü çocuklarımızın kendilerini ifade etmeleri de sınırlı yaş grupları küçük olduğu için bizim için aile katılımı çok önemli.” (M2)

“Türkiye’de anaokulunun önemini anlaşılmamasından dolayı sıkıntılar olabiliyor. Aile öğretmen ve öğrenci 3 ayak kapsamında beraber yol alması gereken bir adım olarak görüyorum. Eğer aile

yoksa öğretmen tek başına belli bir noktaya kadar ilerliyor ve belli bir noktada tıkanıyor. Çünkü destek çok önemli.” (M3)

“Okul öncesinde aile katılımı ben iki yönlü düşünüyorum birincisi velinin okulda yapılan etkinliklere bir program dahilinde katılması ve çocuklarının eğitim ortamında onlarla birlikte hem ortamı görmek çocukların birlikte olduğu ortamları izlemek, değerlendirmek hem de onlarla beraber etkinlik yürüttüğü bir süreç olarak değerlendiriyor. İkinci süreç aile katılımı da evde yapılan etkinliklerle ailenin öğrencinin öğrenme sürecinde yer alması ve öğrencinin okulda öğrendiklerini evde destekleme anlamında yaptığı çalışmalar. (M4)

“Velilerin okulda sınıf içi etkinlikleri görmesi açısından bir fırsattır. Öğretmenin sınıf yönetimini ve çocuğun diğer çocuklarla olan iletişimini gözlemleme fırsattır. Aile katılımı yapıldığı gün çocuklara yani öğrencilere farklı bir etkinlik sunma yaptırma imkânı yaratmak çocuğunu mutlu etmek, değer vermek ve nitelikli zaman geçirme fırsatı anlamına gelmektedir.” (M5)

Aile Katılımına İlişkin Aileler ve Öğretmenlerden Beklentiler ile İlgili Bulgular

Aile katılımına ilişkin aileler ve öğretmenlerden beklentiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Aile Katılımına İlişkin Aileler ve Öğretmenlerden Beklentiler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
İş Birliği	Tutarlı tavırlar	M1 – M3 – M7 – M9 – M10	5
	Desteklenmek	M1 – M4	2
	Öğretmeni tanıma	M3 – M5	2
	Olumlu İş birliği	M1 – M4	2
	Karşılıklı Sağlıklı iletişim	M1 – M2 – M3 – M4	4
	Ailenin Anaokulu tanımı yapabilmesi	M3 – M4	2
Veli Bülteni	Veli bülteni takibi	M2 – M3 – M4 – M5	4
	Eğitimin içeriğini aktarma	M3 – M5	2
	Veliyi bilgilendirme	M2 – M5 – M6	3
	Veliye rehberlik	M3 – M4	2
Aile katılımı	Veli katılım formu	M2 – M3 – M4 – M5	4
	Program oluşturma	M4 – M5 – M8 – M10	4
	Her ailenin katılımı	M1 – M2 – M3 – M4 – M5	5
	Kuruma olan güveni sağlama	M2 – M5 – M7	3

Tablo 2’de görüldüğü üzere aile katılımında en önemli konu karşılıklı sağlıklı iletişim. Aynı zamanda veli katılım formu ile velinin katılabileceği etkinlikler belirlenerek her ailenin katılımının önemi vurgulanmıştır. Veli bülteni takibinin de önemi evde etkinlikler ve okula gelmesi gereken materyallerin takibi açısından önemli olduğu kanıtlanmıştır.

“Aileler ve öğretmenlerden beklentilerim okul olarak yönetim olarak bizlerin beklentisi tutarlı tavırlar sergilemeleri ve doğru yaptığımız işlerde bizi desteklemeleri eksik ya da beklentiyi karşılayamayan durumlarda da bizleri uyarıp yol göstermelerini önemsiyoruz.” (M1)

“Öğretmenlerimizden beklentilerimiz de aileyi mümkün olduğunca sınıf ortamına öğrencinin eğitim ortamına dahil etmeleri, olumlu iş birlikleri geliştirmeleri ve velilerle ilgili mümkün olduğunca çok bilgiye sahip olup, velilerin okuldan ne beklediklerini bilerek öğrenci ile ilgili yaptıkları planlamalarda öğrencinin eğitimi ile ilgili yaptıkları planlamalarda velilerin beklentilerini ön plana alarak eğitimin gerekleri doğrultusunda veli beklentilerini karşılayabilmelerini istiyoruz” (M1)

“Açık iletişim kurulması genellikle bu konuda çok önemli Veli açısından söylüyorum öğretmen açısından da aileye aile etkinliklerinin aileye katılımlarının belli bir plan çerçevesinde yürütülmesi çok önemli. Çünkü siz belli bir plan yapıp da bunu veriye gönderdiğiniz zaman velilerin büyük çoğunluğu katılmak istiyorlar.

Okulun hazırlamış olduğu rutine uymaya çalışıyorlar. O da sürekliliği sağlaması açısından bizim için önemli tabi” (M2)

“İlk önce ailelerin anaokulunun tanımını yapmasını isterim. Anaokulu ne demek? Ne için gereklidir? ne için çocuk anaokuluna gelir? (M3)

“Öğretmenin ne demek olduğunu Anaokulu öğretmenin ne demek olduğunu bilmesini isterim ve öğretmenin de velilerini tanımasını velilerinin ne derece yeterli olduğunu bir anne ya da bir baba olarak neyi ne zamana kadar ne yaptıklarını ya da Nerede hata yapıp Nerede hata yapmadıklarını neyi eksik ya da neyi fazla yaptıklarını tanıyarak çocuğu yönlendirmede rehber olmasını isterim.” (M3)

“Bizim veliden burada beklediğimiz ne? Okulda yapılan etkinlikleri takip etmesi öğretmenle tam bir iş birliği içinde olması ve kendisinden beklenen çalışmalarını atlamaması, yani unutmaması çok çok önemli. Çünkü bir aile yapıp diğer aile yapmadığı zaman çocuklar arasında eğitim ortamında bir motivasyon düşüklüğüne neden oluyor. Bir öğrenci velisi çok ilgili oluyor her şeyi takip ediyor ve gerekli çalışmalara katkılarını düşüncelerini, ürünlerini gönderirken, bir diğer veli kendisine gönderilen bilgi notunu ya da web sitesindeki çalışmalarını programı takip etmediği için haberi olmuyor ve öğrenci hazırlıksız geliyor ya da beraber ailesiyle yapacakları çalışmaların sunumunu ya da görüntülerini sonuçlarını okula 1 öğrenci getirirken diğeri getirmeden geliyor. Bu da öğrenciler arasında motivasyonu etkiliyor.” (M4)

“Tabii öncelikle öğretmenin bunu bir program hazırlaması bir plan doğrultusunda veliden aile katılımını talep etmesi gerekiyor. Biz bunu nasıl yapıyoruz okulda? Öncelikle velinin öğrenci ile birlikte hangi aktivitelere katılabileceğini ne dair başlangıçta kayıt sürecinde bir bilgi formu doldurtuyoruz formu öğretmene veriyoruz. Öğretmen; velinin isteği, zamanı, ayırabileceği zaman dilimi ve yapabileceklerini dikkate alarak bir planlama yapıyor.” (M4)

“Öğretmenlerden beklentimiz Her şeyden önce ailelerin kuruma ve öğretmene olan güveninin en sağlam şekilde oluşturulması ilk başta yapılacak iş bu.” (M9)

Aile Kaynaklı Problemler ve Çözüm Önerileri ile İlgili Bulgular

Aile kaynaklı problemler ve çözüm önerileri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Aile Kaynaklı Problemler ve Çözüm Önerileri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Tavma	Aile içi çatışma	M1 – M4 – M6 – M9	4
	Ebeveyn yoksunluğu	M2 – M4 – M6 – M10	4
	Parçalanmış Aile	M1 – M2 – M4 – M7 -M8	5
	Okuldan beklentiler	M2 – M4 – M5	3
	Rehberlik (Aile eğitimi)	M1 – M2 – M5 – M7 – M9	5
	Tutarlı davranışlar	M1 – M2 – M5	3

İletişim	Yanlış ana baba tutumları	M2 – M4 – M7	3
	Çocuklarını tanıma	M1 – M4	2
	Sosyoekonomik durum	M1 – M2 – M9 – M10	4
	Yabancı uyruklu çocuklar	M2 – M4	2
	Kurumu desteklememeleri	M5	1
İnternette etkilenmek	Anaokulu hakkında bilinçsiz olma	M5 – M6 – M8	3
	İnternette etkilenmeleri	M3 – M5	2
	Fotoğraf paylaşımı	M5	1
	Çocuğuna özel ilgi isteği	M3 – M5 – M7 – M8 - M10	5

Tablo 3'te görüldüğü üzere parçalanmış aileler, aile içi çatışma, vb nedenlerle travmalar sonucu okullardan beklentilerin yüksek olması, yanlış anne baba tutumları, internette gezen bilgilerle okula kafa tutma, ailenin çocuklarına özel ilgi isteği sonuçlarına ulaşmıştır. Rehberlik servisi ile aile eğitimleri mümkün olduğunca sık yapılarak bilinçlendirmek gerektiği anlaşılmaktadır.

“Bizim eğitim verdiğimiz bölge anlamında çok fazla parçalanmış aile var, velilerimiz arasında parçalanmış aileler söz konusu olduğunda travmada kaçınılmaz. Veli kaynaklı problemlerimiz çocukları üzerinde yarattıkları travmaları tamir etmek gerçekten zor olabiliyor. Velilerimiz beklentilerin çok net belirlemedikleri için bazen rol karmaşası yaşayabiliyoruz beklentiler noktasında.” (M1)

“Sık sık öğretmen Veli görüşmeleri yapıyoruz Bununla birlikte rehberlik servisimizin sunduğu aile eğitimlerimiz var bilgilendirme broşürleri gönderiyoruz mümkün olduğunca velilerimizi çocuklarının yapabildikleri ve yapamadıkları noktasında bilgilendiriyoruz. Eğitim programlarının elverdiği ölçüde sınıf ortamlarına katılımlarını sağlıyoruz rehberlik servisi ile özellikle parçalanmış aileler noktasında çok aktif bir çalışma yürütüyor birebir rehberlik çalışmaları, fark ettirme çalışmaları yapıyoruz.” (M2)

“Öncelikle anne-baba tutumlarında gördüğümüz yanlışlar var bu çocuğa, çocuktan sınıfa yansıyor anne baba tutumlarının da yapılması gereken işler var bunlar da tabii rehberlik çalışması hem okulun hem öğretmenin destekleri ile düzeltilebilecek şeyler var. Aile içi çatışmalar, ebeveyn yoksunluğu olanlar, ayrı aileler, bunlardan farklı şeyler var sıkıntılar var.” (M2)

“Sosyoekonomik durumu ya da eğitim durumu düşük ailelerden gelen çocuklarımız var ya da yabancı uyruklu Çocuklarımız var Yeni onlarla da yaşadığımız sıkıntılar olabiliyor en başta iletişim sıkıntı yaşıyoruz.” (M4)

“Çözüm olarak biz genellikle velilerimiz ile yine iletişim halindeyiz öğretmenle rehber öğretmenle karşılaşılan sorunlar da bire bir veli görüşmesi aile katılımı ya da gerekirse idare olarak bile birebir görüşme yapıyoruz Onlarda kendi çözemediğiniz ya da çözme noktasında zorlandığımız şeylerde gerekli yönlendirmeler yapıyor velilere.” (M6)

“Kendini geliştirmesini isterim. Problem de şu! Maalesef bir sosyal medyadan okuduğumuz capslerle kendimizi Anne ya da kendimizi Baba zannediyoruz ve en ufak bir problemde de kendi çocuğumuzu tanımadan gelip öğretmene bağırma, eleştiridir, şikayettir ya da hiç konuşmadan başka yerlere şikayettir Hani bunlara gidiyor.” (M7)

“Eğitim süreci boyunca olan yani aile içi huzursuzluk varsa bu eğitim sürecini çok ciddi anlamda etkiliyor. Özellikle anne baba ayrılırsa çocuğun bütün yaşamın etkilediği gibi eğitimi de çok ciddi anlamda etkiliyor.” (M8)

“Çözüm olarak Aile danışmanına yönlendiriyoruz bazen velilerimiz aile danışmanlığına yönlendiriyoruz bazen aile içerisinde yaşanan şeyler problemler okul ortamına da yansıyor bunlarla ilgili çağırıyoruz, davet ediyoruz ve konuşuyoruz bilgilendirme yapıyoruz çocuğun eğitim sürecini nasıl etkilediğini ne gibi olumsuzluklar yaşadığını en önemli şeylerden birisi anne babanın davranışlarının birbiriyle tutarlı olmaması her iki bireyin çocuğun eğitiminden yani aile hiç eğitiminden sorumlu her iki bireyin farklı görüşlerde olması en büyük kriz bu.” (M10)

“Okul öncesi eğitim kurumları sadece çocuğun hoşça vakit geçirdiği bir mekân olarak düşünülüyor.” (M5)

“Şimdi çocuğunu sahnede görmek isteyen bir veli profili var. Sadece görselliğe önem veren bir aile profili var. Tamamı değil belki ama büyük bir çoğunluğu bu şekilde. Bu da açıkçası eğitim adına çok üzücü, sosyal medya kullanım bu arada çok sıkıntı aileler açısından, ailelerin kurumlara yarattığı sıkıntı açısından.” (M6)

“Sosyal medyadaki paylaşımın sebebi eğitim içeriği ile ilgili aydınlatıcı mesajlar vermek olsa da veli telefon açıp “çorabının biri aşağıdaydı niye dikkat etmediniz?” gibi yorumlar getiriyor. Açıkçası bu tür yaklaşımlar öğretmenlerin motivasyonunu düşürüyor.” (M5)

Okul ve Aile İlişkilerini Artırmak İçin Öneriler ile İlgili Bulgular

Okul ve aile ilişkilerini artırmak için veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Okul ve Aile İlişkilerini Artırmak İçin Öneriler

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Aile katılımı	Okul aile birliği toplantıları	M1 – M2 – M3 – M4 – M5	5
	Sınıf kahvaltıları	M1 – M3 – M5 - M7 – M8	5
	Veli toplantıları	M1 – M2 – M5 – M9	3
	Sistemantik bireysel görüşme	M1 – M4 – M5	3
	Beklenti öneri formu	M1 – M2 – M4 – M5	4
	Takdir edilmek	M3 – M7	2
	Düzenli veli buluşması	M5 – M9 – M10	3
	Aile katılım çalışmaları	M1 – M2 – M3 – M4 – M5	5
	Babalar ile etkinlik	M2 – M5	2

Tablo 4’te okul aile ilişkilerini artırmak için öneri olarak okul aile birliği toplantıları ile aile katılım çalışmaları en fazla belirtilenler, beklenti öneri formu, sistemantik bireysel görüşmeler de çok belirtilenler arasında. Velilerin yoğun iş hayatı nedeniyle yüz yüze buluşma gerektiren etkinliklerin sık yapılamaması belirtilmiştir.

“Ben yönetici olarak Okul aile ilişkilerini artırma konusunda biz öğrenci merkezli hareket ederek yaptığımız işin odağında öğrenci olduğunu unutmadan öğrencilere ulaşmanın yolunun da aileden geçtiğini bilerek hareket etmeye çalışıyoruz.” (M1)

“Okul aile birliği toplantılarını mütemadiyen düzenli aralıklarla yapıyoruz sınıf veli görüşmeleri hem bireysel görüşmeler hem de veli toplantıları yoluyla yılda en az 4 defa veli toplantı sınıf genel veli toplantıları yapıyoruz.” (M2)

“Kaynaşma toplantıları sınıf kahvaltılara gibi özel günlerde özellikle Anneler Günü yeni yıl ve benzeri günlerde ailelerimizin de velilerimizin de katılımıyla genel katımlı bir toplantılar tanışma kahvaltısı olabiliyor.” (M5)

“Kararlara katılım noktasında beklenti önerilerini alıyoruz velilerimizin ilk kayıta beklenti öneri formları yoluyla bunları tüm sınıf öğretmenlerimize bir çizelge halinde veriyoruz öğretmenlerimiz beklenti önerilerini velilerin beklenti ve önerilerini bilerek eğitim öğretim sürecine başlıyorlar Eylül ayında bunları da kademe kademe velilerimize hissettirerek uygulayarak eğitim çalışmalarımızı yürütüyoruz.” (M7)

“Bütün babaları bir gün topluyoruz çocukları ile birlikte burada oyunlar oynayıp eğlenceli vakit geçiriyorlar.” (M8)

“Bir kahveye bekleriz eleştiriye açtık ama teşekkür etmeye de açtık. Gönlümüz ister ki takdir edilmeye de açtık. Çünkü İnsanoğlu psikolojik olarak takdir edilmek de ister.” (M3)

“Aynı şekilde idare olarak da biz okul aile birliği toplantılarımızda Veli toplantımızda bunu söylüyoruz. Her zaman bir kahveye bekleriz. Hatalarımız mutlaka olabilir. Ama biz bunları çözeceğiz, siz biz ve çocuk diyoruz. Kısacası okul aile iş birliklerinin artırılmasındaki en büyük etken karşılıklı iletişim.” (M3)

“En çok önemseydiğim şey yüz yüze iletişim. Bu da veli toplantısı ile olabilir randevulu bireysel görüşme ile olabilir bu bir ihtiyaçtan kaynaklı olmaması gerekiyor. Yani çocuğunuzla ilgili şöyle bir şey var görüşebilir miyiz? den çok, belli bir aralıkta öğretmenle çocuğun hakkında bilgi edinmek ve süreci karşılıklı değerlendirme için yapılması gereken görüşmeler var bu çok önemli.” (M4)

“Okul aile birliği başkanı ve yönetim kurulundan gönüllü olanlarla birlikte, öğretmenlerin katılmadığı ama isteyen velinin katılabildiği hangi sınıfta olursa olsun, hangi yaş grubunda olursa olsun karma bir toplantı yaparız. O toplantıda velilerimizin merak ettikleri bilgilendirmeler sohbet havası

“içinde yapılırlar ve gerçekten çok olumlu sonuçlar aldık. Bizim Yol haritamızı belirlemede çok büyük etkisi oldu.” (M9)

“Bazı velilerimiz, iş hayatlarının yoğun olması nedeniyle aile katılımlarına sık sık izin alamadıklarından duydukları üzüntüyü yönetimize gelerek dile getirmişlerdir.” (M10)

Velilerin Okul Aile İş Birliğine İlgisinde Belirleyici Olan Faktörler (Veli Özellikleri) ile İlgili Bulgular

Velilerin okul aile iş birliğine ilgisinde belirleyici olan faktörler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Velilerin Okul Aile İş Birliğine İlgisinde Belirleyici Olan Faktörler (veli özellikleri)

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Eğitim ortamında dahil olma isteği	Kültürel düzey	M1 – M2 – M5 – M6 – M9	5
	Okula karşı güven	M1 – M2 – M9	3
	Muhatabı ile iletişim	M2 – M3 – M5 – M6 – M7 – M9	6
	İletişime açık olmak	M1 – M2 – M3 – M4 – M5 – M6 – M8 – M10	8
	Bilinçli veli	M3 – M8	2
	Gelişmeye açık olması	M2 – M3 – M4 – M5- M7 -M9	6
	Değişime açık olması	M1 – M2 – M3 – M4 – M5	5
	Velinin yaşı	M5 – M8	2
	Olgunluk düzeyi	M3 – M5	2
	Geçmiş okul tecrübeleri	M5 – M6 – M10	3
	Çalışan anne sayısı	M5 – M9 – M10	3
	Zaman bulamamak	M5 – M7 – M9 – M10	4
	Anaokulu önemini bilmek	M3 – M5 – M8	3
	Bakıcı Gözüyle bakma	M3 – M5 – M9	3

Velilerin iletişime açık olması, gelişmeye açık olması, değişime açık olması, iş birliğine açık olması katılımcıların en belirleyici faktörler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Velilerin okul aile iş birliğindeki önceliği kendi çocukları, yani beklentilerinin karşılanıp karşılanmaması öncelik diyorlar.” (M1)

“Burada belirleyici faktör bence okula karşı güven duygusu eğer okula karşı bir güven duygusu gelişi yoksa velide daha rahat iletişim kuruyorlar iletişimdeki birçok probleminin de önüne geçilmiş oluyor.” (M2)

“Öğretmenin çözmesi gereken problemi öğretmene personelle olan şeyler personeli okul idaresine ilgilendiren sınıfta da dediğim gibi mutlaka muhatabını başvurmak gerekiyor.” (M7)

“Biz karşılıklı olarak iş birliğini geliştirmedeki en büyük şeyimiz noktamız iletişime açık olmak eleştiriye ve teşekkür açık olmak ve velilerin dediğim gibi en büyük etken Tuğba öğretmenim Anaokulu ne demek Olduğunu bilmeleri, bilen veli gerçekten çok farklı imzalar atıyor.” (M3)

“Birincisi velinin iletişime açık olması gerekiyor, önerilere açık olması gerekiyor, gelişmeye açık olması gerekiyor. Birtakım daha önceden sahip olduğu bilgilerin değişimine açık olması gerekiyor.” (M4)

“Yanlış bilgi ve tutumların çocuk üzerindeki etkisi konuşulduğu zaman bunun zararı kendisini açıklandığı zaman tutumlarını değiştirmeye açık olması gerekiyor, iş birliğine açık olması gerekiyor en önemlisi bu bence.” (M4)

“Belirleyici olan faktörler eğitim seviyesi, velinin yaşı, olgunluk düzeyi, geçmiş okul tecrübeleri, büyük çocukları var ise sosyal yapısı.” (M8)

“Esas nokta bence okul öncesi eğitimin her şeye rağmen, içeriğinin çok iyi bir şekilde kavratılamaması.” (M5)

“Dolayısıyla yüz yüze görüşülemese de çalışan anneleri vesaire bu olumsuz etkileri düşündüğümüzde online görüşmeler online veli toplantıları bunları periyodik olarak aslında aile katılım sürecine dahil edebiliriz.” (M9)

Ailelerin Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile İlgili Bulgular

Ailelerin sosyoekonomik ve demografik özellikleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Ailelerin Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	n
Okul Aile İş birliği	Bilgiye kolay ulaşım	M1 – M3 – M7 – M9	4
	Demokratik aile	M1 – M6 – M8	3
	Olumlu iletişim	M1 – M9	2
	Düşük sosyoekonomik düzey; çekingen çocuk	M1	1
	Demografik açıdan karışık bölge	M2 – M4 – M8	3
	Herkesin dahil olabileceği etkinlikler	M2 – M4 – M8 – M9 – M10	5
İletişime Açık	Sosyoekonomik düzey etkili değil	M4 – M9	2
	Öğrenme süreci hakkında bilgi alma isteği	M4 – M7 – M9	3
	Düşük ekonomi; daha çok iletişim	M5 – M10	2
	Yüksek ekonomi; her konuda fikir sahibi olma	M5 – M6 – M8	3
	İnternette bilgi kirliliği	M3 – M5 – M6 – M8	4
	Velinin fazla söz hakkı olması	M5 -M8	2
	Şikâyet kapıları kapanmalı	M5 – M7 - M10	3
	Öğretmen motivasyonu	M5 – M7 – M9	3

Sosyoekonomik ve demografik açıdan karışık olan bölgelerde herkesin eğitime dahil olabileceği kanıtlanmaktadır.

Bizim yaptığımız çalışmalar aslında çok ailenin sosyal ekonomik seviyesini gözetip zaten onları zorlamayacak etkinlikler yapıyoruz ya da onların Herkesin dahil olabileceği herkesin müdahil olacağı etkinlikleri seçmeye çalışıyoruz” (M2)

“Demografik olarak bizim burası biraz karışık bölge yani ama yine bütün velilerle iletişim kurabiliriz ya da onlara bütün yaptığımız etkinliklere dahil edebiliyoruz Herhangi bir sorun yaşamadım şimdiye kadar iletişime açıklar.” (M3)

“Ben özellikle bizim kendi okulumuzun yaptığı aile katılımı çalışmalarının Hani sosyoekonomik durumun da çok yakından ilgili olduğunu düşünmüyorum.” (M4)

“O zaman sosyal ekonomik farklılıklar katılımın önünde bir engel olurdu ama bizim yaptığımız çalışmalar böyle bir çalışma değil yani her sosyoekonomik düzeydeki ailenin katılabileceği sadece isteklilik ve ilgi ile ilgili bir şey bu dahil olma isteği ile ilgili çocuğun öğrenme sürecinde bende yer alacağım düşüncesinde olması ile ilgili bir şey o yüzden şu sosyal ekonomik düzeye sahip aileler daha katılımcı olur demiyorum bütün aileler katılımcı olabilir.” (M8)

“Gerçekten sosyoekonomik düzeyi düşük olan kişilerin bireylerin öğretmene, okula, eğitime olan bakış açısı çok daha farklı daha kötüsünü bekleriz aslında ama değil. Merkeze geldikçe veliler; öğretmenden daha çok öğretmen, idareciden daha çok idareci her şeyi bildiklerini ve doğru bildiklerini düşünmeleri aslında çok acı bir durum.” (M5)

“Bence okul öncesi eğitim zorunlu olmalı Cimer, Mevim gibi kapılar kapatılmalı. Bu noktada öğretmen de gerçekten üstüne düşeni yapmalı iki taraflı. Ben sadece veliyi burada kötülemiyorum. bu belki yüz veliden 20 tanesi çok karamsar bir tablo çizmiş olabiliriz ama o kadar da değil ama yine de bize motivasyonumuzu düşüren davranışlarla tepkisel davranışlarla daha doğrusu karşılaşabiliyoruz.”
(M5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenler ile aileler arasındaki etkili ve olumlu bir iletişim, tarafların birbirlerinin beklentilerini ve çocukların ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına olanak tanır. Bu sayede, okul ile aile arasındaki iş birliği güçlenir ve çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun çalışmalar yapılabilir (Epstein & Sanders, 2006). Çocukların eğitim ve gelişimine katkı sağlamak amacıyla aile fertlerinin okul öncesi eğitim programlarına katılımı, aile katılımı olarak adlandırılmaktadır (Morrison, 2003). Ailelerin eğitim sürecine aktif katılımı, çocukların okul başarılarını artırmakta, devamlılık oranlarını yükseltmekte ve olumlu sosyal davranışlar sergilemelerine katkı sağlamaktadır (Epstein & Sheldon, 2010; Gonzales-Pienda vd., 2002; Lawson, 2003; Ma vd., 2016; Mazer & Thompson, 2017; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Steinberg, 1996). Bu bağlamda, aile katılımı ve okul-aile iletişimi, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil edilmesini sağlayan temel uygulamalardan biri olarak öne çıkmaktadır (Lightfoot, 2003). Epstein (2010), aile katılımının okullarda program geliştirme, okul ikliminin iyileştirilmesi, ailelerin çocuklarının eğitimine yönelik becerilerinin artırılması ve öğretmen-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gibi pek çok olumlu katkı sunduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, çocukların gelişimi için önemli bir unsur olan okul-aile iş birliği ve iletişimi, öğretmenlerin iletişim becerilerinin gelişmiş olmasını gerektirir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişiminde üzerinde durulması gereken önemli bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Çocukların etkili ve nitelikli öğrenmesi isteniyorsa aile katılımlı etkinliklerin çok etkili olduğu birçok araştırmada kanıtlanmıştır (Becher, 1984; Ibrahim, Jamil ve Abdullah, 2012: 116; Jeynes, 2007; Yıldırım, 2008). Anaokulunun önemini kurumların velilere gereğince aktarabilmeleri gerekmektedir. Veli hem çocuğunun yaşı gereği gelişim özelliklerini hem de okul öncesi eğitimin amaçlarını ve önemini bilmesi eğitime katılımı açısından pozitif bir katkı olacaktır. Balcı’ya göre (1988, 29), 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı’da yoğun olarak tartışılan etkili okul anlayışının temelinde, tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı bulunmaktadır. Ancak, etkili bir okulda öğretimin; veli, yönetici, öğretmen gibi tüm ilgililerin koordineli ve etkili çabalarının bir ürünü olduğu ifade edilmektedir. Veli katılımı ise, öğrencilerin akademik başarısını desteklemek ve okuldaki öğrenimi tamamlamak için önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Ovacık 1991: 34; Özdayı 2004: 375). Çocuklar, bir toplumun geleceğini şekillendiren en önemli bireylerdir. Onları ne kadar sevgi, ilgi ve anlayışla kucaklarsak, onlar da hem vatanlarına hem de çevrelerine aynı bağlılık ve sorumlulukla yaklaşacaklardır. Ailelerin, çocukların ilk öğretmeni olarak üstlendiği rol hayati bir öneme sahiptir. Şekillendirilmemiş bir hamura benzetilebilecek çocuklar, onlara

verilen değerler ve öğretiler doğrultusunda gelecekteki kimliklerini oluştururlar. Bu doğrultuda, ailelerin bilinçlendirilmesi ve olumlu yönde yönlendirilmesi, toplumun gelişimi açısından kritik bir ihtiyaçtır. Gök (2019), deneyimli ve liyakat sahibi yöneticilerin, kurumların gelişimine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının da aileleri çocuklarının gelişim sürecine daha etkin bir şekilde dahil etmeleri gerekmektedir. Nitekim aile katılımı, eğitimde “üçlü sacayağı” olarak tanımlanan bir yapının temel unsurlarından biridir. Bu yapının ayakları olan aile, okul ve çocuk arasındaki denge, herhangi bir unsurun eksikliği durumunda bozulmakta ve eğitim sürecinde sorunlar yaşanabilmektedir (Epstein, 2010; Sheldon, 2003). Araştırmalar, aile katılımının yalnızca çocukların akademik başarılarına değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine de olumlu katkılar sağladığını göstermektedir (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Fan & Chen, 2001). Ayrıca, öğretmenler ve yöneticilerin, ailelerle etkili bir iletişim kurarak iş birliği içinde çalışması, çocukların eğitiminde süreklilik ve kalite sağlamaktadır (Mazer & Thompson, 2017; Steinberg, 1996). Bu nedenle, aile katılımını destekleyen eğitim politikaları ve bilinçlendirme çalışmaları hem bireysel hem de toplumsal kalkınmanın anahtar unsurları arasında yer almaktadır.

Tutarlı aile davranışlarının, çocukların gelişimi üzerindeki etkisi son derece büyüktür. Sınır ve kuralları koyabilen, bu kurallara aile bireyleri olarak uyum sağlayabilen aile yapıları, çocukların yaşamında tutarlılık ve güven duygusunu pekiştirir. Özellikle parçalanmış aileler, travmatik deneyimler, farklı kültürel geçmişlere sahip yabancı uyruklu çocuklar ve internetin bilinçli kullanımı gibi konular üzerinde ailelerin çocuklar okula başlamadan önce bilgilendirilmesi, ailelerin daha bilinçli bir yaklaşım sergilemesine ve okullara duyulan güvenin artmasına katkı sağlayacaktır. Bağımsız anaokulları konusunda da velilerin farkındalığının artırılması önemlidir. Pek çok veli, bağımsız anaokullarını özel okul kategorisinde değerlendirmekte ve bu nedenle gereksiz yüksek beklentiler içine girmektedir. Özel okullarda sıklıkla gözlemlenen, velileri memnun etme amacıyla yapılan abartılı uygulamalar, bu beklentileri daha da artırmakta ve hayal kırıklığına neden olabilmektedir. Okul ortamının yalnızca çocukların fiziksel ihtiyaçlarının karşılandığı bir yer olarak algılanması, eğitim sürecine dair yanlış bir bakış açısı oluşturmaktadır. Oğan'ın (2000) çalışmasında da belirtildiği üzere, bir çocuğun eğitim süreci yalnızca okul ve öğretmenle değil, aile, okul ve çocuk arasındaki paydaşların iş birliğiyle sürdürülebilir ve hedef odaklı bir şekilde ilerletilebilir. Eğitimde Aile ve Kurum İş Birliğinin Önemi; aile ile kurum arasında etkili bir iletişim kurulması ve iş birliğinin sağlanması, çocukların eğitimi için kritik öneme sahiptir. Çocukların okulda edindikleri bilgilerin ev ortamında pekiştirilmesi, öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Bu süreç, yalnızca çocukların değil, ailelerin de eğitime aktif olarak katılımını gerektirir. Özellikle babaların eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi, bu süreçte göz ardı edilen önemli bir faktördür. Annelerin ağırlıklı olarak okul ile iletişim kurduğu gözlemlenmekte, babaların da sürece dahil olabilmeleri için destekleyici mekanizmalar geliştirilmelidir. Öğretmenlerin, velilerle düzenli ve açık bir iletişim kurması bu sürecin temel taşlarından biridir. Sene başında doldurulan veli bilgi formlarına dayalı etkinlik planlamaları yapılmalı ve bu etkinlikler, çocukların ihtiyaçlarına odaklanarak ailelerin sosyoekonomik durumlarına uygun şekilde tasarlanmalıdır. Ayrıca, teknoloji kullanımının

yaygınlaşmasıyla birlikte, sınıf içi aile katılım etkinlikleri kısa videolar, çevrim içi toplantılar ve sanal sınıf buluşmaları gibi yöntemlerle desteklenebilir. Bu sayede, yoğun çalışma temposuna sahip ailelerin de sürece katılımı sağlanabilir.

Öneriler ve Sonuçlar

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu öneriler geliştirilebilir:

1. **Ailelerin Eğitimi:** Okullar açılmadan önce yetkili kurumlar iş birliği içerisinde, okul öncesi yaşta çocuğu olan aileleri tespit ederek, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilgilendirme toplantıları düzenlemelidir.
2. **Rehberlik Destekleri:** Çocukların okula kaydı sonrasında rehberlik servisleri tarafından düzenli bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve velilere çocukların eğitimiyle ilgili rehberlik sağlanmalıdır.
3. **Sanat ve Spor Etkinlikleri:** Aileler, sanatsal ve sportif faaliyetler aracılığıyla sürece dahil edilmeli; çocuklarıyla birlikte etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.
4. **Sosyal Aktiviteler:** Okul dışı sosyal etkinlikler ve aile katılımlı sınıf içi aktiviteler düzenli olarak organize edilmeli ve rehberlik servisi tarafından bu süreçlerin sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.
5. **Teknoloji ve Çevrim İçi Destek:** Çevrim içi toplantılar, kısa videolar ve dijital etkinliklerle aile katılımı desteklenmelidir. Bu yöntemler, özellikle çalışan ebeveynler için pratik çözümler sunabilir.
6. **Yerel ve Ulusal Uygulamalar:** Bu araştırma, Antalya ili örneğinde yapılmış olsa da diğer illerdeki uygulamalar ve yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak daha geniş çaplı çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

Sonuç olarak, aile ile kurum arasındaki etkili iletişim ve iş birliği, çocukların eğitim sürecindeki başarının temel unsurlarından biridir. Ailelerin eğitim süreçlerine aktif katılımı, yalnızca çocukların akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda, sürdürülebilir bir eğitim anlayışının hayata geçirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi ve kurumlara iş birliği içinde olmaları için gerekli mekanizmaların oluşturulması büyük önem taşımaktadır.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmaya yazarlar eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 24/09/2024

Belge Numarası: 381

KAYNAKÇA

- Akyol, N. A., Doğan, S. A., & Durmuşoğlu, M. (2021). Okul öncesi eğitimde öğretmenin iletişim becerilerinin önemi: aile katılımı, iş birliği ve öğretmen-çocuk ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 887-899.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye'deki ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma (Araştırma özeti). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Başar, H. (2002). *Sınıf yönetimi*. PegemA Yayıncılık.
- Becher, R. M. (1984). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, G., & Kozak, M. (2021). Perceptions of active zumba members regarding the concept of "zumba": A metaphor analysis study. *Journal of Human Sciences*, 18(2), 233-242.
- Christenson, S., & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. The Guildford Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd edition). Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*, (Çev.: M. Bütün ve B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Ekiz, D. (2010). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliği. D. Ekiz (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 187-198). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fidan, N., & Erden, M. (2002). *Eğitim bilimlerine giriş*. Alkım Yayıncılık.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariaga, S., Álvarez, L., Rocés, C., & García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.
- Göçer, O., & Şahin, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi stratejileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 44-61.

- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 39-64. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.543883>
- Harrison, R. G. (2003). A physical model of spin ferromagnetism. *IEEE transactions on magnetics*, 39(2), 950-960.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Ibrahim, A. T., Jamil, H. B., & Abdullah, A. C. (2012). The typologies of parental involvement in Katsina state primary schools. *International Journal of Learning and Development*, 2(4), 95-122.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2018). Okul öncesi dönemdeki baba katılımının ebeveyn tutumlarına göre incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(3), 143-154.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86
- Kolay, A. (2004). *Eğitimde çevre faktörleri*. Eğitim Yayınları.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human development*, 18(4), 245-266.
- Lamb, M. E. (1997). *The development of father-infant relationships*.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Random House.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Liamputtong, P. (2019). *Handbook of research methods in health social sciences*. Springer.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28, 771-801.
- Mazer, J. P., & Thompson, B. (2017). Parental involvement in students' academic motivation and achievement. *Communication Education*, 66(2), 154-171.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Morrison, G. S. (2003). *Early childhood education today* (9th ed.). Upper Saddle River.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.
- Oğan, M. (2000). *Okul, okul-aile birliği ve velilerin eğitim beklentisi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi).

-
- Oktaý, A. (1983). *Okul olgunluęu*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakóltesi Yayınları.
- Ovacık, N. (1991). Veli olarak anne-babaların eğitim ihtiyacı. *Din Öğretimi Dergisi*, 29, 33-37.
- Özdayı, N. (2004). *Öğrenci ve öğretmenlerin gözüyle sınıf yönetimi sorunlarına genel bir bakış*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 375-394.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation newbury park*. Sage Publications.
- Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P., & Crane, J. (1998). *Family background, parenting practices, and the Black-White test score gap*. Brookings Institution Press.
- Roces Montero, C., Gonzales Pienda, J. A., & Álvarez Pérez, L. (2002). Manual de psicología de la Educación. *Ediciones Pirámide. Madrid*, 314.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). Listening, hearing and sharing social experiences. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*, 0(2), 1-14.
- Sevencan, F., & Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık Alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Shaw, A. (2008). The impact of parental involvement on student academic achievement. *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149-165.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Simon & Schuster.
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 273-294.
- Teyfur, M. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetiminde okul aile iş birliği*. Anı Yayıncılık, 103-127.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tümkiye, S., & Türkmenoğlu, M. (2021). İlkokul dönemi çocuklarının babalarının aile katılımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 269-294.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-structured Methods*, (1st ed.). Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (10. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, M. C. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 157-178, Winter 2024

Hastanede Yatarak Tedavi Gören Ortaokul Öğrencilerinin Sanal Laboratuvarda Deney Yapmaya Yönelik Görüşleri* *Opinions of Secondary School Students Treated in the Hospital about Performing Experiment in Virtual Laboratory*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
25/10/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
22/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Banu Bozoğlu

bbozoğlu37@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9721-6219

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Karaer
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
hkaraer@omu.edu.tr

ORCID: 0000-0001-7745-9387

*Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 31/12/2021 tarih ve 2021-1081 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekteşirilmiştir.

Öz

Bu çalışma, hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre gerçekteşirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesine bağlı tıp fakültesi hastanesinde 2021-2022 bahar yarıyılında uygulamanın yapıldığı zaman aralığında hastanenin hematoloji ve genel servislerinde yatarak tedavi gören 10 ortaokul öğrencisinden gönüllü beş öğrenci oluşturmaktadır. Colorado Üniversitesi tarafından hazırlanmış ve herkesin kullanımına sunulmuş olan "PhET sanal laboratuvar" uygulamasında belirlenen deneyler öğrencilerin uygun gün ve saatlerinde her birine özel olarak yaptırılmıştır. Veriler, sanal laboratuvar uygulama sürecinde araştırmacının yaptığı nitel gözlemlerden, uygulama öncesi ve sonrasında gerçekteşirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanarak içerik analiziyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hastanedeki derslerinde daha önce hiç materyal kullanmadıkları, deney yapmadıkları, bir öğrenci dışında diğerlerinin daha önce sanal laboratuvarı hiç kullanmadıkları ancak kullanmak istedikleri, uygulamadan memnun kaldıkları gibi görüşler belirlenmiştir. Öğrencileri hastanede sağlık problemlerindeki sıkıntılardan uzaklaştırmak, öğretmenleri olmadan kendilerini geliştirecek aktiviteler içinde bulunmalarını sağlamak gibi amaçlar için sanal laboratuvarda deney yapmalarının desteklenmesi gerektiği düşünölmektedir. Ayrıca hastanede kaldıkları süre içerisinde teknolojik cihaz temin edilmesi, sanal laboratuvar kullanımına teşvik edilmesi, sanal laboratuvar kullanımı konusunda öğretmen ve ebeveynlere bilinçlendirme çalışmalarının yapılması ve bu konuda bakanlıklar düzeyinde bir protokolün hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hastanede Eğitim, Ortaokul Öğrencisi, Sanal Laboratuvar

Abstract

This research was made to determine the opinions of hospitalized secondary school students about performing experiment in a virtual laboratory. It was conducted according to the case study design, one of the qualitative research methods. The participants of the study consisted of five volunteers out of 10 secondary students who were receiving inpatient treatment in the hematology and general wards of the hospital during the 2021-2022 spring semester of the medical faculty hospital affiliated to a state university. The experiments determined in the "PhET Virtual Laboratory application, prepared by the University of Colorado and made available for everyone's use, were conducted specifically for each student on a day and at a time that was convenient for them. The data were collected from the qualitative observations made by the researcher in the virtual laboratory process and semi-structured interviews conducted before and after the application and analyzed by content analysis. According to the findings, it was determined that the students had never used materials in their courses at the hospital, they had not experimented before, and except for one student. The others had never used the virtual laboratory before, but they wanted to use it, they were satisfied with the application. It is thought that students should be supported to experiment in virtual laboratories for purposes such as keeping them away from the troubles of health problems in the hospital and ensuring that they engage in activities that will improve themselves without their teachers. It is also recommended that technological devices be provided during their stay in the hospital, that they be encouraged to use virtual laboratories that awareness studies be carried out for teachers and parents on the use of virtual laboratories, and that a protocol be prepared on this issue at the ministerial level.

Keywords: Education in the Hospital, Secondary School Student, Virtual Laboratory

Atıf Bilgisi / Citation Information

Bozoğlu, B., & Karaer, H. (2024). Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri. *Asya Studies*, 8(30), 157-178. <https://doi.org/10.31455/asya.1573769>

GİRİŞ

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de geleceğin teminatı çocuklar görüldüğünden onların tüm haklarında olduğu gibi eğitim haklarının da karşılanması için büyük gayret gösterilmektedir. Anayasa’nın 42. maddesinde “Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz” ibaresi kapsamında çocukların eğitim hakkı güvence altına alınmıştır (Uçar, 2010; Kamlı, 2014). Bazı çocuklar gelişim süreci içerisinde kazalar ve hastalıklar gibi faktörler nedeniyle hasta olabilecekleri gibi hasta olarak da dünyaya gelebilmektedirler. Hastalık sebebiyle okula gidemediği için eğitim hakkından mahrum kalan çocuklar için hastanede ve evde eğitim olanakları sunularak bu hakka ulaşmaları sağlanabilmektedir. Türkiye’de bu süreç “hastanede eğitim” ve “evde eğitim” adı altında yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2010), hastanede eğitim kavramını “zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden yatarak tedavi görmesi ve/veya süregelen hastalığı olması nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin hastanede sunulması esasına dayanan eğitim” olarak tanımlamaktadır. Hastanede tedavi gerektiren hastalıklar kan, kronik romatizma, diyabet, kronik böbrek, kronik enfeksiyonlar, epilepsi, genetik aktarımlı ve kötü huylu tümör/kitle vb. hastalıklardır (Baykoç, 2006). Kısa veya uzun süreli sağlık sorunları nedeniyle okula düzenli olarak devamlılık sağlayamayan, uzun süre hastanede tedavi görmek zorunda olan çocuklar hem akademik hem de sosyal anlamda yaşatlarından geri kalmaktadır (Gabbay vd., 2000).

Sağlık sorunu ile mücadele içinde olan öğrenciler için birincil öncelik hastalığın tedavisi ve iyileşmenin sağlanmasıdır. Ancak bireyin iletişimde bulunduğu kişilerin yaşamları olağan şekilde devam etmekte, öğrenci derslerine devamsızlık yaptığında günlük yaşantısı da önemli derecede aksamaktadır (Newhart vd., 2016). Hastalık durumu çocuğun arkadaşlarıyla iletişimini ve okula döndükten sonra uyum sağlamasını da olumsuz etkilemektedir (Sezgin, 2021). Hastanede eğitim ile hastanede yatarak tedavi almak zorunda kalan çocukların eğitim hayatlarının kesintiye uğramadan devamlılığı ve okula dönüşünde eğitim ortamına kolaylıkla uyum sağlayabilmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında hastalık durumu ile mücadele eden öğrencinin moral düzeyinin yükseltilmesi, öğrenmeye olan ilgisinin sürdürülmesi, psikolojik travmanın etkilerinin azaltılması, sorunlarının paylaşılması ve stres düzeyinin azaltılması belirtilmektedir (Işıktekiner ve Akbaba Altun, 2011; Yılmaz Bolat, 2018).

Dünya ülkelerinde hastanede eğitim daha çok sanal ortamda gerçekleştirilirken, Türkiye’de öğretmenin öğrenci ile bir araya geldiği eğitim ortamlarında sürdürülmektedir. Bu durum hastanede eğitimin öğrencilerin psikolojik durumlarını iyileştirilme amacı göz önüne alındığında yüz yüze eğitimin daha olumlu sonuç doğurabilmektedir.

Alan yazında hastanede eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Barrera vd., 2002; Tarcan, 2007; Ratnapalan vd., 2009; Ünüvar, 2011; Özcan, 2012; Hostert vd., 2015; Gültekin vd., 2017; Adıgüzel vd., 2018; Yılmaz Bolat, 2018; Raybin vd., 2019; Vural, 2021). Bu çalışmalarda araştırmacıların hastanede eğitim almanın çocukları mutlu ettiği ve iyileşmesine yardımcı olduğu gibi olumlu görüşleri yer almaktadır. Yurdabakan (2019), özellikle onkoloji ve hematoloji servislerinde yatan öğrencilerin yaşam kalitelerinin diğer servislere göre düşük olduğu, öğrencilerin hastane sınıfına devam ederken sıkılmadıklarını belirttiklerini ifade etmektedir. Ancak öğretmenleri olmadığında öğrenciler yine acılı tedavi süreçleriyle baş başa kalmaktadır. Bu bağlamda zamandan ve mekândan bağımsız öğretim imkânı sunmaları sebebiyle (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008; Tatlı ve Ayas, 2011; Çivril, 2017) artırılmış gerçeklik uygulamaları, sanal laboratuvarlar, animasyonlar gibi mobil öğretim yöntemleri tercih sebebi olmaktadır. Öğrenciler kendi başlarına kaldığında dahi bu uygulamalara ulaşım sağlayabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin sanal laboratuvarları eğlenceli bulduklarını gösteren çalışmalar (Duman, 2015; Erdan, 2014; Şimşek, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin yanlarında öğretmen olmadığında da sanal laboratuvarda vakit geçirebilecekleri ve eğlenerek stres düzeylerinin azaltılabileceği görüşlerini desteklemektedir.

Alan yazında fen eğitiminde sanal laboratuvarın kullanıldığı çalışmalarda bulunmaktadır (Jimoyiannis ve Komis, 2001; Bozkurt, 2008; Büyükkara, 2011; El-Sabagh, 2011; Oymak ve Ogan Bekiroğlu, 2017; Aşıksoy ve Islek, 2017; Meral, 2018; Koç Ünal, 2019; Özdemir, 2019; Yıldız, 2019; Canöz, 2020; Ndhokubwayo vd., 2020; Obaya vd., 2021; Banda ve Nzabahimana, 2021; Ben Ouahi vd., 2022; Erdoğan ve Bozkurt, 2022). Özcan vd. (2020), PhET sanal laboratuvarı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin ders haricinde evde de kullanmayı istediklerini belirtmişlerdir. Köklü vd. (2014), çalışmalarında laboratuvar yetersizliği nedeniyle deneylerin yapılmasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Hastane sınıfında hem laboratuvarın olmaması, olsa bile öğrencilerin sağlık durumlarının getirdiği riskler

(enfeksiyon riski, aldıkları tedavinin getirdiği sağlık problemleri) nedeniyle malzeme götürülüp deneyler yapılamamaktadır. Bu kapsamda sanal laboratuvar riskleri elimine etmesi ve taşınabilir olması nedeniyle yatak başı eğitime uygun olduğundan hastanede eğitimde kurtarıcı rol oynayabilecek bir öğretim aracı olarak dikkat çekmektedir.

Hastanede eğitim ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ve tüm avantajları göz önüne alındığında sanal laboratuvar kullanımına çok uygun olmasına rağmen bu konuda yapılmış çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın hastanede yatarak tedavi gören öğrencilere, hastane sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerine sanal laboratuvarın kullanılabilir olduğunu göstermesi bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin sanal laboratuvar kullanmaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarttığı için alan yazında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada öğrencilere kendi başarılarına kaldıklarında “PhET sanal laboratuvar” uygulamasını nasıl kullanacakları öğretiltiğinden onları içinde buldukları durumdan biraz uzaklaştırması bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışma, hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu çalışmanın ana problemi alınmış olup aşağıda üç soruya cevap aranmıştır.

1. Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama öncesinde sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?
2. Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama sırasında sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?
3. Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama sonrasında sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışması modeli, olayların nedenlerinin göze çarpan farklılıklarını gösteren bir yaklaşımdır. Durum çalışmaları olayı zaman ve mekân bağlamında ele almakta ve olayları derinlemesine inceleyen araştırmalarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Ayrıca durum çalışması öğrenme-öğretme süreçleri ve ortamlarının karmaşıklığı sebebiyle olayların nedenlerinin araştırıldığı eğitsel araştırmalarda tercih edilmektedir (Uçan, 2019). Durum çalışmasının ne olduğunu anlayabilmek için her şeyden önce durumun betimlenmesi gerekmektedir. Gerring (2007), durumu belli zaman diliminde bir noktada gözlemlenen olgu şeklinde tanımlarken Miles ve Huberman (1994), sınırlı bir bağlamda sürekli gerçekleşen bir olgu şeklinde tanımlamaktadır. Creswell (2007), durum çalışmasını araştırmacının zaman diliminde sınırlandırılmış bir veya birden fazla durumu görüşmeler, gözlemler, dokümanlar, görsel-işitseller gibi birçok kaynağın olduğu veri toplama araçları ile derinlemesine incelediği, durumların ve durumla ilgili temaların tanımlandığı nitel araştırma yaklaşımıdır.

Bu araştırmada incelenen durumlar, hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerin sanal laboratuvarda deney yaptıkları zaman aralığındaki uygulama sürecinin (öncesi, sırası ve sonrası) hastane bağlamında incelenmesi olarak tanımlanabilir. Araştırmanın odağını hastanede tedavi gören katılımcılar oluştururken sınırlarını uygulamanın zamanı ve hastane ortamı oluşturmaktadır.

Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede amaca uygun ve zengin veri sağlayabilecek gruplarla çalışma gerçekleştirilmektedir. Ölçüt örneklemede daha önceden belirlenmiş olan ölçütlere uygun katılımcılar çalışmaya dâhil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu ölçütleri sağlayan bir devlet üniversitesinin tıp fakültesi hastanesinde 2021-2022 bahar yarıyılında uygulamanın yapıldığı zaman aralığında hastanede yatarak tedavi gören ve 5-8. sınıfta okuyan 10 ortaokul öğrencisinden (beş hematoloji, beş genel servis) altı öğrenci gönüllü katılmak istemiştir. Ancak hematoloji servisindeki bir öğrencinin sağlık durumu sanal laboratuvarda deney yapmaya elverişli olmadığından araştırmaya dâhil edilememiştir. Bu nedenle araştırmanın

katılımcılarını gönüllü olan ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören beş öğrenci oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Değişken	Düzyey	f	Değişken	Düzyey	f
Cinsiyet	Kadın	2	Yatış Yaptığı Servis	Genel	1
	Erkek	3		Hematoloji	4
Sınıf Düzyeyi	5. Sınıf	1	Hastanede Kaldığı Süre	1 aydan kısa	2
	6. Sınıf	1		1-3 ay	1
	7. Sınıf	2		3-5 ay	2
	8. Sınıf	1			
Gitmek İstedığı Lise Türü	Fen	2	İstedığı Meslek Grubu	Sağlık	0
	Sosyal	0		Hukuk	0
	Anadolu	2		Mühendislik	0
	Meslek	1		Eğitim	2
	Diğer	0		Güvenlik	3
Annesinin Eğitim Durumu	İlkokul	3	Babasının Eğitim Durumu	İlkokul	3
	Ortaokul	0		Ortaokul	1
	Lise	2		Lise	0
	Üniversite	0		Üniversite	1
	Diğer	0		Diğer	0
Annesinin Mesleği	İşçi	0	Babasının Mesleği	İşçi	2
	Memur	0		Memur	0
	Ev Hanımı	5		Esnaf	1
	Diğer	0		Özel Sektör	1
				Diğer (Jandarma)	1
Yaşadığı Yerleşke	İl	3	Kendisine Ait Cihazı Olma Durumu	Evet	2
	İlçe	1		Hayır	3
	Kasaba	0	Sanal Laboratuvar Kullanabileceği Cihazı	Telefon	5
	Köy	1		Tablet	0
	Büyükşehir	0		Bilgisayar	1
Hastanede Eğitimde Materyal Kullanma	Evet	0	Hastanede Eğitiminde Deney Yapma	Evet	
	Hayır	5		Hayır	5
Daha Önce Sanal Laboratuvar Kullanma	Evet	1	Fen Bil. Sanal Lab. Olmasını İsteme	Evet	1
	Hayır	4		Hayır	4
Sanal Laboratuvar Kullanma Nedeni	Deney Yapma, Oyun	1	İstenen Konu/lar	Periyodik Tablo	1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya iki kadın üç erkek gönüllü olarak katıldığı, her sınıf düzeyinde en az bir öğrenci olduğu, farklı lise türlerine gitmek istedikleri, eğitim ve güvenlik alanında çalışmayı düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcıların anneleri ev hanımı olurken, babaları farklı mesleklerde çalıştığı; anne ve babalarının eğitim durumlarının farklı olduğu, değişik yerleşkede ikamet ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerden ikisinin kendisine ait özel teknolojik cihazı bulunurken üç öğrencinin olmadığı; hepsi sanal laboratuvara telefondan erişim sağlarken birinin ilave olarak kendine ait bilgisayara sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin biri hastanenin genel diğer dördü hematoloji servislerinde tedavi gördükleri, yatış sürelerinin farklı olduğu ve bu süre içerisinde fen bilimleri dersinde materyal kullanmadıkları, deney yapmadıkları, bir öğrenci daha önce sanal laboratuvarı kullanırken diğerlerinin kullanmadığı, kullanan öğrencinin deney yapmak ve oyun oynamak amaçlı kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerden biri fen bilimleri dersi konularından “Periyodik Tablo” ile ilgili sanal laboratuvarın olmasını istemektedir.

Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulanması üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar sırasıyla uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası şeklinde olup her aşamada yapılan işlemler detaylı şekilde açıklanmıştır.

Uygulama öncesinde hastane sınıfı öğretmeni, hastane fen bilimleri öğretmeni, daha önceki yıllarda hastane sınıfında fen bilimleri dersini veren iki fen bilimleri öğretmeninden tedavi gören öğrencilere yaklaşım konusunda bilgiler alınmıştır. Uygulamanın yapıldığı hastanenin fen bilimleri öğretmeni haftanın belli gün ve saatlerinde hastanede bulunduğu katılımcılara uygulama haftanın her günü hastanede olan sınıf öğretmenin gözetiminde yapılmasına karar verilmiştir. Ayrıca sanal ortamda öğrencilere deneyler yaptırılmadan önce Colorado Üniversitesi tarafından hazırlanmış ve herkesin kullanımına sunulmuş olan “PhET sanal laboratuvar” uygulaması bünyesindeki deneylerden öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olan deneyler belirlenmiştir. Öğrencilere sanal ortamda yaptırılan deneylerin ünite, konu, kazanım ve internet adresleri Tablo 2’de sunulmuştur. Belirlenen deneyler katılımcı öğrencilere uygulanmadan önce araştırmanın amacına uygun olup olmadığını tespit etmek adına 5-8. sınıflarda öğrenim gören sağlıklı ortaokul öğrencilerine yaptırılmıştır. Daha sonra bir devlet üniversitesinin tıp fakültesi hastanesinde yatarak tedavi gören, araştırmaya gönüllü ve istekli olan öğrencilerden araştırmanın katılımcıları belirlenmiştir. Ayrıca sanal ortamda deneyler gerçekleştirilmeden önce yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilmiş, sonra birinci araştırmacı tarafından kâğıda aktarılıp onlara teyit ettirilmiştir.

Tablo 2: Katılımcı Öğrencilere Yaptırılan Deneylerin Ünite, Konu, Kazanımları ve İnternet Adresleri

Sınıf	Deneylere Ait Bilgiler	
5.	Ünite	Madde ve Değişim/ Madde ve Doğası
	Konu	Maddenin Hâl Değişimi
	Kazanım	F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.
	Erişim Adresi	https://phet.colorado.edu/sims/html/energy-forms-and-changes/latest/energy-forms-and-changes_tr.html
6.	Ünite	Madde ve Isı/ Madde ve Doğası
	Konu	Maddenin Tanecikli Yapısı
	Kazanım	F.6.4.1.2. Hâl değişimine bağlı olarak maddenin tanecikleri arasındaki boşluk ve taneciklerin hareketliliğinin değiştiğini deney yaparak karşılaştırır.
	Erişim Adresi	https://phet.colorado.edu/sims/html/states-of-matter/latest/states-of-matter_tr.html
7.	Ünite	Saf Madde ve Karışımlar/ Madde ve Doğası
	Konu	Maddenin Tanecikli Yapısı
	Kazanım	F.7.4.1.1. Atomun yapısını ve yapısındaki temel parçacıklarını söyler. F.7.4.1.3. Aynı veya farklı atomların bir araya gelerek molekül oluşturacağını ifade eder. F.7.4.1.4. Çeşitli molekül modelleri oluşturarak sunar.
	Erişim Adresi	https://phet.colorado.edu/sims/html/build-a-molecule/latest/build-a-molecule_tr.html
8.	Ünite	Madde ve Endüstri/ Madde ve Doğası
	Konu	Asitler ve Bazlar
	Kazanım	F.8.4.4.1. Asit ve bazların genel özelliklerini ifade eder. F.8.4.4.4. Maddelerin asitlik ve bazlık durumlarına ilişkin pH değerlerini kullanarak çıkarımda bulunur.
	Erişim Adresi	https://phet.colorado.edu/sims/html/acid-base-solutions/latest/acid-base-solutions_tr.html

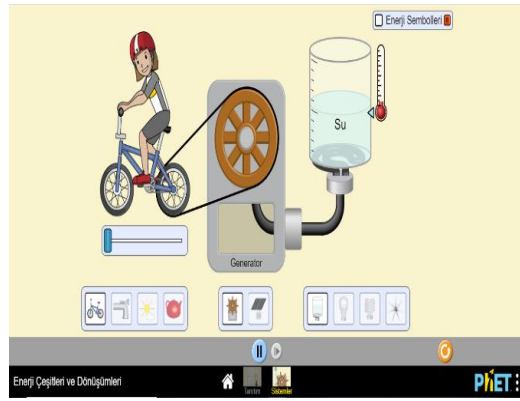
Tablo 2’de 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programındaki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ünitelerden “Madde ve Doğası” ünitesiyle ilgili deneylerin yaptırıldığı görülmektedir. PhET sanal laboratuvar uygulamasından belirlenen deneylerin görselleri Şekil 1’de verilmiştir.

Uygulama sırasında hastane sınıfında öğrenci grubunun değişken olması, tedavi süresi tamamlanan öğrencilerin taburcu olması ve sanal ortamda yaptırılacak deneyler öğrenci seviyesine göre değişiklik göstermesi nedenleriyle öğrencilere göre ayarlanan gün ve saatte birinci araştırmacı tarafından hastane sınıf öğretmeni gözetiminde deneyler yaptırılmıştır. Sınıf öğretmenin önerisiyle öğrencileri yormamak adına deneyler her öğrenciye bir deney olacak şekilde yaptırılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından uygulamanın hemen akabinde öğrencilere PhET sanal laboratuvar uygulamasına nasıl giriş

yapacaklarının bilgisi gösterilmesinin yanında yazılı olarak verilmiştir (Şekil 2). Bu sırada veri kaybını önlemek adına araştırmacının yapmış olduğu nitel gözlemlerden toplanan veriler kayıt altına alınmış ve sınıf öğretmenine teyit ettirilmiştir.

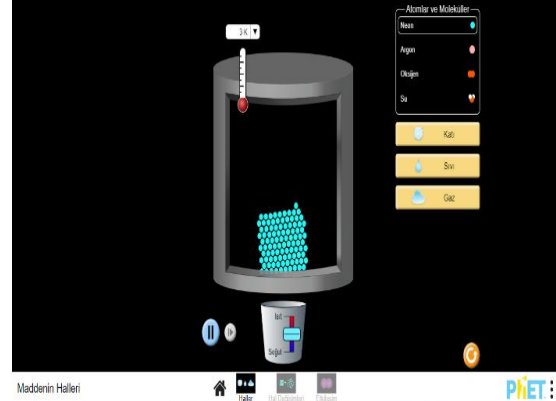
Şekil 1: Hastanede Yatarak Tedavi Gören Öğrencilere Uygulanan PhET Sanal Laboratuvar Uygulamasındaki Deneyler

5. Sınıf için Uygulanan Sanal Deney



https://phet.colorado.edu/sims/html/energy-forms-and-changes/latest/energy-forms-and-changes_tr.html

6. Sınıf için Uygulanan Sanal Deney



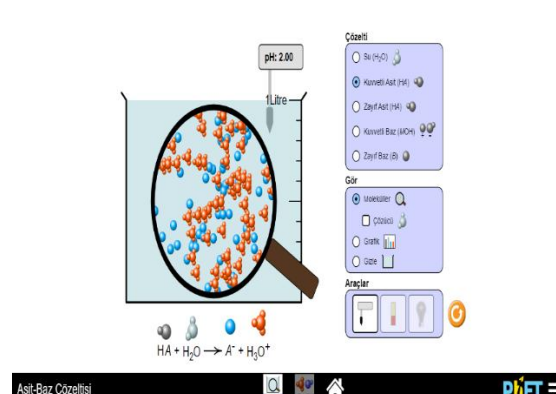
https://phet.colorado.edu/sims/html/states-of-matter/latest/states-of-matter_tr.html

7. Sınıf için Uygulanan Sanal Deney



https://phet.colorado.edu/sims/html/build-a-molecule/latest/build-a-molecule_tr.html

8. Sınıf için Uygulanan Sanal Deney



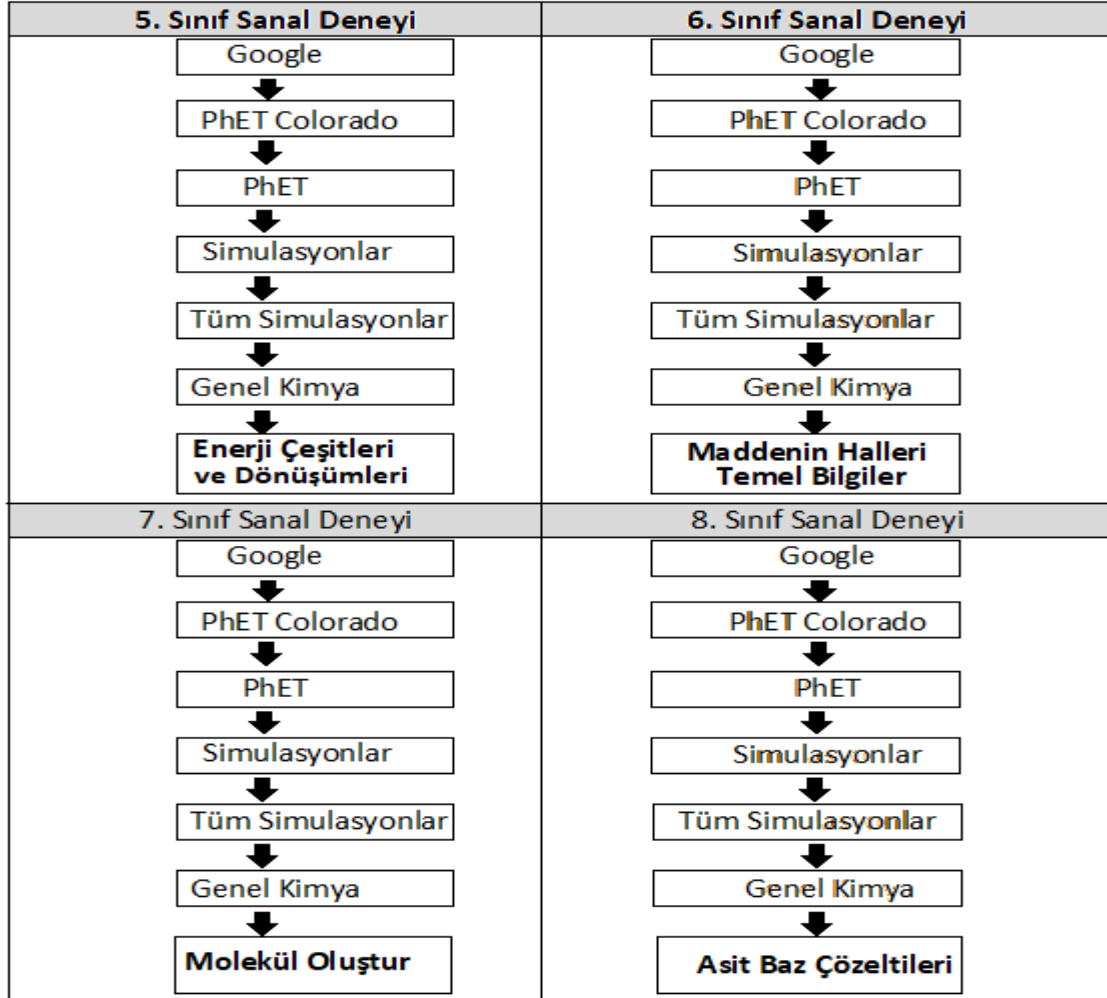
https://phet.colorado.edu/sims/html/acid-base-solutions/latest/acid-base-solutions_tr.html

Uygulama sonrasında belirlenen deneyler öğrencilere yaptırıldıktan sonra sanal laboratuvar da deney yapmaya yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin hastanede kalma sürelerinin değişken olması sebebiyle iki öğrenciye iletişim bilgileri üzerinden ulaşılarak görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde uygulama öncesinde olduğu gibi öğrencilerin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilmiş, sonra birinci araştırmacı tarafından kağıda aktarılıp öğrencilere teyit ettirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler birden fazla veri kaynağından toplanmıştır. Bunlar sırasıyla sanal laboratuvar da öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun seçilen deneylerin yaptırılması sürecinde araştırmacının uygulama öncesi ve sonrasında katılımcılarla birebir gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki soruların cevaplarından toplanmasının yanında araştırmacının süreç içerisinde yaptığı nitel gözlemlerde veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Şekil 2: Katılımcılara Verilen PhET Sanal Laboratuvar Uygulamasında Sınıf Düzeylerine Göre Belirlenen Deneylere Giriş Bilgileri



Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit sorular içermesinin yanında ilgili alanda derinlemesine bilgi alınabilmesine imkân tanımaktadır. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin avantaj ve dezavantajlarını içermektedir. Avantajları olarak analizinin kolay oluşu, katılımcıya kendisini ifade etme imkânı tanınması, derinlemesine bilgi alınmasını sağlaması; dezavantaj olarak kontrolün kaybedilme riski, önemsiz detaylarda zaman harcanabilmesi görülmektedir. Ayrıca araştırmacı gözlemleri de çalışmaya dâhil edilip birden fazla veri toplama aracı kullanılarak daha detaylı bilgi elde edebilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacılara cevapları yetersiz gördüğü noktada ayrıntılı açıklama isteme veya daha önce cevaplanmış soruları tekrar sormama esnekliği tanımaktadır (Ekiz, 2003).

Veri toplama araçları hazırlanmadan önce hastane sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede hastanenin internet alt yapısı, tedavi gören öğrencilere sunduğu imkânlar, öğrencilerin teknolojik imkânları ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken herhangi bir husus olup olmadığı konusunda bilgiler alınmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeninden öğrencilerin hastane ortamında ders işlemeye ve fen bilimleri dersine yaklaşımları, öğrencilerin sağlık durumlarının sanal laboratuvarda deney yapmaya elverişli olup olmadığı ve uygulama sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar ve bu sorunların çözümünde nasıl bir yol izlenmesine yönelik görüş ve önerileri almıştır. Bu görüşmelerden sonra katılımcı öğrencilerle yapılacak ön görüşme soruları hazırlanmış ve alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Hastane sınıf öğretmenin vermiş olduğu bilgiler dikkate alınarak öğrencilerin sağlık durumlarını riske atmadan, onların rahat hissedecekleri bir ortamda veriler toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerle yapılan ön görüşme sorularından bazıları aşağıda verilmiştir:

- Hastanede aldığımız eğitim sürecinde derslerinizde materyal kullandınız mı? (Evet, Hayır) Cevabınız “Evet” ise hangi materyalleri hangi amaçlarla kullandınız? Açıklar mısınız?
- Hastanede aldığımız eğitim sürecinde derslerinizde deney yaptınız mı? (Evet, Hayır) Cevabınız “Evet” ise hangi deneyleri hangi amaçlarla yaptınız? Açıklar mısınız?
- Sanal laboratuvarı kullanarak deney yapmak ister misiniz? (Evet, Hayır) Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?

Uygulama sırasındaki veriler araştırmacının nitel gözlemlerinden elde edilmiştir. Araştırmacı nitel gözlemlerini yaparken öğrencilerin uygulamaya katılma isteklerinin olup olmadığı, öğrencilerin uygulamaya ilgilerin bulunup bulunmadığı, sanal laboratuvarında vakit geçirme süreleri ve uygulamayı yarıda kesme taleplerinin olup olmadığı gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı katılımcılarla görüşme yapmadan önce hastane sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinden öğrencilere yaklaşım konusunda bilgiler almasının yanında daha önce hastanede fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerden de bilgiler aldıktan sonra görüşme sorularının hazırlanması, görüşmeleri kaydetmesi, kâğıda aktarıp katılımcılara teyit ettirmesi araştırmacının araştırmadaki rolünü ortaya koymaktadır. Ayrıca deneyleri bizzat sınıf öğretmenin gözetiminde öğrencilere yaptırmayı, onlara PhET sanal laboratuvar uygulamasına nasıl girilebileceklerini göstermesi ve yazılı olarak onlara vermesi araştırmacının araştırmadaki rolünü net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin uygulamaya yaklaşımları, uygulamanın öğrenciler üzerinde etkisi ve uygulama sırasında sıkılıp sıkılmadıkları konusunda sınıf öğretmeninden alınan bilgiler doğrultusunda son görüşme soruları hazırlanmış ve alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Katılımcı öğrencilerle yapılan son görüşme sorularından bazıları aşağıda verilmiştir:

- Sanal laboratuvar kullanmanın olumlu yönleri var mıdır? (Evet, Hayır) Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?
- Sanal laboratuvar kullanmanın olumsuz yönleri var mıdır? (Evet, Hayır) Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?
- Hastanede aldığımız eğitim sürecinde bu tür mobil uygulamaların kullanılmasını ister misiniz? (Evet, Hayır) Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?
- Sanal laboratuvarı kullanmaları için başkalarına tavsiye eder misiniz? (Evet, Hayır) Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde öncelikle verilerin kodlanması gerçekleştirildikten sonra kategori ve temalara gidilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlama işlemi yapılmaktadır. Temalar sayesinde olgular hakkında daha detaylı bilgi edinildiğinden daha derinlemesine incelenebilmektedir (Ültay vd., 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırma kapsamında verilerin analizi sırasında öncelikle elde edilen görüşme sorularının cevaplarından toplanan verilerinden kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra kodların benzer özelliklerine göre dokuz kategori ve bir tema oluşturulmuş olup bulgular bölümünde verilmiştir (Tablo 3). Öğrencilerin görüşme sorularının cevaplarından oluşturulan tema, kategori ve kodlar alanında uzman üç öğretim üyesinin görüş ve önerilerine sunulularak son şekli verilmiştir. Her kategorideki kodların katılımcı frekansları tablolar halinde verilirken uygulama anını gösteren görseller Şekil 3’de bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca araştırmacının nitel gözlemleri ve öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar verilerek veri çeşitliliği artırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini yüksek tutmak için iç ve dış şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacının araştırılan olguyu olduğu gibi, tarafsız bir biçimde gözlemlemesi anlamına gelmektedir. İç geçerlik olgulara ilişkin yorumların gerçeği yansıtması olurken dış geçerlik sonuçların genelleylebilir olmasıyla ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla; araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorular katılımcılarla yapılacak yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmadan önce hastane sınıf öğretmeni, hastane fen bilimleri öğretmeni ve önceden hastanede görev yapmış iki fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu sayede öğrencilere en uygun şekilde yaklaşılmış, onların rahat hissedebilecekleri bir ortamda uygulama yaptırılarak sorulara daha samimi cevap vermeleri

sağlanmıştır. Hazırlanan sorular çalışmanın amaç ve hedeflerine ulaşmasını sağlayacak nitelikte olup olmadığını belirlemek için alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler sonucunda formda gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcı öğrencilere uygulama yapılmadan önce sınıf düzeylerine göre belirlenen sanal laboratuvar etkinlikleri 5-8. sınıflarda öğrenim gören sağlıklı ortaokul öğrencilerine yaptırılarak etkinliklerin seviyeye ve amaca uygunluğu tespit edilmesi araştırmanın iç geçerliğinin sağlandığını düşündürmektedir. Soruların doğru anlaşılmasını garanti altına almak amacıyla veri toplama sırasında her bir katılımcıya sorularla ilgili gerekli açıklamaların yapılması, ses kayıtları yazılı hale getirildikten sonra katılımcı tarafından teyit ettirilmesi iç geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca uygulama sürecinde (öncesi, sırası ve sonrası) araştırmacının nitel gözlem yapması, araştırmacının gözlemlerinden ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar verilmesi iç geçerliliğinin sağlandığını düşündürmektedir.

Araştırmanın modelinde neden durum çalışması tercih edildiği, durumların betimlenmesi, katılımcıların amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örneklemeğe göre neden seçildiği, uygulama sürecinin nasıl yapıldığı, sınıf düzeylerine göre hangi deneylerin neden seçildiği, neden katılımcılara deneylerin ayrı yaptırıldığı detaylı şekilde yöntem bölümünde açıklandığı için araştırmanın dış geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Ayrıca veri toplama araçlarının nasıl oluşturulduğu, içerik analizinin nasıl yapıldığı, tema ve kategorilerin nasıl oluşturulduğu ilgili bölümünde ayrıntılı açıklandığı için çalışmanın dış geçerliliğinin de sağlandığını söylenebilir. Durum çalışmasında durumla ilgili tipik özelliklerin verilmesi, zengin bir betimleme yapılması, birden çok araştırma alanı ve durumların olduğu teknikler kullanması ile dış geçerlilik artırılabilir (Merriam, 1998).

İç güvenilirlik, farklı araştırmacılar tarafından aynı verileri kullanarak elde edilen sonuçlar arasında tutarlılık göstermesi olurken dış güvenilirlik araştırmada ulaşılan sonuçların benzer şartlarda tekrarlandığında benzer sonuçlar vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için ses kaydı alınması veri kaybının önlenmesi anlamına gelmektedir. Katılımcılara teyit ettirilen görüşleri yorum yapılmadan kâğıda aktarılması çalışmanın iç güvenilirliğinin artırılmasında önem taşımaktadır (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Bu açıdan bakıldığında çalışmanın iç güvenilirliğinin de sağlandığı söylenebilir. Verilerin analizinden oluşturulan tema, kategori ve kodların toplanan verilerle uyumlu olup olmadığı, başka araştırmacılar tarafından aynı çalışma yapılmış olsa benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek amacıyla alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşlerin alınması, onların önerileri doğrultusunda son şeklinin verilmesi çalışmanın dış güvenilirliğinin de sağlandığını düşündürmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Tarihi: 31/12/2021
Belge Numarası: 2021-1081

BULGULAR

Bu bölüm “Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin sanal laboratuvarda deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık gelen bulguları içermektedir. Katılımcıların görüşlerinden oluşturulan tema ve kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: İçerik Analizi ile Oluşturulan Tema ve Kategoriler

Tema	Kategoriler
Sanal Laboratuvar ve Sanal Laboratuvar Kullanımı	Deney Yapmayı İsteme
	Hastane Eğitimde Kullanmayı İsteme
	Kullandığından Memnun Olma
	Kullanmayı Düşünme
	Avantajları ve Dezavantajları
	Öğrencilere Sağladığı Yararlar
	Deney Yapmaya Karşı Tutum ve Davranış Değişikliği
	Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutum ve Davranış Değişikliği
	Başkalarına Tavsiye Etme ve Öneriler

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı görüşlerinden oluşturulan bir tema ve dokuz kategori olduğu görülmektedir.

Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular

Bu bölümde “Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama öncesinde sanal laboratuvar da deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık gelen bulgular verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Katılımcıların Uygulama Öncesinde Sanal Laboratuvara Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Kategoriler, Kodlar ve Katılımcı Frekansları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Hastanede Kullanımını İsteme	Enfeksiyon Riskini Önleme	Ö1	1
	Öğretici /Eğitici	Ö2, Ö4, Ö5	3
	Yararlı	Ö3, Ö4	2
	Eğlenceli / Güzel Vakit Geçirme	Ö3, Ö4, Ö5	3
Deney Yapmayı İsteme	Merak	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
	Denemekten Hoşlanma	Ö1	1
	Yenilik Sevme	Ö1	1
	Yeni Şeyler Öğrenme	Ö2	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin çoğunun merak ettikleri için sanal laboratuvar da deney yapmak, enfeksiyonlara maruz kalmadan eğitim almak, eğitici, öğretici olduğu ve eğlenceli vakit geçirmeyi sağladığı için sanal laboratuvar kullanmak istedikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların sanal laboratuvar kullanmayı istemelerine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Bir şeyler denemeyi, yenilikleri seviyorum.”

Ö2: “Merak ettim, yeni bir şeyler öğrenmek istedim.”

Ö3: “Merak ettim.”

Ö4: “Merak ettim.”

Ö5: “Merak ettim.”

Katılımcıların hastanede tedavi gördükleri süreçteki eğitimlerinde sanal laboratuvar kullanma istekleri ile ilgili görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Evet. Çünkü öğretmenler geldiğinde hani herkesin yanına geldiği için bir şey bulaşma riski olabilir. Mesela herkes uzaktan şey yapabilir, mesela zoom ile”

Ö2: “Evet. Çünkü en azından çocuklar bir şeyler öğreniyor.”

Ö3: “Kullanılmalı. Çünkü yararlı bir şey. Eee eğlenceli; çocuklar oyun oynayabilir onunla, hem eğlenir.”

Ö4: “Olur. Hem eğlenceli yani. Ee yararlı, eğitici.”

Ö5: “Evet, çünkü hem burada otururken sıkılmamış oluruz hem de daha da fazla bilgi edinmeye devam edebiliyoruz.”

Araştırmacının nitel gözlemlerinden katılımcı öğrencilerden sadece bir öğrencinin (Ö5) daha önceden sanal laboratuvar deneyimlemesine rağmen hepsinin meraklı olduğu ve istekle katıldıkları belirlenmiştir. Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilere yönelik araştırmacının gözlemleri (AG) aşağıda verilmiştir.

AG: Katılımcıların hepsi uygulamaya karşı meraklıydılar, Ö5 haricindeki öğrenciler sanal laboratuvarı deneyimlememişti. Uygulamaya katılma konusunda istekliydiler. Bu istek hematoloji servisinde daha fazlaydı.

İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular

Bu bölümde “Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama sırasında sanal laboratuvar da deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık gelen bulgular verilmiştir. Uygulama sırasındaki bulgular birinci araştırmacının katılımcılara yönelik yaptığı nitel gözlemlerinden elde edilmiş olup sınıf düzeylerine göre verilmiştir. Araştırmacının nitel gözlemlerinden hematoloji bölümündeki öğrencilerin genel servis bölümündeki öğrenciye göre deney yapmaya daha istekli oldukları, hiçbir öğrencinin deney yaparken sıkılmadığı, ilgili oldukları, eğlendikleri ve uygulamayı

yarıda kesme talebinde bulunmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların sanal laboratuvar kullanarak deney yaptıkları çalışma görselleri Şekil 3’de verilmiştir.

Uygulama sırasında katılımcı öğrencilere yönelik araştırmacının gözlemleri (AG) aşağıda verilmiştir:

Ö1 ile ilgili AG: “Uygulama üzerinde fazlaca molekül denemesi yaptı, yarıda kesme talebi olmadı. Oyun hamuru vb. materyallerle molekül yapabileceğini söylediğimde istekli olduğunu fakat malzemesi olmadığını belirtti.”

Ö2 ile ilgili AG: “Kemoterapiden dolayı yorgun olmasına rağmen uygulamaya katılmak istedi.”

Ö3 ile ilgili AG: “Hematoloji servisindeki öğrenciler kadar ilgili ve istekli değildi. Akademik olarak da biraz zayıf bir öğrenci.”

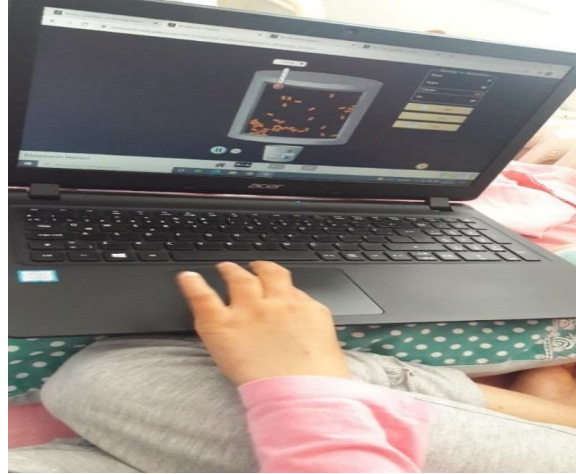
Ö4 ile ilgili AG: “Katılmak istedi. Bilgisayarı gördüğü zaman çok mutlu oldu. Yarıda kesme talebinde bulunmadı. Katılımcıya uygulama yaptırılırken diğer yataktaki oda arkadaşı da merak edip katılmak istedi.

“Ö5 ile ilgili AG: “Gittiğimde dinleniyordu, uygulama sırasında uzanabileceğini söylememe rağmen istekli bir şekilde yatağında doğrulup uygulamaya katıldı. Sıkılmadı, yarıda kesme talebi olmadı, eğlenceli olduğunu ifade etti. Derslerde bu tarz uygulamalar kullanıldığında hem eğlenceli hem de öğretici olabileceğini belirtti.”

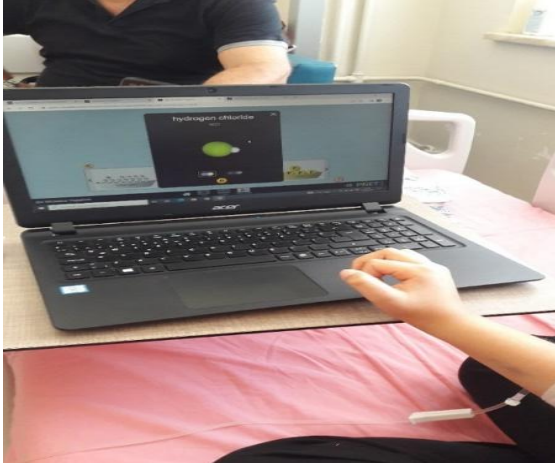
Şekil 3: Katılımcıların Sanal Laboratuvar Kullanarak Deney Yaptıkları Çalışma Görselleri



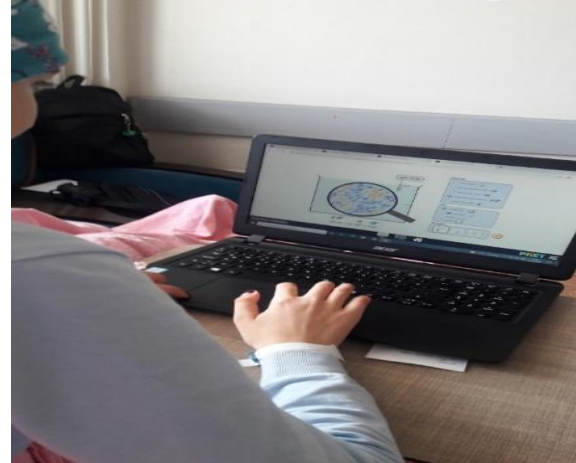
Beşinci sınıf öğrencisi Ö2



Altıncı sınıf öğrencisi Ö3



Yedinci sınıf öğrencisi Ö1



Sekizinci Sınıf öğrencisi Ö5

Şekil 3’te her sınıf düzeyindeki katılımcılar sanal laboratuvar uygulamasını hastane odasındaki yataklarında yaptıkları görülmektedir.

Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular

Bu bölümde “Hastanede yatarak tedavi gören ortaokul öğrencilerinin uygulama sonrasında sanal laboratuvar da deney yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık gelen bulguların yanında araştırmacının katılımcılara yönelik nitel gözlemlerinden elde edilen bulgular da verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Uygulama Sonrası Sanal Laboratuvara Yönelik Görüşlerinden Oluşturulan Kategoriler, Kodlar ve Katılımcı Frekansları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu Yönleri	Eğitici, Öğretici	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
	Eğlenceli	Ö3, Ö4, Ö5	3
	Merak Uyandırma	Ö4	1
Olumsuz Yönleri	Uzun Süre Ekran Başında Kalma	Ö5	1
	Uzun Süre Oturma Pozisyonunda Kalma	Ö5	1
	Aklına Gelmemesi	Ö2	1
	Olmadığını Düşünme	Ö3, Ö4	2
Kullanmaktan Memnun Olma	Sıkıcı	Ö1	1
	Vakit Geçirme	Ö2	1
	Güzel Olduğunu Düşünme	Ö3, Ö4	2
	Eğlenceli	Ö3	1
	Eğitici, Öğretici	Ö4, Ö5	2
Kullanmayı Düşünme	Bilgi Edinme	Ö5	1
	Sıkıcı	Ö1	1
	Güzel Vakit Geçirmeyi Sağlama	Ö2	1
	Eğitici, Öğretici	Ö3, Ö4	2
	Eğlenceli	Ö4	1
Başkalarına Tavsiye Etme	Beğenme	Ö5	1
	Eğlenceli	Ö2, Ö4, Ö5	3
	Güzel Vakit Geçirme	Ö2, Ö3	1
	Yararlı	Ö3	1
	Eğitici, Öğretici	Ö4, Ö5	2
	Dersi Sevdirme	Ö4	1
Kullanacaklara Öneriler	Denenmeli	Ö1	1
	Ders Tekrarı İçin Kullanma	Ö3	1
	Sınav Hazırlığı İçin Kullanma	Ö4	1
Katılımcılara Sağlayacağı Yararlar	İyi Vakit Geçirme	Ö2	1
	Öğretici	Ö3, Ö4, Ö5	3
Deney Yapmaya Karşı Tutum ve Davranışlarda Değişikliği	Merakını artırma	Ö1	1
	Beklendiği Gibi Olma	Ö2	1
	Ders Gibi Olma	Ö3	1
	Bilgilendirme	Ö5	1
Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutum ve Davranışlarda Değişikliği	Sıkıcı	Ö1	1
	Dersi Sevdirme	Ö3, Ö4	2
	Ders Başarısını Artırma	Ö5	1
	Değiştirdiğini düşünme	Ö3, Ö5	2
	Değiştirmediğini düşünme	Ö2, Ö4	2
	Derse Karşı Sevgisini Azaltma	Ö1	1

Tablo 5’te katılımcıların sanal laboratuvarı eğitici, öğretici, eğlenceli ve meraklandırdığı yönünde olumlu görüşler belirtirken; bağımlılık yaptığını, uzun süre ekran başında ve oturma pozisyonunda kaldıklarını düşünerek öğrencilerin yanında olumsuz yönünün olmadığını düşünerek öğrenciler de bulunmaktadır. Katılımcıların sanal laboratuvar kullanmanın olumlu yönlerine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “*Var. Eğitici, öğretici.*”

Ö2: “*Var. Beynini çalıştırırısın.*”

Ö3: "Vardır. Eğitici, öğretici, eğlenceli, akıl verici."

Ö4: "Vardır. Yani eee merak uyandırır, eğlenceli."

Ö5: "Var. Yani hem oyun oynamış eğlenmiş oluyoruz hem de bilgi ediniyorum."

Katılımcıların sanal laboratuvar kullanmanın olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Eee olduğu gibi onlar da var. Şey bağımlılık yapıp zararlı olabilir. Kendilerini çok verebilirler."

Ö2: "Evet. Yani illa vardır ama yani şimdi aklıma gelmez ki. Yani ben bunu bulamam ki."

Ö3: "Yok. Olumlu yönleri var, olumsuz yok."

Ö4: "Yok. Çünkü zararı veya başka bir olumsuz şeyleri yok."

Ö5: "Var. Çünkü orada ekrana uzun süre bakmak bir de dik otururken zorlanabiliyorsun."

Bir öğrenci sıkıcı bulurken diğer dört öğrenci iyi vakit geçirdiğini, güzel, eğlenceli ve öğretici olduğu için memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci devam etmeyi düşünmezken, diğer öğrencilerin güzel vakit geçirmelerini sağladığı, eğitici ve öğretici buldukları için sanal laboratuvar kullanmaya devam edecekleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun eğlenceli, yararlı, eğitici ve öğretici buldukları, bir öğrencinin de herkes tarafından denenmesi gerektiğini düşündüğü için sanal laboratuvarı başkalarına tavsiye ettikleri görülmektedir. Katılımcıların sanal laboratuvarı deney yapmaktan memnun olmalarına yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Hayır, biraz sıkıldım."

Ö2: "Evet, çünkü en azından vakit geçirdik."

Ö3: "Evet. Güzel çünkü. Eğlenceli geldi bana."

Ö4: "Kaldım. Yani güzeldi, bir şeyler öğretiyor."

Ö5: "Evet. Yani o gün de bilgi edindim, sorular da sordum. Bir de şey oradaki o boncukların renkleri benim çok hoşuma gidiyor."

Katılımcıların sanal laboratuvarı kullanmaya devam etmeye yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıdadır:

Ö1: "Hayır, biraz sıkıcı geldi bana."

Ö2: "Evet, çünkü vakit geçirmek için güzel."

Ö3: "Eee, devam ederim. Ama okul olduğu zamanlar devam ederim. Derslerime çalışırken devam ederim."

Ö4: "Evet. Eee öğretici, eğlenceli."

Ö5: "Evet. Yani hoşuma gitti."

Katılımcıların sanal laboratuvarı kullanmaları için başkalarına tavsiye etmelerine yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Evet. Onu şöyle söyleyeyim; bana sıkıcı gelen başkasına eğlenceli gelebilir. O yüzden denemelerini tercih ederim."

Ö2: "Evet. Yani çünkü yine eğlenceli şeyler, vakit geçirmesi güzel."

Ö3: "Ederim, çünkü güzel bir şey, yararlı."

Ö4: "Ederim. Eğlenceli hem eğitici, hem fen dersini sevdirir."

Ö5: "Evet. Ee hem onlar da bilgi edinsin hem de eğlenceli."

Sanal laboratuvarın güzel vakit geçirme, öğretici olma gibi yararlarının olduğu, deney yapmaya karşı olan tutumlarında meraklarını artırdığı, sanal laboratuvarla bilgi edindikleri, fen bilimleri dersine karşı tutumlarında dersi sevdirmeye, ders başarısını artırma, sıkıcı bulma gibi tutum ve davranış değişikliğine neden olduğu görülmektedir. Katılımcıların sanal laboratuvar kullanmanın deney yapmaya karşı tutum ve davranışlarında değişiklik oluşturmaya yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: "Biraz arttı. Bazı şeylerin karıştığında birleştiğini bazılarının birleşmediğini nasıl bir görüntü olacak diye merak ettim. Yani karışmayanlar nasıl duruyor onu merak ettim."

Ö2: "Hayır. Yani önceden tahmin ettiğim gibiydi."

Ö3: "Yok, olmadı. Çünkü derslerle beraber yaptığım için değişiklik olmadı. Yani yine bir ders gibi, öğretmen veriyormuş gibi. O yüzden bir değişiklik olmadı."

Ö4: "Yok. Ya çünkü normalde deney yapacak bir şey bulamıyorum o yüzden. Malzeme olmadığı için gidiyordu ya istek. Yani gerçek laboratuvar olmasaydı sanal laboratuvar iyi olurdu."

Ö5: “Evet. İu davranış dışüncelerimde Şey yani artık daha da fazla bilgi edindiğim için daha kolay yapıyorum.”

Katılımcıların sanal laboratuvar kullanmanın fen bilimleri dersine karşı tutum ve davranışlarında değişiklik oluşturmaya yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö1: “İlgim biraz azaldı. Biraz sıkıcı geldiği için fen bilimlerine olan duygum biraz azaldı.”

Ö2: “Hayır.”

Ö3: “Birazcık değişiklik oldu. Fen bilimlerini derslerini pek sevmiyordum bana sevdirdi.”

Ö4: “Evet. İu ya böyle farklılık yarattı. Bir de Şey eee böyle hani deney Őeylerini daha çok yapmak istedim. Yani oyle yapmak istedim derken yani daha çok ilgi duydum. Fen bilimleri dersini seviyordum, daha çok sevdirdi.”

Ö5: “Evet. Şimdi daha fazla bilgi olunca da fende de yükseliyorsun.”

Araştırmacının sanal laboratuvarında deney yaptıktan sonra katılımcılara yönelik nitel gözlemlerinden (AG) ğrencilerin çoğunun (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5) olumlu görüşler belirttiği, uygulama sonrasında olumsuz cevaplar veren ğrencinin (Ö1) zorlu bir tedavisinde sürecinde olmasından kaynaklandığı ve uygulamanın tüm katılımcı öğrenciler üzerinde akılda kalıcı olduğu gözlemlenmiştir. Uygulama sonrasında araştırmacının nitel gözlemleri aşağıda verilmiştir:

Ö1 ile ilgili AG: “Uygulamaya karşı cevapları olumsuz oldu, sıkıcı buldu. Birçok cihaz takılı.

Hastalığın zor bir döneminde ve kemoterapinin fiziksel olarak etkisini gösterdiği bir dönem. Uygulama sırasında neler yapıldığını hatırlıyor.”

Ö2 ile ilgili AG: “Gittiğimde uzantıyord, ama istekli bir Şekilde yardımcı olmayı kabul etti.

Uygulama sırasında neler yapıldığını hatırlıyor.”

Ö3 ile ilgili AG: “Uygulama yaparken derse karşı ilgisizdi ama son verileri alırken uygulamada ne yaptığımızı hatırlıyordu, ilgisini çekmiş.”

Ö4 ile ilgili: “Uzun zaman geçmiş olmasına rağmen uygulama sırasında ne yapıldığını hatırlıyor.”

Ö5 ile ilgili AG: “Bir nceki gün kemoterapi almış. Ben gittiğimde ağrıları fazla olduğu için babasının elini tutarak ondan g almaya çalışıyordu ve bacağını sallıyordu. Bu durumda olmasına rağmen görüşmeyi kabul etti, hatta daha uzun süre odasında kalmamı istedi. Uygulama sırasında neler yapıldığını hatırlıyor”

SONUÇ, TARTIşMA VE ÖNERİLER

Hastanede eğitim, sağlık sorunları nedeniyle okuldan uzak kalan, tedavileri hastanede yatarak devam eden öğrencilere verilen eğitim olması sebebiyle bazı zorluklar (ğrencilerin sağlık ve psikolojik durumları, materyal temininde yaşanan sorunlar vb.) barındırmaktadır. Buna ek olarak derslerde materyaller kullanılarak görsellik kazandırılmasının bilgilerin somutlaştırılması, ğreticilik, kalıcılığın artırılması üzerine etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Fen bilimleri dersinde deneylerle teorik bilgilerin uygulamaları yapılabildiği için laboratuvarla i ie olmak gerektiği arzu edilen bir durumdur. Hastanede verilen eğitimde laboratuvar kullanımı imkânı olmadığı ve materyal temininde sıkıntı yaşanması nedeniyle sanal laboratuvar ek bir tercih olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı ğrencilerin hastanede eğitim aldıkları süreçte herhangi bir materyal kullanmadıkları ve deney yapmadıklarını belirtmeleri onların özel durumlarından kaynaklanabileceğini dşndrmektedir. Enfeksiyon riskleri sebebiyle hematoloji servisine dışarıdan herhangi bir materyal gtrlememesi anlaşılabilir bir durum olmasına karşılık genel serviste yatan öğrencilerde de deney yapılmadığı ve ders anlatım sırasında materyal kullanılmadığı ğrenci görüşlerinden anlaşıldığı gibi alan yazındaki çalışmalardan da anlaşılmaktadır (Uçar, 2010). Işıktekiner ve Akbaba Altun (2011), fen derslerinde deney yapma konusunda sorunlar yaşandığı ve ders işleme sırasında bilgisayar destekli öğretimden yararlanıldığını belirtmişlerdir. ner (2021), çalışmasında eğitim ortamından dolayı materyal temini ve öğrenciler arasında materyal taşınması konularında sıkıntı yaşandığını açıklamıştır.

Tüm katılımcı öğrencilerin sanal laboratuvar kullanımını konusunda istekli olmaları ve çalışmaya gönüllü katılmaları onların sanal laboratuvarında deney yapmaya hevesli olduklarını ve ilgilerini çektiğinin göstergesi sayılabilir. Nitekim uygulamanın yapıldığı zaman aralığında hastanede yatarak tedavi gören ve 5-8.sınıfta okuyan 10 öğrenciden (beş hematoloji, beş genel servis) beş öğrencinin gönüllü olarak araştırmaya katılmasının önemli olduğu söylenebilir. Hematoloji servisinde yatan öğrencilerin tedavi süreçleri daha zor ve sancılı olmasına rağmen uygulamaya daha istekli ve gönüllü katılmaları onların

genel servisteki öğrencilere göre daha uzun sürede hastanede tedavi gördükleri ve monoton yaşamdan uzaklaşmak istedikleri ile ilişkilendirilebilir. Nitekim öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde genel servisteki öğrencilerin hastanede daha kısa süre kaldıkları, hastane dışında okula gidebildikleri ve arkadaşlarıyla görüşebildiklerini belirtirken hematoloji servisinde öğrencilerin uzun süre hastane ortamında kaldıkları ve sürekli aynı kişilerle bir arada olduklarını açıklamaları bu sonucu anlaşılabilir kılmaktadır. Chen vd. (2015), çalışmalarında, hastanede uzun süre yatan öğrencilerin hastanede eğitim almaya daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Yenel vd. (2021), araştırmalarında hastanede kalınan süreçte birilerini görmenin çocuklara moral verdiğini ve yalnızlık duygusunun üstesinden gelme noktasında katkı sağlayarak onları motive ettiğini ifade etmişlerdir. Hematoloji servisi gibi uzun süreli yatışların gerçekleştiği bir serviste çocukların motivasyonunun yüksek tutulması önem arz etmektedir. Katılımcı öğrencilerden birinin uygulama sırasında ilgiyle yaklaşırken uygulama sonrasında sanal laboratuvar kullanımı hakkında olumsuz ifadelerde bulunması onun hematoloji servisinde uygulama sonrası veri alındığı süreçte kemoterapi tedavisiyle ilgili sıkıntılı bir sürece girmiş olması nedeniyle öğrenciyi etkilediğini düşündürmektedir. Nitekim Sexson ve Madan-Swain (1993), kemoterapi ilaçlarının sınırlı bir ruh haline ve asabiyete sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Uygulama sırasında katılımcı öğrencilerin hiçbirinin uygulamayı yarıda kesme taleplerinin olmadığı araştırmacının yapmış olduğu nitel gözlemlerinden anlaşıldığı gibi sanal laboratuvarın öğrencilerin ilgilerini çektiğini vurgulayan çalışmalar da desteklemektedir (Karagöz Mirçık, 2018; Karagöz Mirçık ve Saka, 2016; Kapıcı, 2021). Nitekim uygulama sırasında en fazla sağlık sorunu olan öğrencinin (Ö5) dahi uygulamada öğrendiklerini uygulama sonrasında da hatırlaması, uygulama sırasında öğrencilerin ağırlarını unuttuğu, âna odaklandıkları dikkate değer bir durum olduğu söylenebilir. Nitekim sanal laboratuvar gibi uygulamaların görsellik sunarak öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağladığını gösteren çalışmaların sonuçları desteklemektedir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006; Daşdemir, 2006; Emrahoğlu ve Bülbül, 2010; Kunduz, 2013).

Katılımcı öğrencilerden sadece birinin daha önce sanal laboratuvar tecrübesi bulunduğu, sanal laboratuvarı deney yapma ve oyun amacıyla kullandığını belirtmesi öğrencilerin sanal laboratuvarı oyun gibi görebilecekleri, eğitim amacının önüne geçebileceği ve öğretimin amacına ulaşmasını zorlaştıracağını düşündürmektedir. Alan yazın incelendiğinde sanal laboratuvarın öğrenciler tarafından oyun olarak algılanabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Demir, 2018). Öğrencilerin yaş grupları nedeniyle bu durumun ortaya çıkmış olabileceği, öğrencilerin yapılan uygulamaya dikkatlerini vermemeleri ile sonuçlanabileceği belirtilmektedir (Tatlı, 2011). Kaya ve Önder (2002) ise öğrencilerin oyundan çok içindeki olaylara odaklandıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin sanal laboratuvarı oyun amacının ötesinde eğitsel özelliğinin farkında olmaları için öğretmen kontrolünde eğitim sürecinin gerçekleştirilmesiyle sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların dördünün sanal laboratuvarı kullanmasını istediği konu/ların olmadığını ve fen bilimleri dersinde zorlandıkları konuların bulunmadığını ifade ederken bir katılımcının “Periyodik Tablo” konusunda sanal laboratuvar uygulamasını istemesi konu ile ilgili öğretim materyallerinin ve eğitsel oyun tarzında mobil uygulamaların yaygın bulunması nedeniyle konunun sanal ortamda da olabileceğini düşünmüş olabilir.

Öğrencilerin çoğunun sanal laboratuvarı eğitici, öğretici, eğlenceli buldukları ve hastanede güzel vakit geçirmelerini sağladığı için hastanede aldıkları eğitim sırasında kullanmayı istedikleri görülmektedir. Sıkıcı ve sancılı tedavi süreci barındıran, enfeksiyon riski nedeniyle öğrencilerin hava almak amacıyla dahi dışarı çıkamayan, uzun süre hastane ortamında tedavi gören öğrenciler için sanal laboratuvarı deney yapmaya istekli olmaları beklenen bir sonuç gibi gözükmektedir. Nitekim alan yazında yapılan çalışmalar sanal laboratuvarın eğitici, öğretici ve eğlenceli olduğunu desteklemektedir (Kim, 2006; Karalar ve Sarı, 2007; Ekici, 2015).

Öğrencilerin çoğunun sanal laboratuvarı merak ettiklerinden sanal laboratuvarı deney yapmayı istedikleri düşünülmektedir. 2010 yılından sonra doğan çocukların Alfa Kuşağı'na ait olduklarından (Nagy ve Kölcsey, 2017), bu kuşağın özelliklerini gösteren bireyler teknolojiyle güçlü bir bağa sahip olduğu ve teknoloji merkezli bir hayat yaşadıkları belirtilmektedir (dos Reis, 2018; Özkurt Sivrikaya, 2019). Araştırmacının katılımcıları bu kuşağa mensup olmaları, teknolojiye karşı ilgilerinin yüksek olacağı ve daha önce tecrübe etmedikleri bir durumla karşı karşıya olmaları gerekçesiyle sanal laboratuvara merak duymaları beklenen bir tepki olarak görülmektedir.

Öğrencilerin uygulama sonrası sanal laboratuvarın uzun süre ekran başında ve oturma pozisyonunda kalmayı gerektirdiğini ve bağımlılık oluşturabileceğini ifade etmeleri alan yazındaki teknolojik aletlerle fazla zaman geçirildiğinde teknoloji bağımlılığına yol açabileceğini gösteren

çalışmaların (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017; Yunus vd., 2021) sonuçlarını desteklemektedir. Öğrencilerin içerisinde buldukları özel durum nedeniyle oturma pozisyonunda kaldıklarında zorlandıkları ve hematoloji servisinde yatan öğrenci olduğu düşünöldüğünde daha fazla önem arz ettiği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında sanal laboratuvar uygulamalarını öğrenciler hastanede yatarak da yapabilecek olması uygulamanın önemli avantajlarından biri olarak görölebilir. Nitekim Bilir ve Bilir (1995), araştırmalarında hastanede yatarak tedavi gören çocukların kendilerini yormayacak etkinliklerle uğraşarak mental yönden iyi hissedebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sanal laboratuvar kullanımının çoğu güzel, eğlenceli, vaktin geçmesini sağlayan, bilgilendirici gibi olumlu görüşler belirtmeleri onların sanal laboratuvarı kullanmaktan memnun olduklarının göstergesi sayılabilir. Erdan (2014) ve Şimşek (2017), çalışmalarında katılımcıların sanal laboratuvar ile ilgili görüşlerinde eğlenceli ve güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Çivril (2017), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sanal laboratuvardan memnun kaldıkları, güzel ve yararlı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların çoğunun sanal laboratuvarı öğretici ve eğlenceli buldukları, beğendikleri için kullanmaya devam edeceklerini belirtmeleri alan yazındaki çalışmaların (Marchevsky vd., 2003; Cobb vd., 2009; Doiron, 2009) sonuçlarını destekler nitelikte görüşler içerdiği söylenebilir. Ayrıca katılımcıların hepsinin sanal laboratuvar kullanımını başkalarına tavsiye etmeyi düşünmeleri onların sanal laboratuvarı kullanırken eğlenceli ve kaliteli vakit geçirdiklerini, kullanımının güzel ve yararlı olduğunu, dersi sevdiği yönünde görüşlerinin olması alan yazında simölasyon ve sanal laboratuvar üzerine yapılan çalışmalarının (Küçük, 2014; Duman ve Avcı, 2016) sonuçlarını desteklemektedir.

Katılımcılardan biri ders tekrarı için, diğer bir katılımcı sınavlara hazırlık için sanal laboratuvarın kullanılabileceğini önermeleri onların sanal laboratuvar konuların anlamlı, kalıcı ve pekiştirmenin sağlanabileceğinin ve tekrarlanabileceğinin farkında olduklarını düşöndürmektedir. Aslında sanal laboratuvarın okuldaki derslerin tekrarı, konuların pekiştirilmesi için kullanılabilceği gibi deneyleri istedikleri kadar tekrar etme olanağına da sahiptirler (Njoo ve De Jong, 1993; Özdener, 2005; Gönen ve Kocakaya, 2005; Tüysüz, 2010; Aydın, 2018; Günlü, 2019).

Katılımcı öğrencilerin çoğunun sanal laboratuvarın öğretici olduğunun ifade etmeleri onların uygulama sonunda sanal laboratuvarda yapılan etkinliğin konusunu anlamlı öğrendiklerini düşöndürmektedir. Bu düşünceyi alan yazında sanal laboratuvarın soyut kavramları somutlaştırıp anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencilerin derse karşı ilgisini artırıp dersi sevdiği, kalıcı öğrenme sağladığına yönelik tespit edilen sonuçlar desteklemektedir (Saka ve Akdeniz, 2006; Tüysüz, 2010; Akkağıt ve Tekin, 2012).

Sanal laboratuvardaki uygulamalarla ilgili katılımcılardan üçünün ders gibi, beklendiği gibi şekilde görüş belirtmeleri onların hastane dönemlerinin dışında okul yaşamlarını hatırlattığını, iki katılımcının merak ve bilgi seviyesini artırdığını belirtmesi sanal laboratuvarların öğretici olduklarının farkında oldukları, deneylere karşı tutum ve davranışlarının olumlu olduğu söylenebilir. Sanal laboratuvarı öğrenciler kullandıkça konular hakkında daha fazla bilgiye sahip olacakları, daha fazla düşünme ve meraklı sorular sormaları da beraberinde gelebileceğini düşöndürmektedir. Bu düşünceyi alan yazında sanal laboratuvarın, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin merak düzeylerini artırdığını gösteren çalışmaların sonuçları ile uyumlu olması desteklemektedir (Mutlu, 2015; Karagöz Mırçık, 2018; Karagöz Mırçık ve Saka, 2016). Ayrıca öğrencilerin sanal laboratuvarda gerçekleştirilen deneylere olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmektedir (Dönel Akgöl vd., 2018).

Katılımcıların çoğunun olumlu geri bildirim vermesi, sanal laboratuvar uygulamasının fen bilimleri dersini sevdiğini belirtmeleri, onların merak düzeylerini, derse olan ilgilerini artırdığını ve bilgilerin kalıcılığını sağladığını düşöndürmektedir. Bu düşönceden hareketle sanal laboratuvar kullanan öğrencilerin fen bilimleri dersinde daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde bilgisayar destekli öğretimin, sanal laboratuvarların ve simölasyonların derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini gösteren birçok çalışma görölmektedir (Bayram, 2019; Pınar ve Dönel Akgöl, 2021). Simölasyonun sözel problemleri görselleştirmesi, öğrencilerin problem çözerken anlamlandırabilmelerini (Karal vd., 2010) ve dolayısı ile ders başarılarını olumlu yönde etkileyebilecek bir başka faktör olduğu düşünölmektedir. Alan yazında sanal laboratuvar ortamlarında anında geri bildirim alınabilmesi ve kavram yanlışlarını giderebilmesinde etkili olması beraberinde öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirtilmektedir (Tatlı, 2011; Duman, 2015).

Katılımcı öğrencilerden birinin sanal laboratuvar uygulamasını sıkıcı bulması, birinin fiziksel laboratuvar ortamını sanal laboratuvara tercih etmeleri onların dokunarak ve hissederek öğrenmeye meyilli olduklarını düşöndürmektedir. Sanal laboratuvar özellikle dokunarak ve hissederek öğrenmeyi

isteyen öğrenciler için fiziksel laboratuvara kıyasla yetersiz kaldığını açıklayan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Erdoğan, 2014; Kaba, 2012; Kızılay ve Saylan Kırmızıgül, 2022).

Çalışmanın sonuçlarına göre hastanede uzun süre yatarak tedavi gören öğrencilerin eğitim öğretimlerinin aksamaması ve bireysel öğrenmelerine yardımcı olması gibi nedenlerle tedavi sürecinde sanal laboratuvar kullanımının faydalı olacağı söylenebilir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilmiştir:

✓ Hastanede yatarak tedavi gören öğrencilere tedavileri süresince tablet, bilgisayar vb. teknolojik cihazların temin edilmesi,

✓ Öğretmenlerin ve öğrencilerin sanal laboratuvar kullanımına teşvik edilmesi,

✓ Öğretmenlere ve ebeveynlere sanal laboratuvar kullanma konusunda bilinçlendirme çalışmalarının yapılması,

✓ Hastanede görevli öğretmenlerin teknolojik gelişmeler açısından eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi,

✓ Öğrencilerin hastanede daha verimli ve eğlenceli bir süreç geçirmeleri için bakanlıklar düzeyinde konuyla ilgili bir protokol hazırlanması önerilmektedir.

Yazarlık Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda (%50) katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar Tarihi: 31/12/2021

Belge Numarası: 2021-1081

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C., Karagöl, İ., & Esen, E. (2018, 26-28 Ekim). *Hastanede yatan çocukların eğitim gereksinimlerine yönelik uygulanan eğitim programlarının uluslararası perspektifte incelenmesi: Türkiye örneği*. [Tam metin bildiri]. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi. Balıkesir, Türkiye.

Akkağıt, Ş. F., & Tekin, A. (2012). Simülasyon tabanlı öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin temel elektronik ve ölçme dersindeki başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-12.

Arıcı, N., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.

Aşıksoy, G., & Islek, D. (2017). The impact of the virtual laboratory on students' attitudes in a general physics laboratory. *International Journal of Online Engineering*, 13(4), 20-28. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v13i04.6811>

Aydın, Ş. Z. N. (2018). *Fen bilgisi dersi öğretiminde sanal laboratuvar uygulamasının kullanılması ve değerlendirilmesi* (Tez No: 519879) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Banda, H. J., & Nzabanimana, J. (2021). Effect of integrating physics education technology simulations on students' conceptual understanding in physics: A review of literature. *Physical Review Physics Education Research*, 17(2), 1-18. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.023108>

Barrera, M. E., Rykov, M. H., & Doyle, S. L. (2002). The effects of interactive music therapy on hospitalized children with cancer: A pilot study. *Psychooncology*, 11(5), 379-388. <https://doi.org/10.1002/pon.589>

Baykoç, N. (2006). *Hastanede çocuk ve genç*. Gazi Kitabevi.

Bayram, Y. (2019). *Simülasyon (benzetim) destekli 5E öğrenme döngüsü modelinin 7. sınıf öğrencilerinin elektrik konusunu anlamalarına ve elektrik konusuna yönelik ilgilerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 573492) [Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Ben Ouahi, M., Lamri, D., Hassouni, T., Ibrahim, A., & Mehdi, E. (2022). Science teachers' views on the use and effectiveness of interactive simulations in science teaching and learning. *International Journal of Instruction*, 15(1), 277-292.

Bilir, Ş., & Bilir, S. (1995). *Çocuk sağlığı ve beslenmesi*. Millî Eğitim Basımevi.

- Bozkurt, E. (2008). *Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi*. (Tez No: 178541) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E., & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 89-100.
- Büyükkara, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji dersi ses ünitesinin bilgisayar simülasyonları ve animasyonları ile öğretiminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerine etkisi* (Tez No: 280675) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canöz, G. M. (2020). *Argüman tabanlı sanal laboratuvar uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı argümantasyon seviyeleri ve girişimcilik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 643155) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Chen, D.-F., Tsai, T.-C., Su, Y.-T., & Lin, C.-W. (2015). Hospital-based school for children with chronic illness in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 114(10), 995-999. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2013.12.006>
- Cobb, S., Heaney, R., Corcoran, O., & Henderson-Begg, S. (2009). The learning gains and student perceptions of a second life virtual lab. *Bioscience Education*, 13(1), 1-9. <https://doi.org/10.3108/beej.13.5>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çivril, H. (2017). *Açık ve uzaktan öğrenmede sanal laboratuvarlar: Devre analizi uygulaması*. (Tez No: 463485) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daşdemir, I. (2006). *Animasyon kullanımının ilköğretim fen bilgisi dersinde akademik başarıya ve kalıcılığa olan etkisi* (Tez No: 181482) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, A. (2018). *Kuvvet ve hareket konusunda sanal fen laboratuvarı kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Tez No: 535357) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doiron, J. B. (2009). *Labs not in a lab: A case study of instructor and student perceptions of an online biology lab class* (Tez No: 3344919) [Doktora Tezi, Capella Üniversitesi]. Capell University of Technology.
- dos Reis, T. A. (2018). Study on the alpha generation and the reflections of its behavior in the organizational environment. *Journal of Research in Humanities & Social Science*, 6(1), 9-19.
- Dönel Akgül, G., Geçikli, E., Konan, F., & Konan, E. (2018). Fen eğitiminde sanal laboratuvar kullanımı hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(14), 61-74. <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1427>
- Duman, M. Ş. (2015). *8. sınıf öğrencilerinin "Maddenin halleri ve ısı" ünitesinde karşılaşılan kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesine, başarı düzeylerine ve öğrenilenlerin kalıcılığına sanal laboratuvar uygulamalarının etkisi* (Tez No: 395311) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, M. Ş., & Avcı, G. (2016). Sanal laboratuvar uygulamalarının öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 13-33. <https://doi.org/10.17556/jef.08804>
- Ekici, M. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar hakkındaki görüşleri ve bu yöntemden faydalanma düzeyleri* (Tez No: 406072) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- El-Sabagh, H. A. E. A. (2011). *The impact of a web-based virtual lab on the development of students' conceptual understanding and science process skills* [Doktora Tezi, Dresden Üniversitesi]. Dresden University of Technology.
- Emrahoğlu, N., & Bülbül, O. (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin bilgisayar destekli öğretiminde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığa etkisinin incelenmesi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 19(3), 409-422.
- Erdan, S. (2014). *Sanal laboratuvarın, öğrenenlerin akademik başarılarına ve algılanan öğrenmelerine etkisi* (Tez No: 353359) [Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Erdoğan, Ş., & Bozkurt, E. (2022). The effect of virtual laboratory applications prepared for geometrical optics lesson on students' achievement levels and attitudes towards physics. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 226-234. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.22>
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Gabbay, M. B., Cowie, V., Kerr, B., & Purdy, B. (2000). Too ill to learn: Double jeopardy in education for sick children. *Journal-Royal Society of Medicine*, 93(3), 114-117. <https://doi.org/10.1177/014107680009300303>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Gönen, S., & Kocakaya, S. (2005). Lise 1 öğrencilerinin farklı iki öğretim yöntemine göre fizik başarı ve bilgisayar tutumlarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 11-19.
- Gültekin, M., Boyraz, C., & Uyanık, C. (2017). Beyaz önlüğü sadece doktorlar mı giyer? Hastane sınıfı öğretmenlerinin hastane sınıflarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 104-118. <https://doi.org/10.17755/esosder.289654>
- Günlü, E. (2020). *Ortaokul fen bilimleri öğretmenlerinin sanal laboratuvar kullanımının fen öğreniminde uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri* (Tez No: 611713) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hostert, P. C. d. C. P., Motta, A. B., & Enumo, S. R. F. (2015). Coping with hospitalization in children with cancer: The importance of the hospital school. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 627-639. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400006>
- Işıktekiner, F. S., & Akbaba Altun, S. (2011). Hastane okullarındaki sorunlar ve yaşantılar. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 318-331.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning: a case study on students' understanding of trajectory motion. *Computers & education*, 36(2), 183-204. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00059-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00059-2)
- Kaba, A. U. (2012). *Uzaktan fen eğitiminde destek materyal olarak sanal laboratuvar uygulamalarının etkililiği* (Tez No: 312481) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kamışlı, H. (2014). *Türkiye'deki hastane okullarının mevcut durumu ve geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi* (Tez No: 388950) [Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kapıcı, H. Ö. (2021). *The effects of virtual and hands-on laboratory environments on the conceptual knowledge, inquiry skills and attitudes of middle school students* (Tez No: 671098) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz Mırçık, Ö. (2018). *Basit elektrik devreleri konusu ile ilgili kavramların öğretiminde sanal laboratuvar destekli 7E öğretim modelinin öğrencilerin zihinsel modelleri üzerindeki etkileri* (Tez No: 494301) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöz Mırçık, Ö., & Saka, A. Z. (2016). Fizik öğretiminde sanal laboratuvar destekli uygulamaların değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(43), 388-395.
- Karal, H., Çebi, A., Pekşen, M., & Turgut, Y. E. (2010). Sözel problemlerin anlamlandırılması ve çözümünde web tabanlı eğitsel simülasyonların etkisi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, 9(1), 147-162.
- Karalar, H., & Sarı, Y. (2007). Bilgi teknolojileri eğitiminde BDÖ yazılımı kullanma ve uygulama sonuçlarına yönelik bir çalışma. *Akademik Bilişim*, (31), 1-9.
- Kaya, Z., & Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Kızılay, E., & Saylan Kırmızıgül, A. (2022). Investigation of the pre-service classroom teachers' views about virtual laboratories in distance education. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 60-73.
- Kim, P. (2006). Effects of 3D virtual reality of plate tectonics on fifth grade students' achievement and attitude toward science. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 25-34. <https://doi.org/10.1080/10494820.600697687>
- Koç Ünal, İ. (2019). *Sanal ve gerçek laboratuvar uygulamalarının, 5. sınıf fen dersi elektrik ünitesi öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No: 583567) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Köklü, N., Büyüköztürk, N., & Çokluk, Ö. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Köklü, N., Yener, D., & Kılıç, H. Ş. 2014. The animation of serial and parallel connections of resistances. *International Journal of Applied Mathematics Electronics and Computers*, 3(1), 73-77.
- Kunduz, N. (2013). *Animasyonlarla öğretimin ve eğitsel oyunların "çöktürme titrimetrisi" konusunda akademik başarı üzerine etkisi* (Tez No: 334739) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, T. (2014). *Işık ünitesinde simülasyon yönteminin kullanılmasının öğrencilerin fen başarısına ve fen tutumlarına etkisi* (Tez No: 381192) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Marchevsky, A. M., Relan, A., & Baillie, S. (2003). Self-instructional "virtual pathology" laboratories using web-based technology enhance medical school teaching of pathology. *Human pathology*, 34(5), 423-429. [https://doi.org/10.1016/S0046-8177\(03\)00089-3](https://doi.org/10.1016/S0046-8177(03)00089-3)
- Meral, A. (2018). *Web tabanlı sanal fen ve teknoloji laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin başarısına ve motivasyonuna etkisi* (Tez No: 511777) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Millî eğitim bakanlığı evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönergesi. Tebliğler Dergisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Mutlu, A. (2015). *Genel kimya düzeyinde gerçek ve sanal laboratuvar ortamlarında gerçekleştirilen rehberli sorgulamaya dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi* (Tez No: 396615) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nagy, Á., & Kölseý, A. (2017). Generation alpha: Marketing or science? *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 107-115. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0007>
- Ndihokubwayo, K., Uwamahoro, J., & Ndayambaje, I. (2020). Effectiveness of PhET simulations and youtube videos to improve the learning of optics in rwandan secondary schools. *African Journal of Research in Mathematics, Science & Technology Education*, 24(2), 253-265. <https://doi.org/10.1080/18117295.2020.1818042>
- Newhart, V. A., Warschauer, M., & Sender, L. (2016). Virtual inclusion via telepresence robots in the classroom: an exploratory case study. *The International Journal of Technologies in Learning*, 23(4), 9-25. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v23i04/9-25>
- Njoo, M., & De Jong, T. (1993). Exploratory learning with a computer simulation for control theory: Learning processes and instructional support. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), 821-844. <https://doi.org/10.1002/tea.3660300803>
- Obaya, A. V., Barocio, Y. R., & Rodríguez, Y. M. V. (2021). Online simulators for the teaching of the law of conservation of matter and chemical reactions in high school. *Science Education International*, 32(3), 209-219. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i3.4>
- Oymak, O., & Ogan Bekiroğlu, F. (2017). Comparison of students' learning and attitudes in technology supported and laboratory based environments. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, (6), 109-113.
- Öner, İ. (2021). *Hastane sınıflarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin hastane sınıfı uygulamasına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması* (Tez No: 670837) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, H. (2012). *Sanat terapisi çalışmasının kanser hastası çocukların yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No: 304415) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (2019). Sanal deneylerin modern fizik dersinde öğrenme etkinliği olarak kullanımı: Katod ışın tüpü sanal deneyi örneği. *Studies in Educational Research and Development*, 3(2), 43-61.
- Özdener, N. (2005). Deneysel öğretim yöntemlerinde benzetisim (simulation) kullanımı. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 93-98.

- Özkurt Sivrikaya, S. (2019). Alfa kuşağı'nın kimya bilimine karşı algılarının incelenmesi: Nitel araştırma. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(8), 247-254. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.2286>
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2021). Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesiyle ilgili ders tutum ve motivasyonlarına etkisinin karşılaştırılması. *Akdeniz Journal of Education*, 4(2), 13-25.
- Ratnapalan, S., Rayar, M. S., & Crawley, M. (2009). Educational services for hospitalized children. *Paediatr Child Health*, 14(7), 433-436. <https://doi.org/10.1093/pch/14.7.433>
- Raybin, J. L., Barr, E., Krajicek, M., & Jones, J. (2019). How does creative arts therapy reduce distress for children with cancer? A metasynthesis of extant qualitative literature. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 37(2), 91-104. <https://doi.org/10.1177/1043454219888807>
- Saka, A., & Akdeniz, A. R. (2006). Genetik konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirilmesi ve 5E modeline göre uygulanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 129-141.
- Sexson, S. B., & Madan-Swain, A. (1993). School reentry for the child with chronic illness. *Journal of Learning Disabilities*, 26(2), 115-137. <https://doi.org/10.1177/002221949302600204>
- Sezgin, E. (2021). Hastane ortamında çocuklara yönelik uygulamalar: Hastane sınıfları. *Sosyal Bilimlerde Güncel Konular ve Yaklaşımlar*, (2), 139-164.
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3(3), 112-124.
- Tarcan, Y. (2007). *Hastane ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sorunları* (Tez No: 191182) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tatlı, Z. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf kimyasal değişimler ünitesine yönelik sanal kimya laboratuvarı deneylerinin geliştirilmesi uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Tez No: 300415) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tatlı, Z., & Ayas, A. (2011, 22-24 September). *Sanal kimya laboratuvarı geliştirilme süreci*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Türkiye.
- Tüysüz, C. (2010). The effect of the virtual laboratory on students' achievement and attitude in chemistry. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 37-53.
- Uçan, S. (2019). *Durum çalışması araştırması*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Uçar, G. (2010). *Ankara ili hastane okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileri* (Tez No: 309497) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Ünüvar, P. (2011). Hastanede yatarak tedavi gören çocukların eğitsel açıdan desteklenmesi (3-7 yaş için örnek çalışma). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 31-44.
- Vural, H. (2021). *Hastane okulundaki görsel sanatlar eğitimi uygulamalarının çocuk hastaların yaşam kalitesine etkisi* (Tez No: 706564) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yenel, K., Sönmez, E., Ayaz, E., & Şahin, F. (2021). "Herkes için eğitim" anlayışıyla hastanede eğitim: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 149-167.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2019). *Simülasyon tekniği ile bütünleştirilen öğretimin sıvuların kaldırma kuvveti konusunda öğrenci başarılarına etkisi* (Tez No: 583922) [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz Bolat, E. (2018). Süreç hastalığı olan çocuklar ve hastane okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 163-186.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 9-29.
- Yunus, Ö., Yıldırım, Z., & Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 477-494. <https://doi.org/10.53506/egitim.922664>

Yurdabakan, İ. (2019). *Hastane okullarına giden süreğen hastalığı olan çocukların sağlıkla ilgili yaşam kalitesi düzeyleriyle öğretmen ve çocukların bu okullar hakkındaki görüşler* (Tez No: 602943) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 179-202, Winter 2024

Eski Türkçeden Harezmi Türkçesine İsim Durum Eklerinin Kullanılışları Üzerine*

On the Usage of Noun Case Suffixes from Old Turkish to Khwarazmian Turkish

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
24/08/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
20/11/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Burhan Baran
Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bölümü
burhanbaran516@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5297-5713

*Bu makale yazarın "Orta Türkçede İsim Çekim Eklerinin Kullanılış Şekilleri ve Fonksiyonları" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Türkiye Türkçesi ve diğer çağdaş Türk lehçelerinde kullanılan isim durum eklerinin kökenlerini öğrenmek, onların kullanılış şekilleri ve fonksiyonlarının daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Eski ve Orta Türkçe metinleri bu bakımdan önemlidir. Orta Türkçe dönemi, zaman olarak 11-15. yüzyıllar arasında, yer olarak Anadolu ve Orta Asya'yı kapsar. Bu dönem, tarihî Türk lehçelerinin söz varlığı, ses ve şekil özellikleri bakımından birbirinden yoğun bir biçimde etkilendiği bir dönem olup Eski Türkçe ile Yeni Türkçe arasında bir köprü görevi görmektedir. Geniş bir zaman dilimini ve alanı kapsayan bu dönemi tümüyle incelemek çok daha geniş bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle makale; Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesine ait bazı metinlerle sınırlandırılmıştır. Makalede Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesine ait sınırlı sayıda örneğe yer verilmiş, Harezmi Türkçesi metinleri ise daha geniş bir şekilde pek çok örnek cümle verilmek suretiyle incelenmiştir. Harezmi Türkçesi bazı araştırmacılara göre Orta Türkçeyi temsil etmekte ve bu lehçe için Müşterek Orta Asya Türkçesi de denilmektedir. Ancak çoğunluk görüşüne göre Harezmi Türkçesi, Orta Türkçenin tümünü değil bir bölümünü temsil etmektedir.

Bu makaledeki verilere göre Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde tespit edilen isim durum ekleri şunlardır: İlgi durumu her üç dönemde de $+(n)Ing$; yüklem durumu Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinde $+(I)g$, $+(n)I^2$, Harezmi Türkçesinde $+(n)I^2$; yönelme durumu Eski Türkçede çoğunlukla $+kA$, Harezmi Türkçesinde $+GA$, $+(y)A$, Karahanlı Türkçesinde $+GA$; bulunma durumu her üç dönemde de $+DA$; ayrılma durumu Eski Türkçede $+DI^2n$, Karahanlı Türkçesinde $+DI^2n$, $+Dan$, Harezmi Türkçesinde $+dI^2n$; araç-birliktelik durumu Eski Türkçede $+(I)n$, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde $+(I)n$, $+IA$; eşitlik durumu her üç dönemde de $+çA$; yer-yön durumu Eski Türkçede $+GARl$, $+rA$, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde $+GARl$, $+ArI$, $+rA$, $+rU$ şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi, Harezmi Türkçesi, İsim Durum Ekleri

Abstract

Learning the origins of noun case suffixes used in Turkish and other contemporary Turkish dialects will provide a better understanding of their usage and functions. Old and Middle Turkish texts are important in this respect. The Middle Turkish period covers the 11th-15th centuries in time and Anatolia and Central Asia in place. This is a period in which historical Turkish dialects are intensely influenced by each other in terms of vocabulary, sound and morphological features, and serves as a bridge between Old Turkish and New Turkish. Analyzing this period, which covers a wide time period and area, requires a much more comprehensive study. For this reason, the present article is limited to certain texts belonging to Old Turkish, Karakhanid Turkish and Khwarazmian Turkish. In the article, a limited number of examples from Old Turkish and Karakhanid Turkish are included, while the texts of Khwarazmian Turkish are analyzed more extensively with several sample sentences. According to some researchers, Khwarazmian Turkish represents Middle Turkish and this dialect is also called Common Middle Asian Turkish. However, according to the majority opinion, Khwarazmian Turkish represents a part of Middle Turkish, not all of it.

According to the data obtained in this article, the noun case suffixes detected in the Old Turkish, Karakhanid Turkish and Khwarazmian Turkish are as follows: relative case in all three periods $+(n)Ing$; attributive case in the Old Turkish and Karakhanid Turkish $+(I)g$, $+(n)I^2$, in the Khwarazmian Turkish $+(n)I^2$; dative case in the Old Turkish mostly $+kA$, Khwarazmian Turkish $+GA$, $+(y)A$, in the Karakhanid Turkish $+GA$; locative case in all three periods $+DA$; separative case in the Old Turkish $+DI^2n$, in the Karakhanid Turkish $+DI^2n$, $+Dan$, in the Khwarazmian Turkish $+dI^2n$; instrumental-associative case in the Old Turkish $+(I)n$, in the Karakhanid Turkish and Khwarazmian Turkish $+(I)n$, $+IA$; equality case in all three periods $+çA$; place-direction case in the Old Turkish $+GARl$, $+rA$, in the Karakhanid Turkish and Khwarazmian Turkish $+GARl$, $+ArI$, $+rA$, $+rU$.

Keywords: Old Turkish, Karakhanid Turkish, Khwarazmian Turkish, Noun Case Suffixes

Atf Bilgisi / Citation Information

Baran, B. (2024). Eski Türkçeden Harezmi Türkçesine isim durum eklerinin kullanılışları üzerine. *Asya Studies*, 8(30), 179-202. <https://doi.org/10.31455/asya.1538264>

GİRİŞ

Harezmi Türkçesi bazı araştırmacılara göre Orta Türkçeyi temsil etmekte ve bu lehçe için Müşterek Orta Asya Türkçesi de denilmektedir. Korkmaz, Orta Türkçenin Harezmi Türkçesi ile temsil edildiğini ifade ederek Harezmi Türkçesinin Eski Türkçe ile yeni Türk yazı dilleri arasında bir geçiş dönemi oluşturduğunu belirtir (2003: LXXVI-LXXVIII). Akar, Harezmi bölgesinin Türklerin eline geçmesinden sonra Oğuz, Kıpçak, Kanglı ve diğer Türk boylarına mensup büyük grupların bölgeye gelip yerleştiklerini farklı boylara mensup nüfus yapısına uygun olarak, dilin de karma bir özellik kazandığını belirterek açıklamasına şöyle devam eder: “Bu yüzden Karahanlı yazı geleneğine genel olarak bağlı kalan Harezmi Türkçesi gittikçe Kıpçak-Oğuz-Karluğ lehçe ve ağızlarından da ses ve yapı özellikleriyle beslenerek kendine has yeni bir yazı dili hüviyeti kazanmıştır. Bu yeni yazı dili, farklı lehçelerden kazandığı çeşitli kelime ve eklerle zenginleşmiştir.” (2018: 175). Araştırmacı Harezmi Türkçesi eserlerini Kısasü'l-Enbiya, Muinü'l-Mürid, Muhabbetname, Nehcü'l-Feradis, Mukaddimetü'l-Edeb, Miracname, İbni Mühenna Lügati olarak zikreder (2018: 176-186).

Bu makalede Eski Türkçenin ilk dönemi Göktürkçeye ait Orhun Yazıtları, ikinci dönemi Uygurcaya ait Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens hikâyesi, Karahanlı Türkçesine ait Kutadgu Bilig, Divânü Lügâti't-Türk ve Atebetü'l-Hakayık'tan bazı örnekler alınmıştır. Ayrıntılı çalışma Harezmi Türkçesi dönemine ait Kısasü'l-Enbiya, Muinü'l-Mürid, Nehcü'l-Feradis ve Mukaddimetü'l-Edeb adlı eserler taranmak suretiyle yapılmıştır. Bunlardan örnek cümleler alınmak suretiyle isim durum eklerinin kullanılış özellikleri ortaya konmuştur. Amaç, Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde isim durum eklerinin özelliklerini ortaya koymak suretiyle Türk dili lehçelerinin gelişimini ve birbirleriyle ilgisini göstermektir.

Araştırmacıların işlediği isim durumlarının sayısı beş ile on dört arasında değişmektedir. Ancak çoğu araştırmacı, isimleri sekiz veya dokuz durumda incelemişlerdir. Bu değişiklik, araştırmacılar arasındaki görüş farklılığından veya bir dönem işlek olan durum ekinin zamanla kalıplaşarak yapım eki gibi kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Görüş farklılığına Banguoğlu'nun ismin durumları arasında aldığı kimli, kimsiz hâli örnek verilebilir. Oysa -II ve -sIz ekleri, araştırmacılar tarafından genel olarak yapım ekleri arasında gösterilmektedir. Bir durum ekinin zamanla işlekliliğini kaybetmesine ise yer-yön durumu eki örnek gösterilebilir. Bu ek, tarihî Türk lehçelerinde işlek bir durum ekiyken Türkiye Türkçesinde kalıplaşmış olarak bazı kelimelerde görülmektedir. Bu nedenle ek, Türkiye Türkçesi dil bilgisi kitaplarının bazılarında yapım ekleri arasında yer almaktadır. Durum ekleri için araştırmacılar farklı terimler tercih etmişlerdir. Çalışmamızda en çok kullanılan veya durum ekinin kullanılış özelliklerini en iyi yansıttığı düşünülen terimler tercih edilmiştir. Bu makalede isim durum ekleri şu sekiz grupta incelenmiştir: 1. İlgi durumu 2. Yükleme durumu 3. Yönelme durumu 4. Bulunma durumu 5. Ayrılma durumu 6. Araç-birliktelik durumu 7. Eşitlik durumu 8. Yer-yön durumu. Bu durum ekleri taranılan metinlerde düzenli olarak kullanılmıştır. Ancak makalenin sayfa sınırları gereğince örnek sayısı da sınırlı tutulmuştur.

Örneklerinden Yararlanılan Metinler Hakkında Genel Bilgiler

Bu makalede Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesine ait bazı metinlerden yararlanılmıştır.

Eski Türkçe Dönemine Ait Metinler

Göktürk dönemine ait Orhun Yazıtları'nı oluşturan Kültigin Anıtı 732 yılında, Bilge Kağan Anıtı 735 yılında dikilmiştir. Bu anıtların yazıcısı Yolluğ Tigin'dir. Tonyukuk Anıtı'nın ise 725 yılında dikildiği tahmin edilmektedir.

İyi ve Kötü Kalpli Prens hikâyesi ise Uygur dönemine ait 80 sayfalık Uygurca bir el yazmasıdır. Biri iyi, biri kötü olan iki kardeş prens arasındaki çatışma anlatılır.

Karahanlı Türkçesi Dönemine Ait Metinler

Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib tarafından 1069/1070 yıllarında yazılmıştır. “Kutadgu Bilig, İslami Türk edebiyatının bilinen ilk büyük eseridir. 6645 beyitten oluşan manzum bir siyasetnamedir. 11. yüzyılda Türkçenin bilim dili olarak kullanıldığını gösteren en büyük tanıktır.” (Ercilasun 2004: 297).

Divânü Lügâti't-Türk, Türkçenin bilinen ilk sözlüğüdür. Kaşgarlı Mahmut tarafından 1077'de tamamlanmıştır. Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin zengin dil varlığını ortaya koymak amacıyla yazılmıştır.

Atebetü'l-Hakayık, Edip Ahmet tarafından 12. yüzyılda yazılmıştır. Dinî-ahlaki, didaktik bir eserdir. Bilginin yararları, cömertliğin övgüsü, dünyanın geçiciliği, ahlakın üstünlüğü gibi konulardan bahsedilir.

Harezmi Türkçesi Dönemine Ait Metinler

Mukaddimetü'l-Edeb'in yazarı Zemahşeri'dir. Eseri 1128-1144 yılları arasında yazmıştır. Yüce "Eser, Arapça öğrenmek isteyenlerin kolaylıkla kullanabilecekleri şekilde hazırlanmış, Arapça kelime ve kısa cümlelerden ibaret olan pratik bir sözlüktür. Bu bakımdan bir önceki kelime veya cümle ile bir sonraki arasında bir bağ yoktur." açıklamasını yapar. Ardından Mukaddimetü'l-Edeb'in isimler, fiiller, harfler, isim çekimi ve fiil çekimi olmak üzere beş bölüme ayrıldığını ifade eder (Yüce, 1988: 7).

Kıyasü'l-Enbiya'da Hazreti Muhammed ve diğer peygamberlerin yaşadıkları çeşitli olaylar, onların mucizeleri, dört halife ve diğer sahabelerin menkıbeleri anlatılır. Eserin yazarı Nasireddin bin Burhaneddin Rabguzi'dir. "Ayrıca yazar, eserini arayanın çabuk bulması, işitenin ise çabucak bilmesi için eserine Kasas-ı Rabguzi adını vermiştir." (Ata, 1997: XI).

Muinü'l-Mürîd, dinî-tasavvufi konulu bir eserdir. Arapça bilmeyen göçebe Türkmenlere tasavvuf ve fıkıh bilgisi vermek amacıyla 1313'te yazılmıştır. Yazarının Şeyh Şeref adlı bir mutasavvıf olduğu rivayet edilse de Köprülü, eserin ona değil, onun müritlerinden İslam adlı bir dervişe ait olduğunu belirtmektedir (2003: 310). Ercilasun, Köprülü'nün mütaalasının yerinde olduğu görüşündedir (2004: 376).

Nehcü'l-Feradis'in Türkçe adı Uştmahtarın Açık Yolu (Cennetlerin Açık Yolu)'dır. Türk edebiyatının ilk kırk hadis kitabı olarak bilinir. Hadisler başka hadis, ayet ve İslam âlimlerinin görüşleriyle açıklanır. Dört bab ve kırk fasıldan oluşur. Birinci bab Hazreti Muhammed, ikinci bab dört halife, üçüncü bab Allah'a yaklaştıracak iyi ameller, dördüncü bab ise Allah'tan uzaklaştıracak kötü ameller hakkındadır.

Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde İsim Durum Eklerinin Kullanılışları

İlgi Durumu

Diğer durum ekleri ismi fiile bağlarken ilgi durumu eki, isimle isim veya zamirle edat arasında ilgi kurarak onları birbirine bağlayan isim durum ekidir. İlgi durumu ekini durum ekleri arasına almayan araştırmacılar da vardır. Gülsevin, isim hâl eklerinin hepsinin temel görev olarak isimle fiil arasında ilgi kurduğunu, fonksiyondaki bu temel farklılığın tamlama hâlinin aslında bir isim hâl eki olmamasından kaynaklandığını belirtir. (1997: 29) İsimleri *yalın durum*, *+i*, *+e*, *+de*, *+den* olmak üzere beş durumda inceleyen Gencan bu eki, "Ad Tümlemesi" başlığı altında birinci türlü ad takımı maddesinde tümlenici / tümlenilen takısı olarak adlandırmıştır (1979: 155, 158, 159). Ediskun da isim durum eklerini beş durumda incelemiş, ilgi durumu ekine durum ekleri arasında yer vermemiştir. Korkmaz, ilgi durumunu da isim durum ekleri içinde inceler ve bu eki durum eki olarak kabul etmeyen araştırmacılara değinerek konuyla ilgili şu açıklamayı yapar: "İlgi durumu eki, adlar arasında ilişki kuran bir ek olduğu için onu ad çekimi eki saymamak doğru değildir. Bizce bu ilişkiyi de çekim basamaklarından biri olarak kabul etmek gerekir. Başka bir çekim eki olarak fiille de ilişki kurabilmektedir." (2003: 268-269). Ayrıca, Zülfikar (1991: 41), Ergin (1992: 229), Hengirmen (1998: 277), Banguoğlu (2004: 328) ve Özçelik-Erten (2011: 103) de ilgi durumu ekini isim durum ekleri arasında incelemişlerdir. Her ne kadar ilgi durumu eki diğer durum eklerinden farklı olarak ismi isme bağlasa da Harezmi Türkçesi metinlerinde diğer isim durum eklerinde olduğu gibi ilgi durumunda da isim durum eklerinin birbirinin yerine kullanılış örnekleri tespit edilmiştir. Bu örnekler, ilgi durumu ekini durum ekleri arasında inceleyen araştırmacıları haklı çıkaracak niteliktedir.

Eski Türkçede ilgi durumu eki, *+(n)Ing* şeklindedir. Bunun yanında eksiz kullanılışları da vardır.

Ekli kullanılışları: İsimlerde: Bayırkuning ak adgırı "Bayırkuların ak aygırı" (KTD: 36). *Zamirlerde:* mening (BKD: 29), bizing (KTD: 39).

Eksiz kullanılışları: İsimlerde: tengri töpüsi "göğün tepesi" (BKD: 10), Ötüken Yış "Ötüken Dağları" (KTG: 3), Tabgaç kagan çıkkanı "Çin imparatorunun yeğeni" (KTK: 13)

Karahanlı Türkçesinde ekin kullanılışı aynıdır. Hacıeminoğlu, ekle ilgili şu açıklamayı yapar: "İsmın ne ile ilgili olduğunu ifade eden ve aşağıdaki ekleri üzerine almış bir şekildir. Genellikle belirtili isim tamlaması kurulur: ataning ananing ölümü tükel (KB: 5168)... kamungung firakı yakın ya yırak (KB: 6206)..." (1996: 29).

İsimlerde: erning (DLT-I: 164.5), eliging (DLT-II: 44.2).

Zamirlerde: bizning (DLT-I: 46.4), bizing (DLT-I: 341.22).

İlgi durumu eki, Harezmi Türkçesinde de yukarıda örnekleri verilen *+(n)Ing* şekliyle kullanılmış ve isimler arasında ilgi kurarak onları birbirine bağlamıştır. İsimler, eksiz olarak da ilgi durumunda bulunabilir. İlgi durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de ilgi durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

İlgi Durumunun Ekli Kullanışı

İlgi durumu eki, isim kök ve gövdelerine hem ünlü hem ünsüzlerden sonra *+nIng* şeklinde gelerek onları başka bir isme bağlar:

“Bu **işning** songı ne bolur?” (KE: 61r.2) = Bu **işin** sonu ne olacak?

“Bu ruza, **âdemining** şehvetini kat kılır.” (NF: 350.11) = Bu oruç, **insanın** şehvetini keser.

“Riba lokması bil **tonguznung** eti.” (MM: 248.1) = Faizle alınan yiyecek, bil ki **domuzun** eti (gibidir).

“**Süngük-nüng** yumşakın yedi, kemürdi süngükni.” (ME: 183.2) = **Kemiğin** yumuşağını yedi, kemiği kemirdi.

İlgi durumu eki, çokluk eki almış isimlere gelerek onları başka bir isme bağlar. Ek, çokluk eki almış isimlerde *+nIng* şeklinde kullanılır:

“**Mütekebbirlerin** ornı tamuğ turur.” (NF: 377.9) = **Kibirli**lerin yeri cehennemdir.

“Otsuz suw-suz boldı, **kişi-lerning** yöresi.” (ME: 3.5) = **İnsanların** yeri otsuz, susuz oldu.

Ek, iyelik eki almış isimlere *+nIng* şeklinde gelir:

“İbrahim, mening **Tengrimning** tamuğı bar; ot kaynatur, ter.” (KE: 40v.13-14) = İbrahim, benim **Tanım**’ın cehennemi var, ateş kaynatır, der.

“Menim **ummatimning** amalları, tegme bir haftada ekki kata manga arza kılınur.” (NF: 346.13) = Benim **ümmetimin** amelleri, her bir haftada iki kez bana arz olunur.

İlgi durumu eki, zamirlere gelerek onları bir isme veya edata bağlar. Ünlüyle biten zamirlerden sonra ek sürekliliği *+nIng* şeklinde gelir:

“**Aning** yaranları bar, kabilası bar.” (NF: 19.10) = **Onun** dostları var, kabilesi var.

“Karıldı könglinge **aning** sewüglüki.” (ME: 4.5) = **Onun** sevgisi kalbine girdi.

Çokluk eki almış zamirlerden sonra *+nIng* şeklinde gelir.

“Cafer-i Tayyar, **olarning** birle münazara kılurda...” (KE: 233v.7-8) = Cafer-i Tayyar, **onlarla** münazara ettiğinde...

“**Anlarning** âlimi aydı...” (NF: 144.7) = **Onların** âlimi dedi...

Ek, *sen* zamirine *+ing* şeklinde gelir:

“Tileseng seni, **sening** begleringe bereyin.” (KE: 150r.21) = İstiyorsan seni, **senin** beylerine vereyim.

“**Sening** cezang ne turur?” (NF: 147.11) = **Senin** cezan nedir?

Men zamirinde, ilgi durumu eki *+im*, *+ing* şekillerinde görülür:

+im

“Bu, **menim** sandukumda erdi.” (KE: 233v.21) = Bu, **benim** sandığımda idi.

“**Menim** cezam tamuğ otı turur.” (NF: 147.11-12) = **Benim** cezam cehennem ateşidir.

“Bu, **menim** ardım arkam; ol **menim** tayancım.” (ME: 130.4) = Bu, **benim** ardım arkam; bu **benim** dayanağım.

+ing

“**Mening** ümmetimğa ne buyurur-sen?” (KE: 126v.3) = **Benim** ümmetim için ne buyurursun?

Biz zamirinde, ilgi durumu eki *+im*, *+ing* *+ning* şekillerinde görülür:

+im

“Azazil, **bizim** aramızda uluğ hurmalığ takı izzetlig ferişte erdi.” (NF: 238.16-17) = İblis, **bizim** aramızda çok hürmetli ve izzetli (bir) melek idi.

+ing

“Yerini yurtını koyup **bizing** sohbetamızda bolmak için ğariblukını ihtiyar kılıp keldiler.” (NF: 27.2-3) = **Bizim** sohbetimizde bulunmak için yerini yurdunu terk edip gurbeti seçerek geldiler.

+ning

“**Bizing** uluğ düşmenimizni helak kılding, tediler.” (KE: 133v.16-17) = **Bizim** büyük düşmanımızı yok ettin, dediler.

Kim zamirinden sonra ek *+ing*, *+ning* şekillerinde görülür.

+ing

“Bu kamış, **kiming** boyığa teng kelse ol kimerse sizge melik bolsun.” (KE: 132r.14) = Bu kamış, **kimin** boyuna denk gelirse o kimse size hükümdar olsun.

+ning

“Bu oğlan **kimning** turur kim könglüm munı söwdi?” (KE: 106v.4) = Bu çocuk **kimindir** ki gönlüm bunu sevdi?

İlgi Durumunun Eksiz Kullanılışı

Harezmi Türkçesi metinlerinde ilgi durumunun eksiz kullanılışı çok yaygındır. İsim kök ve gövdelerinde, iyelik ve çokluk eki almış isimlerde, zamirlerde bu kullanılış şekline birçok örnek vardır.

İsim kök ve gövdeleri, başka bir isme eksiz olarak ilgi ilişkisiyle bağlanabilir:

“**Tewe** tanıklık, Mevli kudreti birle bolur.” (KE: 58v.10) = **Devenin** tanıklığı, Allah’ın kudretiyle olur.

“**Dünya** mahabbatı könglünde yok erdi.” (NF: 420.10) = Kalbinde **dünya** sevgisi yoktu.

“Köngül, **marifet** nurı birle tolup...” (MM: 2.4) = Gönül, **marifet** nuru ile dolup...

“Ol, yahşı bilür **Arab** tilini.” (ME: 33.6) = O, **Arap** dilini iyi bilir.

Çokluk eki almış isimler, başka bir isme ilgi durumu ekini almaksızın ilgi ilişkisiyle bağlanabilir:

“**Namazlar** kazasın ümmetingğa meşru kıldı.” (KE: 194v.16-17) = Ümmetine, **namazların** kazasını meşru kıldı.

“**Dervişler** safınğa kirip olturğay erding.” (NF: 377.16) = **Dervişlerin** safına girip oturacaktın.

“Kumanı **oğlanlar** anası kıldı.” (ME: 95.2) = Kumayı **çocukların** anası yaptı.

Bazı örneklerde iyelik ekleri ilgi durumu ekini almadan, ilgi ilişkisiyle bir isme bağlanmışlardır:

“Men öler bolsam, **malım** cümlesi zayı bolğay.” (NF: 233.8) = Ben ölürsem, **malımın** hepsi zayı olacak.

“Ey Sıddık! **Sualimiz** cevabın ayğıl.” (KE: 90r.9-10) = Ey Sıddık! **Sorumuzun** cevabını söyle.

“Resulning anası Eymene binti Veheb erdi, **atası** karındaşları Abdullahdın başka tokuz erdiler.” (KE: 198r.11) = Peygamber’in anası, Veheb kızı Âmine idi; **babasının** kardeşleri, Abdullah’tan başka dokuz erkek idi.

İsimlerde olduğu gibi zamirlerde de ilgi durumunun eksiz kullanılış örnekleri mevcuttur:

“**Olar** barçası, Abdu’llah bin Abd-i Menafning kızlarığa mengzeyürler.” (KE: 183r.19-20) = **Onların** hepsi, Abdullah bin Abdimenaf’ın kızlarına benzerler.

İlgi Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Harezmi Türkçesi metinlerinde ilgi durumu fonksiyonunda kullanılan diğer isim durum ekleri şunlardır:

Bulunma Durumu:

“Müsülmanlar, **kâfirlerde** üküşin öldürdiler.” (KE: 222r.5) = Müslümanlar, **kâfirlerin** çoğunu öldürdüler.

“**Azizlerde** biri halifa kapuğınğa bardı.” (NF: 302.8-9) = **Azizlerin** biri halifenin kapısına vardı.

Ayrılma Durumu:

“**Uçtmahdın** bir kamçı yolu yahşırak turur, bu dünyaning cümle mülkidin, cümle malı tawaradın.” (NF: 64.2) = **Cennetin** bir kamçılık yolu, bu dünyanın bütün malından mülkünden daha iyidir.

“Özleringe kerek erken, cümle barını öngümüzde keltürdi. Biz munga **malımızdın** bazısını bermekke mü dariğ tutar-biz?” (NF: 254.6-7) = Kendilerine gerekmesine rağmen, bütün malını önümüze getirdi. Biz, **malımızın** bir kısmını buna vermekten mi kaçınacağız?

“**Bulardın** edizliki, yegirmi dört arşun kaçan tamam boldı erse...” (KE: 62v.14) = **Bunların** yüksekliği, yirmi dört arşun olduğunda...

İlgi Durumunun Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Sening ve aning zamirlerinin *tapa* edatıyla kullanılışında ilgi durumu ekinin yönelme durumu fonksiyonunu üstlenmiştir:

“İştıyakım, **sening** tapa uzadı. (NF: 102.9) = Özlemim, **sana** doğru yöneldi. (Seni göreceğim geldi.)

“İmledi **aning** tapa.” (ME: 40.4) = **Ona** doğru işaret etti.

Yükleme Durumu

Yükleme durumu, yüklemi geçişli fiil olan cümlelerde, fiilin belirttiği işten etkilenen isimlerin içinde bulunduğu durumdur. Yükleme durumu eki, geldiği ismi bu geçişli fiillere bağlar.

Eski Türkçede yükleme durumu eki, isimlerde +(I)g, zamirlerde +(n)I² şeklindedir.

İsimlerde: bedizig “süsü” (BKG-B), atıg “atı” (KTD: 33), adgırıg “aygırı” (KTD: 36), yerig (İKPÖ: 1.4).

Zamirlerde: bunı (BKK: 15), anı (KTG-B), munı (İKPÖ: 60.6).

Karahanlı Türkçesinde, isimlerde $+(I)g$ ve $+(n)I^2$ ekleri, zamirlerde, $+(n)I^2$ eki kullanılmıştır:

İsimlerde: $+(I)g$: erig (KB: 1613), ajunug “dünyayı” (DLT-III: 52.16), adhakıg “ayağı” (DLT-III: 97.5, 430.13).

$+(n)I^2$: arıglıkını (KB: 2856), botunı “deve yavrusunu” (DLT-II: 341.4), alımını “alacağını” (DLT-III: 184.17), tününgni (AH: 15), ölüglerni (AH: 20), umürni (AH: 472).

Zamirlerde: bizni (KB: 5340; DLT-II: 274.26).

Harezmi Türkçesi metinlerinde $+(I)g$ şekline örnek tespit edilemedi. Hem isimlerde hem zamirlerde çoğunlukla $+nI^2$ şekli görülür. Konuyla ilgili bazı çalışmalarda III. kişi iyelik ekinde sonra görülen $+n$, yükleme durumu eki olarak verilmektedir. Bu çalışmada n iyelik ekine dâhil edilmiş, bu kullanılışlar $+ø$ yükleme durumu olarak kabul edilmiştir. Gülsevin, III. teklik kişi iyelik ekini $+(s)I(n)$ olarak alır. Yani sondaki n 'yi ekin aslına dâhil eder. Araştırmacı, diğer iyelik eklerinden sonra nasıl kullanılmamış bir yükleme durumu fonksiyonu bulunuyorsa III. kişi iyelik eki $+n$ üzerinde de kullanılmamış bir yükleme durumunun olduğunu belirtir (1997: 13-14). Buran, Anadolu ağızlarıyla ilgili çalışmasında bu hususa değinir: “Diğer şahısların üzerinde $+ø$ (belirtilmemiş) bir belirtme hâli eki düşünüldüğüne göre, üçüncü şahısta da aynı durum vardır. O hâlde üçüncü şahıs iyelik ekinde sonra, $+sI(n)$ $ø$ biçiminde de bir belirtme hâli düşünmek gerekir.” (1996: 102). Başdaş, Divânü Lügâti't-Türk şiirinde isim hâl eklerini incelediği makalesinin sonuç bölümünde sözünü ettiğimiz konuyla ilgili şu açıklamayı yapar: “Yükleme hâli, başta üçüncü teklik şahıs iyelik eki $+(s)In$ olmak üzere, birkaç isim tamlaması ve diğer iyelik ekleri üzerinde eksizdir.” (2001: 40). Araştırmacı başka bir makalesinde III. teklik şahıs iyelik ekinin sonundaki ihtiyarı n ünsüzünün hâl eki yanında vurgusuz kalan iyelik ekini güçlendirmek için kullanılmış olabileceğini, iyelik ekinin bir parçası olan n 'nin bu kullanılışıyla bir tür pekiştirme görevi üstlendiğini ifade eder (2009: 640).

Yükleme durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de yükleme durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Yükleme Durumunun $+(n)I^2$ Ekiyle Kullanılışı

İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Biz, bu **teweni** öltürmeğinçe mundın kurtulmas-biz.” (KE: 35r.13) = Biz, bu **deveyi** öldürmedikçe bundan kurtulamayız.

“Sualim sanga ol turur kim **Uveys-i Karanini** bilür-mü-sen? (NF: 400.3) = Sana soracağım şey şudur: **Veysel Karani**'yi tanıır mısın?

“Bu **yoknı** kılıp bar kamuğ **barnı** yok” (MM: 3.3) = Bu **yokluğu** var edip bütün **varlığı** (yine) yok (edip)

“Karangu kıldı Tangrı, **tün-ni**.” (ME: 17.5) = Tanrı, **geceyi** karanlık kıldı.

Çokluk eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar:

“**Konuklarını** ağırlarsen.” (NF: 8.11-12) = **Konukları** ağırlarsın.

“Biri biri songınça ıydı, basaladu **bitig-lerni**.” (ME: 121.6) = **Mektupları** birbiri ardınca, peş peşe gönderdi.

Yükleme durumu eki, III. teklik ve çokluk kişi iyelik eklerinden sonra çoğunlukla eksiz olarak görülmektedir. Ancak $+nI^2$ şeklinde eklendiği örnek sayısı da az değildir. Diğer iyelik eklerinden sonra ise birkaç eksiz kullanılış örneği dışında bu şekildedir:

“Sen, mening **sözümni** işitgil; men, seni köni yolğa yolçılaysın, dedi.” (KE: 39r.13-14) = Sen, benim **sözümü** dinle; ben, seni doğru yola iletayım, dedi.

“Men, melekü'l-mevt turur-men; sening **canıngnı** kabz kılmak için keldim.” (NF: 441.6) = Ben, ölüm meleğiyim; senin **canını** almak için geldim.

“Uzun kıldı Tangrı, anıng **barlıkını, yaşını**.” (ME: 50.6) = Tanrı, onun **varlığını, yaşını** uzattı.

Yükleme durumu eki, zamirlere gelerek onları fiile bağlar. I ve II. teklik kişi dışındaki zamirlere $+nI^2$ şeklinde gelir:

“Bolğay kim **sizni** kutkarğay.” (KE: 57r.13-14) = Ola ki **sizi** kurtara.

“**Kimni** ihtiyar kılsalar, men takı razi bolur-men.” (NF: 145.7) = **Kimi** seçseler, ben de razı olurum.

“Kısarladı **anı** ol neme tapa.” (ME: 7.1) = **Onu**, o şeye doğru sıkıştırdı.

Eşitlik ekiyle kalıplaşmış olan belirsizlik zamirlerine gelir:

“**Barçanı** sening için kutkarğay erdim.” (KE: 215v.20-21) = **Hepsini** senin için kurtaracak idim.

İyelikli zamirlerde kullanılışına tespit edilen örnekler ise şunlardır:

“İbrahim, **kamuğımı** kördi.” (KE: 60r.16) = İbrahim, **hepsini** gördü.

“Tegme bir ok kelmişinçe **özini** Resulka kalkan kılır erdi.” (KE: 223v.21) = Gelen her oka karşı **kendini** Peygamber’e siper ederdi.

Yükleme Durumunun +I² Ekiyle Kullanılışı

+I² şekli, men ve sen zamirleriyle çok az örnekte ünsüzle biten isimlere gelen yükleme durumu ekidir. İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Ol **amanatı** âdem oğlu kabul kıldı.” (NF: 243.4-5) = O **emaneti** insanoğlu kabul etti.

Yükleme durumu eki, I ve II. teklik kişi zamirlerine +i şeklinde gelir:

“Hacetim ol kim **meni** özünge nikâh kılıp alğıl.” (KE: 109r.18) = Hacetim odur ki **beni** kendine nikâhlayıp al.

“Cümle azalar birle **meni** müzeyyen kılding.” (NF: 147.7) = Bütün azalarla **beni** süsledin.

“Eger körmes irseng, **sini** ol körer.” (MM: 25.3) = Görmesen de o, **seni** görür.

Yükleme Durumunun Eksiz Kullanılışı

İsimler, eksiz olarak da yükleme durumunda bulunabilir. Yükleme durumunun eksiz kullanılış örnekleri çoktur. İsim kök ve gövdeleri cümlede eksiz olarak yükleme durumunda bulunabilir:

“Kamuğ peygamberlerğa **selam** ve **tahiyyat** aytur.” (KE: 233r.2) = Bütün peygamberlere **selam** ve **tahiyyat** söyler.

“**Bıçak** takı **yip** alıp seni boğazlamakğa eletür.” (NF: 214.7) = **Bıçak** ve **ip** alıp seni boğazlamaya götürür.

“**Kaftan** keydi.” (ME: 190.6) = **Kaftan** giydi.

III. teklik ve çokluk kişi iyelik eklerinden sonra eksiz kullanılış örnekleri pek çoktur.

“Bularning **küç kuvvetlerin** köreyin, tep ündetti.” (KE: 107v.13-14) = Bunların **güç kuvvetlerini** göreyim, diye çağırdı.

“Nişe öz işingning **kadğusun** yemez-sen?” (NF: 146.12) = Niçin kendi işinin **kaygısını** duymazsın?

“Tekebbürlükdin **yangakın** çewürdi.” (ME: 112.3) = Kibirten (kibirli olduğu için) **yüzünü** çevirdi.

“Tekebbür **beyanın** işit.” (MM: 59.3) = Kibir **beyanını** dinle.

Diğer iyelik eklerinden sonra da yükleme durumu eksiz olarak kullanılmıştır:

“Munça yıldın berü mening **sözüm** tutsa erdingiz, sizlerge emgek, bela tegmegey erdi.” (KE: 57r.16) = Bunca yıldan beri benim **sözümü** dinleseydiniz, size eziyet, bela ulaşmayacaktı.

“**Yüzüm** yönendürdüm, ol Tangrı hazratınğa kim yerni takı köklerni yarattı.” (NF: 345.4) = **Yüzümü**, yeri ve gökleri yaratan yüce Allah’a çevirdim.

İyelikli zamirlerden *birin* ve *üküşin*’de görülür:

“Bu işlerde **birin** kılsangız bizge azab kelgey.” (KE: 35r.7) = Bu işlerin **birini** yaparsanız bize azap gelir.

“Müsülmanlar, kâfirlerde **üküşin** öldürdiler.” (KE: 222r.5) = Müslümanlar, kâfirlerin **çoğunu** öldürdüler.

Yükleme Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Bazı örneklerde yönelme ve ayrılma durumu ekleri yükleme durumu fonksiyonunu üstlenmiştir. Bunların içinde yükleme durumu fonksiyonunda en yaygın olarak kullanılan ek, yönelme durumu ekidir.

Yönelme Durumu:

“Bu **hatunka** ölüm birle korkutayım.” (NF: 234.5) = Bu **kadımı** ölümle korkutayım.

“**Zaiflerka** iktüleding.” (KE: 236v.17) = **Zayıfları** besledin.

“Sevündürdi **anga**.” (ME: 8.1) = **Onu** sevindirdi.

“Kutardı **anga** yavuzlukdın.” (ME: 33.2) = **Onu** kötülükten kurtardı.

“Şükür İlahi! Tümen ming sanga; / Müsülman, muvahhid yaratting **manga**.” (MM: 1.1-2) = Allah’ım! Sana on bin (kez) şükür (olsun ki); / **Beni** Müslüman (ve) inançlı (olarak) yarattın.

Ayrılma Durumu:

“Munung derecesi, **mendin** aştı.” (NF: 55.13-14) = Bunun derecesi, **beni** geçti.

Yükleme Durumunun Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Yükleme durumu eki, bazı örneklerde yönelme durumu fonksiyonunda kullanılmıştır.

“**Meni** Tengrining Resuli teng.” (KE: 40r.13) = **Bana** Allah’ın Peygamberi deyin.

“**Bizlerni** kimerse galaba kılı bilmegey.” (NF: 71.1) = **Bize** kimse galip gelemez.

Yönelme Durumu

Yönelme durumu eki, geldiği isme çoğunlukla yönelme, bazen de zaman, amaç, sebep gibi ifadeler kazandırarak onu fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede yönelme durumu eki, çoğunlukla +*ka*'dır. Ünlüyle ya da iyelik ekiyle biten bazı örneklerde +(y)*A* şekli de görülür.

+*ka*: *İsimlerde*: yılka (BKD: 27), bodunka “halkına” (KTD: 26), balıkka “şehre” (KTK: 8), kopuzka “kopuzla” (İKPÖ: 70.7). *Zamirlerde*: kemke “kime” (KTD: 9)

+(y)*A*: *İsimlerde*: biriye “güneyde” (BKD: 36), bodunuma “halkıma” (BKK: 12) kurya “geride, batıda” (KTK: 12).

Karahanlı Türkçesinde ekin +*GA* şekli hâkimdir:

İsimlerde: ataka (KB: 1184), işke (KB: 5252), agızka (DLT-I: 383.4), amaçka (DLT-III: 107.5), anamka (DLT-III: 212.6) adhakinga “ayağına” (DLT-III: 296.18), barlıkinga (AH: 5), birlikinge (AH: 7).

Zamirlerde: bizge (DLT-I: 24.14), munga (AH: 10), anga (AH: 20).

Yönelme durumu eki, Harezmi Türkçesi metinlerinde çoğunlukla +*GA*, bazı örneklerde +(y)*A* şeklinde görülür. İnce sıradan isimlerden sonra +*ge* / +*ke*; kalın sıradan isimlerden sonra +*ğa* / +*ka* gelir. Kalın sıradaki kelimelerden sonra genellikle ötümlü ünsüzlerden sonra +*ğa*, ötümsüz ünsüzlerden sonra +*ka* şekli kullanılmıştır. Ancak bu genel bir kural değildir. Bazı örneklerde ötümlü ünsüzlerden sonra +*ka* veya daha nadir olarak ötümsüz ünsüzlerden sonra +*ğa*'nın geldiği görülür. +*A* şekli, pek az kullanılmış yönelme durumu ekidir. Bazen aynı kelime ekin her iki şekliyle de kullanılmıştır. Eksiz yönelme durumu şekline tespit edilen örnekler de vardır. Ayrıca diğer isim durum eklerinden bazıları yönelme durumu fonksiyonunda kullanılmıştır. Yönelme durumu eki de diğer isim durum eklerinden bazılarının fonksiyonunu üstlenmiştir. Ek *özge*, *başka* kelimelerinde kalıplaşmış olarak kullanılır.

Yönelme Durumunun +GA Ekiyle Kullanılışı

İnce sıradan isimlerden sonra +*ge* / +*ke*, kalın sıradan isimlerden sonra +*ğa* / +*ka* şeklinde gelir. İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

+*ge* / +*ke*:

Ünlüyle bitenlerde:

“Bu suw, bir kün **tewege** bolsun; bir kün bularğa...” (KE: 35r.4) = Bu su, bir gün **deveye** olsun; bir gün bunlara...

“Bir **mahalleke** kirdük.” (NF: 106.16) = Bir **mahalleye** girdik.

“İnanmak **İdige**, melek barınga, / Rusül, enbiya hem kitablarına...” (MM: 14.1-2) = İnanmak; **Allah'a**, meleklerin varlığına, / Resul, enbiya ve kitaplarına...

Ünsüzle bitenlerde:

“Bu **işke** erkim yok.” (KE: 20r.18) = Bu **işe** gücüm yetmez.

“**Muhammedke** bişarat bereyin.” (NF: 170.12) = **Muhammed'e** müjde veriyim.

“**Emgekke** tüşürdi anı.” (ME: 6.4) = Onu, **eziyete** düşürdü.

“Tekebbürdin **ibliske** lanet seza.” (MM: 53.1) = Kibrinden (dolayı) **iblise** lânet layık(tır).

+*ğa* / +*ka*:

Ünlüyle bitenlerde:

“Ey Resulning uruğı! Küfeligler bitigi birle kelding **belaka** ilinding.” (KE: 245v.12) = Ey Peygamber'in soyu! Küfelilerin mektubu ile geldin, **belaya** maruz kaldın.

“Hatırım andağ tiler kim bu kün **sahraka** çıksak.” (NF: 310.6) = Gönüm bugün **sahraya** gitmeyi istiyor.

“İgini aytu berdi **otacığa** emçi-lemek uçun.” (ME: 218.7) = Tedavi olmak için hastalığını **doktora** söyledi.

Ünsüzle bitenlerde:

“Kamuğ, **Uhudka** çıktılar.” (KE: 223r.18) = Hepsi, **Uhud'a** çıktılar.

“Bayramladı-lar, **bayram-ka** hazır boldılar.” (ME: 102.4) = Bayramladılar, **bayrama** hazırlandılar.

Çokluk eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar:

“**Tağlarğa** arza kıldı erse cümlesi korktılar.” (NF: 243.4) = **Dağlara** teklif ettiğinde hepsi korktular.

“Bodunlar körmeki uçun işledi, körgüzdi **kişi-lerge** işini.” (ME: 124.6-7) = İnsanların görmesi için yaptı, işini **kişilere** gösterdi. (Gösteriş yaptı.)

İyelik eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar. Yönelme durumu ekinden önce III. teklik ve çokluk kişi iyelik eki çoğunlukla *n*'li, bazen *n*'siz gelir.

III. kişi iyelik ekinin *n*'li geldiği örnekler:

“...Akibat bir atnı ihtiyar kıldı takı atlandı erse **sağınğa solınğa** baktı.” (NF: 440.7) = ...Nihayet bir atı seçti ve atlanarak **sağına soluna** baktı.

“Tigürgil rusül enbiya **ruhınğa**.” (MM: 6.3) = Resul ve nebilerin **ruhuna** ulaştır.

“**Burnın-ğa** suw kattı.” (ME: 213.4) = **Burnuna** su çekti.

III. kişi iyelik ekinin n'siz geldiği örnekler:

“İmdi İslamka, Tengri **dinika** kirdimiz.” (KE: 233r.14) = Şimdi İslam'a, Tanrı **dinine** girdik.

Diğer iyelik ekleriyle kullanılışına örnekler:

“Mevli teala, kamuğ feriştelere birle **ümmetingğa** salat yiberür.” (KE: 194v.14-15) = Yüce Allah, bütün meleklerle **ümmetine** selam gönderir.

“Bizler, öz **nefsümüzke** zulm kıldık.” (NF: 282.5) = Biz, kendi **nefsimize** zulmettik.

Yönelme durumu eki, zamirlere gelerek onları fiile bağlar:

“**Munga** yeti türlü cevap aymışlar.” (KE: 110v.16) = **Buna** yedi çeşit cevap vermişler.

“Men, **sizke** aytur-men kim iman keltürüng.” (NF: 17.2) = Ben **size**, iman getirin, derim.

Ekin çokluk eki almış zamirlerde kullanılışına şu örnekler verilebilir:

“**Olarğa** bela iddim, belamğa sabr kıldılar.” (KE: 134v.16) = **Onlara** bela gönderdim, belama sabrettikler.

“Emdi **bizlerke** vacib boldı kim sizni halifeke eletsek.” (NF: 343.15) = Şimdi sizi halifeye götürmek **bize** vacib oldu.

“Suvardı anlarını Tangrı, suw içürdi **anlarğa** Tangrı.” (ME: 59.4) = Tanrı, **onlara** su verdi.

İyelikli zamirlerde kullanılışına tespit edilen örnekler şunlardır:

“Ne tilesengiz bereyin takı **özümge** yakın kılayın.” (KE: 112r.9-10) = Ne isterseniz vereyim ve (sizi) **kendime** yakınlaştırayım.

“Peyğamber as. alemni muhacirların **birike** berdi.” (NF: 138.9-10) = Peygamber as. bayrağı muhacirlerin **birine** verdi.

Yönelme Durumunun +A Ekiyle Kullanılışı

Harezmi Türkçesi metinlerinde çok az kullanılan yönelme durumu ekidir. Tespit edilen örneklerde ünsüzle biten kelimelere geldiği görülmektedir.

“**Yüze yüz** sözleşti, anıng birle.” (ME: 119.8) = Onunla, **yüz yüze** konuştu.

“Öz kudretini **bize** körgüzgey.” (KE: 129r.10) = **Bize** kendi gücünü gösterecek.

Yönelme Durumunun Eksiz Kullanılışı

Yönelme durumu, bazı örneklerde isim kök ve gövdelerinde eksiz olarak görülmektedir:

“İslam çerigi, **üç** bölündi.” (KE: 223v.9) = İslam askeri, **üç** bölündü.

“Namaznıng avvalında, Allahu ekber, tep **namaz** başlağıl.” (NF: 9.13) = Namazın başlangıcında, Allahu ekber, deyip **namaza** başla.

Tespit edilen üç örnekte III. kişi iyelik ekinin sonra yönelme durumu eksiz olarak kullanılmıştır:

“Kök **feriştelere** atamıznıng önginde secde kıldurdu.” (KE: 11r.5-6) = Atamızın önünde **gök meleklerine** secde ettirdi.

“...Yinçüklerin sındurup **yiliklerin** bakıng, anglağay-siz.” (KE: 165r.11) = ...Dizlerini kırıp **iliklerine** bakın, anlayacaksınız.

“**Üstün** bakdım erse ev sakfı açılmış bir kesek ak bulut indi.” (KE: 183v.6-7) = **Üstüne** baktığımda evin açılmış tavanından, bir parça beyaz bulut indi.

Yönelme Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Yükleme ve bulunma durumu ekleri yaygın olarak yönelme durumu fonksiyonunda kullanılmıştır. İlgi durumu eki ise tespit edilen iki örnekte bu ekin fonksiyonunu üstlenmiştir.

İlgi Durumu:

Sening ve anıng zamirlerinin *tapa* edatıyla kullanılışında ilgi durumu eki yönelme durumu fonksiyonunu üstlenmiştir.

“İştıyakım, **sening** tapa uzadı. (NF: 102.9) = Özlemim, **sana** doğru yöneldi. (Seni göreceğim geldi.)

“İmledi **anıng** tapa.” (ME: 40.4) = **Ona** doğru işaret etti.

Yükleme Durumu:

“**Meni** Tengrining Resuli teng.” (KE: 40r.13) = **Bana** Allah'ın Resülü deyin.

“**Bizlerni** kimerse galaba kılı bilmegey.” (NF: 71.1) = **Bize** kimse galip gelemez.

Bulunma Durumu:

“Mübarek elgini ol suw **çinde** kattı.” (NF: 26.9) = Mübarek elini o suyun **çine** kattı.

“Bu tengiz kırağında balıkçılar bar, **anda** barğıl.” (KE: 144r.2) = Bu denizin kıyısında balıkçılar var, **oraya** git.

“**Munda** ne üçün kirdin?” (KE: 177r.2-3) = **Buraya** niçin girdin?

Araç-Birliktelik Durumu:

Asıl araç-birliktelik durumu ekinin yönelme durumu fonksiyonunda kullanılmasına örnek tespit edilemedi. Ancak bu durum ekinin fonksiyonunda yaygın bir şekilde kullanılan *birle* edatının bir örnekte yönelme durumu fonksiyonunu üstlendiği tespit edildi:

“Bizning **tengrilerimiz birle** bu işni kim kıldı?” (KE: 39v.16) = Bizim **tanrılarımıza** bu işi kim yaptı?

Yönelme Durumu Ekinin Ünsüzlerden Sonraki Kullanılışı

Harezmi Türkçesi metinlerinde, yönelme durumu eki, genellikle ötümlü ünsüzlerden sonra +*ğa*, ötümsüz ünsüzlerden sonra +*ka* şeklinde gelir. Ancak bu genel bir kural değildir. Bazı örneklerde ötümlü ünsüzlerden sonra +*ka* veya daha nadir olarak ötümsüz ünsüzlerden sonra +*ğa*’nın geldiği görülür.

Ötümlü ünsüzlerden sonra ek, bazen +*ka* şeklinde gelir:

“Kamuğ, **Uhudka** çıktılar.” (KE: 223r.18) = Hepsi, **Uhud’a** çıktılar.

“Bayramladı-lar, **bayram-ka** hazır boldılar.” (ME: 102.4) = **Bayrama** hazırlandılar.

“Hak teala rızası üçün, ol **asilarka** ğazab kılmaz erdiler.” (NF: 306.6) = Yüce Allah’ın rızası için, o **asilere** azap etmez idiler.

“Şeriatta **oğlungka** ölüm kelür.” (NF: 347.6-7) = Şeriata göre **oğluna** ölüm gelir (oğlunun cezası ölümdür).

Ötümsüz ünsüzlerden sonra ek, çok nadir olarak +*ğa* şeklinde gelir:

“...Anda kedin, yüzi sarğarıp İbrahim **Yalavaçğa** keldi.” (KE: 58r.4) = ...Ondan sonra, yüzü sararıp İbrahim **Peygambere** geldi.

“Tört ay, **yavumashıkğa** andıktı hatunınga.” (ME: 59.7) = Eşine dört ay **yaklaşmamaya** ant içti.

Bazı örneklerde aynı kelimeler +*ğa* ve +*ka* şekillerini almıştır:

“Köngli ol **hatunğa** meyl kıldı.” (KE: 21v5) = Gönlü o **kadına** meylettı.

“Koptı ol **hatunka** bardı.” (KE: 243v.8) = Kalkıp o **kadına** gitti.

“Arka berdi **damka**, tayandurdı arkasını **tamğa**.” (ME: 10.1) = Arkasını **duvara** dayadı.

Yönelme Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Yönelme durumu eki, yükleme, bulunma, ayrılma, araç-birliktelik ve eşitlik durumu fonksiyonlarında kullanılmıştır.

Yükleme Durumu Fonksiyonunda:

“Bu **hatunka** ölüm birle korkutayın.” (NF: 234.5) = Bu **kadını** ölümle korkutayım.

“**Zaiflerka** iktüleding.” (KE: 236v.17) = **Zayıfları** besledin.

“Ya Resulallah! Menim on oğlum kızım bar, munlarda **biringe** takı öpmişim yok, tedi erse...” (NF: 292.2) = Ey Allah’ın Resülü! Benim on oğlum, kızım var; bunların **birini** dahi öpmedim, dediğinde...

“Kutardı **anga** yavuzlukdın.” (ME: 33.2) = **Onu** kötülükten kurtardı.

“Şükür İlahi! Tümen ming sanga; / Müsülman, muvahhid yarattıng **manga**.” (MM: 1.1-2) = Allah’ım! Sana on bin (kez) şükür (olsun ki); / **Beni** Müslüman (ve) inançlı (olarak) yarattın.

Bulunma Durumu Fonksiyonunda:

“Bir kün Yusufnu **bustanğa** körüp aydı...” (KE: 80r.2-3) = Bir gün Yusuf’u **bostanda** görüp dedi...

“Harışlık bu **dünyege** afat irür.” (MM: 57.4) = Bu **dünyada** tamahkârlık afettir.

Ayrılma Durumu Fonksiyonunda:

“İslam çerigi, **songlarına** kirdi; ferışteler, ilgerüdin boldılar, bir ançanı öldürdiler.” (KE: 232r.8) = İslam askerleri, **arkalarından** girdi; melekler, ileriden girdi, bir kısmını öldürdüler.

“Peyğambar as.mesciddin çıktı, men takı Peyğambar as. **artınğa** bardım.” (NF: 170.7) = Peygamber as. mescitten çıktı, ben de Peygamber as.ın **peşinden** gittim.

“Afv kıldı anı iş-din, kılmakı vacib bolmış iş-ni kiterdi **anga**.” (ME: 59.1) = Onu işten muaf tuttu; yapılması zorunlu olan işi **ondan** giderdi.

Araç-Birliktelik Durumu Fonksiyonunda:

“Yunus ulğaydı, **taatğa** meşğul boldı.” (KE: 152r.16-17) = Yunus yaşlandı, **ibadetle** meşğul oldu.

“Rukayyanı **Osmanka** cüftlendürdi.” (NF: 5.4) = Rukiye’yi **Osman’la** evlendirdi.

“Cüft-lendürdi **anga** tişi-ni, nikâh kıldı tişi-ni anga.” (ME: 8.4) = Kadını **onunla** evlendirdi, kadını ona nikâhladı.

Eşitlik Durumu Fonksiyonunda:

Tespit edilen bir örnekte yönelme durumundaki isim, eşitlik durumu fonksiyonunda kullanılmıştır.

“Sendin **yaşca** kiçig oğlanka şagird boldung.” (NF: 201.17) = Senden **yaşca** küçük oğlana çırak oldun.

Bulunma Durumu

Bulunma durumu eki, geldiği isme çoğunlukla bulunma, bazen de zaman, amaç, sebep gibi ifadeler kazandırarak onu fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede bulunma durumu eki, +DA şeklindedir:

İsimlerde: ebde (BKD: 32), kaganında (BKK: 13), bodunta “halkta” (KTD: 26), költe (KTD: 34), ilte (KTG: 3), başda (KTK: 1), balıkda “şehirde” (KTK: 4), Çuş başınta (KTK: 6), köngülte (KTK: 11), dört bulungda “dört tarafta” (İKPÖ: 7.2), suvda (İKPÖ: 17.6).

Zamirlerde: bunta (BKD: 17), anta (KTG: 5), muntuda (İKPÖ: 35.1).

Karahanlı Türkçesinde ekin aynı şekli kullanılmıştır:

İsimlerde: başta (KB: 1857), begde (KB: 1984), agılda (DLT-I: 65.21), atta (DLT-I: 302.28), adhakında “ayağında” (DLT-II: 112.6), bogazda (DLT-II: 244.7), agızda (DLT-III: 102.4), duada (AH: 482), özesinde (AH: 487).

Zamirlerde: mende (DLT-I: 420.13), minde (AH: 481).

Harezmi Türkçesi metinlerinde bulunma durumu eki, Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesinde olduğu gibi +DA şeklindedir. Ancak ekin t’li şekli çok az kullanılmıştır. Çoğunlukla ötümsüz ünsüzlerden sonra da ek +de, +da şeklinde gelir. Eksiz bulunma durumu şekline tespit edilen örnekler de vardır. Ayrıca diğer isim durum eklerinden bazıları bulunma durumu fonksiyonunda kullanılmıştır. Bulunma durumu eki de diğer isim durum eklerinden bazılarının fonksiyonunu üstlenmiştir.

Bulunma Durumunun Ekli Kullanılışı

Bulunma durumu eki, isim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

+de, +da

“**Dünyada** meni yad kılğan kullarım bar erdi.” (KE: 91r.19) = **Dünyada** beni zikreden kullarım vardı.

“Bir **sengride** Abu Bekr razhu bolğay.” (NF: 63.12) = Bir **köşede** Ebubekir ra. olacak.

“Ekiz oğlan toğurdı tişi, bir **karında**.” (ME: 30.6) = Kadın, bir **karında** ikiz çocuk doğurdu.

+te, +ta

“İlk urmuşta yılki kara yığar erdiler, **ekinçte** yük yükleyür erdiler.” (KE: 234r.11) = İlk vuruşta sürüyü toplar; **ikincide** yük yükler idiler.

“**Tevritte** andağ kördüm.” (NF: 310.4) = **Tevrat’ta** öyle gördüm.

“Ün kıldı yağmur yağkan **vakıtta**.” (ME: 217.4) = Yağmur yağın **zamanda** ses çıkardı.

Çokluk eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar:

“Bu on eki **burclarda** bu yeti yulduzlar tuğar.” (KE: 66v.12) = Bu on iki **burçta** bu yedi yıldız doğar.

“Uzun **künlerde**, temmuz aylarda ruza tutar erdim.” (NF: 316.16) = Uzun **günlerde** temmuz aylarında oruç tutardım.

İyelik eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar. Bulunma durumu ekinde önce III. teklik ve çokluk kişi iyelik eki çoğunlukla n’li, bazen n’siz gelir.

III. kişi iyelik ekinin n’li geldiği örnekler:

“Kündin künge Yusuf mahabbeti **könglinde** arttı.” (KE: 108r.20) = Yusuf’un sevgisi, günden güne **gönlünde** arttı.

“Bu tewe **üzesinde** ne bar?” (NF: 258.7) = Bu devenin **üzerinde** ne var?

“Tereddüd kıldı iki nerse **arasında**, geh anga geh munga emeldi.” (ME: 103.4) = İki şey **arasında** karasız kaldı, gâh ona gâh buna yöneldi.

III. kişi iyelik ekinin n’siz geldiği örnekler:

“Bu söz, çerig **arasında** yayıldı.” (KE: 234v.5) = Bu söz, asker **arasında** yayıldı.

Diğer iyelik ekleriyle kullanılışına örnekler:

“Ey melik! Atalarımız dinini artayurlar, **aramızda** hilafklar kemişti.” (KE: 233r.11) = Ey hükümdar! Atalarımızın dinini bozarlar, **aramızda** ihtilaf çıktı.

“Hêç **aranzıda** kimerse bar-mu kim bu taşnı yangluz kötürse?” (NF: 150.2-3) = **Aranızda** bu taşnı yalnız götürececek kimse var mı?

Bulunma durumu eki, zamirlere gelerek onları fiile bağlar:

“Niçe yıl boldı **munda** turur-sen?” (KE: 155r.9) = Kaç yıl oldu **burada** durursun?

“Cümle sahabalar **anda** yığıldılar.” (NF: 93.9-10) = Bütün sahabeler, **orada** yığıldılar.

“Amel, zühd ü takva, vera **mende** tip / Usal bolma, bolğul tutuş sorguçı.” (MM: 356.3-4) = Amel, zahitlik, takva **bende** deyip / Gafil olma, daima (kendini) sorgulayıcı ol.

Bulunma Durumunun Eksiz Kullanılışı

Bazı isim kök ve gövdeleriyle çokluk eki almış isimlerde, eksiz bulunma durumu örnekleri de mevcuttur:

“Zeliha aydı: Men, bu **saat** ewde yatur erdim.” (KE: 83v.11-12) = Zeliha dedi: Ben, bu **saatte** evde yatardım.

“...men takı anlar mengizlig, halklar **ara** aziz turur men takı bay turur-men.” (NF: 373.10) = ...ben de onlar gibi, insanların **içinde** itibar sahibi ve zengin biriyim.

“Açlık **yıllar**, hiç kimerse Yusufdın cevan-merdrek yok erdi.” (KE: 110v.19-20) = Açlık **yıllarında**, Yusuf’tan daha cömert hiç kimse yoktu.

Bulunma Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Yönelme, ayrılma, eşitlik ve yer-yön durumu ekleri, bazı örneklerde bulunma durumu fonksiyonunda kullanılmıştır.

Yönelme Durumu:

“Bir kün Yusufnı **bustanğa** körüp aydı...” (KE: 80r.2-3) = Bir gün Yusuf’u **bostanda** görüp dedi...

“Harislik bu **dünyeye** afat irür.” (MM: 57.4) = Bu **dünyada** tamahkârlık afettir.

Ayrılma Durumu:

“Men kiçiglikde, uluğlukda **Ayişedin** könilikdin adın nerse körmişim yok.” (KE: 234v.14) = Ben küçüklükte, büyüklükte **Ayşe’de** doğruluktan başka bir şey görmedim.

“Ya Resulallah! Kayu **vaktın** dua mustacab bolur?” (NF: 314.6) = Ey Allah’ın Resülü! Hangi **vakitte** dua kabul olur?

Eşitlik Durumu:

“On feriştelere, yiğitler **suretinçe** Lutning kapuğinga keldiler.” (KE: 60r.17-18) = On melek, yiğitlerin **kılığında** Lut’un kapısına geldi.

“Mustafa, Arab **tilinçe** ödrülmiş temek bolur.” (NF: 3.8) = Mustafa, Arap **dilinde** yüceltilmiş demektir.

Yer-Yön Durumu:

İçre kelimesi bazı örneklerde yer-yön; bazı örneklerde bulunma durumu fonksiyonuyla kullanılmıştır. Bu kelime, tespit edilen şu örneklerde bulunma anlamı vermektedir:

“Atamız Âdemni uçmah **ıçre** nurdın taht üze ağdurup kök feriştelere atamızning önginde secde kıldurdı.” (KE: 11r.5-6) = Atamız Âdem’i cennetin **içinde** nurdan bir taht üzerine yükseltip gök meleklerine atamızın önünde secde ettirdi.

Bulunma Durumu Ekinin Ünsüzlerden Sonraki Kullanılışı

Harezmi Türkçesi metinlerinde ötümlü ünsüzlere *+de*, *+da* şeklinde gelen bulunma durumu eki, ötümsüz ünsüzlere de çoğunlukla bu şekilde gelir:

“Kaçan Muhammed baliğ boldı erse afiyet ve salah **könilikde** maruf boldı.” (KE: 186r.21) = Muhammed, baliğ olduğunda **iyilik ve doğruluk hususunda** meşhur oldu.

“**Kıyamatta** közsüz bolmakdın korkar-men.” (NF: 361.4-5) = **Kıyamet gününde** gözsüz olmaktan korkarım.

“Mengü koydı anı Tangrı, **uştmahta**. (ME: 9.1) = Tanrı, onu **cennette** ebedî bıraktı.

Çok az örnekte ötümsüz ünsüzlerden sonra ek, *+te*, *+ta* şeklinde gelir:

“İlk uruşta yılki kara yığar erdiler, **ekinçte** yük yükleyür erdiler.” (KE: 234r.11) = İlk vuruşta sürüyü toplar idiler, **ikincide** yük yükler idiler.

“**Tevritte** andağ kördüm.” (NF: 310.4) = **Tevrat’ta** öyle gördüm.

“Ün kıldı yağmur yağkan **vakitta**.” (ME: 217.4) = Yağmur yağan **zamanda** ses çıkardı.

Bulunma Durumu Ekinin Bazı Kelimeler Üzerinde Kalıplaşması

Bulunma durumu eki, *yarındası* kelimesinde kalıplaşmış olarak iyelik ekinden önce gelmiştir:

“**Yarındası** kamuğ çıktılar.” (KE: 34v.11) = **Ertesi gün** hepsi çıktılar.

Ek, eşitlik ve yer-yön durumu eklerinden sonra da kullanılmıştır:

Eşitlik durumu ekinden sonra:

“**Ançada** Cebrail, Nuhğa peygamberlik keltürdi.” (KE: 23r.12-13) = **O zaman** Cebrail, Nuh’a peygamberlik getirdi.

“**Ançada** ev eyesi keldi.” (KE: 143v.9) = **O anda** ev sahibi geldi.

Yer-yön durumu ekinden sonra:

“Ol vaktde Resulning ammesi Atike kelip **taşkarıda** olturdu.” (KE: 183.15-16) = O vakitte Peygamber’in halası Atike gelip **dışarıda** oturdu.

Bulunma Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Bulunma durumu eki bazı örneklerde yönelme ve ayrılma durumu fonksiyonlarında kullanılmıştır.

Yönelme Durumu Fonksiyonunda:

“Ey musulmanlar kazisi! **Hankahda** musafirler kelip tururlar.” (NF: 251.14) = Ey Müslümanların kadısı! **Tekkeye** misafirler geldi.

“Aşlıklarında yamanrakını keltürdi takı bir **yerde** koydu.” (NF: 337.13) = Zahiresinden iyisini getirip bir **yere** bıraktı.

“Bu tengiz kırağında balıkçılar bar, **anda** barğıl.” (KE: 144r.2) = Bu denizin kıyısında balıkçılar var, **oraya** git.

“Örümçek öyün kördiler **munda** kelmedi tep yandılar.” (KE: 220v.1) = Örümcek evini gördüler, **buraya** gelmedi, diye döndüler.

Ayrılma Durumu Fonksiyonunda:

“**Yıllarda** bir yıl, Kenanda kahtlık boldı.” (KE: 62v.15) = **Yıllardan** bir yıl, Filistin’de kıtlık oldu.

“Munı buldılar, **yakasıda** bitigni aldılar.” (KE: 231v.1-2) = Bunu buldular, **yakasından** mektubu aldılar.

“Hak teala, ol kimersenî âlimler **zümresinde** bitigey.” (NF: 2.6-7) = Yüce Allah, o kimseyi âlimler **zümresinden** yazacak.

Ayrılma Durumu

Ayrılma durumu eki, geldiği isme çoğunlukla ayrılma, bazen de zaman, amaç, sebep gibi ifadeler kazandırarak onu fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede, ayrılma durumu eki, *+DIⁿ* şeklindedir: *İsimlerde*: kurıdın “batıdan” (KTB: 1), taştın “dışarıdan” (İKPO: 1.3).

Karahanlı Türkçesinde *+DIⁿ* ve *+DAn* şekilleri kullanılmıştır. Bazen aynı kelimeler ekin her iki şeklini de alır.

+DIⁿ: *İsimlerde*: soldın (KB: 1857), taştın (KB: 3124), aşdın (DLT-II: 18.24), begdin (DLT-II: 84.3), arıktın (DLT-II: 332.2), rahmetingdin (AH: 1), ölümdin (AH: 12), ottın (AH: 12), fazlındın (AH: 21). *Zamirlerde*: mendin (DLT-I: 20.13)

+DAn: *İsimlerde*: attan (DLT-I: 94.22), begden (DLT-I: 462.14), altundan (DLT-II: 181.26), atamdan (DLT-II: 445.17). *Zamirlerde*: menden (DLT-I: 40.24).

Harezmi Türkçesi metinlerinde ayrılma durumu eki, *+dIⁿ* şeklindedir. Bazı örneklerde ayrılma durumu diğer durum ekleri, diğer durum ekleri de ayrılma durumu yerine kullanılmıştır.

Ayrılma durumu eki, İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“**Rumdın Şamdın** on bir şehri aldılar.” (KE: 107v.20) = **Rum’dan, Şam’dan** on bir şehir aldılar.

“Ol keçe tüşi bolur kim **köküdin** ekki ferişte nazil boldı.” (NF: 405.4) = O gece düşünde **gökten** iki meleğin indiğini gördü.

“**Ameldin** riya hem tilingdin nifak...” (MM: 21.3) = **Amelden** riya ve dilinden fitneyi...

“Çıkardı anı **borcın**, bizar kıldı anı borc-dın.” (ME: 1.7) = Onu **borçtan** kurtardı.

Çokluk eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar:

“**Baylardan** alınur takı dervişlerke berilür.” (NF: 250.3) = **Zenginlerden** alınur ve dervişlere verilir.

“Kutardı anı Tanrı **belalardın**.” (ME: 88.1) = Tanrı, onu **belalardan** kurtardı.

İyelik eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar. Ayrılma durumu ekinden önce III. teklik ve çokluk kişi iyelik eki çoğunlukla n’li, bazen n’siz gelir.

III. kişi iyelik ekinin n'li geldiği örnekler:

“Resul, Ebu Cehl **sarayından** çıktı.” (KE: 204v.19) = Peygamber, Ebu Cehil’in **sarayından** çıktı.
 “Ol çeşme **suyundın** altı peygamber içip turur, Benü İsrail peygamberlerindin.” (NF: 149.3-4) = Beni İsrail peygamberlerinden altı peygamber, o çeşmenin **suyundan** içmiştir.
 “Kıyşturdu anı **rayındın**, ewürdi anı **rayındın**.” (ME: 38.8) = Onu **fikrinden** caydırdı.

III. kişi iyelik ekinin n'siz geldiği örnekler:

“Karındaşları **songıdın** yolğa kirdi.” (KE: 133r.4) = Kardeşlerinin **peşinden** yola koyuldu.
 “Biz cümle, üç kün boldı kim dünya **taamıdın** tatmışımız yok.” (NF: 108.9) = Üç gün oldu ki hiçbirimiz dünya **yiyeceğinden** tatmadık.

Diğer iyelik ekleriyle kullanımına örnekler:

“Bilmiş bolun, Mustafanı bizing **aramızdın** çıkarğu teg tururlar.” (KE: 236r.16) = Bilmiş olun, Mustafa’yı bizim **aramızdan** çıkaracak gibiler.
 “...neçe üküş malnı men öz hacatım üçün sening **malıngdın** alsam; kerek kim sanga ağır kelmese, tedi.” (NF: 258.12-13) = Ben, kendi ihtiyacım için senin **malından** ne kadar çok mal alsam (dahi, bu) sana ağır gelmemeli, dedi.

Ayrılma durumu eki, zamirlere gelerek onları fiile bağlar:

“Men, **sızdın** nerse kolmaz-men; manga sevab berigli Tengri turur.” (KE: 58v.17) = Ben, **sizden** bir şey istemem; bana sevap verecek olan Tanrı’dır.
 “**Barçadın** özینگni artuk körseng kibr ol bolur.” (NF: 372.5) = **Herkesten** kendini büyük görsen, kibir odur.
 “Kıyas alu berdi anga **fulandın**, öldürdü anga fulan uçun. (ME: 37.7-8) = **Falandan** ona kıyas alıverdi, onu falan için öldürdü.
 “**Önginlerdın** örtmek fariza turur.” (MM: 73.2) = **Başkalarından** saklamak farzdır.

Ayrılma Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Ayrılma durumu fonksiyonunda kullanılan en yaygın durum eki, bulunma durumu ekidir. Yönelme, araç-birliktelik ve eşitlik durumu ekleri de bazı örneklerde ayrılma durumu fonksiyonunda kullanılmışlardır.

Yönelme Durumu:

“İslam çerigi, **songlarınga** kirdi; ferışteler, ilgerüdin boldılar, bir ançanı öldürdiler.” (KE: 232r.8) = İslam askerleri, **arkalarından** girdi; melekler, ileriden girdi, bir kısmını öldürdüler.
 “Peyğambar as. mesciddin çıktı, men takı Peyğambar as. **artınga** bardım.” (NF: 170.7) = Peygamber as. mescitten çıktı, ben de Peygamber as.ın **peşinden** gittim.
 “Afv kıldı anı iş-din, kılmakı vacib bolmış iş-ni kiterdi **anga**.” (ME: 59.1) = Onu işten muaf tuttu; yapılması zorunlu olan işi **ondan** giderdi.

Bulunma Durumu:

“Üç **künde** kedin, bu haber Mekke de faş boldı.” (KE: 194v.2-3) = Üç **günden** sonra, bu haber Mekke’de yayıldı.
 “Hak teala, ol kimersenî âlimler **zümresinde** bitigey.” (NF: 2.6-7) = Yüce Allah, o kimseyi âlimler **zümresinden** yazacak.

Araç-Birliktelik Durumu:

Asıl araç-birliktelik durumu ekinin ayrılma durumu fonksiyonunda kullanımına örnek tespit edilemedi. Ancak bu durum ekinin fonksiyonunda yaygın bir şekilde kullanılan *birle* edatının bir örnekte ayrılma durumu fonksiyonunu üstlendiği tespit edilmiştir:
 “Bu yolnı koydung erse, kayu **yol birle** yörür-sen?” (KE: 88v.5) = Bu yolu terk ettinse, **hangi yoldan** gidersen?

Eşitlik Durumu:

“İmam Muhammed, evge kirdi; tişi, **songınça** kirdi.” (KE: 82v.8-9) = İmam Muhammed, eve girdi; kadın, **ardından** girdi.
 “...Yusuf, taşka çıktı; **artınça** Zeliha çıktı.” (NF: 361.13) = ...Yusuf, dışarı çıktı; **ardından** Zeliha çıktı.
 “**İzinçe** yörüdi anıng.” (ME: 111.3) = Onun **izinden** yürüdü.

Ayrılma Durumu Ekinin Bazı Kelimeler Üzerinde Kalıplaşması

Ayrılma durumu eki, kalıplaşmış olarak kullanıldığı bazı örneklerde eklendiği kelimeye mal olmuş gibidir:

“Sen kim-sen, meni **nedin** bildin? (KE: 129v.12) = Sen kimsin, beni **nasıl** tanıdın?

“Yunus aydı: **Netegdin** meni telwe teyür-sen? (KE: 153r.9) = Yunus, bana **neden** deli dersin, dedi.

Ayrılma Durumu Ekinin Kalıplaşmış Durum Eklerinden Sonra Kullanılması

Eşitlik durumu ekinden sonra:

“Muhammed ümmeti, **barçadın** ilgerü ermiş.” (KE: 207r.15) = Muhammed ümmeti, **herkesten** ileri imiş.

“...**barçadın** ilk turur, **barçadın** song takı ol turur tedi.” (NF: 51.6-7) = ...**herkesten** öncedir, **herkesten** sonra da odur, dedi.

Yer-yön durumu ekinden sonra:

“Medinedin çıkılın, utru yöriyelin, **taşkarudın** salıng, ilgerü kirmesünler.” (KE: 223r.1-2) = Medine'den çıkılın, karşı yürüyelim, **dışarıdan** salın, ileriye girmesünler.

“İslam çerigi, songlarına kirdi; feriştelere, **ilgerüdin** boldılar, bir ançanı öldürdiler.” (KE: 232r.8) = İslam askerleri, arkalarından girdi; melekler, **ileriden** girdi, bir kısmını öldürdüler.

Ayrılma Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

İlgi Durumu Fonksiyonunda:

“**Tewelerindin** zekâtını bermemiş...” (NF: 250.14) = **Develerinin** zekâtını vermemiş...

“Cümle uluğ **yazuklardın** uluğrakı hamr içmek turur.” (NF: 363.6) = Bütün büyük **günahların** en büyüğü içki içmektir.

“**Bulardın** edizliki, yegirmi dört arşun kaçan tamam boldı erse...” (KE: 62v.14) = **Bunların** yüksekliği, yirmi dört arşun olduğunda...

Yükleme Durumu Fonksiyonunda:

“...anların işi **haddin** geçmek erdi.” (NF: 380.11) = ...onların işi **haddi** aşmaktı.

“Munung derecesi, **mendin** aştı.” (NF: 55.13-14) = Bunun derecesi, **beni** geçti.

Bulunma Durumu Fonksiyonunda:

“Men kiçiklikde, uluğlukda **Ayişedin** könüldin adın nerse körmişim yok.” (KE: 234v.14) = Ben küçüklükte, büyüklükte **Ayşe'de** doğruluktan başka bir şey görmedim.

“Ya Resulallah! Kayu **vaktin** dua mustacab bolur?” (NF: 314.6) = Ey Allah'ın Resülü! Hangi **vakitte** dua kabul olur?

Araç-Birliktelik Durumu Fonksiyonunda:

“Ey Salih! Bizni atalarımız tapunğan tengrilerimizdin yığıp adın **Tengridin mü** korkutur-sen?” (KE: 34v.7-8) = Ey Salih! Bizi atalarımızın taptığı tanrılarımızdan alıkoyup başka **Tanrıyla mı** korkutursun?

Araç-Birliktelik Durumu

Araç-birliktelik durumu eki, hareketin hangi araçla yapıldığını, zamanını, durumunu veya sebebini bildirerek geldiği ismi fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede kullanılan araç-birliktelik durumu eki *+(In)*'dir. *Birle* edatı da bu fonksiyonda kullanılmıştır:

+(In): yüzçe erin “yüz kadar kişiyle” (BKD: 37), yayın “yazın” (BKD: 39), yüz artuk okun “yüzden fazla okla” (KTD: 33).

birle: kaganın birle (KTD: 37), kemi birle (İKPÖ: 17.3).

Karahanlı Türkçesinde, *+(In)* şekli ve *birle* edatıyla birlikte *+IA* şekli de görülür.

+(In): adhakın “ayakla” (DLT-I: 165.3) “Biligin uluğlukka tegdim.” = Bilgiyle ululuğa eriştim. (DLT-II: 91.6), birin birin (DLT-III: 360.10).

+IA: “Uya kadaş oğlını çınla boğar.” = Kardeş oğlunu gerçekten boğar. (DLT-I: 86.3), tünle “geceleyin” (DLT-II: 5.28)

birle/bile: bu söz birle (KB: 1132) eliging bile (DLT-I: 44.2)

Harezmi Türkçesi metinlerinde ise çoğunlukla *+(In)*, bazı örneklerde *+IA* ve bunlarla aynı fonksiyonu üstlenen *birle / bile / birlen* edatları kullanılmıştır.

Bazı örneklerde araç-birliktelik durumu diğer durum ekleri, diğer durum ekleri de Araç-birliktelik durumu yerine kullanılmıştır.

Araç-Birliktelik Durumunun +(I)n Ekiyle Kullanılışı

+(I)n, asıl araç-birliktelik durumu eki olarak yaygın bir şekilde kullanılmıştır. İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“...törtünçü, atalar analarınğa yaman **tilin** sözlegenlerni...” (KE: 41v.14-15) = Dördüncüsü, anne babalarına kötü **dille** konuşanları...

“Hüseyn, anı işitip katığ **ünün** yığladı.” (KE: 247v.10) = Hüseyin, onu işitip yüksek **sesle** ağladı.

“Ol **vaktin** kim uçtmahda erdim...” (NF: 37.17) = O **vakit** ki cennette idim...

“**Bütünlükün rastlıkın** korkar Tangrı tealadın; âlimler, ok öz kullarydın.” (NF: 233.3-4) = Yüce Allah’tan, onun kulları içinde; ancak âlimler **hakikatle, doğrulukla** korkar.

“**Kücün** tuttu anı fulan iş üze.” (ME: 12.6) = Onu falan iş için **zorla** tuttu.

“**Yanglulukın** aytı berdi anga.” (ME: 208.7) = **Yanlıhlıkla** söyleyiverdi ona.

Araç-Birliktelik Durumunun +IA Ekiyle Kullanılışı

Araç-birliktelik durumu eki olarak kullanılan +IA, +(I)n kadar yaygın değildir. Harezmi Türkçesi metinlerinde birkaç kelimedede görülmüştür. *Tün* kelimesiyle kullanılışı yaygındır.

“Yakub, **bir tünle** sakladı.” (KE: 62r.8) = Yakub, **bir gece** sakladı.

“**Tünle** taat ve ibadatkâ öğrengen müminin lezzeti ziyadarak turur.” (NF: 315.9-10) = **Geceleyin** ibadeti âdet edinen müminin alacağı lezzet daha çoktur.

“**Tünle** rast kıldı iş-ni.” (ME: 102.1) = İş, **geceleyin** düzeltilti.

“Keçer ikkisindin yakın **biligle**.” (MM: 114.4) = Kesin **bilgiyle** ikisinden vazgeçer.

Birle / Bile / Birlen Edatlarının Araç-Birliktelik Durumu Fonksiyonunda Kullanılışı

Birle:

“Mısır halkı, yeti yıl **kahtlık birle** mübtela boldılar.” (KE: 66v.20) = Mısır halkı, yedi yıl **kıtlıkla** müptelâ oldular.

“Ol kâfirni hoş **söz birle**, açuk **yüz birle** hak yolınğa ündeyü başladı.” (NF: 11.12) = Güzel **sözle**, güler **yüzle** O kâfirni Allah yoluna davet etti.

“**Köngül birle** tasdik gerek bil burun.” (MM: 19.1) = (Şunu) bil (ki) önce **kalple** onaylamak gerekir.

“Sewündi ol **neme birle**, sewünçlüğ boldı nerse birle.” (ME: 12.4) = O **nesneyle** sevindi.

Bile:

“**Tiriglik bile** bu kamuğ işlering...” (MM: 46.3) = **Canlılıkla** bu bütün işlerin...

Birlen:

“...Anınğ **duası birlen** bu nurğa şayeste boldum.” (KE: 172v.3) = ... Bu nura, onun **duasıyla** lâyık oldum.

Araç-Birliktelik Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Yönelme durumu eki, yaygın olarak araç-birliktelik durumu fonksiyonunda kullanılmıştır. Ayrılma ve eşitlik durumu ekleri de bazı örneklerde bu fonksiyonu üstlenmiştir.

Yönelme Durumu:

“Yolda barurda sahrada **Amirğa** sağaştılar.” (NF: 146.17) = Yolda giderken çölde **Amir’le** karşılaştılar.

“Mevli teala, kâfirler közinge kigürdi, **közlerige** meşğul boldılar.” (KE: 222r.1) = Yüce Allah, kâfirlerin gözüne girdirdi, **gözleriyle** meşgul oldular.

“Cüft-lendürdi **anga** tişini, nikâh kıldı tişini anga.” (ME: 8.4) = Kadını **onunla** evlendirdi, kadını ona nikâhladı.

Ayrılma Durumu:

“Ey Salih! Bizni atalarımız tapunğan tengrilerimizdin yığıp adın **Tengridin mü** korkutur-sen?” (KE: 34v.7-8) = Ey Salih! Bizi atalarımızın taptığı tanrılarımızdan alıkoyup başka **Tanrıyla mı** korkutursun?

Eşitlik Durumu:

“Men, öz **könglümçe** kelmedim; Tengri yarlığı birle keldim.” (KE: 59r.11-12) = Ben, kendi **isteğimle** gelmedim; Tanrı’nın emriyle geldim.

Araç-Birliktelik Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Asıl araç-birliktelik durumu ekinin diğer durum ekleri fonksiyonunda kullanılışına örnek tespit edilemedi. Ancak bu durum ekinin fonksiyonunda yaygın bir şekilde kullanılan *birle* edatının bir örnekte yönelme, bir örnekte de ayrılma durumu fonksiyonunu üstlendiği tespit edilmiştir:

Yönelme Durumu Fonksiyonunda:

“Bizning **tengrilerimiz birle** bu işni kim kıldı?” (KE: 39v.16) = Bizim **tanrılarımıza** bu işi kim yaptı?

Ayrılma Durumu Fonksiyonunda:

“Bu yolni koydung erse, kayu **yol birle** yörür-sen?” (KE: 88v.5) = Bu yolu terk ettinse, hangi **yoldan** gidersin?

Eşitlik Durumu

Eşitlik durumu eki eşitlik, benzerlik görelilik anlamlarını üstlenerek ismi fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede eşitlik durumu eki, +çA'dır: “Kagan süsi, Bolçu'da *otça borça* kelti.” = Hakanın ordusu, Bolçu'da *ateş gibi, kasırga gibi* (üzerimize) geldi. (KTD: 37), bunça (KTG: 4), ança (KTG: 5), inçe “şöylece” (İKPÖ: 4.7).

Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde de ekin aynı şekli kullanılmıştır: Karahanlı Türkçesi için şu örnekleri vermek mümkündür: avuçça (KB: 297), solça (KB: 1392), neçe (DLT-I: 49.21), ança (DLT-I: 63.13), barça (DLT-I: 210.24), neçeme (DLT-III: 38.20).

Eşitlik durumu eki, zamirlerde daha çok kalıplaşmış olarak kullanılır. Bazı örneklerde zamirlerle gelerek onları sıfat veya zarf yapmıştır. Diğer durum eklerinden farklı olarak zamirlerde iyelik ekleri eşitlik durumu ekinin sonradan gelir. Kalıplaştığı bazı kelimelerde kendisinden sonra diğer durum eklerini almıştır. Eşitlik durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de eşitlik durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Eşitlik durumu eki, isim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Ey Musi! Tengizler adakında mening bir kulum bar; sening ilming, aning ilmi tuşında bir katre **suwça** bolğay.” (KE: 129r.15-16) = Ey Musa! Deniz kıyısında benim bir kulum var; senin ilmin, onun ilmi karşısında bir damla **su kadardır**.

Çokluk eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar:

“Bularda algunguz niçe **tağlarça** erse öz hazinemdin öteyin.” (KE: 233r.8-9) = Bunlardan aldığımız ne kadar çok, **dağlar kadar** da olsa kendi hazinemden ödeyeyim.

İyelik eki almış isimlere gelerek onları fiile bağlar. Eşitlik durumu ekine gelen III. teklik kişi iyelik eki çoğunlukla n'li şekliyle görülür:

“Biz ekegü tüş gördük, anga ayduk, ol yorıdı, aning **sözünçe** boldı.” (KE: 90r.3) = Biz ikimiz düş gördük, ona anlattık, o yordu, **onun dediği gibi** oldu.

“Ehlim[ge] takı oğlanlarımğa bu keltürgenim **mikdarınça** koydum tedi.” (NF: 95.4) = Ehlime ve oğullarıma bu getirdiğim **miktar kadar** bıraktım, dedi.

Diğer iyelik ekleriyle kullanılışına örnekler:

“Mening birle bolğıl, sening **könglünge** hükm kılayın tedi.” (KE: 21v.5-6) = Benimle ol, senin **gönlüne göre** hüküm vereyim, dedi.

“**Adatımızça** bitisün.” (NF: 46.3) = **Adetimize göre** yazsın.

Eşitlik durumu eki, zamirlerde kalıplaşmış olarak görülür:

“**Bular barça** aydılar...” (KE: 35r.1) = **Bunların hepsi** dediler...

“İslam çerigi, songlaringa kirdi; feristeler, ilgerüdin boldılar, **bir ançanı** öldürdiler.” (KE: 232r.8) = İslam askerleri, arkalarından girdi; melekler, ileriden girdi, **bir kısmını** öldürdüler.

İyelik ekleri zamirlerle, kalıplaşmış eşitlik durumu ekinin sonradan gelmiştir:

“**Bir ançası** iman keltürdiler, **bir ançası** keltürmediler.” (KE: 35r.1) = **Bir kısmı** iman getirdi, **bir kısmı** getirmedi.

“İsi aleyhi's-salam, dua kılğay, **barçası** karağı bolup ölgeyler.” (KE: 176r.19) = İsa aleyhisselam dua edecek, **hepsi** kör olup ölecekler.

“Ey yaranlarım! Sizlerning dünyavi neersengiz yok, **barçangız** dervişler turur-siz.” (NF: 116.13) = Ey dostlarım! Sizin dünyevî bir şeyiniz yok, **hepiniz** devşlersiniz.

Yükleme durumu ekiyle:

“**Barçanı** sening üçün kutkarğay erdim.” (KE: 215v.20-21) = **Hepsini** senin için kurtaracaktım.

Yönelme durumu ekiyle:

“Tün yeli **barçağa** teng tegsün tep artuk eksük kılmas-biz.” (KE: 216r.9) = Gece yeli **herkese** denk ulaşsın diye fazla (veya) eksik etmeyiz.

“Ol tüşni **barçağa** eşittürdi.” (NF: 105.9) = O düşü **herkese** anlattı.

Ayrılma durumu ekiyle:

“...**barçadın** ilk turur, **barçadın** song takı ol turur dedi.” (NF: 105.9) =...**herkesten** öncedir, **herkesten** sonra da odur, dedi.

Eşitlik Durumu Fonksiyonunda Kullanılan Diğer İsim Durum Ekleri

Yönelme Durumu:

Tespit edilen bir örnekte yönelme durumu eki, eşitlik durumu fonksiyonunda kullanılmıştır.
“Sendin **yaşka** kiçig oğlanka şagird boldung.” (NF: 201.17) = Senden **yaşca** küçük oğlana çıkarak oldun.

Eşitlik Durumu Ekinin Bazı Kelimeler Üzerinde Kalıplaşması

Aslında çekim eki olan eşitlik durumu eki, geldiği bazı kelimeler üzerinde kalıplaşarak yapım eki gibi kullanılmıştır.

Barça zamirinde kalıplaşmış olarak görülür:

“Bular **barça** aydılar...” (KE: 35r.1) = Bunların **hepsi** dediler...

“İsi aleyhi’s-selam, dua kılğay, **barçası** karağu bolup ölgeyler.” (KE: 176r.19) = İsa aleyhisselam dua edecek, **hepsi** kör olup ölecekler.

Kalıplaşarak sıfat olan kelimeler yapar:

“Tegme gençe sığır terisin kurutup **barmakça** kilid kıldurdu.” (KE: 124r.19-20) = Sığır derisini kurutup her hazineye **parmak kadar** kilit yaptırdı.

“**Niçe** yıl boldı munda turur-sen?” (KE: 155r.9) = **Kaç** yıldır burada bekliyorsun?

“**Barça** sahabalar razi boldılar.” (NF: 24.6) = **Bütün** sahabeler razi oldular.

Kalıplaşmış olarak zarflarda kullanılır:

“**Ançada** Musi yetip keldi Firavn müsülman bolğu umançada.” (KE: 112r.10-11) = Firavun Müslüman olacak ümidiyle, **o anda** Musa, çıkıp geldi.

“**Neçeke** tegi bu kâfirler zahmatını, meşakkatlarını körer biz?” (NF: 11.5) = Bu kâfirlerin (bize çektiydikleri) eziyetlere, sıkıntılara **ne zamana** kadar maruz kalacağız?

Bazı örneklerde kendisinden sonra diğer durum eklerini almıştır:

“İslam çerigi, songlarına kirdi; feriştelere, ilgerüdin boldılar, **bir ançanı** öldürdiler.” (KE: 232r.8) = İslam askerleri, arkalarından girdi; melekler, ileriden girdi, **bir kısmını** öldürdüler.

“...**barçadın** ilk turur, **barçadın** song takı ol turur, dedi.” (NF: 51.6-7) = ...**herkesten** öncedir, **herkesten** sonra da odur, dedi.

“Ol tüşni **barçağa** eşittürdi.” (NF: 105.9) = O düşü **herkese** anlattı.

Ançası bar yapısında kalıplaşmış olarak kullanılır:

“Yawlak adil turur, **ançası bar** kişiler malın yeyür.” (KE: 134v.10) = Çok adildir, **o kadarı var ki** kişilerin malını yer.

“**Ançası bar** sen çerig yığıp atlanurka oğradın, yok erse seni kes kes kılır erdük.” (KE: 230r.12-13) = **O kadarı var ki** sen asker toplayıp atlanmaya niyetlendin, yoksa seni parça parça ederdik.

Eşitlik Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Eşitlik durumu eki, bazı örneklerde bulunma, ayrılma ve araç-birliktelik durumu fonksiyonlarını üstlenmiştir.

Bulunma Durumu Fonksiyonunda:

“On feriştelere, yiğitler **suretinçe** Lutning kapuğinga keldiler.” (KE: 60r.17-18) = On melek, yiğitlerin **kılığında** Lut’un kapısına geldiler.

“Mustafa, Arab **tilinçe** ödrülmiş temek bolur.” (NF: 3.8) = Mustafa, Arap **dilinde** yüceltilmiş demektir.

Ayrılma Durumu Fonksiyonunda:

“İmam Muhammed, evge kirdi; tişi, **songınça** kirdi.” (KE: 82v.8-9) = İmam Muhammed, eve girdi; kadın, (onun) **ardından** girdi.

“...Yusuf, taşka çıktı; **artinça** Zeliha çıktı.” (NF: 361.13) = ...Yusuf, dışarı çıktı; **ardından** Zeliha çıktı.

“**İzinçe** yörüdi aning.” (ME: 111.3) = Onun **izinden** yürüdü.

Araç-birliktelik Durumu Fonksiyonunda:

“Men, öz **könglümçe** kelmedim; Tengri yarlığı birle keldim.” (KE: 59r.11-12) = Ben, kendi **isteğimle** gelmedim; Tanrı’nın emriyle geldim.

Yer-Yön Durumu

Yer-yön durumu eki, geldiği isme yer-yön veya zaman ifadesi kazandırarak onu fiile bağlayan isim durum ekidir.

Eski Türkçede yer-yön durumu eki, çoğunlukla +GARl, bazı örneklerde de +rA şeklindedir.

+GARl: Tabğaçgaru “Çin’e doğru” (BKD: 35), ilgerü “ileri, ileride, doğuda, doğruya doğru” (BKD: 37), kurıgaru “geriye, batıda” (KTD: 8), birigerü “güneye doğru, güneyde” (KTD: 28), ol yergerü (KTG: 8), Oğuzgaru (KTK: 8), yokkaru (İKPÖ: 60.5).

+rA: asra “altta, aşağıda” (KTD: 1), içre (KTD: 26).

Karahanlı Türkçesinde ek, +GARl, +ArI, +rA, +rU şekillerindedir.

+GARl: Tengriğerü, Tengrikeri “Tanrı’ya doğru” (DLT-III: 251.11)

+ArI: yokkaru (DLT-II: 4.14),

+rA: başra (DLT-I: 102.4), asra (DLT-I: 126.13), taşra (DLT I: 424.17), songra (AH: 14), içre (AH: 486),

+rU: taparu “...e doğru” (KB: 5830), tabaru (DLT-I: 445.11)

Harezmi Türkçesi metinlerinde yer-yön durumu eki, +GARl, +ArI, +rA, +rU olmak üzere dört şekilde görülür. Tespit edilen örneklerin sayısına göre, ekin en çok +GARl şekli kullanılmıştır. Bunun ardından +rA şekli gelir. +ArI ve +rU şekilleri ise taranan metinlerde daha az kullanılan yer-yön durumu ekleridir. Bu durum eki, genellikle isim kök ve gövdelerine gelir. İyelik eki almış birkaç örnekte kalıplaşmış olarak iyelik ekinde önce gelmiştir. Ekin zamirlerde kullanılışı da çok nadirdir. Ek *angar*, *mungar* zamirlerinde +gar şeklinde görülür.

Yer-yön durumu ekinin ana fonksiyonu geldiği isme yer-yön ifadesi kazandırarak onu fiile bağlamaktır. Geldiği isme zaman ifadesi kazandırdığı örnekler de vardır. Bazı kelimelere gelerek ikileme yapısını oluşturur. Ek, kalıplaştığı bazı örneklerde kendisinden sonra diğer durum eklerini almıştır. *İçre* kelimesi, bazı örneklerde kendi fonksiyonuyla, bazı örneklerde bulunma durumu fonksiyonuyla kullanılmıştır.

Yer-Yön Durumunun +GARl Ekiyle Kullanılışı

Harezmi Türkçesi metinlerinde en çok kullanılan yer-yön durumu ekidir. Birkaç örnek dışında isim kök ve gövdelerinde görülür. Yer-yön durumu eki +GARl, isim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Ol öwünni ağzınğa saldı, çeynedi, boğzınğa tikilmışde ol ahdni angdı, **içkerü** kiregelü idmadı, **taşğaru** ma çıkaru bilmedi.” (KE: 11v.6-8) = O ağzını ağzına attı, çiğnedi; boğazına geldiğinde o ahdini hatırladı, **içeri** girmesi için bırakmadı, **dışarı** da çıkaramadı.

“Belkis, saray kapuğın bağlap kapuğçılarga saklatıp özi **içgeri** kirip taht üze ak h[arir] örtünüp yatur erdi.” (KE: 147v.8-9) = Belkis, saray kapısını kapatıp nöbetçilere korutarak; kendisi **içeri** girip taht üzerinde beyaz ipek örtünerek yatardı.

“...siz, imandın yüz ewrüp **artkaru** kayıtğay-sizler.” (NF: 93.3-4) = ...siz, imandan yüz çevirip (kâfirliğe) **geri** döneceksiniz.

“**Artğaru** bağladı erenler bilekini.” (ME: 82.6) = Kişilerin bileğini **arkaya** bağladı.

Yer-yön durumu ekinin iyelik ekleriyle kullanıldığı örnekler çok azdır. *İlgerü* kelimesinde, diğer durum eklerinden farklı olarak kendisinden sonra iyelik ekini almış, ardından da bulunma durumu eki gelmiştir:

“...**ilgerüsünde** on ming kürsi, her bir kürside on ming ferişte öre turup Ayete’l-Kürsi okıyurlar.” (KE: 218v.11-12) = ...**ilerisinde** on bin taht, her bir tahtta on bin melek, ayakta durup Ayetü’l Kürsi okurlar.

Ek *angar*, *mungar* zamirlerinde +gar şeklinde görülür:

“Şeriatde **mungar** mengizlig bir mesele bar.” (KE: 6r.11) = Şeriatte **buna** benzer bir mesele var.

“Ya iblis! Adam oğlı ne iş kılrsa sen **angar** ğalib bolur-sen.” (NF: 349.17) = Ey iblis! İnsanoğlu ne iş yaparsa sen **ona** üstün gelirsin.

“**Angar** mengzegen yok kamuğdın arığ.” (MM: 30.1) = **Ona** benzeyen yok, (o) herkesten temiz(dır).

Yer-Yön Durumunun +rA Ekiyle Kullanılışı

Tespit edilen örneklere göre, kullanılış sıklığı ekin +GARl şeklinden sonradır. Yer-yön durumu eki +rA, isim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Bizing yarlıkımızdın **taşra** kitmeki üçün, anı koyğay-miz ukubet kılmağay-miz sandı.” (KE: 156v.11-12) = Bizim emrimizden **dışarı** çıktığı için; onu bırakacağız, ceza vermeyeceğiz sandı.

“**Asra** endi, aşaka bardı.” (ME: 186.5) = **Aşağı** indi, aşağıya gitti.

“Sehiv secde vacib bolur, **songra** kıl.” (MM: 112.2) = Sehiv secdesi vacip olur, (onu) **sonra** yap.

Yer-yön durumu eki *asra* kelimesinde, diğer durum eklerinden farklı olarak iyelik ekini kendisinden sonra almıştır. İyelik ekinden sonra da bir örnekte bulunma, bir örnekte yönelme durumu eki gelmiştir:

“Ol katıĝ yel, taht **asrasınĝa** kirip tahtnı havaĝa kaldurur erdi.” (NF: 210.9) = O kuvvetli yel, tahtın **altına** girip tahtı havaya kaldırırdı.

Yer-Yön Durumunun +ArI Ekiyle Kullanılışı

Örneklerine çok az rastlanan yer-yön durumu ekidir. İsim kök ve gövdelerinde görülür.

Yer-yön durumu eki +*ArI*, İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar:

“Resul, başın kuyı saldı; yana **yokaru** kıldı.” (KE: 215r.12) = Peygamber, başını aşağı indirdi; yine **yukarı** kaldırdı.

“Unuttı nerseni, **ilerü** ıydı nerseni, içĝındı nerseni.” (ME: 18.8) = Bir şeyi unuttu, bir şeyi **ileri** gönderdi, bir şeyi kaybetti.”

Yer-Yön Durumunun +rU Ekiyle Kullanılışı

Ekin +*ArI* şeklinde olduğu gibi örneklerine çok az rastlanan yer-yön durumu ekidir. İsim kök ve gövdelerinde görülür. İsim kök ve gövdelerine gelerek onları fiile bağlar. Tespit edilen örneklerde *öngrü* kelimesinde kullanılmıştır:

“Biling; mundın **öngrü** kelür, rast savab.” (MM: 216.2) = Bilin; gerçek doğruluk, bundan **önce** gelir.

Yer-Yön Durumu Eklerinin Bazı Kelimeler Üzerinde Kalıplaşması

İki isim durum eki üst üste gelmez. Yer-yön durumu eki, bazı örneklerde kendisinden sonra ismin diğer durum eklerini almıştır.

İsim (+) yer-yön durumu eki (+) bulunma durumu eki:

“Ol vaktde Resulning ammesi Atike kelip **taşkarıda** olturdu.” (KE: 183.15-16) = O vakitte Peygamber’in halası Atike gelip **dışarıda** oturdu.

İsim (+) yer-yön durumu eki (+) ayrılma durumu eki:

“...onunçı kölegengni yerge tüşürmedi, **ilgeridin artkarıdın** bir teg körünür erdi.” (KE: 194v.19-20) = ...onuncusu, gölgeni yere düşürmedi, **önden arkadan** aynı görünürdü.

“Medinedin çıkalın, utru yöriyelin, **taşkarudın** salıng, ilgerü kirmesünler.” (KE: 223r.1-2) = Medine’den çıkalım, karşı yürüyelim, **dışarıdan** salın, ileriye girmesinler.

İyelik ekleri, isim durum eklerinden önce gelir. Ancak bazı örneklerde yer-yön durumundaki isimden sonra, III. teklik kişi iyelik eki, ardından da diğer durum ekleri gelmiştir:

İsim (+) yer-yön durumu eki (+) 3.teklik kişi iyelik eki (+) yönelme durumu eki:

“Ol katıĝ yel, taht **asrasınĝa** kirip tahtnı havaĝa kaldurur erdi.” (NF: 210.9) = O kuvvetli yel, tahtın **altına** girip tahtı havaya kaldırırdı.

İsim (+) yer-yön durumu eki (+) 3. teklik kişi iyelik eki (+) bulunma durumu eki:

“...**ilgerüsünde** on ming kürsi, her bir kürside on ming ferişte öre turup Ayete’l-Kürsi okıyurlar.” (KE: 218v.11-12) = **İlerisinde** on bin taht, her bir tahtta on bin melek, ayakta durup Ayetü’l Kürsi okurlar.

“Kesrining sarayı ileginde bir uluĝ tak bar erdi. Ol tak **asrasında** taht kılıp ol taht üzesinde Kesri olturup erdi.” (NF: 82.2-3) = Kesri (Fars hükümdarı)’nin sarayının karşısında büyük bir daĝ vardı. Kesri, o daĝın **altında** taht yaptırmış, o tahtın üzerinde oturmuştu.

Yer-Yön Durumu Ekinin Diğer İsim Durum Ekleri Fonksiyonunda Kullanılması

Bulunma Durumu Fonksiyonunda:

Yer-yön durumu eki, *içre* kelimesinde bazı örneklerde kendi fonksiyonuyla bazı örneklerde ise bulunma durumu fonksiyonuyla kullanılmıştır. Bu kelime, tespit edilen şu örneklerde bulunma anlamı vermektedir:

“...mening Tengrim ol turur atamız Âdemni uçmah **içre** nurdın taht üze aĝdurup kök feriştelere atamızning önginde secde kıldurdu.” (KE: 11r.5-6) = ...benim Tanrı’m odur: atamız Âdem’i cennetin **içinde** nurdan taht üzerine yükseltip gök meleklerine atamızın önünde secde ettirdi.

“...takı ewi bar erdi, üçinç kat **içre** erdi.” (NF: 360.8-9) = ...evi de vardı, üçüncü **katta** idi.

SONUÇ

Araştırmacılar tarafından alınan isim durumlarının sayısı beş ile on dört arasında değişmekle birlikte isimler, çoğunlukla sekiz veya dokuz durumda ele alınmışlardır. Bu çalışmada ise sekiz durum tercih edilmiş olup ilgi, yükleme, yönelme, bulunma, ayrılma, araç-birliktelik, eşitlik ve yer-yön durumları incelenmiştir. Araştırmacılar, ismin durumları için farklı terimler de tercih etmişlerdir. Bu tercihlerden tespit edilenler şunlardır:

İlgi durumu: Tamlayan, tamlama, kimin, genitif, genitive.

Yükleme durumu: Belirtme, -i, yapma, kimi, akuzatif, accusative.

Yönelme durumu: Verme, -e, yaklaşma, kime, datif, dative.

Bulunma durumu: Kalma, -de, kimde, lokatif, lokative.

Ayrılma durumu: Çıkma, -den, uzaklaşma, kimden, ablatif, ablative.

Araç-birliktelik durumu: Vasıta, vasıta ve beraberlik, kimle, instrümental, instrümentalis.

Eşitlik durumu: Eşitlik-benzerlik, kimce, ekvatif, equative.

Yer-yön durumu: Yön Gösterme, yön ekleri, yön bildirme, yönelme, direktif, direktive.

Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesinde ilgi durumu eki, $+(n)Ing$ şeklindedir. İlgi durumunun eksiz kullanılışı da yaygındır. Harezmi Türkçesi metinlerinde ilgi durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de ilgi durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Eski Türkçede yükleme durumu eki, isimlerde $+(I)g$, zamirlerde $+(n)I^2$ şeklindedir. Karahanlı Türkçesinde, isimlerde $+(I)g$ ve $+(n)I^2$ ekleri, zamirlerde, $+(n)I^2$ eki kullanılmıştır. Harezmi Türkçesinde $+(I)g$ şekline örnek tespit edilemedi. Hem isimlerde hem zamirlerde çoğunlukla $+nI^2$ şekli görülür. $+I^2$ şekli ise men ve sen zamirleriyle çok az örnekte ünsüzle biten isimlere gelen yükleme durumu ekidir. Yükleme durumunun eksiz kullanılışı da yaygındır. Yükleme durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de yükleme durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Eski Türkçede yönelme durumu eki, çoğunlukla $+ka$ 'dır. Ünlüyle veya iyelik ekiyle biten bazı örneklerde $+(y)A$ şekli de görülür. Karahanlı Türkçesinde de $+GA$ şekli hâkimdir. Yönelme durumu eki, Harezmi Türkçesi metinlerinde çoğunlukla $+GA$, bazı örneklerde $+(y)A$ şeklinde görülür. İnce sıradan isimlerden sonra $+ge$ / $+ke$; kalın sıradan isimlerden sonra $+ğa$ / $+ka$ gelir. Kalın sıradaki kelimelerden sonra genellikle ötümlü ünsüzlerden sonra $+ğa$, ötümsüz ünsüzlerden sonra $+ka$ şekli kullanılmıştır. Ancak bu genel bir kural değildir. Bazı örneklerde ötümlü ünsüzlerden sonra $+ka$ veya daha nadir olarak ötümsüz ünsüzlerden sonra $+ğa$ 'nın geldiği görülür. $+A$ şekli, pek az kullanılmış yönelme durumu ekidir. Bazen aynı kelime ekin her iki şekliyle de kullanılmıştır. Eksiz yönelme durumu şekline tespit edilen örnekler de vardır. Ek *özge*, *başka* kelimelerinde kalıplaşmış olarak kullanılır. Yönelme durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de yönelme durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesi metinlerinde bulunma durumu eki, $+DA$ şeklindedir. Ancak Harezmi Türkçesi metinlerinde ekin t 'li şekli çok az kullanılmıştır. Çoğunlukla ötümsüz ünsüzlerden sonra da ek $+de$, $+da$ şeklinde gelir. Eksiz bulunma durumu şekline tespit edilen örnekler de vardır. Ayrıca diğer isim durum eklerinden bazıları bulunma durumu fonksiyonunda kullanılmıştır. Bulunma durumu eki de diğer isim durum eklerinden bazılarının fonksiyonunu üstlenmiştir. Bulunma durumu eki, *yarındası* kelimesinde kalıplaşmış olarak iyelik ekinden önce gelmiştir. Ek, eşitlik ve yer-yön durumu eklerinden sonra da kullanılmıştır.

Eski Türkçede, ayrılma durumu eki, $+DI^2n$ şeklindedir. Karahanlı Türkçesinde $+DI^2n$ ve $+DAn$ şekilleri kullanılmıştır. Bazen aynı kelimeler ekin her iki şeklini de almıştır. Harezmi Türkçesi metinlerinde ise ayrılma durumu eki, $+dI^2n$ şeklinde olup t 'li örnek tespit edilememiştir. Ayrılma durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de ayrılma durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır. Ekin kalıplaşmış olarak kullanıldığı örnekler de vardır.

Eski Türkçede kullanılan araç-birliktelik durumu eki $+(I)n$ 'dir. *Birle* edatı da bu fonksiyonda kullanılmıştır. Karahanlı Türkçesinde, $+(I)n$ şekli ve *birle* edatıyla birlikte $+IA$ şekli de görülür. Harezmi Türkçesi metinlerinde ise çoğunlukla $+(I)n$, bazı örneklerde $+IA$ şekli ve bu şekillerle aynı fonksiyonu üstlenen *birle* / *bile* / *birlen* edatları kullanılmıştır. Araç-birliktelik durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de Araç-birliktelik durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır. Bu durum ekinin fonksiyonunda kullanılan *birle* edatının bir örnekte yönelme, bir örnekte ayrılma durumu fonksiyonunu üstlendiği tespit edilmiştir.

Eski Türkçe, Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesi metinlerinde eşitlik durumu eki, $+çA$ 'dır. Eşitlik durumu eki, zamirlerde daha çok kalıplaşmış olarak kullanılır. Bazı örneklerde zamirlere gelerek

onları sıfat veya zarf yapmıştır. Diğer durum eklerinden farklı olarak zamirlerde iyelik ekleri, eşitlik durumu ekinde sonra gelir. Kalıplaştığı bazı kelimelerde kendisinden sonra diğer durum eklerini almıştır. Eşitlik durumu ekinin diğer durum ekleri yerine; diğer durum eklerinin de eşitlik durumu yerine kullanıldığı örnekler de vardır.

Eski Türkçede yer-yön durumu eki, çoğunlukla +GARİ, bazı örneklerde de +rA şeklindedir. Karahanlı Türkçesi ve Harezmi Türkçesi metinlerinde ek, +GARİ, +Arİ, +rA, +rU olmak üzere dört şeklindedir. Ek, kalıplaştığı bazı örneklerde kendisinden sonra diğer durum eklerini almıştır. *İçre* kelimesi, bazı örneklerde kendi fonksiyonuyla, bazı örneklerde bulunma durumu fonksiyonuyla kullanılmıştır.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KISALTMALAR

AH: Atabetü'l-Hakayık
 as.: Aleyhiselam (Allah'ın selamı üzerine olsun, anlamında dua)
 BKD: Bilge Kağan, Doğu Yüzü
 BKG: Bilge Kağan, Güney Yüzü
 DLT: Divanü Lûgat-İt-Türk Tercümesi
 İKPÖ: Budacı İyi ve Kötü Kalpli Prens Masalının Uygurcası
 KB: Kutadgu Bilig
 KE: Kısasü'l-Enbiya I
 KTD: Kül Tigin, Doğu Yüzü
 KTG: Kül Tigin, Güney Yüzü
 KTK: Kül Tigin, Kuzey Yüzü
 ME: Mukaddimetü'l-Edeb
 MM: Muinü'l-Mürid
 NF: Nehcü'l-Feradis
 ra. :Radiyallahu anhu (Allah ondan razı olsun anlamında dua)
 T: Tonyukuk

KAYNAKÇA

- Arat, R. R. (1999). *Kutadgu bilig I metin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Arat, R. R. (1992). *Atabetü'l-hakayık*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Ata, A. (1997). *Kısasü'l-enbiya I giriş-metin-ıtkıbasım, II: dizin*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Ata, A. (1998). *Nehcü'l-feradis III dizin-sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Atalay, B. (1999). *Divanü lûgat-it-türk tercümesi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Baran, B. (2006). *Orta Türkçede isim çekim eklerinin kullanılış şekilleri ve fonksiyonları* (Tez No: 206667) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
 Başdaş, C. (2001). *Divanü Lûgati't-Türk'teki şiirlerde isim hâl eklerinin kullanılışları*. *İlmi Araştırmalar*, (11), 29-40.
 Başdaş, C. (2009). *Orhun Abidelerinde iyelik, belirtme ve yükleme hâli*. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(8), 623-643.
 Buran, A. (1996). *Anadolu ağızlarında isim çekim (hâl) ekleri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Devellioglu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lûgat*. Aydın Kitabevi Yayınları.
 Dilaçar, A. (1995). *Kutadgu bilig incelemesi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Dilçin, C. (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
 Durgut, H. (1999). *Karahanlı ve Harezmi Türkçesi eserlerinde ismin hâlleri* (Tez No: 87688) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
 Eckmann, J. (1995). *Nehcü'l-feradis I metin, II ıtkıbasım*. (Yayımlayanlar: Tezcan S. ve Zülfikar H.). Türk Dil Kurumu Yayınları.

-
- Eckmann, J. (1996). *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi üzerine araştırmalar* (Yayıma Hazırlayan: Sertkaya O. F.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ediskun, H. (1999). *Türk dilbilgisi*. Remzi Kitabevi.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Gencan, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hacıeminoğlu, N. (1996). *Karahanlı Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hamilton, J. R. (1998). *Budacı iyi ve kötü kalpli prens masalının Uygurcası*. (Çev.: Korkut E. ve Birkan İ.). Simurg Yayınları.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe temel dilbilgisi*. Engin Yayınevi.
- Kalsın, Ş. (2013). *Harezmi Türkçesi grameri-isim-*. Gazi Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köprülü, F. (2003). *Türk edebiyatı tarihi*. Akçağ Yayınları.
- Kuyumcu, E. (2015). Harezmi dönemi Türkçesi ve eserlerine genel bir bakış. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 367-383.
- Özçelik, S., & Erten, M. (2011). *Türkiye Türkçesi dilbilgisi*. Bizim Büro Basımevi.
- Sev, G. (2007). *Tarihî Türk lehçelerinde hâl ekleri*. Akçağ Yayınları.
- Tekin T. (2000). *Orhon Türkçesi grameri*. Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Tekin, T. (1988). *Orhon yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toparlı, R. (1988). *Muinü'l-mürid*. Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yüce, N. (1988). *Mukaddimetü'l-edeb, giriş, dil özellikleri, metin, indeks*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 203-216, Winter 2024

II. Türk Kağanlığı Devlet İdeolojisi İçerisinde Bilge Tonyukuk *Bilge Tonyukuk Within the State Ideology of the Second Turkic Qaghanate*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
22/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
28/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Ayten Akcan
Hitit Üniversitesi
Yönetim ve Organizasyon Bölümü
ayten.akcan7@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0974-5263

Öz

Var oldukları tarihten beri değişik devletler kuran Türklerin, kendilerine özgü oluşturdukları devlet anlayışı ve hızlı teşkilatlanma yetenekleri ile dikkat çeken bir millet olduğunu anlıyoruz. Tanrı'dan "kut" alma ve tabiata dayalı temeller üzerine biçimlendiği düşünölen Türk devlet anlayışında temel kaynak ilahî güçtü. Kut kavramının, yönetim erki için kullanıldığında kağanın bedeninde somutlaşan bir güce karşılık geldiği, bu güç ile halka nizam veren ve halkı bir arada tutan bir yapıya büründüğü II. Türk Kağanlığı'ndan kalan yazıtlarda açıkça belirtilmiştir. Zira Türk devlet anlayışında yöneticiler, daima halka dönük bir siyaset izleyen, halkın ihtiyaçlarını karşılayan ve onların güvende olması için çabalayan bir tutum içerisinde olmuşlardır. Zamanla da devleti ayakta tutabilmek için vatan, millet, siyasi iktidar ve teşkilatlanma temel prensipleriyle farklı coğrafyalarda olsa bile belirli bir Türk devlet ideolojisini meydana getirmişlerdir.

İkinci Türk Kağanlığı (682-744) döneminde vezir olarak görev yapan Tonyukuk da Türk devlet sistemi içinde Kağanlığın ideolojik faaliyetlerinden sorumlu ana ideolog idi. Tonyukuk süreç içerisinde siyasi ve kültürel konulardaki faaliyet planlamasında etkili olduğu kararlarla bilge unvanını kazanmış ve aynı zamanda Yüksek Mahkeme başkanı mevkiine getirilmiş önemli bir Türk devlet adamıdır. Tonyukuk aynı zamanda 725/726 yılında ölünceye kadar İleriş Kutlug (682-691), Kapgan (692-716), Bilge (716-725) kağanların devirlerinde devletin ilerlemesi, dış ve iç tehditlerin bertaraf edilmesi, sosyal ve idari düzenin korunması ve yürütölmesi konularında devlete büyük katkı sağlamıştır. Çalışmanın amacı II. Türk Kağanlığı'nda önemli bir stratejist olarak bilinen Tonyukuk'un faaliyetlerini analiz etmeye çalışarak Türk devlet anlayışının ve ideolojisinin gelişimine sağladığı yararların neler olduğu tespiti amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: II. Türk Kağanlığı, Bilge Tonyukuk, Yönetim, Hâkimiyet, Strateji

Abstract

We understand that the Turks, who have celebrated different states since their existence, are a nation that attracts attention with their unique understanding of the state and their ability to rapidly organise. The main source of the Turkish state understanding, which was thought to be shaped on the basis of receiving 'kut' from God and nature, was divine power. When the concept of kut is used for the ruling power, it is clearly stated in the inscriptions from the Second Turkish Qaghanate that it corresponds to a power embodied in the body of the kaghan, and with this power, it takes on a structure that gives order to the people and keeps the people together. Because in the Turkish state understanding, the rulers have always been in an attitude that follows a public-oriented policy, meets the needs of the people and strives for their safety. In time, in order to sustain the state, they created a certain Turkish state ideology with the basic principles of homeland, nation, political power and organisation, even in different geographies.

Tonyukuk, who served as vizier during the Second Turkish Qaghanate (682-744), was the main ideologist responsible for the ideological activities of the Qaghanate within the Turkish state system. Tonyukuk was an important Turkish statesman who gained the title of sage with the decisions he influenced in the planning of political and cultural activities in the process and was also appointed as the president of the Supreme Court. Tonyukuk also made great contributions to the progress of the state, the elimination of external and internal threats, the protection and execution of social and administrative order during the reigns of Ilerish Kutlug (682-691), Kapgan (692-716), Bilge (716-725) Qaghans until his death in 725/726. The aim of the study is to analyse the activities of Tonyukuk, who is known as an important strategist in the Second Turkish Qaghanate, and to determine the benefits he provided to the development of the Turkish state understanding and ideology.

Keywords: II. Turkish Qaghanate, Bilge Tonyukuk, Administration, Dominance, Strategy

Atf Bilgisi / Citation Information

Akcan, A. (2024). II. Türk kağanlığı devlet ideolojisi içerisinde Bilge Tonyukuk. *Asya Studies*, 8(30), 203-216.
<https://doi.org/10.31455/asya.1589971>

GİRİŞ

Türkler çok eski zamanlardan bu yana tarihte var olmuş ve büyük devletler kurmuş kadim bir millettir. Türklerin tarih sahnesine çıktıkları coğrafyanın günümüzdeki Moğolistan sınırları içinde kalan Avrasya ormanları ve bozkırları olduğu düşünülmektedir. Şu ana kadar yapılan araştırmalar Türk kültürünün ilk gelişme alanı olarak Altay, Sayan ve Tanrı Dağları'nı göstermektedir. Aynı zamanda Orhun bölgesindeki Ötüken Dağı ve ormanının yüzyıllarca Türk boyları tarafından kutsal olarak kabul edildiği, kurulan siyasî birliklerin toplanma ve yayılma merkezi olduğu anlaşılmaktadır. Zamanla buldukları bölgeden batıya doğru göç etmeye başlayan bu Türk toplulukları, askerî ve siyasî merkezlerini değiştirerek egemenlik sahalarını genişletmişlerdir (Kafesoğlu, 2017: 219). Fakat unutulmamalıdır ki bu göçler kendi başına dağınık yer değiştirmeler değildir; ciddi organizasyon ve yönetim yeteneğini gerektiren planlı hareketlerdir.

Dilbilimciler ön-Türk dilinin MÖ 3000 yılları gibi erken bir tarihte Türkistan civarında konuşulduğu kanaatinde. Türkçe konuşan bu toplulukların oluşturduğu kültür, bozkır kültürü olarak isimlendirilmiş ve yüksek, geniş alanlarda hayvancılığa dayalı geçim şekliyle gelişmiş bir göçebe kültür ortaya çıkmıştır. Bu hayat tarzının önemli bir unsuru da “at”tır. At ‘*Türklere*’ geniş coğrafyaya hâkimiyeti ve hızı ile savaşlarda üstünlük kazandırmıştır. Hatta konar-göçerler için aynı zamanda bir yoldaş oldukları için ölenlerin atlarının onlarla yolcu edildiği¹ anlaşılmaktadır (Linghu, 1988: 909-910).

Eski Türk kültürü komşu kültürlerden farklıdır. Bu farklılaşma hem yaşadıkları coğrafya hem de oluşturdukları göçebe hayatı itibarıyla tabiidir. Kuşkusuz Türkistan coğrafyasında göçebe ya da yarı göçebe hayat süren bu toplulukların güçlü devletler kurmalarında birer halk mozaiki olmalarının payı büyüktür. Kurulan bu devletlerde halkların uyum içerisinde bir arada yaşatılmasına büyük özen gösterilmiştir. Aynı zamanda güçlü bir merkezleştirilmiş iktidarın yönetiminde halkların kimliklerini, dillerini, kültürlerini, dinlerini koruma altına alarak Türk devlet anlayışı meydana getirilmiştir (Findley, 2019: 27-28; Golden, 2002: 31-35; Roux, 2008: 50-55, Chaliand, 2001: 19-25). İşte bu denge ve tutarlılık içerisinde Eski Türklerde devlete kutsallık kazandıran otorite, iradesini ve gücünü milletin varlığından almıştır. Devlet kavramı millet, ülke, egemenlik ve teşkilatlanma temelinde somutlaşmıştır (Ekrem, 2006: 23-24; Taneri, 1981: 11).

İlk defa Türk adını taşıyan ve devlet inşası bakımından önemli bir adım olan siyasî yapı ise MS 552’de I. Türk Kağanlığı olarak ortaya çıkmıştır. Fakat biz bu çalışmada II. Türk Kağanlığı’ndan ve Bilge Tonyukuk’dan bahsedeceğiz. Kağanlığın oluşturduğu yönetim sistemini, Türk yönetim düşüncesi içerisindeki yerini, kişi ve kurumların davranışlarına yön veren, toplumsal ve siyasî bir öğreti oluşturan fikirlerini yani ideolojilerini ele almaya çalışacağız. Aynı zamanda o dönemin önemli bir devlet adamı olan Tonyukuk’tan nasıl faydalandıklarını ve Tonyukuk’un Kağanlık’a sağladığı katkıların neler olduğu konusuna dikkat çekmeye çalışacağız.

6. yüzyılda Türkistan için “*Türkiye*” (Turcia) adı ilk defa Bizans kaynakları tarafından kullanılmıştır. Türklerin daha sonraki dönemde Yakın Doğu, Kafkaslar, Kuzey Karadeniz, Balkanlar ve Doğu Avrupa’ya gelmesi ile buraları da “*Türkiye*” olarak adlandırılmıştır (Günel, 2004: 16). Çin kaynaklarında ilk defa 542 yılında “*Tu-kue*” Türkler adıyla zikredilen (Orkun, 2004: 14, 17), kökenleri Güney Sibirya’ya dayanan Türk boyları daha sonra Altay Dağları’nın güney bölgesine gelerek burada yaşamaya başlamışlardır. Bu sırada Juan-Juanlara karşı ayaklanan Tölesleri 546 yılında yenerek nüfus ve asker açısından güçlerini artırmışlar ve 552 yılında I. Türk Kağanlığı’nı kurmuşlardır. Devletin kurucu kadrosu Türk tarihinin efsanevi hanedanı Aşina²’dır (Erkoç, 2018: 54). Devleti kuran kağan, İl Kağan Bumın’dır. Daha sonra yönetime Kara Kağan ve Mukan Kağan geçmiştir ve 20 yıl yönetimde kalan Mukan Kağan döneminde I. Türk Kağanlığı her yönden gelişmiştir. Türkler, güçlü teşkilatçılık özellikleri ve hızlı manevra kabiliyetine sahip olan orduları ile Türkmenistan’ı ve Kuzey Çin’i kısa sürede egemenlikleri altına almışlardır. Daha sonra Kore’den Karadeniz’in kuzeyine, Kafkaslara, Kuzey Afganistan’a kadar olan coğrafyada hâkimiyetlerini

¹ “Göktürkler ölenin (hayattayken) bindiği atı ve gündelik (hayatta) kullandığı eşyalarını, bedeniyle birlikte yakar, küllerini toplarlar ve zamanı geldiğinde külleri gömerler”. Atlar, aynı zamanda merasimlerde de yer tutar: “sürü halinde at biner ve geniş bir daire etrafında dönerler, bunu yüz defa tekrar ederler...”. Gaoche (Koçu) Türkleri ise atlarıyla aynı şekilde yüz tur dönerler. Tuyü Hunlar’da olduğu gibi Göktürkler’de de “at hırsızları” affedilmez. Zira adam öldürenler gibi at çalanlara verilen ceza da ölümdür. Daha fazla bilgi için bkz: Linghu, D. (令狐德棻). (1988). *Zhou Shu (周書) (Zhou Kayıtları)*. Zhonghua Shuju; Wei, Z. (魏徵). (1988). *Sui Shi (隋史) (SS: Sui Tarihi)*. Zhonghua Shuju; Kirilen, G. (2021). *Göktürklerin Kalan Miras*. Ötüken Neşriyat.

²Ashina olarak Çin kaynaklarında belirtilen bu boyun Eski Türkçe yazıtlarda şimdiye kadar Türkçe şekliyle karşılaşılmamıştır. Soğdça yazılmış Göktürklerin (I. Türk Kağanlığı) ait olan Bugut Yazıtı Yoshida tarafından çevrilmiş ve bu çeviri de bu boy adı yazıtın B1 satırında (‘) şy-n’s olarak geçmektedir ve Yoshida bu adı *Aşinas olarak okumuştur. Daha fazla bilgi için bkz: Ölmez, M. (2016). Ongi Yazıtı, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 64 (1), 43-86.

genişletmişlerdir. İç Asya'ya baştan aşağıya hâkim olarak Doğu Avrupa'ya taşan büyük bir devlet kurmuşlardır (Gumilev, 1967: 437-439). Ayrıca Muğan Kağan döneminde (553-572) I. Türk Kağanlığı, nüfuz ettiği topraklarda birçok kavmi hâkimiyet altına almıştır. Kağanlığın kuzeyindeki Kırgızlar ve doğusundaki Kitanlar (Qidan) Türk Kağanlığı'na boyun eğmek zorunda kalan kavimlerden olmuşlardır. Bir taraftan Kuzey Çin'deki devletlerin mücadelelerine karşı Mukan Kağan diğer taraftan Kuzeybatı Çin'deki Tuyuhun Devleti'ne de korku yaşatmıştır (Erkoç, 2016: 46). O dönemde devlet doğu ve batı kanadı olarak ikili teşkilat yapısı ile yönetiliyordu. Devletin esas yöneticisi Mukan Kağan olmakla birlikte batı kanadında İstemi Yabgu bulunmaktaydı. Ancak 582 yılında batı ve doğu kanadı bağımsız hareket etmeye başlayınca, devletin idarî ve siyasî yapısında sorunlar ortaya çıktı (Wang, 1982: 149). 630 senesine gelindiğinde artık her iki yönetim Çin egemenliğine girmiş ve hemen hemen elli yıl Çin etkisinde yaşamışlardır (Taşağıl, 1993: 51). Bozulan bu yapıyı 682 yılında Kutlug Kağan, Çin'den kaçan Tonyukuk'u yanına alarak siyasî ve idarî açıdan tekrar düzeltilmiş ve devleti yeniden ayağa kaldırmıştır. Tarihte II. Türk Kağanlığı olarak bilinen bu dönemde, kağanlık güçlü bir şekilde yeniden yetki sahibi olmuştur. Kutlug "İlteriş Kağan" unvanını almış, Tonyukuk da devletin veziri, danışmanı ve komutanı olarak yeni yönetimde görevine başlamıştır. İlteriş Kutlug Kağan devleti hızlı bir şekilde güçlendirmiş ve 692 yılında ölmüştür. Onun ölümünden sonra devleti 24 yıl yönetecek olan Kapgan, II. Türk Kağanlığı'nın kağanı olmuştur. Kapgan Kağan Çin'i devamlı baskı altında tutmuş, bütün Türk boylarını bir bayrak altında birleştirmiş, devletin sınırlarını daha da genişletmiştir. Kapgan Kağan zamanında (692-716) da Bilge Tonyukuk, kağanlığa hizmetini sürdürmüş ve devlete fayda getirecek işler yapmıştır (Durmuş, 2019: 38). Fakat 716 senesinde Bayırkuların Kapgan Kağan'a pusu kurmasıyla kağan ölmüştür. I. Türk Kağanlığı'nın yönetimi oğlu İnel (Ünal)'e geçmiştir ama İnel başta kısa süreli kalabilmiştir. İdare bu süreçte İlteriş Kutlug'un oğlu Bilge Kağan'a verilmiştir. Aynı zamanda Bilge Kağan'ın kardeşi Köl Tigin bu süreçte devletin askeri kanadını tanzim etmekle görevlendirilmiştir.

Bilge Kağan, Köl Tigin ve Tonyukuk'un yönetim dönemi; II. Türk Kağanlığı'nın ekonomik, siyasî ve kültürel açıdan oldukça ileri bir seviyeye ulaştığı dönemdir. Devletin toprakları doğal sınırlarına ulaşmış, ülke içerisinde huzur sağlanmış, toplumsal bir birliklilik oluşmuş, ticaret yolları kontrol altına alınmış ve ekonomi bir hayli gelişmiştir. 726 (727) yılında Tonyukuk, 731 yılında Köl Tigin, 734 yılında da Bilge Kağan ölmüştür. Onların ölümünden sonra devletin başına geçen kağanların zayıf yönetimleri ve siyasî başarısızlıkları neticesinde Basmil ve Uygurların saldırıları neticesinde 745 yılında II. Türk Kağanlığı'nın siyasî ve idarî yapısı dağılmıştır (Giraud, 1999).

Bilge Tonyukuk'un Kökeni Meselesi

Tonyukuk keskin zekâsı, derin bilgisi ve savaş alanındaki yetenekleriyle üç Türk kağanına danışmanlık yapmıştı. Askeri işleri ve komşu ülkelerle sürdürülen diplomatik ilişkileri ustalıkla organize etmiştir. Kurumların, olguların ve süreçlerin dönüşümünün analizini bilgeliğiyle iyi yapmıştır. Aynı zamanda halkın derin üzüntüsünü, sevincini, cesaretini ve azmini bir kayaya kazıyarak Türk Tarihi'ne büyük bir miras bırakmış önemli bir devlet adamıdır (Zholdasbekov vd., 2000: 37). Bu önemli anıt mezar kompleksinde bulunan yazıtlar aynı zamanda Türk Tarihi'nin daha çok öğretici tarih türünün örneği olarak kabul edilir.

Bain-Tsokto'dan 66 km uzaklıkta, Tola Nehri'nin sağ kıyısında, Nalayha yerleşim alanının ortasında yer alan (Klyashtorny, 2003, s. 68), Bain-Tsokto Bölgesi'nde bulunduğu için "Bain-Tsokto Yazıtları" olarak da bilinen Bilge Tonyukuk Yazıtları³, 720-725 yılları arasında yazıldığı tahmin edilen "II. Türk Kağanlığı döneminin veziri, kumandanı ve danışmanı" Bilge Tonyukuk tarafından diktirilmiştir (Alyılmaz, 2000: 11). Bilge Kağan ve Kültigin Yazıtları ile birlikte Orhun Yazıtları veya Köktürk Yazıtları adlarıyla anılan bu yazıt, Türk alfabesiyle yazılan dört yüzü yazılı iki taştan oluşmaktadır (Alyılmaz, 2021: 3-36; Smagulov N.B., & Tashagyl, 2015).

³ II. Türk Kağanlığı döneminde Bilge Tonyukuk eliyle yazılıp diktirilen Tonyukuk Yazıtı, iki taştan meydana gelmektedir. Bu yazıtlar Ulan Bator'un yaklaşık 50 km güneyinde kalan Bayan Çokto ismiyle bilinen yerde bulunmaktadır. Aynı zamanda batı kaynaklarında bulunduğu yer ile ilgili olarak "Bain Tsokto Inscriptions" ismiyle de anılmaktadır. Bu iki taş tüm yüzeylerinde yazı bulundurmaktadır. Yani dört tarafında da yazılar vardır. Taşlardaki satır sayılarına göre değerlendirme yapacak olursak birinci taşta 35, ikinci taşta 27 satırın yer aldığını görürüz. Toplamda 62 satırdan oluşan bu iki taş, önemli bilgilerle Türk Tarihi'ne büyük katkılarda bulunmuştur. Bu önemli tarihi kaynaklarda II. Türk Kağanlığı'nın ilk yapılanma ve istiklal savaşı verdiği dönemde Tonyukuk'un ne gibi görevlerle ve rollerle kağanlığa hizmet ettiğine dair bilgiler bulunmaktadır. İslamiyet Öncesi Türk Tarihi için önemli bilgiler barındıran bu kaynak, Akar'a göre bir devlet adamının, komutanının emeklilik sonrası anılarını yazdığı bir sanat eseridir. Daha fazla bilgi için bkz: Akar, A. (2021). *Bilge Tonyukuk Yazıtı. Ötügen Neşriyat*; Togan, İ. (2013). *Çin'de Yetişmiş Bir Kadim Devlet Adamı*. H. Ş. User&B. Gül (Ed.), *Yalın Kaya Bitiği OsmanFikri Sertkaya Armağanı* (s. 563-577). Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü.

Tonyukuk Yazıtlarında Bilge Tonyukuk'un doğumu ve kökeni ile ilgili net bilgiler yoktur sadece yazıtın 1. taş batı yüzü 1. satır kısmında Tonyukuk, Çin ülkesinde doğduğunu açıkça söylemiş, doğum yılı ve kökeni ile ilgili bir ipucu vermemiştir. Bu yazıtta Tonyukuk'un verdiği bilgiler arasında doğum tarihine ilişkin herhangi bir bilgiye ulaşılamadığından tarihlendirme genel olarak T'ang Hanedanlığı yıllıklarından yararlanarak tahmin edilmeye çalışılmış ve dolayısıyla bu durum Tonyukuk'un doğum tarihi için farklı⁴ önerilerin sunulmasına yol açmıştır. Liu Mau-tsai, Çin kaynaklarında 716 tarihli olayları anlatılırken Bilge Tonyukuk'un 70 yaşında olduğunu belirtmiş (Liu Mau-tsai, 1958: 170-171), Türk filolojisi sahasında en çok Eski ve Orta Türkçe dönemi ile ilgilenen filolog Sir Gerard Clauson da, Liu Mau-tsai'nin kayıtlarına dayanarak Tonyukuk'un doğum yılını 646 olarak işaret etmiştir (Clauson, 2010: 142). Louis Bazin de Liu Mau-tsai'de ki kayda dayanarak Tonyukuk'un doğum yılını 647 olarak kabul etmiştir (Bazin, 1974: 207). Bilge Tonyukuk'un doğum yılına ilişkin görüşler içerisinde Türk bilim camiasından Ahmet Taşağıl ve Osman Fikri Sertkaya'da 646 yılının dikkate alınması gerektiğini söylemektedirler (Sertkaya, 1979: 288-291).

II. Türk Kağanlığı Dönemi'nde Kutlug İlteriş Kağan, Kapgan Kağan ve Bilge Kağan'a, kumandan olmuş ve aynı zamanda danışmanlık yapmış olan Bilge Tonyukuk'un soyu ve kimliği ile ilgili bugüne kadar akademik camiada pek çok görüş ortaya atılmıştır. Tonyukuk'un kendine ait bilgi vermeyişi onun tam olarak kökeninin nerden geldiği ile ilgili konularını tartışmalı bir hale getirmiştir. Bilge Tonyukuk'la ilgili olarak yaygın görüş daha önce Mori, Klyastorniy⁵ ve Hirth tarafından gerçekleştirilen bazı çalışmalar tesiriyle Çin eserlerinde adı geçen Ashide Yuanzhen ile Bilge Tonyukuk'un aynı kişi olduğu yönündedir (Sertkaya, 1986: 348-349).

İsmi Ashide Yuanzhen (阿史德元珍) olarak T'ang Hanedanlığı yıllıklarında geçen kişinin Tonyukuk ile aynı kişi olduğu yönünde bu genel kanaat Tonyukuk'un kimliği konusunu epeyce bir karışıklığa sürüklemiştir. II. Türk Kağanlığı'nın kuruluş yıllarında bu kişinin başkomutan olduğu ve Türgeşlerle yapılan bir savaşta hayatını kaybettiği kayıtlara geçmiştir. Friedrich Hirth, Çin kayıtlarına geçen bu ölüm bilgisinin gerçeği yansıtmadığını iddia etmiş ve Tonyukuk ile Ashide Yuanzhen'in aynı kişi olduğunu savunmuştur (Hirth, 1899: 14-15). Fakat bu görüşün aksine Liu Mau-tsai, Ashide Yuanzhen ile Tonyukuk'un aynı kişi olmadığı kanaatinde (Liu Mau-tsai, 1958: 217-218). Liu Mau-tsai'nin görüşüne destek veren L. Bazin, L. Gumilev gibi bazı bilim insanları da Ashide Yuanzhen'in farklı bir kişi olduğunu, sadece iki kişinin hayat hikayelerinde birtakım benzerlikler bulunduğunu, durumun sadece bu benzerlik üzerinden açıklanmasının yanlış olacağını belirtmişler ve bu yaygın görüşü kesin bir şekilde reddetmişlerdir (Bazin, 2011; Gumilev, 1967).

Tanınmış oryantalist-tarihçi ve Orta Asya halklarının tarihi ve kültürü konusunda uzmanlaşmış önde gelen bilim adamlarından biri olan A. N. Bernshtam, "*Orhun-Yenisey Türklerinin Sosyo-Ekonomik Yapısı*" adlı

⁴ Örneğin; Doğum yılının 646 olasılığını Sir Gerard Clauson ortaya atmıştır. Detaylı bilgi için bkz. S. G. Clauson, (2010: 142). Louis Bazin'e göre de 646 senesinden kısa bir süre önce doğmuştur. Bazin 726 senesini de ölüm tarihi olarak belirleyerek yaklaşık 80 yılı biraz aşkın bir süre yaşamış olduğunu bildirmektedir. Detaylı bilgi için bkz.: Bazin, L. (2011). *Eski Türk Dünyasında Kronoloji Yöntemleri* (Çev.: V. Köken). Türk Dil Kurumu Yayınları.

⁵ Klyastorniy bu görüşünü şöyle açıklamaktadır: Tonjukuk 𐰉𐰺𐰽𐰸 (Toñjuq 𐰉𐰺𐰽𐰸) adını açıklamaya yönelik girişimler R. Girau ve V. M. Nadelyayev tarafından yakınlarda yapılmıştır. Bu ismi R. Girau ,Tony Yuq olarak okuyor ve "*yağlanmış kıyafetler giyen kişi*" manasında kullanılması lazımdır şeklinde açıklıyor. V. M. Nadelyayev ise; 𐰉 runik işaretinin olası yorumlarından birini şekillendiren birtakım fonetik biçimlere bağlı kalarak tahli edilen kişinin adını eski Türkçedeki *tujuq "toynak" sözcüğüne karşılık geldiğini ve tüm ismin *tujuq-oq "toynak oku" şeklinde olabileceğini belirtir. Fakat her iki etimolojinin yazarı da bir noktayı atlayarak bu açıklamaları yapmıştır. Onların varsayımlarını tamamen ortadan kaldıran, analiz edilen isim eski Türk onomastiğinde iyi bilinen iki isimden oluşur. Her biri 7.- 9. yüzyıllardaki Türk ve Uygur aristokrasisinin isimlerinde ayrı ayrı kullanılan kelimelerdir: Ton (Tun) jabyu qayan (Ton yabgo Tibet evrağı); Ton tudun; Ton tegin; Ton tarxan (Mahnmag'daki); Yü-ku (*iwok-kuk) şad. İsmi her iki unsurunu etimolojik olarak açıklamaya yönelik ilk girişim, Türk Filolog Ali Ulvi Elöve'ye aittir. Türk dillerinde geniş yaygınlıkta kullanılan "ton" kelimesinin "ilk", "ilk doğan" olarak yorumlanmasına şüphe yoktur; Kaşgarlı Mahmut, bu kelimeyi *tun oñul* "ilk çocuk (erkek)", *tun kız* "ilk çocuk (kız)" olarak kaydetmiştir. Altayca tun pala "ilk doğan"; Hakaşça tun "ilk doğan"; Tuvaca dun "ilk", "ilk doğan"; Kırgızca tun "ilk doğan"; Özbekçe to'ng'ich "ilk doğan"dır. Joquq kelimesi için Elöve fiilin kökünü *joq-tan alır ve -(u)q eki kullanılarak oluşturulan bir sözcük olduğunu söyler. Eğer Çince Yuançjen ismine bakacak olursak, burada yuan ve çjen olmak üzere iki kelime vardır; yuan "ilk", "ilk doğan (çocuk)"; çjen "mücevher, hazine" anlamına gelir. Çince Yuançjen, Türkçe Tonjuquq "ilk doğan mücevher", "ilk doğan hazine" anlamı ile verilir. Ayrıca, (Çin kaynaklarında) bu Türkçe kelimelerin, soyluların onursal isimlerinde sıklıkla ayrı ayrı kullanılmış olması, bu kelimedeki her iki unsura da netlik kazandırmaktadır. Bu şekilde, F. Hirth'in Aşide Yuançjen'in Tonyukuk ile özdeşliğine dair olan hipotezinin tarihsel açıklaması yanında, aynı zamanda onomastik olarak da bir doğrulama bulduğunu söylemek mümkündür. Daha fazla bilgi için bkz.: Klyastorniy, S. G. (1966). Tonyukuk-Aşide Yuançjen, Tyurkologičeskij Sbornik (Andrey Nikolayeviç Kononov'a 60. Yaş Armağanı). SSCB Orta Asya Bilim Akademisi Enstitüsü, Nauka Yayınevi; Abduali, B., Konuratbayeva, Z. M., Abikenova, G. T., Karipzhanova, G. T., Sagdieva, R. K., Husnutdinov, D. H., & Giniyatullina, L. M. (2017). Historical and Linguistic System of Turkic Names and Some Specific Features of Creating Vocabulary. *Man in India*, 97 (18), 443- 456.

temel monografisinde Tonyukuk'u karakterize ederken, onu II. Türk Kağanlığı'nın temelini atan büyük bir lider olarak tanımlamaktadır. Daha sonra A. N. Bernshtam Tonyukuk'un 679-682 yıllarında Çin'e karşı Türklerin kurtuluş mücadelesi sırasındaki tarihi kararı hakkında şu değerlendirmeyi yapar: "Tonyukuk büyük ve ünlü bir klanın üyesiydi. Asıl önemli olan Tonyukuk'un İlteriş Kağan'ın ideolojik müttefiki ve baş danışmanı olmasıdır." (Bernshtam, 1946: 180).

Tonyukuk Çin'de doğdu ve büyüdü. O, II. Türk Kağanlığı'nın bağımsızlık mücadelesi verdiği dönemde hapisteydi. Vali yardımcısı Wang Pen-li 王本立 tarafından 'sebebi tam olarak bilinmeyen bir nedenle' tutuklanmıştı. Tonyukuk daha hapiste iken Kutlug, bağımsızlık hareketine başlamıştı ve Çin'e akınlar yapmaktaydı. Tonyukuk, işte o sıralar vali yardımcısına suçunun affedilmesini ve eski görevine getirilmesini rica etti. Kutlug'un düzenlediği akınlar yüzünden zor durumda kalan vali yardımcısı Tonyukuk'u hapisten çıkardı. Tonyukuk'un bu isteğinin hemen kabul edilmesi, vali yardımcısının onu hapisten çıkardığında kabilesi üzerinde oluşturacağı etki sayesinde Türk topluluğunun Kutlug'a katılmasını engelleyebileceği düşüncesi olabilir. Ama durum tam tersine gelişti. Hapisten kurtulan Tonyukuk, doğruca kendi boyunun bulunduğu yere gitti. Onlarla birlikte bağımsızlığını ilan eden Kutlug Kağan'ın yanına geldi ve Kutlug Kağan'a ve onun bağımsızlık mücadelesine katıldı (Taşağıl, 2020: 318-319).

Tonyukuk yazılı kayıtlarının bilimsel analizini yapan I. V. Stebleva, bu büyük şahsiyetin II. Türk Kağanlığı'nın kuruluşundaki katkısının çok yüksek olduğunu savunmaktadır. Stebleva: "*Tonyukuk, soylular arasında ikinci sırada yer alan Aşide boyuna mensuptu ve II. Türk Kağanlığı tarihinde önemli bir rol oynayan gerçekten önemli bir şahsiyetti. Onun yardımıyla Kutlug iktidara geldi ve kağan ilan edildi. Daha sonra Tonyukuk, danışman ve ilk kağan vekili olarak, önce İlteriş Kağan döneminde, sonra da halefi Kapgan Kağan döneminde Türklerin askeri seferlerine katıldı ve kısmen orduları yönetti. Tonyukuk, Bilge Kağan döneminin başındaki kısa bir gözden düştü ise de sonra, askeri konular da dahil olmak üzere Türk Kağanlığının tüm meselelerinde kağan danışmanlığı görevini yeniden üstlendi.*" diyerek Tonyukuk'un Kağanlık'ın ilk kuruluşunda ve yükselme döneminde büyük katkı sağlayan bir devlet adamı olduğunu söylemiştir (Stebleva, 1965: 80). Ünlü bilim adamı, Türkolog S. G. Klyashtorny, "*Yuanzhen Kutlug'a katıldıktan sonra Tonyukuk Türk adını benimsemiştir*" demektedir (Klyashtorny, 2003: 103). S. G. Klyashtorny iddiasını şu şekilde açıklamıştır: "Yuanzhzhen adı da iki bölümden oluşmaktadır. İlk kısmı-yuan, "ilk doğan"- Türkçe "ton" ile aynı anlama sahiptir. İkinci kısım- zhen, "bir mücevher, bir hazine"- anlam olarak Türk "joqq" (joq- "takdir etmek, saklamak, yüceltmek") ile tam anlamıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla Tonyukuk ve Yuanzhen isimlerinin anlamsal olarak eşdeğer olduğu söylenebilir. Kutlug tarafına geçmeden önce diğer Türk liderleri gibi Tonyukuk da Çince bir isme sahipti (Klyashtorny, 2003: 106). Dolayısıyla Klyashtorny Tonyukuk ve Yuanzhen'in tek ve aynı kişi olduğu sonucuna varmıştır.

Tonyukuk adının etimolojisini ve kökenini derinlemesine inceleyen S. M. Syzdykov, tarihçi Ma Shang Shu'nun görüşüne dayanarak aşağıdaki bilimsel sonuçlara varmıştır: "*Tujuquq'un kökeni Karluk kabilesi Çigil'in Sebek boyundandır. Annesi ise Karluk kabilesi Moulo'dandır (Syzdykov, 2000: 154-156). Böylece, Karluk kabilelerinin yaşadığı Uqoq adlı yerli bölge ve eski Türk kağanlarının mezar yeri (korym) vardır. "Uqoq" kelimesi ile 'Tujuquq' kelimesindeki ikinci hece olan 'uquq' arasında açık bir korelasyon vardır. Tonyukuk'a İskit, Saka ve Hun hükümdar ve düşünürlerinin kutsal bir yeri olan Ukok adının verilmiş olması çok uyumludur. Buradan "Uqoq" kelimesinin sadece "Uqoq" (bilge, filozof, akıl) kelimesinin anlamıyla çelişmediğini, aynı zamanda kelimenin anlamını tamamladığını ve ortaya çıkardığını görebiliriz*" (Syzdykov, 2014: 40).

Ahmet Taşağıl ise "Gök-Türkler" adlı kitabında Çin kaynaklarına dayanarak Tonyukuk'un Kök Türk Kağanlığı'nın kuruluşuna ve refahına katkısını kapsamlı bir şekilde incelemiş; birincil kaynaklara ve eski Çin el yazmalarına dayanarak Kök Türk Kağanlığı'nın siyasi sistemi, tarihi, gelenekleri ve halklarının kültürü hakkında kapsamlı bir bilimsel çalışma yayınlamıştır. Ahmet Taşağıl'ın "Gök-Türkler" adını taşıyan bu eseri uluslararası tanınmış bilim insanları tarafından en yüksek değerlendirmeye layık görülmüştür. Ahmet Taşağıl, 3 ciltlik be eserinin "*Tonyukuk'un Çin'den Kaçışı ve Kutlug'a Katılması*" paragrafında Tonyukuk'un kimliği hakkında, "*Şin (Çin) birliklerine bağlı boyların müfettişi konumundaki Aşide Yuanzhen, Whang Penley'in başkan yardımcısı tarafından esir alındı. Daha sonra Çin'e yapılan bir Kutlug baskını sırasında Ashide Yuanzhen affedildi. Ayrıca Kutlug'dan kendisini eski görevine iade etmesini istedi. İzin verildikten sonra Tonyukuk, kabilesinin yaşadığı kırsala döndü. Daha sonra Kutlug'un destekçisi oldu. Kutlug, Tonyukuk'u sağduyusu, organizasyon yetenekleri ve askeri becerileri ile fark etti ve onu Apa Tarkan (askeri lider) olarak atadı. Böylece birliklerin ve askeri işlerin liderliği tamamen onun emrine geçti. Diğer komutanlar da Kutlug'un onu aralarına almalarından memnun oldular. Askeri liderlik görevi için diğer komutanlarda Aşide boyundan gelmekteydi. Bu komutanlar derin bilgileri nedeniyle*

çoğunlukla ön plandaydılar. Dolayısıyla bu kabilenin iyi vasıflarına güvenen Kutlug, Tonyukuk'u kendine vekil seçti" (Taşağıl, 2014: 335) demektir.

Karluk-Karahan tarihine yönelik bilimsel araştırmalarında devlet bilimcisi ve araştırmacı S. M. Syzdykov: "Çin kaynaklarında Tonyukuk yazıtlarında geçen "apa-tarkan" ifadesi başkomutanlık görevi anlamına gelmektedir" demektir (Syzdykov, 2014: 259). Ahmet Taşağıl da "apa tarkan" terimini ordu başkomutanı olarak tanımlamaktadır (Taşağıl, 2020: 160). Dolayısıyla bilim insanlarının birçoğu "apa tarkan" tanımı üzerinde fikir birliği içerisindeydiler. Bu bilgiler ışığında "II. Türk Kağanlığı Devlet İdeolojisi İçerisinde Bilge Tonyukuk"u daha kolay değerlendirebiliyoruz.

Tonyukuk'un Kağanlığa Katılışı ve Yükselişi

II. Türk Kağanlığı doğu ve batı kısımlarıyla 630 sonrası büyük bir kargaşa içine düşmüştü. Fetret Devri adını verdiğimiz bu dönem 52 yıl sonra Kutlug Kağan'ın liderliğinde son buldu. II. Türk Kağanlığı'nın bağımsızlık mücadelesi verdiği sürecin ilk döneminde Tonyukuk, Kuzey Çin'de hapiste bulunduğundan bu olaylar sırasında kendisinden bahsedilmemiştir.

Tonyukuk'un Çin'de bulunduğu sıralarda Türk boylarını denetleme ve kontrol altında tutma gibi görevleri bulunuyordu. Onun unvanı A-shih-te Yüan-chen 阿史得元珍 idi⁶ (Taşağıl, 2020: 319). T'ang Hanedanı için devlet kademesinde çalıştığı dönemde bu unvanı almıştı. Çünkü o günlerde Çince bir isim almak zorundalığı bulunmaktaydı. Özellikle devlet kademelerinde çalışanlar ve eğitim alanlar için bu durum mecburi idi. Aynı zamanda ticaret ile uğraşanlar da Çince bir isim almadıkları takdirde ticaret yapamıyorlardı. Dolayısıyla Tonyukuk da bu politika gereği bu ismi almaya zorlanmış ve mecbur kalmıştı. Hatta bu uygulamanın sonuçlarını yazıtlarda; "Türk halkı Çin'e tabi oldu, Türk beylerinin oğulları köle oldu, kızları da kul oldu, Türk adı unutuldu" (KT 17) diyerek açıklamıştır.

Tonyukuk, T'ang Hanedanı'nın başkenti olan Chang'an şehrinde bir Türk aristokrati olarak beş yıl eğitim alarak okulu tamamladı. Daha sonra vali Wang Benli'nin iradesinde memur olarak çalıştı. Chanyu Dufu Fu (Buratanalar Bölgesi) vali yardımcısı olan Wang Benli bir ayaklanma sırasında, nedeni bilinmeyen bir suçtan kaynaklı 681 yılında onu hapse attırdı. Hapiste olduğu bu dönemde Tonyukuk, Kağanlık'ın başında bulunan Kutlug'un bir ayaklanmaya hazırlandığını duyarak hapisten çıkma çareleri aramaya başladı. Amiri sıfatında olduğu için Wan Benli'ye yapmış olduğu hatayı affetmesini istedi ve hapisten çıkmak istediğini söyledi. Tonyukuk'un bu isteği Wan Benli tarafından kabul edildi. Fakat o, hapisten çıkar çıkmaz Karakum ilinde bulunan Kutlug Kağan'a mücadelesinde yardım etmek için yanına gitti (Liu Mau-tsai, 1958: 309; Ejenhan 2006: 179). Bağımsızlığını ilan eden Kutlug Kağan'ın yanına gitmesiyle II. Türk Kağanlığı adına yepyeni bir dönem başlamış oldu.

O dönemde Çin topraklarındaki birçok siyasetçi Tonyukuk'un iyi bir siyasetçi olduğu konusunda hemfikir idi. Hatta Yeni T'ang Tarihi kitapları kendisinden bahsederken; çok bilgili yaş aldıkça da yani tecrübeye ulaştıkça da kemale ermiş olduğunu yazmışlar ve onun giderek Çinli meşhur siyasetçilere benzediğinden bahsetmişlerdir (Ejenhan, 2006: 191). I. Türk Kağanlığı'nın büyük bir kısmının Çin'e bağlandığı dönemde Tonyukuk'un ailesi, Çin'e gitmek zorunda kalan ailelerdendir. Tonyukuk çocukluk ve gençlik dönemlerini Çin topraklarında geçirdiği için Çin geleneklerini yakından tanımış ve öğrenmişti. Devlet memuru olduğu dönemde sınırlardaki boşlukları fark etmiş ve zafiyetlerin farkına varmıştı (Ouyang Xiu & Xin Tang Shu, 1958).

Tonyukuk A-shih-te Yüan-chen 阿史得元珍 unvanı ile ilk isyanları başlatan A-shih-te Feng-chih ve A-shih-te Wen-fu ailelerinin⁷ soyundan gelmekteydi (Masao Mori, 1973: 87-94). Bu aileler I. Türk

⁷ Tonyukuk Yazıtı'nın batı yüzünde ve ikinci satırında "Türk bodun qanin bolmayin, tabyaçda adriiti. qanlantı. qanin qodup tabyaçqa yana içikdi." (Türk milleti hanımı bulamayıp Çin'den ayrıldı, Hanımı bırakıp Çin'e tekrar teslim oldu...) yazmaktadır. Bu söylemde anlatılan olay Aşına Ni-shu-fu ve Aşına Fu-nian'in ayaklanma çıkararak isyan hareketine kalkışmaları ve sonrasında öldürülmeleridir. Bize Eski T'ang Kayıtları'nda bulunan Gaozong Kayıtları ve Eski ve Yeni T'ang Kayıtları'ndaki Göktürk Monografisi şu yorumu çıkartıyor. 679 onuncu ayında yani bir kış mevsiminde Diaolu yönetimi, Chanyü Büyük Duhufu'suna tabi Göktürk Aşığı Wen-fu ve Feng-zhi'nin komuta ettiği iki boy ile beraber ayaklandılar ve Aşına Ni-shu-fu'yu kağan olarak başa getirmişlerdi. Bu olay karşısında yirmi dört bölgenin önderinin hepsi bu gelişen olaya itiraz etmemiş ve akabinde T'ang'a isyan etmişlerdi. Fakat daha sonra Pei Xingjian bir harekât düzenleyerek Diaolu'nun siyasî varlığının ikinci yılında yani 680 senesinde, Aşına Nishu-fu öldürtmüş ve arkasından Feng-zhi esir almıştı. Gelişen bu hadiselerden sonra Aşına Ni-shu-fu'nun boyu, boyun eğmek zorunda kalmıştır. Daha fazla bilgi için bkz: HIRTH, Friedrich, "Nachworte zur Inschrift des Tonjukuk: Beiträge zur Geschichte der Ost Türken im 7. und 8. Jahrhundert nach Chinesischen Quellen", Die alttürkischen Inschriften der Mongolei, Band 2, St. Petersburg: Neudruck der Ausgabe, 1897. 中译文见陈浩 (Çince tercümesi için bkz: Chen Hao) 《跋瞰欲谷碑——以汉文史料为中心的东突厥汗国史》 (Tonyukuk Abidesi-Çince Tarihi Kayıtlar Temelinde Doğu Göktürk Kağanlığı Tarihi), 《欧亚译丛》 (Avrasya Çeviri Topluğu)

Kağanlığı döneminde de kağanlığa katkı sağlamış ve sonrasında II. Türk Kağanlığı döneminde de devlet yönetiminde oldukça etkili bir süreci başlatmışlardır. Bu ailelerdeki liderler genellikle bir danışman şeklinde devlet yönetimine hizmet vermekteydiler. Kutlug bu durumu yakından takip ederek bu anlayışı sürdürmek istemiş ve Tonyukuk'u kendine danışman ve yardımcı yapmıştır. Tonyukuk da yeni kurulan devlete ölümüne kadar hizmet edecek ve başarılı stratejisiyle Kağanlık'ı farklı bir noktaya taşıyacaktı (Taşağıl, 2020: 318-319).

II. Türk Kağanlığı'nı kuran ve "İlteriş" unvanını alan Kutlug İlteriş Kağan yanına Tonyukuk'u alarak kağanlığını yeniden canlandırmak için hazırlıklar yapmıştır. O dönemlerde T'ang İmparatorluğu'nun iç kısımlarında ve batı kanadında bir dizi isyan hareketi ve bir kargaşa vardı. T'ang İmparatorluğu onları yoran ve sıkıntıya düşüren Tibet isyancıları ile uğraşırken, önemli komutanlarından Pei Xingjian 682 yılında ölmüştü. Tonyukuk, hanedanlığın bu durumundan faydalanarak Chanyu bölgesini hâkimiyet altına almış, 683 yılında Şansi Bölgeleri'ni, 687 yılında Pekin'e yakın Guizhou'yu ele geçirmiştir. Bu sırada Dokuz Oğuzlar ayaklanmıştı. Bu konu Tonyukuk Yazıtı'nda şöyle geçmektedir:

"Güçlü Oğuzdan gözcü geldi, gözcünün sözü şöyle: "Dokuz Oğuz boyları üzerine kağan oturdu." der. Çin yönüne Kum Paşa'yı göndermiş. Kıtay yönüne Tongra Esim'i göndermiş. Söz böyle: "Azıcık Türk boyları yürüyor imiş. Kağanı alp imiş. Danışmanı bilge imiş. O iki kişi var ise seni [de], Çin'i [de] öldürecek der[im] ben. Doğu'da Kıtay'ı öldürecek der[im] ben. Beni, Oğuz'u öldürecek der[im] ben. Çin Güney'den yana değsin (saldırsın), Kıtay Doğu'dan yana değsin, ben Kuzey'den yana değeyim. Türk Sir boyları yerinde dursun. (Onun) ilerlemesi dahi dursun, [Türkü] yok kılalım der[im] ben." O sözü iştirip gece uyuyasım gelmedi, gündüz oturasım gelmedi. Ondan ötürü kağanıma açıldım. Anca [böyle] söyledim: "Çin, Oğuz, Kıtay, bu üçü birleşirse biz [kala] kalacağız. Öz içi dışından tutulmuş gibi[yiz] biz." (T2 G 3-4-5; Ergin, 2000: 37).

II. Türk Kağanlığı'nın henüz toparlandığı bu dönemde Dokuz Oğuzların Türklere karşı bu ittifak arayışı karşısında ne yapmak gerekirdi? Zaten Tonyukuk yükselişini Dokuz Oğuzların kağanlığa karşı yaptıkları ittifak ve sonrası yaşananlarda gösterecekti. Tonyukuk derin bilgisini kullanarak bu süreçte yazıtta "gözcü" olarak yazdığı Dokuz Oğuzların içindeki casustan tüm bilgileri öğrenerek önemli bir atılım yapmıştır. Tonyukuk, kağana bu durum karşısında ne yapmaları gerektiğini sorduğunda aldığı cevabı da yazıtta şu şekilde dile getirir: "Gönlünce (orduyu) yönel(t) dedi. Kök Öng'ü aşıp Ötüken Ormanı'na yöneldim." Yazıttaki bu bilgi aslında Tonyukuk'a duyulan güven ile onun nasıl güçlendiğini, yükselişe geçtiğini ve Türklüğün düşünen öznesi konumuna geldiğini gösterir (Taşağıl, 2018: 335-336). Tonyukuk kağana hemen tehlikeye karşılık vermeleri gerektiğini, bu durumda beklemenin yanlış olacağını bildirdi ve Kutlug Kağan'ın kendisine verdiği yetkiyle derhal harekete geçti. Zaten Kutlug Kağan kendisine oldukça güvenmiş olmalı ki, onu idarî ve askeri işlerin başına getirerek Apa Tarkan⁸ 阿波達干 görevine getirmişti. Çünkü Tonyukuk özellikle askeri işlerde planlamacılığı ile öne çıkan bir komutandı. Kaynakların söylediğine göre bu unvan ile askeri ve sivil yönetiminde başına geçiyordu. Aslında bir nevi yürütme gücü kendisine bırakılmıştı. Günümüz başbakanlık görevine eş değer bir görev ile artık kağanlığa hizmet edecekti. Hatta bu görevlerin yanı sıra atların idaresi de kendisine bırakılmıştı. II. Türk Kağanlığı'nın yaşam şeklinin göçebe olduğunu düşünürsek ve göçebe kültür anlayışı içerisinde atın, ne kadar önemli olduğunu da hesaba katarsak kendisine oldukça büyük sorumluluk yüklenildiğini ve elbette ne kadar itimat edildiğini görebiliriz. Çünkü Tonyukuk akıllı, sağduyulu ama bir o kadar güvenilebilir bir devlet adamıydı.

II. Türk Kağanlığı İdeolojisinde "Devlet Gereği" Açısından Bilge Tonyukuk

Türkler tarihin çok eski dönemlerinden bugüne değin teşkilatçılık özelliklerinden yararlanarak devlet kurmuşlar, edindikleri idare etme yeteneklerini de tarihsel süreç içerisinde geliştirmişlerdir. Fakat

3. Baskı. Aslına bu durum Türk Kağanlığının kendi kağanını ilk terk edişiydi. 681 yılında Yonglong'un başta olduğu süreçte ise, Aşidi Wen-fu İllig Kağan'ın soyundan gelen Aşına Fu-nian ile tekrar bir araya gelerek Xia Zhou'dan geçerek Sarı Irmağı'na gelmişler ve onu Kağan ilan etmişti. Elbette yine diğer Göktürk boylarının bu durum karşısında onayını alarak gerçekleşen bu olay sonrasında Pei Xingjian'in saldırgan hareketleri ve toplum arasındaki anlaşmazlıklar yaratarak Aşidi Wen-fu ve Aşına Fu-nian'in şüphe duymalarına sebep olmuştur. En nihayetinde de, Aşına Fu-nian, Aşidi Wen-fu'yu bağlayarak Çin'e teslim etmiştir. Bu olay kağanlıkta lider ve halkın arasındaki problemler yüzünden gerçekleşen ikinci bir isyanın başarısız oluşu idi. Daha fazla bilgi için bkz.: Ouyang Xiu, Xin Tang Shu (1958). *Tan Hanedanı'nın Yeni Kronikleri*, Pekin.

⁸ Diğer unvanlara birlikte kullanılan "tarkan" unvanı "nazır", "vezir" manasında kullanılmaktadır (Caferoğlu, 1968: 226). Aslında Baga Tarkan, Tamgan Tarkan, Apa Tarkan gibi kullanımlar bize tarkan unvanının oldukça geniş bir yelpazede kullanıldığını gösterir. Bu kullanımlardan Tarkan unvanı ile devlete hizmet eden kişilerin yönetimde kritik noktalarda görev almış kişiler olabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda "ordu komutanı" olarak da bu unvanlı kişileri düşünmek hiç de yanlış olmayacaktır. Daha fazla bilgi için bkz.: Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları; Donuk, A. (1988). *Eski Türk Devletlerinde İdari- Askeri Unvan ve Terimler*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Türkler var oluşlarına dair kodlarını, devlet yönetimlerini sadece tüzel kişilik kapsamında oluşturmamışlar, devletin bir gün yıkılabileceğini ve tekrar yapılanmak için bir halka ihtiyaç duyacaklarını düşünerek hareket etmişlerdir. Zira Türklerde devleti yöneten egemen grubun kendi varlığını garanti altına alma anlayışı yerine halkın varlığının korunması daha önemli kılınmıştır. Dolayısıyla bu bakış açısı ile İslamiyet Öncesi Türk Tarihinde Türklerin farklı dönem ve coğrafyalarda rahat devlet kurabilme yeteneğine sahip bir topluluk olarak adlarından söz ettirdikleri anlaşılmaktadır (Gökalp, 1976: 49-55). Türklerin çok farklı mekanlarda ve zamanlarda kurdukları devletlerin devamlılığı ile ilgili bu gerçeğin belli bir yapılanmanın, işleyişin ve geleneklerin devam ettirilmesine bağlamak çok da yanlış olmayacaktır. Ama unutulmamalıdır ki bu devamlılığın gerçekleşmesi bizlere Eski Türklerde çok gelişmiş bir “*devlet gereği*”⁹ olduğunu göstermektedir (Taneri, 1981: 85-88). “*Devlet aklı*” olarak da literatürde kullanılan bu kavramın sadece “devlet” için siyaset ve demokrasi kuramlarının üstünde bir yapı gibi düşünülmesi doğru değildir (Cassirer, 1984: 56-58). Zamanla “*devlet gereği*” tarihi gerçeklikten sıyrılarak modern siyasetin kullandığı bir araç haline getirilmiş olsa bile aslında bu kavram, devlete zarar verebilecek tüm öğelerin önüne alternatifler sunan ve devleti her şeyin üzerinde tutarak mutlaka yaşatılması gereken bir oluşum olarak kabul eden bir sistematiğe sahiptir (Neocleous, 2014: 33-35). İslamiyet Öncesi Türk Tarihi açısından bu tespite yaklaştığımızda genel hatları ile Eski Türk Yönetim Tarihi için de bu açıklamanın doğru olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü Eski Türk devletlerinde yöneticilerin tehlikeli olarak görülen her olayda hızlı ve uygulanabilir mahiyette kararlar almaları “*devlet gereği*” nin Türklerde de gelişmiş bir formda olduğu düşüncesini kanıtlar niteliktedir.

II. Türk Kağanlığı'nın önemli karakterlerinden biri olan Bilge Tonyukuk da Eski Türklerde “*devlet gereği*” anlayışının var olduğunu anlatmak istercesine o günlerde çok sayıda tutum, davranış ve kritik zamanlarda aldığı önemli karar örnekleri bırakmıştır. Esasında II. Türk Kağanlığı dönemindeki devlet ideolojisi içinde Bilge Tonyukuk'un devlet adamlığı, aklı, kişiliği ve devleti ayakta tutabilmek adına gerçekleştirdiği faaliyetleri “*devlet gereği*”ni yansıtır mahiyettedir. II. Türk Kağanlığı'nın kuruluş ve yükselme dönemlerindeki devlet ideolojisini belirlemek adına Bilge Tonyukuk'u “*devlet gereği*” perspektifinden de inceleyip anlamak gerekmektedir.

Kutlug'un II. Türk Kağanlığı'nı kurmak adına verdiği mücadele sırasında Tonyukuk'un Kutlug Kağan'ın giriştiği bağımsızlık savaşında bir nefer olma isteği üzerine uyguladığı strateji “*devlet gereği*” nin somut bir hal aldığı göstergesi olarak sayılabilir. Tonyukuk'un bağımsızlık için verdiği bu uğraş, Eski Türklerdeki birçok yöneticinin herhangi bir güce veya yapıya tabi olmaktansa yok olmayı ya da ölmeyi tercih etmesi ve nihai olarak benliğin özgürleştirilmesidir.

Tonyukuk gücünü, aklını ve verdiği tüm kararları Tanrı'nın izniyle yapabildiğini yazıtlar da açıkça dile getirmiştir: “*Tengri yarlıkadok için*” (T2 B5) “*Tanrı lütfettiği için*”, “*Tengri yarlıkadı*” (T1 G9) “*Tanrı lütfetti*” gibi. Yine bu lütf ile Kutlug Kağan'ın Çin boyunduruğundan kurtulduktan sonra kağan olmasını Bilge Tonyukuk kendisinin sağladığını anlatmıştır: “*Bunu kağan mı yapayım?*” dedim. Düşündüm. İnsan zayıf boğalarla semiz boğaları uzaktan bilmek zorunda kalsa, hangilerinin semiz boğa, hangilerinin zayıf boğa olduklarını bilmez imiş diye öylece düşündüm. Ondan sonra Tanrı akıl verdiği için (onu) bizzat kendim kağan yaptım” (T1 B4-6). Burada Bilge Tonyukuk, Tanrıdan gelen bir ilhamla doğru tercihte bulunduğunu ve yönetici mertebesine Kutlug Kağan'ı getirdiğini anlatmıştır. Aynı zamanda Tonyukuk'un tarihi önemli bir figür olarak birçok kabiliyeti ile hem bir yol tanrısı hem de bilge misyonları ile devlet idaresine yarar sağlamış olduğu göz ardı edilmemelidir. Tonyukuk parçalanmış ve düzensiz haldeki halkı tekrar aynı amaç yolunda birleşmiş bir topluluğa dönüştürmüştür. Kağanını ve insanını kaybetmiş olan kutsal toprak Ötüken ile halkı buluşturmuştur. Akılcı siyasi uygulamaları ve iyi bir asker ve komutan olma özelliklerini kullanarak devletin birçok başarı elde etmesini sağlamıştır. Aynı zamanda Bilge Tonyukuk bilgisi ve tecrübesiyle danışmanlık yaptığı kağanlara yol gösteren bir bilici, müşavirdir (Selçuk, 2020: 11). Kısacası Tonyukuk devletin devlet, halkın da halk olmasını sağlayarak bir yol gösterici konumunda da ilerlemiştir. Zamanla geleceği öngörebilen, hadiseleri istediği gibi değiştirebilen ve sonuç odaklı bir yaklaşımla Türk halkının geleceğine yön veren bir duruma gelmiş ve bu rolü ölümüne kadar da bir görev olarak üstlenmiştir.

⁹ Devlet aklı mefhumunu araştıran mühim yazarlardan Meinecke, bu kavramın “milletin sevk ve idaresinin en önemli prensibi ve aynı zamanda devletin ilk akım yasası” olarak görülmesi gerektiğini bildirmektedir. Ona göre devlet aklı denilen bu prensip, yöneticiye devletin devamlılığı ve güçlü olabilmesi için ne yapması gerektiğini söyler. Aynı mantık çerçevesinde Meinecke, devlet aklı teorisi ile onun faili ve tatbik edicisi olan yönetici arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtir. Onun söylemi her devlet için, tek uygun hareket yönü vardır. Bu yüzden iktidarda olan yöneticinin bu yönü anlaması ve ona göre istikamet belirlemesi gerekmektedir. Daha fazla bilgi için bkz.: Meinecke, F. (1962). *Machiavellism: The Doctrine of Raison d'état and Its Place in Modern History*. New Haven: Yale University Press

Bilge Tonyukuk devletin yok olmaması için “devlet gereği” olarak ortaya koyduğu ideolojide halkın bir arada olmasına dayanışma içerisinde bulunmasına da dikkat çekmektedir. Tonyukuk yazıtında birlik ve beraberlik meselesi üzerine “yufka iken delinmesi kolaymış. İnce olanı koparmak kolaymış, yufka kalın olursa delinmesi zormuş, ince yoğun olursa kopması zormuş” (T1 G6-7) diyerek bu hususa önem verilmesi vurgusu yapmıştır. Dolayısıyla devletin varlığını koruyabilmesi için önemli hususlardan birinin birlik ve beraberlik olduğunu söylemiş ayrıca otoritenin devamlılığının buna bağlı geliştiğini dile getirmiştir. Yöneticilerin baskı ve şiddet ile değil, halkın arasındaki huzur ve barış ortamını sağlamakla üstlerine düşen görevi yerine getireceklerine inanmıştır.

II. Türk Kağanlığı devlet anlayışında elde bulunan imkanlara göre hareket etmek ve durum analizi yaparak hamle yapmak yani gerçeklerden kopmadan yaşanan olaylar karşısında karar vermek üzerine oldukça durulmuştur. Bu bağlamda Bilge Tonyukuk derin devlet bilgisi ve tecrübesiyle zamansız ve maceraperest atımlardan uzak durmuş ve durulmasını da tavsiye etmiştir. İmkânsız olaylardan kaçınmış ve “devlet gereği” ile ilişkili olarak kaynakları en iyi noktada kullanmayı bilmiştir. Çünkü Tonyukuk zor durumda zamansız verilen bir kararın ya da karşılığın devletin yıkılması sonucunu doğurabileceğini öngören bir devlet adamıydı. Bilge Tonyukuk yazıtının 1. taş batı yüzü 4. satırında dağılmış olan Türk Kağanlığı'nın yeniden toparlanması adına verilen uğraşı anlatırken “yazıda yabanda kalanlar toplanıp yedi yüz (kişi) oldular. (Bunların) iki bölümü atlı idi, bir bölümü yaya idi.” diyerek toplanan kişi sayısının yedi yüz olduğunu ve bunların üçte ikisinin atlı, üçte birinin ise yaya yani piyade birliği olduğunu söylemiştir. Bu sözlerden gerekli güce henüz erişilmediğini anlatmaya çalıştığı fark edilmektedir. Aynı zamanda akıllara atların oldukça bol bulunduğu bir coğrafyada, neden ordunun bir bölümü yaya idi? Acaba atların sayısı yetersiz miydi?” soruları da gelmekteydi. Bu soruların cevabı net olarak cevaplanmamış olsa bile burada Tonyukuk saldırı için uygun zaman olmadığı vurgusunu yapmıştır. Fakat aynı zamanda eski Türk stratejilerinden biri olan zayıflığını göstermeyip düşmana güçlü olduğu algısı yaratarak korku salma taktiğini de uygulamıştır. Yazıtlarda “Zayıf boğa ile semiz boğa uzakta böğürse, semiz boğa mı zayıf boğa mı olduğu bilinmezmiş” (T1 B6) diyerek bazen düşman karşısında çok güçlü ve sayıca üstün oldukları algısını ortaya çıkararak korku salarken bazen de tam tersi bir siyaset izlemiş düşmanı yanıltmak için daha zayıf gibi de davranmıştır. Ama Tonyukuk genel itibarıyla içinde bulunduğu sıkıntılı anlarda “devlet gereği” mekanizmasını çalıştırarak, düşmana olduğundan daha güçlü görünme, içeride iyileşmeyi sağlama ve ardından eyleme geçme yolunu seçmiştir. Örneğin Tonyukuk'un uyguladığı bu taktiği Bilge Kağan'ın 716 yılında başa geçmesinden hemen sonra güney seferini yapmak istediğinde Tonyukuk'un bunu iyi bir karar olmadığı söyleminden de anlayabiliriz. Bilge Kağan'ın bu isteği sonrası Tonyukuk ona şöyle demişti: “... hareket edilemez. Halkımız yeni toparlanmıştır, hâlâ yorgun ve güçsüzdür. Üç yıl gibi hem dinlenip hem beslenmesi gerekir” (Liu, 1997: 5174). Burada Tonyukuk esasında çok güçlük içinde devletin toparlandığını ve bugünlere gelindiğinin farkındalığıyla, yanlış bir kararın ve neticesinde uygunsuz bir hamlenin onları kötü bir duruma sürükleyeceğinin endişesini taşıyordu. Yani ilk ve asıl olan devletin bekasını sağlamaktı. II. Türk Kağanlığı'nın ilk günlerinde “Çugay Kuzı ile Kara Kum'u yurt tutmuştuk. Yaban hayvanı yiyerek, tavşan yiyerek yaşıyorduk” (T1 B 7-8) şeklindeki ifadesinde de geldiğimiz yeri unutmayalım ve ona göre davranış sergileyelim düzleminde basit ama zekice bir kavrayış ile öğüt niteliğinde yekpare olunması gerektiğinden bahsetmiştir.

Konar-göçer hayat şeklini bir örnek olarak insanlığın hizmetine sunarak Türk irfanının en önemli cephesini kuvvetlendiren, genişlemesine, ilerlemesine hizmet eden II. Türk Kağanlığı bir dönem Çin'e hâkim olmayı ve bu topraklar üzerinde yerleşmeyi denemek istedi. Fakat Bilge Tonyukuk bu düşüncüyü doğru bulmadığını hatta Türk milletinin yok olma ile yüz yüze bile gelebileceğini belirterek bu isteğe karşı çıkmıştı. Elbette Tonyukuk'un bu görüşe karşı çıkışının en önemli sebebi yaşam şekillerinin farklılığı ve bu bölge coğrafyasının Türklere uygun olmayışı idi (Jiu Tang Shu: 5174). Sosyal ve ekonomik bakımdan farklı bir tarz ortaya koyan Türkler aslında göçebe kültür ile ayakta ve her daim mücadeleye hazır idiler. Tonyukuk'un bu noktadaki net tavrı yine hem devlet yönetimindeki ağırlığı göstermesi bakımından hem de kağanlığın stratejisini belirleme konusundaki eksiklikleri giderme açısından oldukça önemlidir. Nitekim Bilge Kağan'da “Çin milletinin sözü tatlı, ipek kumaş yumuşak imiş. Türk milleti; Çin'in tatlı sözüne, yumuşak ipek kumaşına aldanma, aldanırsan öleceksin.” ve “O yerlere gidersen, Türk milleti öleceksin” (BK K 5-6) diyerek açıkça kendi düşüncesini ortaya koymuş ve böyle bir anlayışta olmadığını söylemiştir. Hem Tonyukuk hem de Bilge Kağan Türklerin kendi kimliklerini koruyarak yola devam etmeleri gerektiğini, Çin'e bütünüyle hâkim olma ve bu bölgeye yerleşme arzusunun Türklerin hakikatlerinden ayrılmaya noktasına getireceğini düşünmüşlerdir. Dolayısıyla “devlet gereği” yönetimin ideolojisine de bu

noktada etki eden bir anlamda devlet aklının düşünsel boyutta çalışmasını sağlayan bir olgu durumda karşımıza çıkmaktadır.

Konar-göçer yaşam tarzı ile Eski Türklerin tarihe bir iz bıraktıkları hiç şüphe götürmeyen bir realitedir. Fakat ne yazık ki çoğu akademik çalışmada toplulukların yaşam şekillerinden bahsederken söz konusu konar-göçerlik ve yerleşiklik meselesine gelindiğinde, adeta biri diğersinin tam tersini ihtiva ediyormuş ve devamlı bir mücadele içerisinde bir durum söz konusuymuş gibi bir algı ve portre çizilmeye çalışılmaktadır (Danilov, 2004: 141-145; Weber, 2010: 12-13). Hatta konar-göçer topluluklar sadece hayvancılığa dayalı bir ekonomik standardizasyon ile hayatlarına devam etmekte, yerleşik toplumlar ise daha medeni esaslara dayanan ekonomik uğraşlar içerisinde hayatlarını sürdürmekte gibi birbirini bu şekilde eşitleyen bir yaklaşım dikkati çekmektedir (Kafesoğlu, 2010: 33-34; Khazanov, 2015: 76). Bu yaklaşım, aynı zamanda konar-göçer yaşam tarzında hayatlarını sürdüren toplulukların yerleşik hayata geçme adına zamanında büyük bir uğraş içerisinde olduklarına dair değerlendirmeler bile yapmaktadır (Scott, 2021: 22-23). Halbuki konar-göçer yaşam tarzının en bilinçli şekilde yaşandığı halklardan olan Türkler, çoğunlukla böyle bir çaba içerisinde olmaktan ekseriyetle kaçınmışlardır.

Tonyukuk iyi bir komutandı, Kağanlık'ın ordusunu ve adliyesini düzenleyen bu kurumlarda etki gücü en yüksek görevlilerdendi. Hatta bu etki gücü Çin kaynaklarında bile anlatılmış "*Aygucı*" sıfatıyla yönetimdeki önemli rolünü ve o dönemin dini, kültürel akımlarını yakinen titizlikle nasıl incelediğinden bahsedilmiştir. Elbette burada bu gelişmelerden haberdar olma istediğinin arkasında yatan esas amaç da Türk milleti açısından fayda-zarar analizini daha doğru yapabilmektir. Mesela Bilge Kağan yaşadıkları coğrafyada Budist ve taoist tapınaklar yapmak istiyordu. Dolayısıyla Bilge Kağan'ın bu din ve felsefi görüşü Türklerle benimsetmek gibi bir istediğinin olduğu apaçık ortadadır. Kağan'ın bu kararı ve isteği Tonyukuk'a ters gelen, onu tedirgin eden ve özlerinden uzaklaşacaklarına dair endişeler yaratan bir hissiyata bürünmesine sebep olmuştur. Tonyukuk şöyle dedi: "*Her ikisi de insandaki hükmetme ve iktidar duygusunu zaafa uğratar. Kuvvet ve savaçılık yolu bu değildir. Türk milletini yaşatmak istiyorsak ne bu talimlere ne de tapınaklarına ülkemizde yer vermemeliyiz* (Selçuk, 2020: 10-11).

Bilge Tonyukuk açısından da Türklerin şehir hayatına geçmesi ve tapınaklar inşa etmeleri son derece sakıncalı bir durumdu. At üstünde geçen bir ömür ile canlılık ve savaçılık özelliklerinin yitirilmesi muhtemel olan bu konuda ısrar etmenin de bir faydası yoktu. Özellikle İslamiyet Öncesi Türk Tarihi'ne baktığımızda Türkler, bozkırdan aldıkları enerjiyi, bireysel iradi enerjiye dönüştüren, bu enerji ile güçlenen ve ana fikrin büyük devletler kurma yolundaki tüm düşüncelerini net bir şekilde tek bir amaca doğru yönelten bir topluluktu. Aynı zamanda Tonyukuk'a göre Türklerin nüfus bakımından Çinlilerden çok daha az bir sayıya sahip olmaları yerleşik hayata geçilerek daha da problem yaratacağı. Çünkü göçebe hayatta bu sayıca üstünlük tolere edilebiliyordu ama şehirlere yerleşmesi dahilinde ani bir baskın ile mağlup olmaları ve kalıcı bir hâkimiyet kurmaları çok zor idi (Jiu Tang Shu, s. 5174). Bozkırın dinamik yaşam öğretisi savaçılık özelliklerini geliştiren bir unsurdur. Şehirleşme savaçılık kabiliyetlerinin de muhtemelen köreltecekti. Konar-göçer hayat tarzındaki yolun bırakılmaması benliğe hâkim olunması ve giderek özgürleşme yoluna gidilecekti.

Tonyukuk "*(Siz) Çinliler güney tarafından saldırın, (siz) Kıtay'lar doğu tarafından saldırın, biz (de) kuzey tarafından saldıralım. Türk halkı, ülkesinde, asla gelişmesin. Mümkünse, tümüyle yok edelim, derim.*" (T1 G4) sözleri karşısında "*Bu haberi işitip gece uyuyasım gelmedi, gündüz oturasım gelmedi.*" (T1 G5) şeklindeki ifadeleri onun devletin varlığının devamlılığı için durmadan çalıştığını göstermesi bakımından önemlidir.

Tonyukuk'un bilgeliğinin, stratejik zamanlarda sağduyu ile verdiği mühim kararlarının yansırı savaçılık özelliği ile de korkusuzca mücadeleye giren bir tarafında da olduğu söylemek lazım gelir. Devletin bekası adına savaşmaktan asla kaçınmamıştır. "*(Düşman) çok diye niye korkuyoruz? Azız diye niye yenilelim? Saldıralım!*" dedim. *Saldırdık, talan ettik. İkinci gün ateş gibi kızıp (üzerimize) geldiler. Savaştık. (Onların) iki kanadı bizden yarı yarıya fazla idi. Tanrı buyurduğu için, (düşman) çok diye korkmadık. Savaştık. Tarduş Şad'a doğru kovalayarak bozguna uğrattık.*" (T2 B 3-4-5) sözleri gerektiğinde pervasızca düşman üzerine gidildiğinin önemli örnek anlatımlarından biridir.

SONUÇ

Türk ulusu hızlı şekilde teşkilatlanarak devlet kurmuş bozkır temelli zor bir coğrafyada Türk kültürünü yerleştirmiş, gelecekte kurulacak olan diğer Türk devletlerine sağlam bir devlet anlayışı ve temel ilkeler bırakmıştır. Eski Türk kağanlıklarının yazıtlarında ve destanlarda cihanşümül Türk devlet yapısı

açık bir şekilde anlatılmıştır. Ayrıca yazıtlarda ve destanlarda Türk devlet yönetim anlayışında ideal yöneticiden beklenenler, yönetimde uyulması gereken kurallar ve dikkat edilmesi gereken değerlerden de bahsedilmiştir.

Türk Kağanlığı'nın tekrar devlet olabilmesi için Kutlug'un başlattığı bağımsızlık hareketinde yanında, Türkleri bir araya getirerek sıkı bir birliktelik kurma rolünü üstlenmiş, Türk devlet yönetim anlayışını benimsemiş olan Tonyukuk bulunmaktaydı. Kutlug ve Tonyukuk beraber kağanlık adına birbiri ardına gelen parlak zaferlerle dolu yepyeni bir dönemi başlatmışlar ve böylece II. Türk Kağanlığı kurulmuştur. Askeri ve ekonomik açıdan güçlenme dönemi olarak da adlandırabileceğimiz Kutlug Kağan döneminde Tonyukuk, devlet yönetiminde ve ordunun yapılanmasında çok önemli görevler üstlenmiştir. Fakat Türkistan bölgesine tamamen hâkim olunması ve Kağanlık'ın o dönemin en güçlü siyasî yapısı haline gelmesi Kutlug Kağan'ın kardeşi Kapgan Kağan (692-716) döneminde gerçekleşmiştir. Tonyukuk, Kapgan Kağan'ın yönetimi esnasında da strateji ve planlamadan sorumlu üst düzey devlet görevlisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha sonra tahta geçen Bilge Kağan'ın da Tonyukuk'un devlet yönetiminde verdiği kararları uygulaması, ileri sürdüğü fikirleri tanınması, askerlerin sevk ve idaresi noktasındaki stratejisine saygı duyması ve onaylaması da aslında "devlet aklım" tüm ilkeleriyle beraber gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

II. Türk Kağanlığı'nın başına geçen İleriş Kutlug Kağan, Kapgan Kağan ve Bilge Kağan dönemlerinde Tonyukuk; kağanların sağ kolu, akıl danıştıkları, tecrübelerinden ve sağduyusundan faydalandıkları önemli bir devlet adamıydı. Sağduyu ve sezgisel anlayışı benimseyen ve bu kabiliyetlerini uygulayabilme kapasitesine sahip olan Tonyukuk bilge bir kişilik olduğunu ispatlamış önemli bir Türk devlet adamıdır. Çünkü bilgelikte bilgi edinmek, sözlerden çok uygulama esasına dayanmaktaydı.

Bilge Tonyukuk'da iç ve dış düşmanlarını çok iyi tanıyan ve bilgelik sayesinde akıllıca ve korkusuzca aldığı kararları uygulayan iyi bir stratejistti. II. Türk Kağanlığı'nın devlet ideolojisini, Türk milletinin birliğini, devletin devamlılığını esas alan dünya algısı şekline getirmiş ve danışmanlık yaptığı kağanlara bu konuda kritik zamanlarda verdiği önerilerle yol açmıştır. Dolayısıyla Tonyukuk devlet yönetiminde rolünü içselleştirmiş, devlet ideolojisinin oluşmasında ve ilkelerinin uygulanmasında önemli katkılar sunmuş bir şahsiyettir. Toplumları ve onların kolektif iradelerini bireylerin bir tezahürü olarak görürsek Tonyukuk'un devletin bekası adına yaptıklarının ve isteklerinin ne denli kıymetli olduğunu da fark etmiş oluruz.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abdualı, B., Konuratbayeva, Z. M., Abikenova, G. T., Karipzhanova, G. T., Sagdieva, R. K., Husnutdinov, D. H., & Giniyatullina, L. M. (2017). Historical and Linguistic System of Turkic Names and Some Specific Features of Creating Vocabulary. *Man in India*, 97(18), 443- 456.
- Akar, A. (2021). *Bilge Tonyukuk yazıtı*. Ötüken Neşriyat.
- Alyılmaz, C. (2000). Bilge Tonyukuk Yazıtları Üzerine Birkaç Düzeltme. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 48, 11-18.
- Alyılmaz, C. (2021). *Bilge Tonyukuk yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arsal, S. M. (1947). *Türk tarihi ve hukuk*. İ. Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Aydın, E. (2017). *Orhon yazıtları Köl Tegin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor*. Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Aydın, E. (2019). *Türklerin Bilge Atası Tonyukuk*. Kronik Kitap.
- Bazin, L. (1974). *Les calendriers turcs anciens et medievau*. Lille.
- Bazin, L. (2011). *Eski Türk dünyasında kronoloji yöntemleri* (Çev.: V. Köken). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bernshtam, A. N. (1946). *Socio-Economic System of the Orhon-Yenisei Turks in the 6th-8th Centuries*. Eastern Turkic Qaghanate and Kyrgyz. Moscow -Leningrad: Academy of Sciences of SSSR Press. Original in Russian (Бернштам, А. Н. Социально-экономический строй орхон-енисейских тюрков VI-VIII вв. Восточно-тюркский каганат и кыргызы. М.; Л.: Изд-во АН СССР).

- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cassirer, E. (1984). *Devlet efsanesi* (Çev.: N. Arat). Remzi Kitabevi.
- Chaliand, G. (2001). *Göçebe imparatorluklar* (Çev.: E. Sunar). Doğan Kitapçılık.
- Clauson, S. G. (2010). Tonyukuk abidesi hakkında bazı notlar. *Türkiyat Mecmuası*, 18, 141-148. <https://doi.org/10.18345/tm.72609>
- Danilov, S. V. (2004). *Goroda v koçevih obsçestvah tsentralnay azii*. İzdatelstvo Buryatskogo Nauçnogo Tsentra Soran.
- Donuk, A. (1988). *Eski Türk devletlerinde idari- askeri unvan ve terimler*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Durmuş, İ. (2019). Bilge Tonyukuk. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 29-46.
- Ejenhan, B., & Oşan J. (2006). *Kazakistan tarihi turalı Kutay Derektermeleri*. T.IV. Almatı.
- Ekrem, E. (2006). Göktürklerden Türklere: Türk kimliğinin oluşmasına tarihsel bir bakış. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 5-24.
- Ergin, M. (2000). *Orhun abideleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Erkoç, H. İ. (2016). Batı Göktürk Kağanlığı'nın Kuruluşu. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 33(1), 43-72.
- Erkoç, H. İ. (2018). Çin ve Tibet kaynaklarına göre Göktürk mitleri. *Belleten*, 82(293), 51-82.
- Findley, C. V. (2019). *Dünya tarihinde Türkler* (Çev.: A. Anadol). Alfa Yayınları.
- Giraud, R. (1961). *L'inscription de bain tsokto*. Paris.
- Giraud, R. (1999). *Gök Türk imparatorluğu* (Çev.: İ. Mangaltepe). Ötüken Yayınları.
- Golden, P. B. (2002). *Türk halkları tarihine giriş* (Çev.: O. Karatay). Karam Yayınları.
- Gökalp, Z. (1976). *Türk töresi*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gumilev, L. N. (1967). *Drevnie tyurki*. Moskova.
- Günel, Z. (2004). *İslâm Öncesi Türk tarihi ve kültürü*. Nobel Yayıncılık.
- Hirth, F. (1897). Nachworte zur Inschrift des Tonjukuk: Beiträge zur Geschichte der Ost Türken im 7. und 8. Jahrhundert nach Chinesischen Quellen. *Die alttürkischen Inschriften der Mongolei*, Band 2, St. Petersburg: Neudruck der Ausgabe. 中译文见陈浩 (Çince tercümesi için bkz: Chen Hao) 跋欲谷碑-以汉文史料为中心的东突厥汗国史 (Tonyukuk Abidesi-Çince Tarihi Kayıtlar Temelinde Doğu Göktürk Kağanlığı Tarihi), 《欧亚译丛》 (Avrasya Çeviri Topluluğu) 3. Baskı.
- Hirth, F. (1899). Nachworte zur Inschrift des Tonjukuk, Beiträge zur Geschichte der Ost-Türken im 7. und 8. Jahrhundert nach Chinesischen Quellen. Wilhelm Radloff, Die Altürkischen Inschriften der Mongolei.
- Kafesoğlu, İ. (2017). *Türk milli kültürü*. Ötüken.
- Khazanov, A. M. (2015). *Göçebe ve dış dünya* (Çev.: Ö. Suveren). Doğu Kütüphanesi.
- Kirilen, G. (2021). *Göktürlere kalan miras*. Ötüken Neşriyat.
- Klyashorny, S. G. (1966). Tonyukuk-Aşıde Yuançjen, Tyurkologičeskiy Sbornik (Andrey Nikolayeviç Kononov'a 60. Yaş armağanı). *SSCB Orta Asya Bilim Akademisi Enstitüsü*, Nauka Yayınevi, 202-205.
- Klyashorny, S. G. (2003). *The history of central asia and runic writing monuments*. Faculty of Philology.
- Linghu, D. (令狐德棻). (1988). *Zhou shu (周書) (Zhou kayıtları)*. Zhonghua Shuju.
- Liu, Mau-tsai (1958). *Die chinesischen Nachrichten zur Geschichte der Ost- Türken (T'u-küe)*. Wiesbaden.
- Liu, X. (劉昫). (1997). *Jiu Tang Shu (舊唐書) (JTS: Eski Tang Tarihi)*. Zhonghua Shuju.
- Meinecke, F. (1962). *Machiavellism: The Doctrine of Raison d'état and Its Place in Modern History*. New Haven: Yale University Press.
- Mori, M. (1973). A-shih-tê Yüan-chên ve Tonyukuk. *İslam Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1-4), 87-93.
- Nadelyaev, B. M. (1963). Çteniyе orhono-eniseyskogo znaka ʒ i etimologiya imeni Tonyukuka-sb. *Tyurkologičeskie issledovaniya*, M (L), 197-213.
- Neocleous, M. (2014). *Devleti tahayyül etmek* (Çev.: A. Sarı). Notabene Yayınları.
- Orkun, H. N. (1936). *Eski Türk yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Orkun, H. N. (2004). *Türk sözünün ash*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ouyang Xiu, Xin Tang Shu (1958). *Tan Hanedanı'nın yeni kronikleri*. Pekin.
- Ögel, B. (1971). *Türk kültürünün gelişme çağları*. Millî Eğitim Basımevi.
- Ögel, B. (1982). *Türklerde devlet anlayışı (13. yüzyılın sonlarına kadar)*. Başbakanlık Basım Evi.
- Ögel, B. (1993). *Türk mitolojisi I*. TTK.

- Ölmez, M. (2016). Ongi yazıtı, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 64(1), 43-86.
- Roux, J. P. (2008). *Türklerin tarihi: Pasifik'ten Akdeniz'e 2000 yıl* (Çev.: A. Kazancıgil, L. A. Özcan). Kabalcı Yayınevi.
- Scott, J. C. (2021). *Tahıla karşı ilk devletlerin derin tarihi*. (Çev.: A. E. Pilgir). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, H. (2020). Üç devir, üç devlet ve üç vezir (Bilge Tonyukuk, Nizamülmülk ve Lütü Paşa). Y. E. Tansü (Ed.), *Bilge Tonyukuk anısına Türkiye ve Türk dünyası araştırmaları-I* (s. 1-22). İksad Yayınevi.
- Sertkaya, O. F. (1979). Some problems of Köktürk history: The first line of the Tonyukuk Monument. *Central Asiatic Journal*, 23(3-4), 288-292.
- Sertkaya, O. F. (1986). Göktürk tarihinin meseleleri: Bilge Tonyukuk'un abidelerinin tarihlendirilmesi üzerine. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 24, 347-362.
- Smagulov N. B., & Tashagyl, A. (2015). Ancient Turkic Inscriptions Manifesto Kyltegin. *Bulletin of KSU. History. Philosophy series*, 3(75), 52-59
- Stebleva, I. V. (1965). *Turkic poetry of VI-VIII centuries*. Nauka Publishing House.
- Syzdykov S. M. (2014). *Karluq-Karakhan state: Political history and cultural heritage*. Foliant.
- Syzdykov S.M. (2000). *History of Karlyk state*. Training manual. Kazakoarat.
- Talat, T. (1988). *Orhon yazıtları, Kültigin, Bilge Kağan. Tunyukuk*. Simurg Yayınları.
- Taneri, A. (1981). *Türk devlet geleneği dün-bugün*. Töre Yayınları.
- Taşagıl, A. (1993). Kagan Kagan (692-716). *Bulleten Türk Tarih Kurumu*, 57(218), 51-70.
- Taşagıl, A. (2014). *Gök-Türkler I-II-III*. Türk Tarih Kurumu.
- Taşagıl, A. (2018). *Göktürkler I-II-III*. Türk Tarih Kurumu.
- Taşagıl, A. (2020). Bilge Tonyukuk'un Gök Türk kağanlığına katkısı. K. Yıldırım (Ed.), *Bilge Tonyukuk Yazıtı'nın Dikilişinin 1300. Yılı UNESCO 2020 Bilge Tonyukuk Yılı Anısına "Tonyukuk Kitabı"*. 1 (317-337). Türk Ocakları İstanbul Şubesi.
- Tekin, T. (1968). *A grammar of Orkhon Turkic*. Bloomington, The Hague, Indiana University.
- Tekin, T. (2006). *Orhon yazıtları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (1935). Moğolistan'daki Türkçe kitabeler (Çev.: R. Hulusi). *Türkiyat Mecmuası*, 3, 81-119.
- Togan, İ. (2013). Çin'de Yetişmiş Bir Kadim Devlet Adamı. H. Ş. User&B. Gül (Ed.), *Yalın Kaya Bitiği Osman Fikri Sertkaya Armağanı* (s. 563-577). Türk Kültürü Araştırmaları Enstitüsü.
- Wang, H. (1982). Apa Qaghan, founder of the Western Turkish khanate, the splitting up of the Turkish khanate and the formation of the western Turkish khanate. *Social Sciences in China*, 2, 124-152.
- Weber, M. (2010). *Şehir modern kentin oluşumu* (Çev.: M. Ceylan). Yarı Yayınçılık.
- Wei, Z. (魏徵). (1988). *Sui Shi (隋史) (SS: Sui Tarihi)*. Zhonghua Shuju.
- Zholdasbekov M., Seidimbekov A., & Koishygara S. (2000). *Eltutka*. Atamura.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 217-226, Winter 2024

Ekofeminizm ve Ziya Gökalg'ın Kuğular Masalı *Ecofeminism and Ziya Gökalg's Fairy Tale, Kuğular (The Swans)*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
12/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
22/12/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Faruk Dündar
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ereğli Eğitim Fakültesi
faruk.dundar@erbakan.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2524-4776

Öz

Bu çalışma, Ziya Gökalg'ın *Altın Işık* adlı eserinde yer alan *Kuğular* masalını ekofeminist bir bakış açısıyla incelemiştir. Ekofeminizm, ataerkil ve kapitalist sistemlerin hem kadınları hem de doğayı benzer şekillerde baskı altına aldığı ve sömürdüğünü vurgulayan bir düşünce akımıdır. Bu çalışmada, bu masalın kadın ile doğa arasındaki ilişkiyi nasıl yansıttığı ve patriarkal baskıya karşı direnişini nasıl ele aldığı analiz edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Masalda yer alan temalar, karakterler ve semboller ekofeminist perspektifle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, masaldaki doğa ve kadın ilişkisi, patriarkal yapıların eleştirisi, fedakârlık ve direniş temaları üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular, masalın ekofeminist temaları barındırdığını ve kadın ile doğa arasındaki güçlü bağı vurguladığını göstermektedir. Nilüfer karakteri aracılığıyla, kadının doğayla kurduğu güçlü ilişki ve bu ilişkinin patriarkal baskıya karşı direnişteki önemi ortaya konulmuştur. Doğa, masalda yalnızca bir arka plan değil, aynı zamanda Nilüfer'in sığınağı, destekçisi ve dönüşümünün kaynağı olarak sunulmuştur. Nilüfer'in doğaya sığınması, doğanın dönüştürücü gücü sayesinde hem kendini hem de kardeşlerini kurtarması, ekofeminist düşüncenin temel unsurlarını yansıtmaktadır. Masal ayrıca, patriarkal yapıların kadına uyguladığı baskıyı ve kadının toplum içindeki görünmezliğini eleştirel bir şekilde işlemektedir. Nilüfer'in sessizliği ve fedakârlığı, onun direnişinin ve kararlılığının sembolü olarak öne çıkmaktadır. Sessizliğiyle toplumun baskılarına karşı duran Nilüfer, patriarkal yapıların dayattığı rol ve beklentileri reddetmektedir. Masalın sonunda, doğanın ve kadının birlikte hareket ederek patriarkal baskıyı yenmesi, ekofeminist düşüncenin dayanışma ve dönüşüm temalarını yansıtmaktadır. Sonuç olarak, *Kuğular* masalı, ekofeminist düşüncenin temel prensiplerini yansıtarak, kadın ve doğanın patriarkal baskıya karşı ortak direnişinin gücünü ve önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ziya Gökalg, Altın Işık, Kuğular, Ekofeminizm

Abstract

This study examines the fairy tale "Kuğular" (The Swans) included in Ziya Gökalg's literary work "Altın Işık" (Golden Light) from an ecofeminist perspective. Ecofeminism is a school of thought that emphasizes how patriarchal and capitalist systems oppress and exploit both women and nature in similar ways. In this study, how this fairy tale reflects the relationship between women and nature and how it addresses resistance against patriarchal oppression has been analysed. The research was conducted using document analysis, one of the qualitative research methods. The themes, characters, and symbols in the fairy tale were evaluated from an ecofeminist perspective. During the analysis process, the relationship between nature and women in the fairy tale, criticism of patriarchal structures, and themes of sacrifice and resistance were emphasized. The findings obtained show that the fairy tale contains ecofeminist themes and emphasizes the strong bond between women and nature. Through the character of Nilüfer, the strong relationship that women establish with nature and the importance of this relationship in resistance against patriarchal oppression have been revealed. Nature is presented in the fairy tale not only as a backdrop but also as Nilüfer's sanctuary, supporter, and source of transformation. Nilüfer's taking refuge in nature and saving both herself and her brothers thanks to the transformative power of nature reflect the fundamental elements of ecofeminist thought. The fairy tale also critically deals with the oppression that patriarchal structures apply to women and the invisibility of women in society. Nilüfer's silence and self-sacrifice come to the forefront as symbols of her resistance and determination. By standing against society's pressures with her silence, Nilüfer rejects the roles and expectations imposed by patriarchal structures. At the end of the fairy tale, the joint action of nature and woman overcoming patriarchal oppression reflects the themes of solidarity and transformation in ecofeminist thought. In conclusion, the "Kuğular" (The Swans) fairy tale underscores the power and importance of women's and nature's joint resistance against patriarchal oppression by reflecting the fundamental principles of ecofeminist thought.

Keywords: Ziya Gökalg, Altın Işık (Golden Light), Kuğular (The Swans), Ecofeminism

Atf Bilgisi / Citation Information

Dündar, F. (2024). Ekofeminizm ve Ziya Gökalg'ın kuğular masalı. *Asya Studies*, 8(30), 217-226.
<https://doi.org/10.31455/asya.1583959>

GİRİŞ

Ekofeminizm, feminist hareket ile çevrecilik arasındaki kesişimden doğan ve bu iki hareketin ilkelerini bir araya getiren bir düşünce akımıdır. Bu felsefi yaklaşım, özellikle ataerkil ve kapitalist sistemlerin hem kadınları hem de doğayı benzer şekillerde baskı altına aldığını ve sömürdüğünü vurgular. Kadın ve doğa üzerindeki baskıların temel kaynağının kapitalist ve ataerkil yapılar olduğu, ekofeminist düşüncede belirtilmektedir (Merchant, 1980: 49; Shiva, 1988: 12). Ekofeminist kuram, kadınların doğayla kurdukları bağım, onların toplumsal ve çevresel sorunlarla mücadelede öncü bir rol üstlenmelerine olanak tanıdığını öne sürmektedir (Plumwood, 1993: 42). Ekofeminizmde, kadınların doğurganlık, bakım ve beslenme gibi doğayla özdeşleşen rollerinin, ataerkil sistemler tarafından nasıl sömürüldüğü ve değersizleştirildiği üzerinde durulmaktadır. Ekofeministler, çevresel tahribat ile kadınların maruz kaldığı cinsiyetçi baskılar arasındaki bağlantıları ortaya koyarak, her iki sorunun da köklerinin aynı ideolojik temellere dayandığını belirtmektedirler (Shiva, 1988). Bu bakış açısı hem kadınların hem de doğanın sömürülmesinin toplumsal, ekonomik ve kültürel dinamiklerin bir sonucu olduğunu ve bu iki mücadelenin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini savunmaktadır (Warren, 1990: 127; Salleh, 1997: 23). Ekofeminizm, kadın özgürlüğü ile doğanın korunması arasındaki ilişkileri vurgular. Doğanın ve kadının maruz kaldığı sömürünün, ataerkil, kapitalist yapılar tarafından meşrulaştırıldığını vurgular ve bu yapılarla mücadelenin ortak bir zeminde yürütülmesi gerektiğini savunur (Merchant, 1996). Ekofeministlere göre bu mücadele, sadece politik ve ekonomik alanlarda değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal alanlarda da sürdürülmelidir. Ekofeministler, kadınların ve doğanın özgürleşmesi için toplumun genelinde bir dönüşüm gerektiğini belirtirler.

Edebiyat, ekofeminist düşüncenin yayılması ve anlaşılmasında kilit bir rol oynamaktadır. Edebî eserler, kadınların ve doğanın toplum içinde maruz kaldığı baskıları ve sömürüyü güçlü ve etkileyici bir şekilde yansıtarak, okuyucuların bu konular üzerinde düşünmelerini sağlar (Murphy, 1995: 110). Yazarlar, edebî metinler aracılığıyla kadınların doğayla olan ilişkilerini, yaşadıkları zorlukları ve özgürlük mücadelelerini aktarırlar. Böylece, ekofeminizmin toplumsal etkileri daha görünür hale gelir ve geniş kitlelere ulaşır (King, 1989: 13). Ekofeminist edebiyat eleştirisi, edebî metinlerde doğaya ve kadın karakterlere dair sembolik imgelerin nasıl kullanıldığını incelemektedir; kadın karakterlerin doğayla kurdukları ilişkiler, bu ilişkilerin onları güçlendiren veya zayıflatan yönleri analiz edilir. Bu eleştiri, edebiyatın toplumsal cinsiyet ve çevre konularındaki söylemlerini inceler. Edebiyatın gücü, ekofeminizmin mesajlarının geniş kitlelere ulaşmasını ve farkındalık yaratılmasını sağlar. Semboller ve anlatılar aracılığıyla, okuyucuların hem ekolojik hem de feminist bilinç geliştirmelerine katkıda bulunur. Bu eserler, toplumsal değişim için bir zemin hazırlar ve okuyucuları aktif bir şekilde düşünmeye ve harekete geçmeye teşvik eder. Ekofeminizm ve edebiyat arasındaki ilişki, kadınların ve doğanın özgürleşme mücadelelerinin nasıl iç içe geçtiğini ve birbirini desteklediğini gösterir. Bu ilişki hem kadınların hem de doğanın korunması ve özgürleşmesi için verilen mücadelenin ortak ideolojik temellerini aydınlatır. Edebiyat, ekofeminist düşüncenin sadece teorik bir kavram olmaktan çıkarak, yaşamda hissedilen ve deneyimlenen bir gerçekliğe dönüşmesine yardımcı olur.

Ziya Gökalp (1876-1924), sosyolog, şair ve yazar kimliğiyle Türk düşünce hayatına önemli katkılarda bulunmuştur. Ziya Gökalp'in 1922 yılında kaleme aldığı *Altın Işık* adlı eseri, Türk mitolojisi ve halk edebiyatının zengin motiflerini barındıran masallardan oluşmaktadır. Bu masallar arasında yer alan *Kuğular*, sadece bir masal olmanın ötesinde, ekolojik ve feminist temaları da içinde barındırmaktadır.

Altın Işık adlı eser, Ziya Gökalp'in millî kültürün ve değerlerin korunması konusundaki hassasiyetini yansıtmaktadır. Bu eser, Türk masallarını ve halk hikâyelerini içererek, millî kimliğin oluşumunda edebiyatın rolünü vurgular. *Altın Işık*'ta yer alan masallar, Türk toplumunun geleneksel değerlerini, ahlaki prensiplerini ve sosyal yapısını yansıtır. Ziya Gökalp, bu masallar ve hikâyeler aracılığıyla millî bilinci güçlendirmeyi ve Türk gençliğine öz kültürünü tanıtmayı hedeflemektedir.

Ziya Gökalp'in milliyetçilik anlayışı, kültürel ve toplumsal değerlerin korunarak modernleşmenin gerçekleştirilmesi fikrine dayanır (Parla, 2021). *Altın Işık*, bu unsurları yansıtan masallarıyla millî edebiyatın gelişimine katkıda bulunur. Ayrıca eser, Türk kültürünün zenginliğini göstererek, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Parla, 2021).

Eserde yer alan masallar ve destanlar, Türk mitolojisinin ve halk edebiyatının unsurlarını içerir. Bu yönüyle *Altın Işık*, sadece edebî bir eser olmanın ötesinde, Türk kültürünün sosyolojik ve antropolojik yönlerine de ışık tutmaktadır. Ziya Gökalp, bu eserle millî kimliğin inşasında kültürün temel bir unsur olduğunu vurgulamakta ve modernleşme sürecinde geleneksel değerlerin göz ardı edilmemesi gerektiğini savunmaktadır.

Altın Işık kitabında yer alan *Kuğular* masalı ekofeminist perspektiften incelenebilecek bir eserdir. Bu masalda, bir padişahın on bir oğlu ve Nilüfer adında bir kızı bulunmaktadır. Çocukların annesi ölünce, padişah kötü kalpli bir büyücüyle evlenir. Üvey anne, Nilüfer'in yüzüne çıkmayan siyah bir boya sürerek onu çirkinleştirir ve oğullarını da büyüyle kuğulara dönüştürür. Oğullar gündüzleri kuğu, geceleri insan olurlar. Nilüfer, kardeşlerinin durumuna çok üzülür ve saraydaki hakaretlere dayanamayarak kaçıma karar verir. Bir göl kenarına gelir ve burada kuğuya dönüşmüş kardeşleriyle buluşur. Kardeşleri, karşı kıyıda ormanda yaşadıklarını söyler ve onu yanlarına alırlar. Bir gece, Nilüfer rüyasında yaşlı bir kadın görür. Kadın ona, ormandaki süt gölünde yıkanırsa eski güzelliğine kavuşacağını söyler. Nilüfer bunu yapar ve güzelliğini geri kazanır. Ertesi gece, yaşlı kadın tekrar rüyasına girer ve kardeşlerini kurtarmak için ayrık otundan on bir gömlek örmesi gerektiğini ve bu süre boyunca da hiç konuşmaması gerektiğini söyler. Nilüfer, sessizce gömlekleri örmeye başlar. Bu sırada, ülkenin genç padişahı onu görüp âşık olur ve onunla evlenmek ister. Nilüfer konuşmasa da padişah onu sarayına götürür ve evlenirler. Ancak Nilüfer geceleri ayrık otu toplamak için dışarı çıktığından ve kimseyle konuşmadığından, halk onun büyücü olduğunu düşünür. Sonunda, Nilüfer büyücülükle suçlanarak idama mahkûm edilir. Asılacağı gün, Nilüfer son gömleği bitirir ve tam o anda kuğu olan kardeşleri gelir. Nilüfer, gömlekleri onlara giydirir ve kardeşleri yeniden insana dönüşürler. Herkes bu olay karşısında şaşırır. Nilüfer nihayet konuşarak üvey annesinin yaptıklarını anlatır. Genç padişah ve yargıç gerçeği öğrenirler. Nilüfer'in babası çağrılır ve üvey anne cezalandırılır. Böylece Nilüfer, kardeşleri ve babası birlikte mutlu bir hayat sürerler.

Ziya Gökalp'in *Altın Işık* adlı eserinin, Türk çocuk edebiyatında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle, *Altın Işık* eserinin Türk edebiyatına katkıları birçok çalışmada incelenmiştir. Sınar Uğurlu (2009), Ziya Gökalp'in masallarını ideolojik bir perspektiften ele alarak, onun "ideolog-şair" kimliğini vurgulamıştır. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in masallarının millî kimlik ve değerler eğitimi açısından önemini ortaya koymuştur. Zavotçu (2012), Ziya Gökalp'in manzumeleri ve *Ala Geyik* masalı üzerine odaklanarak, bu eserlerin edebî ve kültürel değerlerini incelemiştir. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in masallarının Türk edebiyatındaki yerini ve etkisini anlamak açısından önemlidir. Eker ve Yıldırım (2017), *Altın Işık* eserini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in masallarının eğitimdeki rolünü ve çocuklara kazandırdığı değerleri ele almıştır. Tekşan ve Çelenk (2018), *Altın Işık* ve *Kızıl Elma* kitaplarındaki masalları çocuk edebiyatı açısından değerlendirmişlerdir. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in masallarının çocuk edebiyatındaki yerini ve önemini vurgulamıştır. Karakuş ve Ökten (2018), "Türk Çocuğunun Kitabı Altın Işık" başlıklı çalışmalarında, Ziya Gökalp'in eserini söylem geliştirme açısından incelemiştir. Yıldırım (2019), Türk çocuk edebiyatının doğuşunu ve Millî Edebiyat Dönemi'nde çocuklar için yazılan kitapları incelemiştir. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in *Altın Işık* eserinin bu dönemdeki yerini ve etkisini değerlendirmiştir. Somuncuoğlu Özot (2020), *Altın Işık* masallarındaki kadın tipini kültürel bellek ve feminist söylem bağlamında incelemiştir. Bu çalışma, Ziya Gökalp'in masallarındaki kadın karakterlerin toplumsal ve kültürel yansımalarını ele almıştır. Işık (2023), Türk tarihindeki mitoloji, masal ve hikâyelerin Cumhuriyet Dönemi'nde derlenmesi ve günümüzde yaşatılması üzerine bir değerlendirme yapmıştır.

Görüldüğü üzere, Ziya Gökalp'in masalları ve Ziya Gökalp'in *Altın Işık* adlı eseri, farklı araştırmalarda ideolojik ve edebî perspektiflerden incelenmiş, millî kimlik ve değerler eğitimi açısından önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Ziya Gökalp'in *Altın Işık* adlı eserinde yer alan *Kuğular* masalını ekofeminizm çerçevesinde incelemek ve masalın ekofeminist söylemlerle nasıl örtüştüğünü analiz etmektir. Çalışma, Ziya Gökalp'in masallarının sadece millî kimlik ve değerler eğitimi açısından değil, aynı zamanda çevresel ve toplumsal cinsiyet perspektiflerinden de değerlendirilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Ekofeminizm çerçevesinde yapılacak bu incelemenin, literatüre yeni bir bakış açısı kazandırarak, bu alandaki akademik çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Ziya Gökalp'in *Altın Işık* kitabında yer alan *Kuğular* masalı ekofeminizm çerçevesinde incelenmiştir. Doküman analizi, mevcut belgelerin sistematik bir şekilde incelenmesini içeren bir araştırma yöntemidir ve bu çalışmada masal metni ayrıntılı olarak analiz edilmiştir.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini Ziya Gökalp'in *Altın Işık* kitabında yer alan *Kuşular* masalı oluşturmaktadır. Bu masal, ekofeminist analiz için uygun bir içerik sunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Ziya Gökalp'in *Kuşular* masalı kullanılmış ve ekofeminizm teorisi ile ilgili literatür incelenerek analiz sürecine katkı sağlanmıştır. Veriler, masalın detaylı bir şekilde okunması ve ekofeminist perspektifle değerlendirilmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu süreçte, masalda yer alan temalar, karakterler ve semboller ekofeminist bakış açısıyla incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Analiz sürecinde, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak *Kuşular* masalı, ekofeminizmin temel ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Masal, doğa ve kadın arasındaki ilişki bağlamında ele alınmış; doğanın ve kadınların toplumsal konumları, masaldaki semboller ve anlatılar üzerinden yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, yorumların öznel olma riskini en aza indirmek için veriler analiz sürecinde sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu sistematik yaklaşım, *Kuşular* masalının belirli başlıklar altında incelenmesini içermektedir.

Bu bağlamda, ilk olarak “Doğa ve Kadın Arasındaki Bağ” başlığı altında masalda doğa ve kadın arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ardından, “Patriarkal Baskı ve Kadının Toplumdaki Görünmezliği” bölümünde, masalda yer alan patriarkal yapıların kadını nasıl baskıladığı ve toplumda görünmez kıldığı analiz edilmiştir. “Fedakârlık, Sessizlik ve Direniş” başlığında ise kadın karakterin fedakârlığı ve sessiz direnişi ele alınmıştır. “Doğanın ve Kadının Yeniden Doğuşu” bölümünde masaldaki doğa ve kadının yeniden doğuş süreci incelenmiştir. “Patriarkal Yapıların Eleştirisi ve Kadının Değeri” başlığı altında, masalda patriarkal yapıların eleştirisi ve kadının değerinin vurgulanışı analiz edilmiştir. “Doğanın ve Kadının Zaferi” bölümünde ise masalda yer alan doğa ve kadının zaferinin nasıl işlendiği incelenmiştir. Son olarak, “Toplumsal Eleştiriler” başlığı altında masalda dile getirilen genel toplumsal eleştiriler ele alınmıştır.

Bu başlıklar çerçevesinde yapılan inceleme, analiz sürecini yapılandırılmış ve tutarlı bir hale getirmiştir. Böylelikle, masalda yer alan temalar objektif bir biçimde ele alınmış; bu da araştırmanın güvenilirliğini artırırken, elde edilen bulguların geçerliliğini desteklemiştir. Ayrıca, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Bu akademisyenler, sundukları uzman değerlendirmeleriyle çalışmanın yürütülmesine katkı sağlamışlardır.

BULGULAR

Bu bölümde Ziya Gökalp'in *Altın Işık* adlı masal kitabında yer alan *Kuşular* masalının ekofeminizm bağlamında analiz edilmesinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Doğa ve Kadın Arasındaki Bağ

Masal boyunca doğa, Nilüfer'in en büyük destekçisi ve sığınağıdır. Nilüfer'in ismi bile doğayla olan bağı simgelemektedir. “Nilüfer”, su üzerinde açan bir çiçektir ve saflığı, güzelliği temsil etmektedir. Nilüfer, kardeşlerini bulmak için doğaya sığınır: “Az uz, dere tepe düz gittikten sonra, bir yeşil gölün kenarına geldi. Ve söğüt ağacının gölgesinde oturarak gölün güzel renklerini seyretmeye daldı.” (Gökalp, 2021: 30)

Yeşil göl, söğüt ağacı, doğanın güzelliği; hepsi Nilüfer'in iç huzurunu bulduğu mekânlardır. Doğa, onun için hem fiziksel hem de ruhsal bir sığınaktır. Bu bağlamda, ekofeminizm, kadınların doğayla olan bağı vurgulamaktadır. Doğa ve kadın, patriarkal toplum tarafından benzer şekillerde baskılanır ve sömürülür (Shiva, 1988). Masalda, doğa Nilüfer'e hem güç verir hem de onun mücadelesinde yanında olur.

Nilüfer'in doğayla olan ilişkisi, onun direnişinin ve dayanıklılığının sembolüdür. Doğa, ona hem fiziksel bir sığınak hem de manevi bir güç kaynağı sunar. Nilüfer, kardeşlerini bulmak ve onları kurtarmak için doğanın kucağına sığınır. Bu süreçte, doğa ona rehberlik eder ve destek olur. Nilüfer'in doğayla olan bu bağı, onun içsel gücünü ve kararlılığını pekiştirir.

Ekofeminizm, kadınların doğayla olan bu bağı, patriarkal baskıya karşı bir direniş aracı olarak görmektedir. Doğa, kadınlar için bir sığınak ve güç kaynağıdır. *Kuğular* masalı, bu bağı ne kadar güçlü ve dönüştürücü olabileceğini göstermektedir. Doğa, Nilüfer'e sadece fiziksel bir sığınak sunmakla kalmaz, aynı zamanda onun içsel yolculuğunda da bir rehber olur.

Kuğular masalında, doğa sadece bir sığınak değil, aynı zamanda bir dönüşüm aracıdır. Nilüfer, doğanın içinde kendini bulur ve güçlenir. Doğanın şefkati ve desteği, onun içsel dönüşümünü mümkün kılar. Bu dönüşüm, Nilüfer'in hem kendini hem de kardeşlerini kurtarmasına olanak tanır.

Ekofeminizm, doğanın bu dönüştürücü gücünü vurgulamaktadır. Doğa, kadınlar için bir yenilenme ve güçlenme kaynağıdır. *Kuğular* masalı, doğanın bu gücünü ve kadınların bu güçle nasıl yeniden doğabileceğini göstermektedir. Doğa, Nilüfer'e bir kurtuluş yolu sunar.

Sonuç olarak, *Kuğular* masalı, doğa ve kadın arasındaki bağı ve bu bağı dönüştürücü gücünü göstermektedir. Ekofeminizm, bu bağı ve gücü vurgulayarak, kadınların doğayla olan ilişkilerini patriarkal baskıya karşı bir direniş aracı olarak görür. Nilüfer'in doğayla olan ilişkisi, onun direnişinin ve dayanıklılığının sembolüdür. Doğa, ona hem fiziksel bir sığınak hem de bir güç kaynağı olur. Bu bağlamda, *Kuğular* masalı, doğanın kadınlar için nasıl bir güç ve kurtuluş kaynağı olabileceğini göstermektedir.

Patriarkal Baskı ve Kadının Toplumdaki Görünmezliği

Masal, patriarkal baskının ve kadının toplumda görünmez duruma getirilmesinin bir örneğini sunmaktadır. Üvey annenin çocuklara yaptığı zulüm, patriarkal sistemin kadınlar üzerindeki baskısını ve bu sistemde kadınların nasıl güç elde edebileceğini göstermektedir.

Üvey annenin, padişahın yeni eşi olarak kazandığı güç, patriarkal sistemin kadınları nasıl manipüle ettiğini ve bu sistemde kadınların nasıl güç elde edebileceğini gösterir. Patriarkal sistemde kadınların güç kazanması genellikle diğer kadınları bastırmaları ve sistemin kurallarına uymaları ile mümkündür. Üvey anne, bu gücü çocuklara zulmetmek için kullanır: "Üvey evlatlarını da hiç sevmiyordu." (Gökalp, 2021: 30)

Bu durum, patriarkal sistemin kadınları nasıl birbirine düşürdüğünü ve bu sistemde kadınların nasıl güç elde etmeye çalıştığını göstermektedir. Üvey annenin çocuklara zulmetmesi, onun patriarkal sistemdeki yerini sağlamlaştırma çabasının bir yansımasıdır.

Nilüfer'in üvey anne tarafından, büyüyle yüzüne çıkmaz siyah boya sürülerek çirkinleştirilmesi, patriarkal toplumun kadınları nasıl nesneleştirdiğini ve görünüşlerine göre değerlendirdiğini göstermektedir. Güzellik, kadınların toplumda kabul görmeleri için önemli bir kıstas olarak sunulur. Nilüfer'in çirkinleştirilmesi, onun değersizleştirilmesine ve aşağılanmasına yol açar: "Kız gayet çirkin oldu. Artık padişah babası yüzüne bakamıyordu. Kızcağızdan herkes iğreniyordu." (Gökalp, 2021: 30)

Bu durum, patriarkal toplumun kadınları toplum içinde nasıl görünmez hale getirdiğini ve onların değerini sadece fiziksel güzellikleri üzerinden değerlendirdiğini göstermektedir. Nilüfer'in toplumdan dışlanması, patriarkal sistemin kadınları nasıl değersizleştirdiğinin bir örneğidir.

Sonuç olarak, masal patriarkal baskının bir örneğini göstermektedir. Üvey annenin çocuklara yaptığı zulüm, patriarkal sistemin kadınlar üzerindeki baskısını ve bu sistemde kadınların nasıl güç elde edebileceğini gösterir. Nilüfer'in çirkinleştirilmesi ve toplumdan dışlanması, patriarkal toplumun kadınları nasıl nesneleştirdiğini ve görünüşlerine göre değerlendirdiğini göstermektedir.

Fedakârlık, Sessizlik ve Direniş

Kuğular masalı, fedakârlık ve sessizliğin, direnişin güçlü sembolleri haline geldiği bir anlatıdır. Nilüfer'in kardeşlerini kurtarmak için yaptığı fedakârlık, onun gücünü ve kararlılığını ortaya koyar. Rüyasında gördüğü yaşlı kadın, ona bu zorlu görevi üstlenmesi gerektiğini söyler:

"Kardeşlerini büyüden kurtarmayı istersen mezarlıklardaki ayırık otundan on bir gömlek örmelisin. Ama bunlar bitinceye kadar, sana ne gibi işkenceler yapsalar, ağzından hiçbir söz çıkmayacaktır. Hiçbir soruya cevap vermeyeceksin. Eğer bütün işkencelere tahammül ederek hiç konuşmaksızın on bir gömleği yapar ve kuğulara giydirirsen onlar derhal eskisi gibi insan olurlar." (Gökalp, 2021: 32-33)

Bu görev, Nilüfer'in sessizliğini koruyarak büyük bir fedakârlık yapmasını gerektirir. Sessizlik, burada bir direniş ve fedakârlık sembolüdür. Nilüfer, tüm zorluklara rağmen görevini sürdürür ve bu süreçte sessizliği, onun direnişinin bir parçası haline gelir.

Nilüfer'in sessizliği, onun direnişini ve kararlılığını göstermektedir. Kardeşleri bile onun bu davranışını anlamaz: "Akşam kardeşleri geldiler. Ne yapmakta olduğunu sordular, hiç cevap vermedi. Ara

vermeden örmeye devam ediyordu. Kardeşleri; "Bu konuşmamak da büyüdür," dediler. Artık geceleri kardeşleriyle konuşmuyordu. Onlar konuşuyor, kendisi gömlek örüyordu." (Gökalp, 2021: 33)

Sonuç olarak, bu sessizlik, Nilüfer'in içsel gücünü ve kararlılığını gösteren bir davranış olarak sunulmaktadır. O, sessiz kalarak ve sabırla çalışarak, patriarkal baskıya karşı direnir. Ekofeminizm, kadınların toplumun beklentilerine karşı direnişini ve fedakârlıklarını vurgulamaktadır. Nilüfer'in sessizliği, bu direnişin ve fedakârlığın bir ifadesidir.

Doğanın ve Kadının Yeniden Doğuşu

Nilüfer'in süt gölünde yıkanarak eski güzelliğine kavuşması, doğanın ve kadının kendini yenileme gücünü simgelemektedir. Bu olay, doğanın kadınlara sunduğu iyileştirici ve dönüştürücü güce bir örnektir. Rüyasında gördüğü yaşlı kadın, Nilüfer'e bu dönüşümün yolunu gösterir:

"Bir gece Nilüfer'in rüyasına ak saçlı bir ihtiyar kadın geldi: "Ormanın doğu tarafında bir süt gölü var. Orada yıkanırsan eski güzelliğini bulursun" dedi. Nilüfer sabah olmadan kardeşlerini uyandırarak süt gölünün yerini öğrendi. Sabah olup da kuğular uçunca, o da süt gölüne doğru gitti. Göle girip de yıkandıktan sonra aynaya baktı: Üvey annesinin yaptığı büyüden önceki güzelliği tamamıyla geri gelmişti." (Gökalp, 2021: 32)

Süt, besleyici ve yaşam verici bir maddedir. Süt gölü, saflığı ve arınmayı sembolize etmektedir. Nilüfer'in burada yeniden doğuşu, doğanın kadına sunduğu iyileştirici gücü göstermektedir. Bu dönüşüm, Nilüfer'in hem fiziksel hem de ruhsal olarak yenilenmesini sağlar. Ekofeminizm, doğanın kadınlar için bir yenilenme ve güçlenme kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Nilüfer'in süt gölünde yıkanarak eski güzelliğine kavuşması, bu bağlamda doğanın kadına sunduğu iyileştirici gücün bir örneğidir.

Sonuç olarak, Nilüfer'in süt gölünde yıkanarak yeniden doğuşu, doğanın dönüştürücü gücünü simgelemektedir. Doğa, ona sadece fiziksel bir güzellik sunmakla kalmaz, aynı zamanda içsel bir dönüşüm de sağlamaktadır. Bu dönüşüm, Nilüfer'in kendine olan güvenini ve gücünü yeniden kazanmasına olanak tanımaktadır.

Patriarkal Yapıların Eleştirisi ve Kadının Değeri

Masal, patriarkal yapıların kadın üzerindeki baskısını ve kadının toplumdaki değerinin nasıl göz ardı edildiğini irdelemektedir. Padişah figürü, otoritenin ve patriarkal düzenin temsilcisidir. Nilüfer'in çirkinleştirilmesiyle birlikte babasının bile ona değer vermemesi, kadının toplumdaki yerini ve görünmezliğini göstermektedir (Gökalp, 2021: 30).

Bu durum, patriarkal toplumun kadınları nasıl nesneleştirdiğini ve onların değerini sadece fiziksel güzellikleri üzerinden değerlendirdiğini gösterir.

Genç padişahın Nilüfer'e olan yaklaşımı da patriarkal yapıların eleştirisini içermektedir. Genç padişah, sorduğu soruya Nilüfer'in cevap vermemesini ve Nilüfer'in sessizliğini kendi lehine yorumlar ve Nilüfer'in rızasını almadan onunla evlenmeye karar verir:

"Genç padişah, kıza kim olduğunu sordu. Nilüfer cevap vermedi. Adını sordu, yine cevap almadı. Kız hiç durmaksızın gömlek örüyordu. Genç padişah, kızın bu hâline şaşıtı. Kıza; "Bana varır mısın?" diye sordu. Yine cevap yok. Vezirleri, "Sükût ikrardandır" dediler, kıza bir arabaya koyarak genç padişahın sarayına götürdüler. Kırk gün kırk gece düğün yaptılar." (Gökalp, 2021: 33)

Burada, kadının rızasının göz ardı edilmesi ve sessizliğinin onay olarak kabul edilmesi, patriarkal yapıların eleştirilmesidir. Kadının iradesinin yok sayılması, onun nesneleştirilmesine yol açmaktadır.

Ekofeminizm, bu tür patriarkal baskıların doğa üzerinde de benzer şekilde uygulandığını savunmaktadır. Doğa ve kadınlar, kontrol edilmesi ve sömürülmesi gereken nesnelere olarak görülmektedir. Masal, bu bağlamda hem kadınların hem de doğanın özgürleşmesi için patriarkal yapıların sorgulanması ve dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kadının sessizliğinin onay olarak kabul edilmesi, doğanın da sessizliğinin insan müdahalesine rıza olarak algılanmasına benzemektedir. Bu nedenle, masal, ekofeminizm ışığında hem kadınların hem de doğanın haklarının tanınması ve korunması gerektiğine dair bir eleştiri sunmaktadır.

Doğanın ve Kadının Zaferi

Masalın sonunda, Nilüfer'in fedakârlığı ve direnişi sayesinde hem doğa (kuğular) hem de kadın (kendisi) özgürleşir ve adalet yerini bulur. Nilüfer'in sessiz direnişi ve doğanın gücüyle birleşerek zafere ulaşması, ekofeminist bir mesaj içerir:

“(Cellat) Kızı asmak için elini uzattığı zaman, son gömlek de bitmişti. Bu anda on bir kuğu, beyaz bulut gibi uçarak geldiler. Kızın etrafını aldılar. Kız, yanındaki on bir gömleği birer birer onlara giydirdi. On bir kuğu birdenbire on bir şehzade oldular.” (Gökalp, 2021: 35)

Bu sahne, doğanın ve kadının güçlerini birleştirerek patriarkal baskıyı yenebileceklerini göstermektedir. Nilüfer'in sessiz direnişi ve doğanın gücüyle birleşmesi hem kendisinin hem de kardeşlerinin kurtuluşunu sağlar. Doğa, burada kadının mücadelesinde en büyük destekçisi olarak yer alır.

Ayrıca, masalda adalet yerini bulur ve kötüler cezalandırılır:

“Padişah, Nilüfer'in babasına haber göndererek hanım sultanla beraber düğüne davet etti. Düğün sırasında ihtiyar baba evlatlarını tanıdı. Hain karısını boşayarak babasının evine gönderdi. Evlatlarına sarılarak gözlerinden öptü. Damadına da evlatlarını kurtardığı için büyük teşekkürler etti. Bundan sonra hepsi mutlu yaşadılar.” (Gökalp, 2021: 35)

Bu durum, doğanın ve kadının birlikte hareket ederek patriarkal baskıyı yenebileceklerini ve adaleti sağlayabileceklerini göstermektedir. Patriarkal sistemin sembolü olan padişah figürü bile, sonunda gerçeği görerek adil davranır. Bu durum, ekofeminist düşüncenin temelindeki doğa ve kadının uyum içinde hareket etmesiyle dönüşümün mümkün olduğu tezini desteklemektedir.

Kuğular masalında doğa, kadının mücadelesinde sadece bir arka plan değil, aktif bir karakter olarak sunulmaktadır. Kuğuların şehzadelere dönüşmesi, doğanın dönüştürücü gücünün bir ifadesidir. Nilüfer'in fedakârlığı ve doğanın desteğiyle gerçekleşen bu dönüşüm, patriarkal düzenin değişebileceğine dair umut vermektedir.

Ekofeminizm, doğa ve kadının birlikte hareket ederek baskıcı yapıların üstesinden gelebileceğini savunmaktadır. Nilüfer'in sessiz direnişi ve doğayla kurduğu bağ, bu düşüncenin somut bir örneğidir. Doğanın gücüyle birleşen kadın direnişi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dönüşümü mümkün kılar.

Masalın sonunda, kötülük yapan üvey anne cezalandırılır ve adalet sağlanır. Bu, patriarkal yapıların ve onların destekçilerinin yenilgisini simgelemektedir. Nilüfer'in başarısı, doğanın ve kadının birliği sayesinde gerçekleşir ve bu birlik, patriarkal baskının yıkılmasında kritik bir rol oynar.

Ekofeminist perspektiften bakıldığında, *Kuğular* masalı doğanın ve kadının güçlerinin birleşerek nasıl bir dönüşüm yaratabileceğini ve patriarkal baskıya karşı nasıl bir zafer kazanabileceğini göstermektedir.

Toplumsal Eleştiriler

Masal, ekofeminist temaların yanı sıra toplumsal eleştirileri de işlemektedir. Nilüfer'in sessizliği nedeniyle büyücülükle suçlanması ve halka açık bir şekilde cezalandırılmaya çalışılması, toplumun kadına yönelik önyargılarını yansıtmaktadır: “Birçok seyirciler bu büyücünün nasıl öleceğini seyretmeye gelmişlerdi.” (Gökalp, 2021: 34)

Nilüfer'in sessizliği ve geleneksel rolleri reddetmesi, onu toplumun gözünde bir tehdit haline getirir. Kadının farklı olması, sessiz kalması ve toplumun beklentilerine uymaması, onun tehlikeli ve dışlanması gereken biri olarak görülmesine yol açar. Toplum, kadının sessizliğini ve farklılığını anlamak yerine, onu cezalandırmayı seçer: “Kadı birçok sorular sordu. Kız hiçbirine cevap vermiyor, elindeki gömleği örmekle meşgul oluyordu. Kadı, nihayet Nilüfer'in asılmasına karar verdi.” (Gökalp, 2021: 34)

Bu alıntı, toplumun kadının sessizliğini nasıl bir suç olarak gördüğünü ve onu cezalandırmak için nasıl acele ettiğini göstermektedir. Nilüfer'in sessizliği, onun direnişinin bir parçası olmasına rağmen, toplum tarafından bir tehdit olarak algılanır.

Kuğular masalı, toplumun kadına yönelik önyargılarını ve bu önyargıların nasıl bir histeriye dönüşebileceğini göstermektedir.

Nilüfer'in sessizliği, onun direnişinin ve kararlılığının bir sembolüdür. Toplumun baskılarına ve önyargılarına rağmen, Nilüfer sessizliğini korur ve kardeşlerini kurtarma azmini kaybetmez. Sessizliğiyle patriarkal baskıya karşı bir duruş sergiler: “Padişah, bir defa daha denemek için Nilüfer'in yanına geldi. Bir tek kelime söylerse cezadan affedeceğini, yine eskisi gibi nişanlısı kalacağını söyledi. Nilüfer elindeki gömleği örmekten başka hiçbir hareket göstermedi.” (Gökalp, 2021: 34)

Bu alıntı, Nilüfer'in sessizliğinin onun direnişinin bir parçası olduğunu ve patriarkal baskıya karşı nasıl bir duruş sergilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, masal, toplumsal eleştirileri ve ekofeminist temaları bir araya getirerek, kadının toplumdaki yerini ve karşılaştığı zorlukları göstermektedir. Konuşmaması nedeniyle Nilüfer'in büyücülükle suçlanması ve cezalandırılmaya çalışılması, toplumun kadına yönelik önyargılarını yansıtmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Ziya Gökalp'in *Altın Işık* kitabında yer alan *Kuğular* masalını ekofeminizm perspektifinden incelemiş ve masalın ekofeminist temaları içerdiğini irdelemiştir.

Çalışmada Nilüfer karakteri üzerinden, kadının doğayla kurduğu ilişkinin onun içsel gücünü ve direnişini nasıl desteklediği gösterilmiştir. Bu bulgular, ekofeminizmin temel ilkeleriyle uyumlu olup, kadının doğayla olan bağının patriarkal baskıya karşı direnişte kritik bir rol oynadığını savunan teorik çerçeveyi desteklemektedir (Shiva, 1988; Plumwood, 1993; Warren, 1990). Özellikle Shiva (1988), kadınların doğayla kurdukları bağın onları toplumsal ve çevresel sorunlarla mücadelede öncü kıldığını belirtirken, bu çalışma da Nilüfer'in doğayla olan ilişkisi üzerinden bu görüşü desteklemektedir.

Masalda, doğanın sadece bir arka plan değil, aynı zamanda kadının sığınağı, destekçisi ve dönüşümünün kaynağı olarak sunulması, Murphy'nin (1995) edebiyatın ekofeminist düşüncenin yayılmasındaki rolüne ilişkin görüşleriyle örtüşmektedir. Nilüfer'in doğayla bütünleşerek güç bulması ve doğanın dönüştürücü gücü sayesinde hem kendini hem de kardeşlerini kurtarması, doğa ve kadının patriarkal baskıya karşı birlikte hareket ettiğinde dönüşümün mümkün olduğunu savunan ekofeminist düşüncüyü desteklemektedir (King, 1989; Warren, 1990; Salleh, 1997).

Patriarkal yapıların kadına uyguladığı baskı ve kadının toplum içindeki görünmezliğinin masalda açıkça ele alınması, Merchant'ın (1980) kadınların patriarkal ve kapitalist sistemler tarafından nasıl baskı altına alındığına dair görüşlerini yansıtmaktadır. Nilüfer'in çirkinleştirilerek toplumdan dışlanması ve sessizliğinin suç olarak görülmesi, toplumun kadına yönelik önyargılarına ve baskı mekanizmalarına örnek olarak sunulmaktadır. Bu örnekler, ekofeminist düşüncenin yansıması olarak masalda yer almaktadır.

Masalın sonunda, doğanın ve kadının birlikte hareket ederek patriarkal baskıyı yenmesi, Warren'ın (1990) doğa ve kadının sömürülmesinin aynı ideolojik temellere dayandığı ve bu iki mücadelenin birbirinden ayrı düşünülemeyeceği fikrini desteklemektedir. Bu da masalın ekofeminist temaları güçlü bir şekilde işlediğini ve edebî eserlerin toplumsal dönüşümdeki gücünü ortaya koymaktadır.

Literatürde, Ziya Gökalp'in masalları ideolojik perspektiften (Sınar Uğurlu, 2009), değerler eğitimi açısından (Eker ve Yıldırım, 2017), çocuk edebiyatı bağlamında (Tekşan ve Çelenk, 2018) ve feminist söylem çerçevesinde (Somuncuoğlu Özet, 2020) incelenmiştir. Somuncuoğlu Özet (2020), *Altın Işık* masallarındaki kadın tipini kültürel bellek ve feminist söylem bağlamında incelemiş ancak ekolojik boyuta değinmemiştir. Böylelikle, bu çalışmada *Kuğular* masalının ekofeminizm perspektifinden ele alınması, literatürdeki bir boşluğu doldurmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma, Ziya Gökalp'in eserlerinin ekofeminist bir okumayla yeniden değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma ile edebiyat araştırmalarında ekofeminist yaklaşımların önemi vurgulanmış ve geleneksel eserlerin çağdaş teorik çerçevelerle yeniden ele alınmasının literatüre katacağı zenginlik gösterilmiştir. Diğer Türk edebiyatı eserlerinin de ekofeminizm ve benzeri çağdaş teorik yaklaşımlarla incelenmesinin, edebiyatın toplumsal cinsiyet ve ekoloji konularındaki söylemlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, bu tür eserlerin ekofeminist temalarla birlikte ele alınması, çocukların toplumsal cinsiyet eşitliği ve çevre bilinci konularında farkındalık kazanmalarına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, Ziya Gökalp'in *Kuğular* masalı, ekofeminist temaları işleyerek, kadının doğayla olan ilişkisini ve patriarkal baskıya karşı direnişini yansıtan bir eserdir. Bu çalışma, masalın ekofeminist bir bakış açısıyla incelenmesinin, edebiyatın toplumsal dönüşümdeki rolünü vurguladığını ortaya koymaktadır. Bu da masalın güncelliğini ve evrenselliğini koruduğunu göstermekte, edebî eserlerin toplumsal konulardaki tartışmalara katkı sağlayabilecek potansiyelini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Yazarlık Katkısı

Çalışma tek yazarlıdır.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma, doküman incelemesine dayalı olduğu için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Eker, C., & Yıldırım, K. (2017). Değerler eğitimi açısından Ziya Gökalp'e ait "Altın Işık" adlı eserin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 30-38.
- Gökalp, Z. (2021). *Kuğular*. Ö. Yağcı (Haz.), *Altın ışık* (s. 30-35). Bilgi Yayınevi.

-
- Işık, H. (2023). Türk tarihindeki mitoloji, masal ve hikâyelerin Cumhuriyet döneminde derlenmesi ve günümüzde yaşatılması üzerine bir değerlendirme. *Gazi Akademik Bakış*, 17(33), 229-249. <https://doi.org/10.19060/gav.1405871>
- Karakuş, N., & Ökten, C. E. (2018). Söylem geliştirme: “Türk çocuğunun kitabı Altın Işık”. *Journal of History School*, XXXVII(2), 681-703. <https://doi.org/10.14225/Joh1489>
- King, Y. (1989). The ecology of feminism and the feminism of ecology. J. Plant (Ed.), *Healing the wounds: The promise of ecofeminism* (s. 18-28). New Society Publishers.
- Merchant, C. (1980). *The death of nature: Women, ecology, and the scientific revolution*. Harper & Row.
- Merchant, C. (1996). *Earthcare: Women and the environment*. Routledge.
- Murphy, P. (1995). *Literature, nature, and other: Ecofeminist critiques*. State University of New York Press.
- Parla, T. (2021). *The social and political thought of Ziya Gökalp, 1876–1924*. Brill.
- Plumwood, V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Salleh, A. (1997). *Ecofeminism as politics: Nature, Marx and the postmodern*. Zed Books.
- Shiva, V. (1988). *Staying alive: Women, ecology and development*. Zed Books.
- Sınar Uğurlu, A. (2009). “İdeolog”-şair Ziya Gökalp’in kaleminden masallar. *Turkish Studies*, 4(1), 1025-1040. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.572>
- Somuncuoğlu Özot, G. (2020). Altın Işık masallarındaki kadın tipinin kültürel bellek ve feminist söylem bağlamında incelenmesi. *Milli Folklor*, 16(126), 40-51.
- Tekşan, K., & Çelenk, B. (2018). Altın Işık ve Kızılçelme kitaplarındaki masalların çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 327-338.
- Warren, K. J. (1990). The power and the promise of ecological feminism. *Environmental Ethics*, 12(2), 125-146.
- Yıldırım, F. (2019). Türk çocuk edebiyatının doğuşu: Millî edebiyat döneminde çocuklar için yazılan kitaplar. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(46), 4009-4022. <https://doi.org/10.26450/jshsr.1590>
- Zavotçu, G. (2012). Ziya Gökalp’in manzûmeleri ve Ala Geyik hakkında. *Turkish Studies*, 7(4), 1-16, 601-609. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4177>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 227-236, Winter 2024

Eskiden Yeniye Geçiş Sürecinde Kent Kùltürünün Değişimi (Yusufeli Örneği)

Change of Urban Culture in the Transition Process from Old to New - Yusufeli Example

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
14/08/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
13/11/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Dr. Ayşe Çelik Kan
aysekancelik@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6884-220X

Öz

Toplumsal yapıyı şekillendirerek insanların yaşamını düzenleyen kent, fiziki bir yapı olmanın ötesinde kùltürü şekillendiren bir yapıya sahiptir. Kenti meydana getiren ev, sokak ve caddeler zamanla kùltürün şekillenmesinde önemli rol oynamakta, kentin tanıtılması ve bilinmesinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte kentin kendine özgü âdet ve gelenekleri de o kentin tanıtılmasında aracı olmaktadır. Kenti şekillendiren maddi kùltür unsurları gözle görülüp hissedilen yapılarken manevi kùltür unsurları kentte uzun yıllar yaşayan yerel halka özgü yılların birikimini kapsamaktadır.

Artvin ili Yusufeli ilçesinde Türkiye'nin en yüksek gövdesine sahip barajın yapılma çalışması 2013 yılında başlamış, 2022 yılında sonlandırılmıştır. Yapılan baraj yerleşim yerinin taşınmasına sebep olurken eski yerleşim yerinde kùltür aktarımının yoğun olduğu çarşı ve sokaklar, mahalleler yerini kentleşmeye bırakarak insanların birbirinden uzaklaşmasına, farklı mahalle ve köy halkının karışmasına neden olmuştur. Bu durum halkın eskiye özlmesini körüklemiştir. Bu makale değişen ve dönüşen Yusufeli ilçe merkezinin kùltürel boyutunu ele almaktadır.

Çalışmada ilçe merkezinin taşınmasıyla maddi ve manevi kùltür olgularının değişimi ve dönüşümü konu edinilmiştir. Çalışmanın bulguları 2019 yılından itibaren yerinde gözlem ve rastgele örneklem yöntemleriyle çeşitli esnaf ve zanaatkarlarla görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular manevi kùltür bakımından; gelenek, görenek, örf ve adetlerdeki değişim açısından incelenirken maddi kùltür unsurları; sokak, cadde, eski yapılar ve mahalle olarak incelenmiştir. Söz konusu unsurlarda ne gibi değişim ve dönüşüm yaşandığı irdelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kent Kùltürü, Kentsel Dönüşüm, Kùltürel Değişim, Yusufeli İlçesi

Abstract

The city, which organizes people's lives by shaping the social structure, has a structure that shapes culture beyond being a physical structure. The houses, streets and avenues that make up the city play an important role in shaping the culture over time and are effective in promoting and knowing the city. In addition, the unique customs and traditions of the city are also effective in promoting that city. While the material cultural elements that shape the city are visible and felt, the spiritual cultural elements include the accumulation of years of experience of the local people who have lived in the city for many years.

The construction of the dam with the highest body in Turkey in Yusufeli district of Artvin province started in 2013 and was completed in 2022. The dam caused the settlement to be moved, and the bazaars, streets and neighborhoods where cultural transfer was intense in the old settlement gave way to urbanization, causing people to move away from each other and the people of different neighborhoods and villages to mix, and this situation fueled the people's longing for the past. This article deals with the cultural dimension of the changing and transforming Yusufeli district center.

The subject of the study is the change and transformation of material and spiritual cultural phenomena with the relocation of the district center. The findings of the study were obtained by interviewing various tradesmen and craftsmen using on-site observation and random sampling methods since 2019. The findings obtained in terms of spiritual culture; While examining the changes in traditions, customs and traditions, material culture elements; It was examined as streets, avenues, old buildings and neighborhoods. It has been tried to examine what kind of changes and transformations have occurred in the elements in question.

Keywords: City, Urban Transformation, Culture, Cultural Change, Yusufeli.

Atf Bilgisi / Citation Information

Çelik Kan, A. (2024). Eskiden yeniye geçiş sürecinde kent kùltürünün değişimi (Yusufeli örneği). *Asya Studies*, 8(30), 227-236. <https://doi.org/10.31455/asya.1533086>

GİRİŞ

İnsanların belli bir toprak parçası üzerinde yaşamlarını sürdürdükleri mekânlara kent, ilçe, kasaba veya köy denilmektedir. Kentte; ekonomik, sosyal, siyasal ve toplumsal alanların hepsi insanlar için oluşturulmuştur. İnsanı çevreleyen ve etkileyen hemen her şey kent kavramı kapsamındadır (Keleş, 2007: 15). Bu etki insanın düşünce ve davranışlarına da sirayet etmektedir. *“Bir evler topluluğuna sahip olmasının yanı sıra, kendisine ait toprağa dayalı mülkiyeti, gelir ve giderlerden oluşan bir bütçeyle aynı zamanda iktisadi birliğe sahip bir birim”* (Weber, 2003: 94-95) olan kent, insan yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Kaliteli bir yaşam ortamı sunan kent, insanların toplu hareket etmesini zorunlu kıldığı gibi sosyal anlamda daha bireysel kişiliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Yeter, 2008: 15). Düzenli bir yaşam ve istikrarlı bir yönetim isteyen insanların gereksinimlerini karşılayan kent, insanların uzlaşma ve anlaşma kabiliyetlerini artırmaktadır.

Kent kavramı toplumsal yaşam açısından köyden farklı olduğu gibi, burada ortaya çıkan, dönüşen ya da yeniden üretilen kültürel sistem de aynı ölçü de kırsaldan farklıdır (Kaplan, 2024: 120). Bu kapsamda karmaşık ve anlaşılması güç bir yapı olan kentte insanlar, iletişim ve ilişki kurmada çoğu zaman zorluk yaşamaktadır. Binalar ve kurumların dışında kültürel birikimlerin de şekillendiği kentlerde gelenek ve görenekler kırsal kesimlerde sürdürüldüğü gibi sürdürülmemektedir. Belli bir birikim sonucu ortaya çıkan gelenek ve görenek, kent kültürü içerisinde kendine yer edinmeye çalışmaktadır. Söz konusu bu birikim, kentlerin görünmeyen yüzünü şekillendiren ve tanıtan gizli unsurlardır (Kaya, 2007: 161). Köyden ilçeye veya ile taşınan kişiler sosyal ve kültürel değişim yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu değişim, fiziki olarak yer değiştirmenin ötesinde evin, sokağın, eşyaların, mesleğin ve çalışma saatlerinin değişmesi ile sonuçlanır ki bu maddi kültürel değişimdir. Bu değişim sonucunda ortaya çıkan kültürel miras ürünleri olarak tarihî kentler ve dokular, kültürel peyzajlar, anıtsal yapılar, arkeolojik alanlar ile somut olmayan dil, gelenek, dans, müzik ve ritüeller kent yaşamına uyum sağlar (Kaplan, 2023: 174). Manevi kültürel değişim insanların değiştirmekte zorlandıkları alışkanlıklarını kapsamaktadır. Komşuluk ilişkisi, mahalle kültürü, mekânın değişmezliği gibi unsurlar insanların manevi olarak kentte aradıkları ve eskiye özlem duymalarına sebep olan durumlardır.

İnsanların bireysellikten çıkarak toplumsal hareket etmesi ekonomik faaliyetleri de etkilemektedir. Üretim ve mülkiyet araçlarının kullanımına bakarak toplumsal tabakalaşmanın boyutunu tespit etmek mümkündür. Bu tabakalaşma sosyal ilişkileri de kurallara bağlamaktadır. (Yahyagil, 1998: 105-18). Söz konusu sosyal tabakalaşma her kentin kimliğinde olduğu gibi Yusufeli barajı ile adı geçen ilçede de belirginleşmiş, o ilçede yaşayanlar arasında ayırt edici olmuştur. Canlılar veya nesnelere için ayırt edici olan kimlik, farklılıkları bir arada tutan güç olarak tanımlanabilmektedir (Robins, 1997: 35-37). Belli bir alanda oluşan kent kültürü, belli mekân ve zamanlarda yaşayan insanlarca, ortak bir paydada üretilen maddi veya manevi değerlerin oluşum sürecidir (Kurt, 2011: 266). Kentin kendine has kültürünü geliştirmek ve yaşatmak için; ekonomi, adalet, sağlık, ekoloji, kent planlama, eğitim, sanat ve din gibi alanlarda neler yapıldığına bakılarak toplumun buna verdiği tepkisi ölçülmelidir.

Yerleşim yerinin fiziki yapısı, tarihsel yapıları, sokak ve caddeleri oranın maddi kültür unsurlarını oluşturmaktadır. Kente ait olan yapılar kişilerin de o ile ya da ilçeye aidiyet duygularını pekiştirmektedir. Sınıfsal farklılıkların göz ardı edildiği küçük yerleşim yerlerinde halk, sosyal ve kültürel faaliyetlerde daha aktiftir. Kent ve kültür ilişkisi gözetilerek yeni yerleşim yerlerinin yapılması halkın gelenek ve göreneklerini sürdürmesine imkân sağlamaktadır. Aksi durumda fiziki yenilikten öteye gidemeyen yapılar topluluğundan başka yörede bir yenilik olmayacaktır. Kültürel üretimin yapıldığı ritüel mekanların terk edilmesiyle geçmişle bağı koparan topluluklar yeni yerleşim yerlerinde yeni kültürler edinir veya oluştururlar (Oğuz, 2007: 32). Bu yeni kent oluşumunda oluşturulmak istenilen modernite anlayışı *“aşırı bir yorumla eski olan her şeyi yararsız, gereksiz ve işlevsiz görmüştür.”* (Oğuz, 2019: 12). Bu durum yeni Yusufeli ilçe merkezi için de geçerlidir.

“Toplumlar belleklerini oluşturan kültür sayesinde toplum olma özelliğine sahip olurlar” (Küçükbasmacı, 2016: 74). Bu sahiplik kişisel imgelerden doğarak toplumsal imgelere dönüşmektedir. Kevin Lynch (2010)'e göre, kentleri tanımlayan semboller belli bir doku oluşturarak görsellik sunmaktadır. Kentin bu semboller sayesinde okunaklı olduğuna değinen Lynch, kenti belirleyen sınırları, yolları ve bölgeleri de bir grup içinde değerlendirmektedir. 2013 yılında yapılmaya başlanan Yusufeli barajı da ilçeye yeni sınırlar kazandırmış ve yeni yerleşim bölgelerinin oluşmasına vesile olmuştur. Eski yerleşim yerinin Çoruh Nehri ile Barhal Çayı kavşağında yeşillikler içerisinde yer alan Yusufeli ilçesi merkezinin yeni yerleşim yeri, dağlık ve kurak bir arazidir. Coğrafyanın insanı ve kültürü etkilediği düşünüldüğünde kent kültürünün bu yer değiştirmeden etkilenmesi kaçınılmaz olmuştur. Yusufeli ilçesi

eski yerleşim yerinde halkın birbirini tanıması, mahalle kültürünün canlılığı ve komşuluk ilişkisi yeni yerleşim yerinde özlenen ve aranan bir durum olmuştur. Yeni yerleşim yerinde apartman şeklinde binalar yapılmış, belli mahallede yaşayan insanlar yeni yerleşim yerinde farklı binalara ve bölgelere düşerek birbirinden uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Cadde ve sokak kültürü ile çocukluk ve gençliğini geçiren Yusufeli halkı, eski Yusufeli’nde olduğu gibi Eski Çarşı mevkisinde salaş kahvehaneler, zanaatkarlar ve esnaf ile iç içe olmak istemiş fakat yeni yerleşim yerinde çarşı modern anlamda çarşı ile değiştirilmiştir. Bu nedenle eski yerleşim yerine ait anlatı ve anılar ilk günkü tazeliğini koruyarak muhabbet edilmekte ve bir nebze de olsa eskiye duyulan özlem giderilmektedir. Çoğu zanaatkar olan; terzi, ayakkabıcı, marangoz, berber, sobacı gibi el işi ustalarına iş yeri bile verilmemiş, bu mesleklerin ölmesine göz yumulmuş, esnaf ise belli bir alanda değil binaların alt katlarında kendilerine yer bularak ayakta kalmaya çalışmıştır. Bütün bunlardan hareketle eski Yusufeli yerleşim yerinde ilçeyi ilçe yapan özellikler yeni yerleşim yerinde oluşturulamamış, bu durum da halkın eskiye özlem duymasına neden olmuştur.

ESKİ YUSUFELİ’NDE İLÇE KÜLTÜRÜNÜ ŞEKİLLENDİREN YAPILAR VE İŞLER

Kent ile kültür arasındaki ilişki mekân ve zaman bağlamında ele alındığında kentin kimliğini şekillendiren her şeyin o kentin kültürünü de oluşturduğu sonucuna varılmaktadır. Bir kentin kültürü, kamu kurum ve kuruluşlarının yapmış olduğu tiyatro, sergi ve fuarlarla sınırlı değildir. Kentin kendine özgü kalıcı kültür öğeleri kentin gerçek kimliğini ortaya koymaktadır. Kalıcı kültür öğeleri arasında; evler, sokaklar, cami ve diğer dini yapılar ile kente özgü gelenek ve adetler sayılmaktadır.

Toplumu oluşturan halk için aşağı tabaka adlandırması yapılsa da (Dundes, 1998: 139) bu durum zamanla değişmiş, halkın oluşturduğu kültürel birikim araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Emile Durkheim’a göre toplumun yapısını şekillendiren üç etmen bulunmaktadır. Bunlar; iletişim, dış koşullar ve normatif kurallardır (Durkheim, 1985: 88). Zamanla oturan bu etmenler toplumun kalıcılığını sağladığı gibi kültürel özelliklerinin de nesiller boyu sürmesine vesile olmaktadır. Ziya Gökalp, kültürü belli bir toplumun eski dönemlerinden bugüne taşıdığı değerler olarak görmektedir. İlk inanç sisteminden, yaşayış biçimine dek toplumu etkileyen her şeyin kültürün bir parçası olduğunu ileri süren Gökalp, kişinin deneyimlerinin de kültürü şekillendirdiğine değinmektedir (1925: 89). Kişi doğduğu yerden bağımsız düşünülmediği gibi coğrafyanın kişilik üzerindeki etkisi de kaçınılmazdır. “Coğrafya kaderdir” sözü bu bakımdan kültür ile ilişkilendirildiğinde kişinin yaşayış ve hayata bakışında ne derece etkili olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle 2013 yılında bir ilçenin kaderini belirleyen baraj projesi sadece insan yaşayışını değil kültürel özelliklerini de etkilemiş, Yusufeli halkının kaderi köklü değişikliklere sürüklenmiştir.

Ülke genelinde olduğu gibi Yusufeli ilçesinde de yeni yerleşim yerleri açma girişimleri beraberinde bir yığın sorunu getirmiş, halkın çoğu sorunların altından kalkmak adına farklı bölgelere göç etmiştir. Kent kültürünün varlığını korumak adına köklü bir adımın atılması ve maddi kültür öğelerinin taşınması işleminin yapılmamış olması halkı derinden üzmüştür. Maddi kültür unsurlarından; Eski Çarşı evleri, zanaatkar dükkanları, Barhal Çayı Sokağı, Eski Cami, asma köprüler gibi yapıların benzerleri yeni yerleşim yerinde yapılmamış, maddi kültür olduğu gibi su altında bırakılmıştır. Yusufeli ilçesinin maddi kültür unsurlarından olan Eski Çarşı mevki, tarihi evlerin ve sokakların bulunduğu bir yerdir.

Görsel 1: Eski Çarşı Asma Köprüsü (URL1)



İlçe merkezinde yer alan asma köprüler Barhal Çayının iki yakasını bir araya getiren ve ilçeyi tanıtan simge yapılarıdır. İlçe kültürünü şekillendiren yapıların başında gelen resimdeki gibi üç asma köprü, ilçeye gelen yabancıların ilgi odağı olduğu gibi yerel halkın da severek kullandığı yollardandır. Barajla birlikte sular altında kalan köprüler yeni yerleşim yerinin dağlık ve kurak olması nedeniyle simgesel olarak da yapılamamış, yerel halkın hafızalarında kalmıştır. Kültürün “konusu olan ürünler insan zihninde saklanır ve onların hareketleriyle, konuşmalarıyla kendisini gösterir. Bu ürünlerden bazıları dile getirildiği zaman bir değer ifade eder; zihinlerde kaldığı müddetçe, sadece saklanmış, fakat gün ışığına çıkarılmamış olur. Diğer bir bölümü ise, yaşayışımızın bir anında bizimle olur ve biz farkında olmadan onu adeta gözler önüne serebiliriz.” (Sakaoğlu, 1989: 549). Yusufeli yerel halkının hafızalarında kalan eskiye dair anılar ve resimler ne derece gün yüzüne çıkarılabilir bilinmemektedir.

Görsel 2: Eski Çarşı Sokağı (URL2)



Ahşap binaların çokluğu ve yıllara meydan okuyan yapıları tarihin birebir resmedilmesine vesile olmuş, kültürün kalıcılığına örnek teşkil etmiştir. İlçe kent kültürünün simgelerinden olan Eski Çarşı, bir kişinin hemen her işini halledebileceği iş yerleri ile çevrelenmiş bir yapıya sahiptir. Bir kısmının ilçeyi çevreleyen dağla sınırlandırılmış olması çarşıya farklı bir hava katmış, yabancı turistlerin ilgisini çekmiştir. Bunun gibi çarşı, ev ve dükkanların yeni yerleşim yerinde yapılmamış olması maddi kültür unsurlarının göz ardı edilmesinin ne kadar kolay olduğunu gözler önüne sermek adına iyi bir örnektir.

Görsel 3: Sobacı Osman Yıldırım- Terzi Mustafa Mataracı (URL3)



El işçiliğine dayalı mesleklerin giderek yok olduğu çağda zanaatkarlığın ve zanaatkarların değeri her geçen gün artmaktadır. İlçe zanaatkarlarından terzi Mustafa Mataracı ile sobacı Osman Yıldırım kendilerinden sonra mesleği idame ettirecek genç neslin olmadığını dile getirirken kentin kültür simgelerinden olduklarının farkında ve bu bilinçle hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Eski ilçe yerleşim yerinde kentin figür kişiliklerinden olan bu zanaatkarlar yeni yerleşim yerinde gerekli ilgiyi görememekten ve eski iş yerlerinin kültürel dokusundan eser kalmadığından yakınmışlardır.

Barajın ilçe kültürünü maddi olarak etkilediği bir diğer boyut ilçede yapılan ve endemik olarak görülen çeltik tarımının da etkilenmiş olmasıdır. İlçeye bağlı Yeniköy, Tekkale, Irmakyanı, Çeltikdüzü, Çevreli, İşhan ve Meşecik köyleri su altında kalmış, çeltik tarımı yapan Tekkale, Çeltikdüzü, Çevreli ve Meşecik köyleri bu durumdan etkilenmiştir. Barajın birebir etkilemediği diğer çeltik tarımı yapılan köylerde ise baraj kapaklarının gelişigüzel açılıp kapanması çeltik göllerinin gereğinden fazla suyla dolmasına sebep olmuş, baraj kapakları istenilen zamanda açık olmadığından çeltikler susuz kalarak kurumuş, ürün zarar görmüştür.

Görsel 4: Çeltik Üreticisi Osman Çakmak (URL4)



Çeltik üreticisi Osman Çakmak, Çoruh Nehri kıyısında çeltik tarımı yapan ve bununla geçinen biridir. Yusufeli barajı dolayısıyla yaşadıkları sıkıntıyı dile getiren Osman Çakmak, suyun düzensiz bir şekilde salınmasından kaynaklı çeltik tarımının sekteye uğradığını ve bu işi yapanların ciddi maddi zorluklar yaşadığını ifade etmiştir.

Görsel 5: Çeltik Tarlası (URL5)



Çeltik üretim alanlarının sınırlı olması, Yusufeli barajı öncesinde de görülen bir durumdur. Barajla birlikte var olan alanların birçoğu su altında kaldığından Çeltikdüzü, Meşecik, Tekkale köyleri ile Ersis Söllek bağları çeltik tarımı yapamaz hale gelmiştir. Bu durum köy halkının geçim derdine düşmesine ve farklı illere göç etmesine neden olmuştur.

Maddi kültür unsurlarının Yusufeli barajı ile sular altında kalması, taşınılabilecek kültür unsurlarının ikinci planda bırakılması, yöre halkının eskiye özlem duymasına sebep olmuştur. Eski

Yusufeli yerleşim yerinin simgesel yapılarının ve zanaatkâr işlerinin yeni yerleşim yerinde görülmemesi ya da işlevini yitirmesi kent kültürünü olumsuz etkilemiş, yeni neslin kent tarihine dair bilgisini derinden etkilemiştir. Mahalle ve komşuluk ilişkilerinin sekteye uğraması apartmanlara yerleşen halkın bahçeli ev özlemini körüklemiş, gelenek ve görenekler eski yerleşim yerinde olduğu gibi yaşatılmaya çalışılsa da birçok zorlukla karşılaşmıştır.

Toplumu şekillendiren ahlak ve dini kurallar korunsun da gelenek ve görenekler insanların farklı bölgelere göç etmesi veya farklı şehirlerden kişilerin ilçe merkezinde ev sahibi olmasıyla değişerek dönmek zorunda kalmıştır. Eski kına ve düğün adetleri modern anlayış ile değiştirilmiş, kızlara özgü olan kına geceleri erkek, kız karışık düğün salonlarında yapılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte yeni nesil gençler eski adetlerin gereksiz ve işlevsiz olduğunu düşündüğünden uygulamaya koymaktan geri durmuşlardır. Bütün bunlar kent kültürünü etkileyen somut ve somut olmayan unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

YENİ YERLEŞİM YERİNDE YAŞANILAN KÜLTÜREL SIKINTILAR

Fiziki yapının değişmesi olarak görülen kentsel dönüşüm veya zorunlu kent merkezi taşıma, kentte karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Bu durum altyapının yenilenmesi, yeterli konut yapılması, trafik sorununu giderme gibi çözümler sunsa da halkın manevi ihtiyacını karşılamaktan uzak çözümlerdir. Zorunlu göçe 2022 yılının eylül ayında tabi tutulan Yusufeli halkı, baraj suyu tutulmaya başladıktan sonra yeni yerleşim yerine çıkabilmiştir. Yeni yerleşim yerinin beklenen tarihten çok daha geç bir tarihte bitirilmesi söz konusu durumun yaşanmasına sebep olmuştur. Hızlı bir şekilde yeni yerleşim yerine çıkan halk birçok sorunla karşılaşmış ve karşılarında belli çözümler sunan muhatap bulmakta zorlanmıştır. Zamanla ilçe merkezi şekillenmeye başlamış, insanlar bu kez apartman kültürüne uyum sağlamada zorluk yaşamaya başlamıştır. Halkın çoğu müstakil evinden ayrı düşmüş, bahçe ve toprak özlemi duymuştur. Bunun giderilmesi adına hobi bahçeleri kurulsa da eski yerleşim yerinde yaşanılmayan sulama sıkıntısı yeni yerleşim yerinde kendini göstermiştir.

Görsel 6: Yeni Yusufeli Hobi Bahçeleri (URL6)



Eski yerleşim yerinin arazisi kullanılarak yapılan hobi bahçeleri toprakla uğraşmak isteyen halk için eğlence, vakit geçirme alanları olsa da sınırlı sayıda olması, sulama sıkıntısı ve yüksek kira bedelleri sebebiyle halkın isteklerini karşılayamamıştır. Bağda, bahçede komşuları ile vakit geçiren, çay içip sohbet eden, mangal yaparak birlikte vakit geçiren yerel halk yeni yerleşim yerinde bu isteklerini hobi bahçeleri ile bir nebze gidermiş olsa da eski bahçe komşuluklarını yad etmekten geri durmamıştır.

Görsel 7: Yeni Yusufeli AVM (URL7)

İş hanı anlayışıyla iş yerlerinin bir yerde toplandığı yeni Yusufeli yerleşkesinde eski yerleşke yerinde yer alan Eski Çarşı sokağı ve iş yerleri modern bir yapıya bürünmüştür. Yöre halkının sokak, cadde ve mahalle kültürüne uygun olmayan bu yapılar yeni yerleşkede tasvip edilmese de kullanılmaktadır. Eski yerleşim yerinde komşu esnafların yeni yerleşim yerinde farklı bölgelere düşmesi alışkanlıkların bozulmasına sebep olurken yeni arkadaşlıkların kurulmasına da vesile olmuştur.

Komşuluk ilişkilerine önem veren yerel halk yeni yerleşim yerinde bu gibi ilişkilerden uzak kalmak zorunda kalmıştır. Eski yerleşim yerinde komşu olanlar yeni yerleşim yerinde farklı bölgelere düşmüş, minibüs ağının seyrek olması nedeniyle de sık sık görüşemez olmuşlardır. Yıllardır belli bir mahallede yaşayan halk yeni yerleşim yerinde ayrı düşmüş, mahalle dağıldığı gibi mahalle kültürü de dağılmıştır.

Belediyenin düzenlediği kültür etkinlikleri; güreş, festival, sergi, piknik gibi faaliyetler dışında bir etkinliğin olmaması ve ilçenin dört bölgeye ayrılmış olması halkın birbirinden ve kültüründen ayrı düşmesine neden olmuştur.

Görsel 8: Yeni Yusufeli Yerleşkesi (URL8)

Yerleşkenin kümeler halinde ve dağın farklı eteklerinde oluşturulmuş olması bölge adlandırması yapılmasına neden olmuştur. 1. bölge adı verilen yerleşkede devlet daireleri yer alırken diğer üç bölge konutlardan oluşmaktadır.

SONUÇ

Yusufeli barajının 22 Kasım 2022 yılında açılmasından önce yöre halkı zorunlu bir göçe maruz kalarak aynı yılın eylül ayında yeni yerleşim yerine taşınmış ve birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Barajın bir toplumu ne derece etkilediğinin ele alındığı bu çalışmada görülmüştür ki Yusufeli halkı fiziki olarak yeni yerleşim yerine taşınmış olsa da akıllarda ve dillerde hep eski yerleşim yeri ve anıları kalmıştır. Taşınma sürecinde toplumun birikimi ve psikolojisi düşünülmeden hareket edilmiş, çoğu kültürel unsur yok edilmiştir.

Yeni kent oluşturulurken kent kültürü özellikleri göz ardı edildiği gibi somut olmayan kültürel mirasın devam edeceği inancı da her geçen yıl sönmektedir. Ahlaki ve dini kuralların ilçe merkezinde kalıcılığını koruduğu görülürken bu durum gelenek ve görenekler için geçerli değildir. Eski yerleşim yerinde mahalle ve komşuluk ilişkilerine bağlı gelişen kültürel faaliyetler yeni yerleşim yerinde sönmüş, yaşlı nüfusun farklı illere gitmesiyle de kültürel aktarım sekteye uğramıştır.

Eski yerleşim yerinde yer alan Eski Çarşı evleri, iş yerleri, sokaklar ve ahşap köprüler ilçenin silüetini oluşturup tanıtılmasında önemli rol oynarken bu gibi yapılar yeni yerleşim yerinde yapılmamıştır. Tek tip yapılaşma ile oluşturulan yeni yerleşim yeri ilçenin eski yerleşim yerinde görülen çeşitlilikten uzaktır.

Somut kültürel unsurlardan olan tarihi ev ve çarşılar baraj dolayısıyla sular altında kalmış, onların oluşturduğu boşluğu yeni yerleşim yerinde hiçbir yapı dolduramamıştır. Kenti şekillendiren, onu tanıtan yapıların ve iş kollarının yeni Yusufeli yerleşim yerinde olmaması kent kültürünün zorunlu bir şekilde yok olması ile sonuçlanmıştır. Bu yok olma zanaatkarları da etkilemiş; terzi, marangoz, sobacı gibi el ustalığı isteyen meslek sahipleri yeni yerleşim yerinde kendilerine iş yeri bulamamıştır. Yaşları altmışın üstünde olan bu ustalar kendilerinden sonra bu meslekleri devam ettirecek genç neslin olmamasından yakınmıştır.

Baraj dolayısıyla Tekkale, Çeltikdüzü, Çevreli ve Meşecik köylerinde yapılan ve yöre halkının geçimini sağlayan çeltik üretimi sonlanmıştır. Çeltik üretimi için gerekli olan su baraj kapaklarının açılıp kapanmasına bağlı olduğundan diğer köylerde de üretim sekteye uğramış, çeltik tarımı yapılamaz olmuştur.

Yöre halkının somut ve somut olmayan kültür unsurlarını hafızalarında saklaması uzun yıllar almayacak, zamanla yeni yerleşim yerinde gelişen kültür unsurları eskilerin yerini alacaktır. Eski Yusufeli yerleşim yerinin fotoğraflarda kalması aynı canlılıkta hafızalarda kalacağı anlamı taşımamaktadır. İlçeyi tanıtan kültürel simgelerin bir ilçe için ne derece önemli olduğunu göstermesi adına eski ve yeni yerleşim yerlerinin karşılaştırılması bakımından Yusufeli ilçesinde ne gibi kültürel değişiklik olduğu bu çalışma ile gözler önüne serilmiştir.

Yazarlık Katkısı

Araştırma kapsamında ele alınan Yusufeli yerleşkesinin yer değiştirmesi, kent kültürünün etkilenmesi ve dönüşümü incelenmesinde yazar Ayşe ÇELİK KAN çalışmayı tek başına yürütmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında toplanmıştır. Veriler toplanırken etik konulara özen gösterilmiştir. ULAKBİM TR DİZİN'in verileri 2020 ve öncesi döneme ait çalışmalardan etik kurul izni istenmeyebileceği yönündeki kararı doğrultusunda geçmişe yönelik etik kurul izni de alınmayacağından araştırma için etik kurul onay belgesi alınmamıştır.

KAYNAKÇA

- Dundes, A. (1998). *Halk kimdir?* (Çev.: M. Ekici). *Millî Folklor*, (37), 139-153.
- Durkheim, E. (1895). *The rules of sociological method*. The Free Press.
- Gökalp, Z. (1925). *Türk medeniyeti tarihi*. Ötüken Neşriyat.
- Kaplan, H. (2023). Erkan Aslan (Ed.). *Kent folkloru (173-188)*. Çizgi Kitabevi.
- Kaplan, H. (2024). Fuzuli Bayat; Çağla Çama (Ed.) *Türk halk edebiyatı el kitabı (119-146)*. Akçağ Yayınları.
- Kaya, E. (2007). *Kentleşme ve kentlileşme*. Okutan Yayıncılık.
- Keles, R. (2007). Kent ve kültür üzerine. *Mülkiye Dergisi*, 29(246), 9-18.
- Kurt, N. (2011). Kent hizmetlerinin geleceğinde kentsel sorumluluklar ve kent kültürünün geliştirilmesi stratejileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 262-278.

-
- Küçükbasımacı, G. (2016). Kültürel bellek ve süreklilik: Kına gecelerinden mezuniyet kınalarına. *Millî Folklor*, (112), 73-94.
- Lynch, K. (2010). *Kent imgesi*. (Çev.: İ. Başaran). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2007). Folklor ve kültürel mekân. *Millî Folklor*, (76), 30-32.
- Oğuz, Ö. (2019) *Paldır kültür kentleşmeler*. Geleneksel Yayıncılık.
- Robins, K., & Morley, D. (1997). *Kimlik mekanları*. Ayrıntı Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1989). Erzurum, Ağrı ve Kars kültürünün millî kültürümüz içindeki yeri. *Erdem*, 5(14), 549-570.
- URL1/URL2. <https://www.facebook.com/groups/ahhoeskiyusufeli/media/?rdr> adresinden 12 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- URL3. <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=0x4HNf2vV7w> adresinden 13 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- URL4/URL5. <https://www.youtube.com/watch?v=5aBGm2O-Qm8&t=24s> adresinden 13 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- URL6. <https://www.sondakika.com/guncel/haber-eski-yusufeli-topragiyla-hobi-bahcesi-kuruldu-16951485/> adresinden 13 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- URL7/URL8. <https://www.tekbayrak.com.tr/Haber/Yeni-Yusufelinde-konut-fiyatlari-belli-oldu-20411.html> adresinden 13 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Weber, M. (2003). *Şehir/Modern kentin oluşumu*. (Çev.: M. Ceylan). Bakış Yayınları.
- Yahyagil, M. (1998). *Kentlerin kültürün gelişimine etkileri*. Sosyoloji Konferansları. İÜİF 25. Kitap. 105-120.
- Yeter, E. (2008). *Kentsel gelişme ve kültür değerleri*. Tarihi Kentler Birliği Yayını.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 237-248, Winter 2024

Alımlama Estetiği Bağlamında Bir Őir İncelemesi A Poetry Analysis in the Context of Aesthetics of Reception

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
10/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
14/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Öz

Alımlama estetiği, okuyucuyu merkeze alan bir kuram olup yazılan metnin kemalini okuyucuyla bulduğunu savunan bir kuramdır. Bu kurama göre metin açık olduğu kadar kapalı anlamlar da içermektedir. Bu kapalı anlamları bulmak okuyucunun tecrübesi ve bilgi birikimiyle doğrudan ilişkilidir. Okur, metin karşısında pasif kalmayıp onun anlam dünyasına katkıda bulunmalıdır. Metin bir nevi okuyucu sayısınca farklı anlamalar ihtiva etmektedir. Bu anlam katmanları açıklığa kavuştukça metnin de anlam dünyası aydınlanmış olacaktır. Böylece metin gerçek anlamına okur sayesinde ulaşmış olacaktır. Bu çalışmada Said Nursi'nin "Sözler" adlı eserinin on yedinci bölümünde geçen "On Yedinci Sözün İkinci Makamı" adlı şiirin, alımlama estetiği açısından incelenerek eserde boş bırakılan alanların, okuyucu bakışıyla tamamlanması; belirsiz alanların belirli hale getirilerek gizil ve örtük anlamlardan hareketle şiirin anlam dünyasına ulaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şiir, nitel araştırma yöntemiyle ele alınmış ve doküman incelemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Buradan hareketle ilk olarak şiirin orijinal hali verilmiş ardından şiir, sözcüksel anlamda günümüz Türkçesiyle yazılmıştır. Sonrasında şiirdeki önemli kelime ve kavramların anlamları verilerek şiir daha anlaşılır hale getirilmiş ve böylece şiirin anlam dünyasına girilmeye çalışılmıştır. İncelemenin sonucunda, Said Nursi'nin ilgili şiirinin yoğun bir bilgi içerdiği ve derin anlam katmanları barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Said Nursi'nin eserlerinde geçen diğer şiirlerinin de bu bağlamda ele alınıp incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alımlama Estetiği, Said Nursi, Őir İncelemesi

Abstract

Reception aesthetics is a theory that puts the reader at the centre and argues that the written text finds its perfection with the reader. According to this theory, the text contains closed meanings as well as open ones. Finding these closed meanings is directly related to the reader's experience and knowledge. The reader should not remain passive in the face of the text but should contribute to its world of meaning. In a way, the text contains different meanings for the number of readers. As these layers of meaning are clarified, the world of meaning of the text will be enlightened. Thus, the text will have reached its true meaning through the reader. In this study, it is aimed to analyse the poem titled 'The Second Makam of the Seventeenth Word' in the seventeenth chapter of Said Nursi's 'Lyrics' in terms of reception aesthetics and to complete the areas left empty in the work from the reader's point of view; to reach the world of meaning of the poem based on hidden and implicit meanings by making uncertain areas specific. For this purpose, the poem was analysed using qualitative research method and document analysis technique. From this point of view, firstly, the original version of the poem was given and then the poem was written lexically in today's Turkish. Afterwards, the poem was made more comprehensible by giving the meanings of important words and concepts in the poem, thus trying to enter the world of meaning of the poem. As a result of the analysis, it was concluded that Said Nursi's poem contains intensive information and deep layers of meaning. It is suggested that other poems of Said Nursi in his works should also be analysed in this context.

Keywords: Aesthetics of Reception, Said Nursi, Poetry Analysis

Atıf Bilgisi / Citation Information

Dinler, M. E. (2024). Alımlama estetiği bağlamında bir şiir incelemesi. *Asya Studies*, 8(30), 237-248.
<https://doi.org/10.31455/asya.1582639>

Oğretmen, Mehmet Emin Dinler
MEB
Şehit Kaymakam Ersin ATEŞ
Ortaokulu
mehmetemindinler65@gmail.com
ORCID: 0009-0007-3829-9713

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden beri içinde bulunduğu varlık alemini araştırma, sorgulama, anlama ve kavrama çabası içerisindedir. İnsan kendisini, çevresini ve yaşadığı evreni düşünerek anlar ve kavrar. İnsan, anlayıp kavradıklarını veya duygu ve düşüncelerini dil denilen işaretler sistemiyle anlatır. Bu nedenle dilin, düşüncenin aynası olduğu ve yeryüzündeki bütün dillerin, insanların duygu ve düşüncelerini yansıtan birer işaretler sistemi olduğu düşünülmektedir (Hengirmen, 1998).

İnsan; yaşadığı ortamdaki, çevreden, içinde büyüdüğü kültürden, bağlı olduğu örf ve adetlerden ve özellikle de inancından bağımsız düşünülemez. Nitekim insan, hayatın bir parçası olan bu gerçeklerle kendi dünyasında bir anlam bağlamı oluşturur. Hayata, oluşturduğu bu hususi dünyasından bakarak bir anlam yükler ve oluşturduğu bu bağlamdan olay ve olguları yorumlar.

Anlamak, sorgulamak kadar anlaşılacak da insanın ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. İnsan, çevresini anlamaya çalışmakla beraber çevresi tarafından anlaşılacak için de çaba sarf etmektedir. Bunun için temelde konuştuğu dile ve o dilin ortaya koyduğu ürünlere ihtiyaç duyar. İnsanın duygu ve düşüncelerini dile getirirken dilin yazımsal ürünlerine çokça başvurduğu bilinmektedir. Gerek nesir gerek nazım türleri olsun, yazımsal ürünlerin insanın anlaşılacak ihtiyacını gidermek için yöneldiği temel ürünler olduğu, yüzyıllardır insanoğlu tarafından yoğun bir şekilde kullanılarak geliştirilmesinden anlaşılacaktır. Olay metinleri içeren romanlardan, hikâyelerden tutun düşünce yazıları içeren denemeler, sohbetler ve şiirlere kadar daha niceleri insanın bu ihtiyacından doğmuş ve gelişmiştir.

Nitekim insan duygu ve düşüncelerini ifade ederken kısa, öz, estetik ve sanatsal bir algoritma içerisinde yansıtmak ister. Bu durumda “Ruh dünyasının derinliklerinde biçimlenen ve kelimelerle adlandırılan şiir...” devreye girer (Yalçın ve Aytaç, 2012: 207). Şiir, duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren meyvelerini, hayallerle süsleyip ahenkle sergileyen bir sanattır. Bu sanatın araç ve amaç olarak kullanımını diğer edebi türlerden farklı bir yere sahiptir (Yalçın ve Aytaç, 2012).

Edebi metinlerin anlaşılması için birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlardan okuru merkeze alan alımlama estetiği, iletinin çıkış noktası olan yazardan ziyade varış noktası olan okuru merkeze alır. Zira edebî metinlerin özelliklerinden biri de kişiden kişiye farklı anlaşılmaya müsait birçok anlamı içermesidir. Bu da okurun önemini ortaya koymaktadır. Uçan’ın (2006) belirttiği gibi yazılan bir şiirde, şairin hiç düşünmediği veya kastetmediği birçok anlama okur ulaşabilir ve şiir çok farklı alanlara açılabilir.

Alımlama estetiğinde amacın, eseri okur canibinden değerlendirmek ve bu vesileyle metindeki derin yapıda meydana gelen gizil ve örtük anlamları keşfetmek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Said Nursi’nin ele alınan şiiri, alımlama estetiği kuramı doğrultusunda incelenmiş ve birçok husus dikkate alınarak şiirin anlam dünyasına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Alımlama Estetiği ve Tarihiçesi

Edebiyat eserlerini incelemede eseri merkeze alan kuramlardan olan hermeneutik bağlamında yapılan çalışmalar, edebî metnin anlamlandırılmasında, okuyucunun ne denli önemli olduğunu göstermiş, böylece Schleiermacher, Dilthey, Husserl, Heidegger, Ingarden ve Gadamer gibi filozofların etkisiyle alımlama estetiği kuramı ortaya çıkmıştır (Aytaç, 1999). 1960’tan itibaren Almanya Konstanz Üniversitesinde gelişmeye başlayan ve Wolfgang Iser ile H. Robert Jauss’un en önemli temsilcisi olduğu (Genç, 2007) alımlama estetiği, okur merkezli bir teoridir (Tunalı, 2005). Temeli 1967 yılında Hans Robert Juss’un Konstanz Üniversitesinin açılışında yapmış olduğu “*Bilimsel bir Yazın Tarihinin Çağrısı*” adlı konuşmaya dayanmaktadır (Kuran, 1996). Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss ve Stanley Fish alımlama estetiğinde en fazla öne çıkan isimlerdir. Kurama yeni boyutlar kazandıran bu üç isim, metin ve okur arasındaki ilişkiden hareketle okuru merkeze alan bir edebiyat eleştirisi meydana getirmişlerdir (Sakallı, 2016).

Yeni teorilerle alımlama estetiğine katkıda bulunan isimler Hans Robert Jauss ve Wolfgang Iser olmak üzere Warner Reining, Norman Holland, Stanley Fish, David Bleich, Michael Riffaterre, Roland Barthes, Umberto Eco, Jacques Derrida, Paul Ricoeur ve diğerleri şeklinde sıralanabilir (Tanç, 2013a).

Alımlama Estetiğine Genel Bir Bakış

Latince “recipiere” den gelen ve “alma”, “karşılama” anlamında olan alımlama kavramı, edebiyatta okuyucunun ya da dinleyicinin iletişimsel edinim biçimi anlamında kullanılmaktadır. Okuyucunun metindeki boşlukları kendi tecrübe dünyasından yararlanarak yorumlayıp doldurmasıdır

(Ekiz, 2007). “Boşluklar, metinde söylenmeyen ancak okurun okuma eylemi sonucunda metinden çıkardıklarıdır.” (Türkyılmaz vd., 2010: 6).

Alımlama estetiği ya da kuramı, 1960’ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu bakımından okuyucunun rolünü inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addır. Bu kuramı savunan eleştirmenlere göre metnin bir anlamı olur lakin metin, anlam bütünlüğünü okuyucunun zihninde tamamlar. Yazar bir metinde her şeyi açık bir şekilde söylemez. Okuyucu, yazarın dile getiremediği ya da söyleme fırsatı bulamadığı noktaları yakalar ve bunları kendi zihninde tamamlar. Yani anlamlandırma, yazarla bitmez; bu bir süreç olduğundan okuyucunun kendi zihninde yaptığı katkıyla tamamlanır (Calp, 2017). Metni ortaya koyan her ne kadar yazar olsa da bu metnin, okuyuculara hitap etmek yani yazılma amaçlarından biri de muhatap bulmak olduğundan mantıken de tamamlanmasında okuyucuya bir rol verilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla anlamlandırma bir nevi okuyucuyla kemalini bulur denilebilir.

“Edebî eser incelemesinde okuru merkez alan alımlama estetiğine göre, edebiyat metninin durağan, kapalı bir yapısı yoktur. Metnin anlamı, metnin içinde gizli değildir. Metin, birden çok anlam içermektedir ve okur, yazar tarafından belirlenmiş tek bir anlam peşine düşmemelidir. Çünkü edebî eserin iletildiği anlam sadece yazardan kaynaklanmaz. Bu bir iletişim sürecidir ve yalnız metne ait tek taraflı bir iletiden söz edilemez. Birikim ve tecrübesiyle okur da okuma sırasında üretime katılır. Yazarın amacı önemlidir, fakat yazarın soyut düzeyde ulaşmak istediğini somut düzeye taşıyacak olan, ona anlam verecek olan okurdur.” (Tanç, 2013b: 2).

Alımlama estetiği, mevcut ürünü farklı açılardan ele alan bir okuma becerisidir (Arslan, 2010). Edebî metinler, okuyucunun katkısıyla tam anlamıyla varlığını ortaya çıkarabilir (Tunalı, 2005). Alımlama estetiğini Iser, metindeki boşlukların doldurulması; Ingarden, belirsiz alanların belirli hale getirilmesi; Fish, anlamın okuma esnasında okurda uyandırdığı yaşantılar şeklinde izah ederek “alımlama” teriminin ne olduğuna açıklık getirmişlerdir (Kolcu, 2008). Buradan hareketle okuru merkeze almayı esas edinmiş olan alımlama estetiğinin, anlamlandırmayı eserden okuyucuya taşıyan bir geçiş vesilesi olduğu, dolayısıyla okuyucuyu pasif olmaktan çıkarıp aktifleştirdiği, metni yorumlama ve anlamlandırmada okuyucuya özgürlük tanıdığı söylenebilir. Alımlama estetiğine göre metin tek başına var olamayacağından okur, onu anlamlandırmaya ihtiyaç duyar yani metin bir nevi okurla varlığını devam ettirir. Okur da karşılaştığı metni önce bütün olarak algılar, sonrasında okurun inançları, değerleri, özel yaşantısı, bilgi ve birikimi devreye girer ve metin okurun zihninde bir anlam kazanma sürecine girer.

“Okurlar farklı olduklarında ya da okur farklı durumda olduğunda alımlama şekli değişecek; aynı yapıt, aynı ya da farklı okurlar tarafında değişik şekillerde somutlaştırılabilecektir.” (Öztok, 2010: 13). Alımlama estetiğinde ele alınan metin, kendisiyle tanışan her okurla yeni bir anlam kazanmakla beraber aynı okurla farklı zamanlarda, ele alındığında birbirinden farklı yeni anlamlar kazanabilir. Metni ele alan yorumcu metni anlamlandırmaya çalışırken metnin “Ne anlattığı”ndan ziyade “Metnin okuyucuda uyandırdığı duygu ve düşünceler”e odaklanmalı ve metin-okur etkileşimini çözmeye çalışmalıdır. Metni bir cevher varsayarsak, cevheri çıkarıp işleyen ve ona şekil veren okurdur (Özbek, 2004). Buradan da anlaşıldığı üzere okuyucu yani yorumlayan kişi, metne bir nevi yeni bir anlam kimliği kazandırmaktadır. Böylece metin, yazarın yüklemiş olduğu belli anlamlandırmalarla sınırlı kalmayıp yeni anlamlandırmalarla varlığını daha da güçlendirmiş olmaktadır.

Okur ve metnin baş başa kaldığı alımlama estetiğinde müellif, aradan çekilir. Metinle müellif arasındaki münasebetin keyfiyeti okuyanın birikimine, tecrübesine ve okuma sırasındaki kalitesine göre ortaya çıkar. Bu bağlamda ortaya çıkan yeni anlamlar, okurun duygu ve düşüncelerinden ibarettir (Özbek, 2004).

Alımlama teorisine göre okur, aynı zamanda bir metnin edebî olup olmadığını da belirler. Örneğin eski dönemlere ait bir şiirin veya metnin okurca edebi olabilmesi için okurun o döneme ait bilgiye sahip olmasıyla mümkün olabilirdi (Türkyılmaz vd., 2010). Buradan hareketle alımlama teorisinde okurun metni yorumlamasının sınırlarından birinin de metnin ait olduğu dönemin özellikleriyle ele alınması gerektiğidir. Metnin, asıl bağlamından uzaklaştırılmadan ve metindeki mananın farklı boyutlara taşınmasına mahal vermeden yorumlanması gerektiği sonucuna varılabilir. Zira metin her ne kadar okurla anlamını zenginleştirilecek olsa da metinde kastedilen bir mana vardır. “Tek yorum ve kastedilen mana budur” denilemeyeceği gibi yazarın ve dönemin yüklediği mananın da yadsınamayacağı açıktır. Okurun metni kendi penceresinden yeniden yorumlamasının ve kendi anlam dünyasında metni yeniden biçimlendirmesinin bu birikimle mümkün olduğu sonucuna varılabilir.

Alımlama estetiğinde metin, belli bir dönemde meydana gelmesine rağmen, kendi döneminin koşulları ve şartlarını aşarak daha ötelere hitap edebilmektedir. Bu, ancak okurun kabiliyetiyle mümkün olabilir. Zira okurun metni kendi döneminin şartlarına göre ele alma fırsatı vardır. Çünkü alımlamada bütün anlamlar, okura hazır verilmez. Okurun örtük anlamlara ulaşması için metin, bir nevi ondan bir uğraş, bir emek bekler. Okur, metinde verilen ipuçlarından hareketle yavaş yavaş metni kendi anlam dünyasında somutlaştırır (Macit ve Soldan, 2017).

İbn Tabâtabâ el-Alevî'nin: "Her mânânın bir yakışanı, her durumun da bir uyanı vardır. Böylece bu, sözün dokusunun güzelliği ve nazımının harikuladeliğinden daha faydalı olmuş olur." sözünden hareketle icra edilmiş her metnin, maksut ve murat bir manasının olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu mana, metni harikulade yapar ve zenginleştirir. Alımlama estetiğinin bu durumu açıklığa kavuşturduğu söylenebilir.

Okur, metni özgürce okurken aynı zamanda müellifin metinde yaptığı yönlendirmelere de uymak durumundadır. Okur, metni alımlama esnasında kendi gerçek dünyasıyla hayali dünyası arasında yeni bir anlam dünyası oluşturur. Oluşturmuş olduğu bu anlam dünyasını yönetme kabiliyeti nispetinde metindeki alımlama estetiği artacaktır. Iser'e göre okurun metni yorumlayabilmesinin en birincil şartı, metinde doldurulmayı bekleyen boş alanlardır. Metindeki bu boş alanlar ve belirsizlikler okurun bilgisi, tecrübesi, hayal gücü, değer yargıları ve yorumlama kabiliyetine göre şekillenecektir (Sakallı, 2016). Metinde bırakılan boşluklar, okura yorumlayarak doldurma şansı vermekle beraber, okurun üstesinden gelemeyeceği kadar zor ve kapalı da olmamalıdır. Umberto Eco, okurun boşlukları doldurmaya çalışırken zorlandığı metinleri açık metin; zorlanmadan kolayca doldurabildiği boşlukları ise kapalı metin olarak nitelendirmektedir (Akerson, 2010). "Boş alan" ya da "belirsizlikler" olarak adlandırılan metindeki boşluklar basit, karmaşık, soyut, somut gibi farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Okurun farkında olmadan doldurduğu boşluklar basit; çaba harcamadan, düşünüp keşfederek doldurduğu boşluklar ona edebi bir zevk vermektedir (Köseoğlu ve Toprak, 2017). Buradan da anlaşılacağı üzere metindeki "boşluklar ve belirsizlikler" arttıkça, okurun metne kendi dünyasından aktarımlarda bulunarak metni zenginleştirme ve metni anlamlandırarak farklı boyutlara taşıma fırsatı o nispette artacaktır. Bu fırsatları ise okur, metindeki boşlukların kolaylığı veya zorluğu nispetinde ve aynı zamanda kendi gerçek ve kurmaca dünyasının zenginliği kadar değerlendirilecektir.

Okur, metindeki belirsizlikleri ortadan kaldıracak kişidir. Belirsizlikler, bazen eserin etkisiyle, bazen müellifin boş bıraktığı yerlerin tamamlanmasıyla bazen de istemsiz tamamlanır. Bu durumda eser okurun katkısıyla somutlaştırılmış olur. Ingarden, okurun eserle karşılaşması esnasında duygusal bir sarsılma geçirdiğini ve eserin çeşitli özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışmasıyla somutlaştırmanın gerçekleştiğini söyler (Tunalı, 2005). Gadamer, sanat eserinin onu anlayan bir bilinç için var olduğunu söyler. Anlama dediğimiz kavram daima başkaları tarafından meydana gelen bir diyalogdur (Tatar, 1999). "Açıkyapıt" anlayışıyla alımlama estetiğinin oluşumuna katkıda bulunan Umberto Eco'ya göre edebî eserler sembolik dili kullandıkları için sınırsız yoruma açıktırlar. Her okur onu farklı ve tekrarlanması mümkün olmayan bir şekilde yorumlar ve her yorumlamayla eser yeniden hayat bulup farklı bir boyut kazanır (Bozkurt, 2004). "Bir sanat yapıtı ise biricikliği çerçevesinde dengeli bir organik bütün olarak tamam ve kapalı; aynı zamanda özgünlüğünü zedelemeyen pek çok farklı biçimde algılanıp yorumlanmaya elverişli olmasıyla açık yapıdadır. Böylece bir yapıtın her algılanışı onun hem bir yorumu hem de performansdır. Çünkü yapıt her algılanışında yepyeni bir perspektife kavuşur." (Eco, 2000: 10).

Iser'e göre metin, yorumlama sürecinin merkezinde yer almakla beraber eleştirilen metni anlamlandırırken ona bir nesne gibi yaklaşmamalıdır (Göktürk, 2007). Iser, edebî eserin sanatsal ve estetik olmak üzere iki boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Sanatsal kısmını yazar oluştururken estetik kısmını okur oluşturmaktadır. Okurun görevi boşlukları üretmek doldurup somutlaştırmaktır (Iser, 1978). Iser'e göre bir metinden her okur farklı anlam çıkarır. Dolayısıyla bir metinde okur sayısınca yorum olduğu açıktır. Okur, her ne kadar boşlukları doldurmada hür olsa da yazar tarafından ona bir sınır çizilmiştir. Yazar bunu metinde verdiği ipuçlarıyla yapar. Dolayısıyla okur metindeki göstergelerden hareket ederek boşlukları tamamlar ve bunu yaparken de bütünü elden kaçırmamalıdır (Moran, 2001).

Stanley Fish ise anlamın metnin içinde gizli olduğunu savunan Iser'e muhalefet edip anlamın tümüyle okurda olduğunu savunur. Yani asıl yazarın okur olduğunu söyler. Metni yorumlayan okuyucunun kendi yorumunu doğru sayması doğru olmamakla beraber kişileri kendi bakış açısına davet edebilir. Okuma, metnin ne anlama geldiğini değil, okura yaptıklarını deneyimlemedir (Eagleton, 2004).

Alan yazını incelendiğinde alımlama estetiği ile ilgili birçok çalışmanın olduğu ancak ele alınan şiirle ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle Said Nursi'nin Sözler adlı

kitabının 17. bölümünün ikinci kısmında geçen şiir, inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Bu çalışmada Said Nursi'nin ele alınan şiirini alımlama estetiği açısından incelemek ve eserde boş bırakılan alanları, okuyucu bakış açısıyla tamamlamak; belirsiz alanları belirli hale getirerek gizli ve örtük anlamlardan hareketle şiirin anlam dünyasına ulaşmaya çalışmak amaçlanmıştır. Çalışmanın bu yönüyle önemli olduğu ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45).

Araştırma Nesnesi

Çalışmada araştırma nesnesi olarak Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi tarafından 2016 yılında basılan “Sözler” eserindeki çalışmaya konu olan kısım kullanılmıştır. İlgili kısım aşağıda verilmiştir:

On Yedinci Sözün İkinci Makamı

Bırak biçare feryadı, belâdan gel, tevekkül kıl.
Zira feryat belâ-ender, hatâ-ender belâdır, bil.

Belâ vereni buldunsa, atâ-ender, safâ-ender belâdır, bil.
Bırak feryadı, şükür kıl manend-i belâbil, demâ keyfinden güler hep gül mül.

Ger bulmazsan, bütün dünya cefâ-ender, fenâ-ender hebâdır, bil.
Cihan dolusu belâ başında varken, ne bağırırsın küçük bir belâdan? Gel, tevekkül kıl.

Tevekkülle belâ yüzünde gül, ta o da gülsün.
O güldükçe küçülür, eder tebeddül.

Bil, ey hodgâm! Bu dünyada saadet, terk-i dünyada.
Hüdâbin isen, O kâfidir, bıraksan da bütün eşya lehinde.

Ger hodbin isen helâkettir, ne yaparsan bütün eşya aleyhinde.
Demek terki gerektir her iki halde bu dünyada.

Terki demek: Hüdâ mülkü, Onun izni, Onun namıyla bakmakta.
Ticaret istiyorsan ger, şu fâni ömrünü bâkiye tebdilde.

Eğer nefsine talipsen, çürüktür, hem temelsiz de.
Eğer âfâkı istersen, fenâ damgası üstünde.

Demek değmez ki alınsa, çürük maldır hep bu çarşıda.
Öyle ise geç, iyi mallar dizilmiş arkasında. (Said NURSİ)

(Haşiye: Bu ikinci makamdaki parçalar şiire benzer fakat şiir değiller. Kasdi nazmedilmemişler. Belki hakikatlerin kemal-i intizamı cihetinde bir derece manzum suretini almışlardır.) (Nursî, 2016: 245).

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi, diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Bu çalışmada inceleme nesnesi olarak ele alınan Said Nursi'nin şiirinin anlam dünyasını ortaya çıkarmak adına doküman analizi bağlamında ilgili kitaplar, dergiler, ilgili makale ve tezlerden yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, içerik analizine göre çözümlenmiştir. “İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşarak, verilerin derin bir işleme tabi tutulmasıdır. İçerik analizinde, veriler tanımlanmaya ve verilerin içindeki saklı gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu sebeple ele alınan metin, çalışmanın amacı doğrultusunda incelenip değerlendirildikten sonra önce günümüz Türkçesiyle yazılmış, sonrasında metnin içerisinde yer alan boşluklara ve belirsizliklere alımlama estetiği bağlamında ulaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

1. Bırak biçare feryadı, beladan gel tevekkül kıl!
Zira feryat, bela-ender, hata-ender beladır bil!

*Ey çaresiz olan feryat etmeyi bırak, başına gelen belalardan dolayı gel, tevekkül et.
Çünkü feryat etmek, bela içinde ayrı bir beladır, hata içinde bir hatadır, kendisi de ayrı bir beladır,*

bil.

Veya

*Ey çaresiz olan kişi, belaya bir çare olmayan feryadı bırak da Allah'a tevekkül et! Çünkü feryâd:
belâ içinde, hata içinde bir belâdır, bilesin/ bilmen gerek!*

“Bîçâre” kelimesindeki “bî” eki Farsça olup kelimeye “-sız, -maz” olumsuzluk anlamı katar (Devellioğlu, 1986: 124). “Çâre” kelimesi yine Farsça bir isim olup “yol, yardım, ilaç, tedbir” gibi anlamlara gelmektedir. “Feryât” kelimesi Farsça “yardım istemek için çıkarılan ses, bağırsma” anlamına gelen bir isimdir (Devellioğlu, 1986: 185). “Bela” kelimesi Arapça bir kelime olup “gam, keder, musibet, âfet” gibi anlamlara gelmektedir (Devellioğlu, 1986: 102). Pala (2004: 64) ise “belâ” kelimesinin Divan şiirinde özel bir yere sahip olduğunu belirterek sevgiliden gelen güzellikle ilgili her şeyin aşık için bela olduğunu ve aynı zamanda “evet, hayhay, peki” anlamlarına da gelerek “kâlû belâ” ya atıfta bulunarak kelime oyunu yapmak için de kullanıldığını söylemektedir. Taşlıcalı Yahya'nın “Erenler gibi ey Yahya bela yolunda irşad ol/Beka sahrasında derbend-i rah-ı kerbeladan geç” mısralarında olduğu gibi. “tevekkül” kelimesi Arapça “vekl” kökünden gelen bir kelime olup “sebeplere tevessül ettikten sonra neticeyi Allah'a bırakmak ve ondan gelene razı olmak veya neticeyi Allah'tan istemek” anlamlarına gelmektedir (Anonim, 2016: 1224). “ender” kelimesi Farsça bir zarf olup “-de, içinde” anlamına gelmektedir (Anonim, 2016: 225).

Kelimelerin bu manalarından ve içinde buldukları bağlamdan hareketle yukarıdaki mısraların şu anlama geldiği söylenebilir:

Kişinin başına musibet, bela, dert, keder, gam, sıkıntı vb. olumsuz bir durum geldiği vakit, kişinin çaresiz olması hasebiyle feryat etmesinin manasız olduğu; bunun bir çözüm olmadığı, derde dermandan ziyade, derdi ziyadeleştirerek hata içinde bir hata olduğu, önceki beladan daha ziyade bir bela olduğu hatta feryadın kendisinin de bir bela olduğu ve kişinin bağırp çağırılmayı bırakarak tevekkül etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Yani başa gelen derdin, musibet veya belanın çözümünün ancak o belayı veren Zat'ı bilmek ve tanımakla, ona dayanıp tevekkül etmekle, onu şikâyet etmek değil belayı ona şikâyet etmekle çözüme kavuşabileceği anlamı çıkarılabilir. Tevekkül kelimesinden hareketle Ali İmran 159'a bir atıfta bulunduğu da söylenebilir. Zira bu ayete göre, tevekkülde esas olan kalbin huzursuz olmamasıdır (Pala, 2004: 453). Yukarıdaki mısralara insan psikolojisi açısından bakıldığında ise şikâyet etmenin, bir şeylerin yolunda gitmediği anlamına geldiği, insanın bu durumdan olumsuz etkilendiği ve dolayısıyla kişinin psikolojisinin bu şikâyet etme eyleminden etkilenip bozulacağı söylenebilir. Bu durumda kişinin kalbinin huzurunun kaçacağı ve insanın daha kötü bir duruma gireceği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak “Bela içinde ayrı bir bela” ibaresinden bu mananın da kastedildiği söylenebilir.

2. Bela vereni buldunsa, atâ-ender, safa-ender beladır bil!

Bırak feryadı, şükür kıl manend-i belâbil, demâ keyfinden güler hep gül, mül.

*Bela vereni bulursan ya da bilersen (o bela) lütuf içinde safa içinde bir bela olur, bil.
Feryat etmeyi bırak, keyfinden gülen güllere karşı bülbüller gibi ol ve hep şükret
ya da*

Feryat etmeyi bırak, bülbüller gibi şükret; gül keyfinden (zaten) hep güler.

Şart kipiyle çekimlenmiş olan “Bela vereni buldun-SA” kısmından “gam, keder, musibet, afet” (Devellioğlu, 1986: 102) gibi olumsuzlukları vereni bulmanın, çözümün öncülü olduğunu ve bu öncülden hareketle sonuca varılabileceğini hissettirerek tevekkül kavramına atıfta bulunmaktadır. Aynı zamanda “kalu bela” kavramıyla Araf 172. ayetine yani “Ben sizin Rabbiniz değil miyim?” demişti de Onlar : “Evet, şahit olduk, demişlerdi.” manasına işarette bulunarak o gün “bela” diyerek Allah’ın ilahlığını, hükmünü kabul ettiğimizden ondan gelen musibet ve belaya da rıza göstermemiz gerektiği yani “tevekkül” kavramına işaret etmekte olduğu anlamı çıkarılabilir.

Mevlana Celaleddin’in Farsça şu beyiti de aynı manayı teyit etmektedir:

أَوْ كُنْتُ أَلَسْتُ تُؤْ وَ كُنْتُ بَلَى شُكْرُ بَلَى جَيْسَتْ كَشَيْدَنْ بَلَا
سِرَ بَلَا جَيْسَتْ كِهْ بَعْغَى مَمَّ حَلَقَه زَنْ دَرْگِه فَفَر و فَنَا

(TDV Yayınları, 2016: 33)

Türkçe anlamı: “O, Ben senin Rabbin değil miyim, dedi. Sen “Evet” dedin. “Evet” demenin şükri nedir, bilir misin? Çok bela çekmektir. (Peki) bela çekmenin sırrı nedir, bilir misin? (Bela çekmenin sırrı) Yani fakr u fena dergahındaki halkaya katılmaktır.”

Mevlana Celaleddin’in ve birçok tasavvuf ehlinin “bela” kavramına yükledikleri manadan hareketle, bu kavramın örtük manalarından birinin ruhlar aleminde mezkur suale verilen cevaba bir atıf olduğu sonucuna varılabilir. Said Nursi ise belayı daha farklı bir boyutta ele alarak aslında onun *dert, keder, musibet* olmayıp bir lütuf ve ikram olduğunu belirterek bunun da ancak *bela*’nın kimden geldiğini bilmekle mümkün olabileceğini söyler. Buradan da “gül” ve “bülbul” mazmumlarına atıfta bulunarak boş alan diyebileceğimiz “diken” mazmumunu “bela” kavramıyla izah ettiği sonucuna varılabilir. Zira bela vereni bulmak, yani belayı vereni bilmek, onu tanımayı gerektirir. Aşık İbrahim Tennuri’nin “*Kahrın da hoş, lütfün da hoş*” ve Niyazi-i Mısıri’nin “*Lütf u kahrı şey-i vahit bilmeyen çekti azap*” mısralarında olduğu gibi, onu bilmek ve bulmak belayı, musibeti hoş gösterir ve kişiyi rızadâde yapar. Zira bu da tevekkülün gereğidir. Buradan hareketle bizi “atâ ve “safâ” kavramlarına yönlendirmektedir. İslami literatürde “atâ, kazâ, kader” adında üç terim vardır. “Atâ” sözlük anlamıyla “bağışlama, bahşiş” anlamlarına gelen Arapça bir isimdir. “Kazâ” kavramı ise “Allah’ın takdir ettiğinin meydana gelmesi, gerçekleşmesi, vukû bulması” anlamlarına gelir (Anonim, 2016: 500). “Kader” kavramı ise “Allah’ın her şeyi bilmesi, takdir etmesi, bir şey hakkında bir karar vermesi” anlamlarına gelir. Said Nursî “*Mesnevi-i Nuriye*” isimli eserinde (2015, s. 290) bu kavramlarla ilgili şöyle bir izah yapmaktadır:

“*Cenâb-ı Hakk’ın atâ, kazâ, kader namında üç kanunu vardır. Atâ, kazâ kanununu, kaza da kader kanununu bozar. Meselâ, bir şey hakkında verilen karar, kader demektir. O kararın infazı kazâ demektir. O kararın iptaliyle hükmü kaza’dan affetmek atâ demektir.*” Yazarın şiiri ve buradaki tanımı göz önünde bulundurularak “Bela vereni buldunsa, atâ-ender, safâ-ender belâdır bil!” mısrasıyla ilgili şöyle bir sonuca varılabilir:

Kişi, bela vereni bulursa yani musibet ve belaları verenin Allah olduğunu bilirse, bu musibet ve belalar “ata ender, safâ-ender” bir musibet ve bela olur. Yani ata kavramı yukarıdaki tanıma göre bağışlanma olduğuna göre önceden kaderimiz cihetiyle hakkımızda verilen bir kararın *ata* ile bağışlanmasıdır ki bu da kişi için bir lütuf bir bağışlanmadır. Buradan şu mana da çıkarılabilir: Bela ve musibetleri verenin Allah olduğunu bilmek o musibeti hafifletir yani insana tevekkülün farklı bir boyutunu yaşatır ki bu da bağışlanmak, affedilmek içinde tatlı bir belaya dönüşür. O vakit kahr da lütuf gibi algılanır, gam ve keder hafifler. Bela, bela olmaktan çıkıp lütuf ve ikram suretine girer denilebilir.

İkinci mısradaki geçen “manend-i belâbil” benzetme tabiridir. “Manend” Farsça bir edat olup *benzer, gibi* anlamına gelmektedir. (Devellioğlu, 1986: 691). “Belâbil” ise Arapça isim olup bülbulün çoğuludur (Devellioğlu, 1986: 102). “Manend-i belâbil” *bülbüller gibi* anlamında kullanılarak benzetme sanatı ile ifade edilmiştir. “Bülbul” Divan Edebiyatı’nda bazen aşğın kendisi, bazen canı bazen de gönlü olur. Bülbul aşık olanı, gül ise maşuğu yani aşık olunanı temsil eder (Pala, 2004: 77). Buradan hareketle şu manalara ulaşılabılır: Nasıl ki bülbul, gülün onca diken ve ızdırabına rağmen, onu sevmekten vaz geçmeyip sabreder. Sen de bir nevi gülün dikenini gibi olan musibet ve belalara karşı Allah’a şükret, ondan gelene razı ol; sabret, keyfinden gülen güller gibi. Bülbul nasıl ki feryat etmeyip güle şarkılar terennüm eder, sen de gelen musibet ve belalara karşı feryat yerine şükür ve sabırla mukavemet et, rızadâde ol.

3. Ger bulmazsan, bütün dünya cefa-ender, fena-ender hebadır bil!

Cihan dolu bela başında varken, ne bağırırsın küçük bir beladan, gel tevekkül kıl!

Eğer (bela vereni) bulmazsan, bütün dünya cefa içinde, fena içinde bir hebadır bil/ fanilik, geçicilik içinde boşa gider. / Eğer bela vereni bulmazsan (yani) onu bilmezsen tanımazsan, bütün dünya sıkıntı ve zahmet içinde bir yok oluş içinde heba olur, bil.

Başında dünya kadar bela varken küçük bir beladan ne diye bağıryp duruyorsun, gel tevekkül et yani Allah'a dayan.

“Ger” sözcüğü Farsça bir edat olup “eğer” anlamına gelir. Müellif “eğer bulmazsan” diyerek “belayı vereni bulmazsan” manasına atıfta bulunarak şart-koşul cümlesi bağlamında okura bir tercih seçeneği sunmaktadır. Yani belayı vereni bulursan bela, bela olmaktan çıkar; lütufa dönüşür. Lakin bulmazsan bütün dünya, sıkıntı ve fanilik içinde bir yok oluşa doğru gider. Buradan şu manaya ulaşılabilir: “*hebadır*”dan kasıt, musibet ve belalar dini inanca göre hayır ve sevap kazandırıp ahirette bir karşılığı olan hadiseler olduğu için, kişi, bu belaları verenin Allah olduğunu anlamayıp sabretmezse hem bu belalar cefa içinde cefaya dönüşür hem de hayır ve sevap karşılığı da olmayacağı için kişinin alacağı mükafat da heba olur yani yok olup boşa gider. Dolayısıyla kişiye sunulan tercih gereği bela ve musibeti mükafata dönüştürmek, sabır ve tevekkülle kişiye bırakılmıştır denilebilir. Buradan hareketle müellifin örtük manada “*Müminin durumu gıpta ve hayranlığa değer. Çünkü her hali kendisi için bir hayır sebebidir. Böylesi bir özellik sadece müminde vardır: Sevinecek olsa, şükreder; bu onun için hayır olur. Başına bir bela gelecek olsa, sabreder; bu da onun için hayır olur.*” (Müslim, Zühd 64) hadisine atıfta bulunduğu sonucuna varılabilir.

İkinci mısradaki ise müellif, adeta psikolojik bir tedavi uygulaması gibi, kişinin mantık ve kıyasını harekete geçirip düşünceyi geliştirme yollarından “karşılaştırma”yı devreye sokarak, kişiyi düşünmeye ve kıyas yapmaya davet etmektedir. “Cihan dolu bela başında varken...” diyerek öncelikle okura, başına gelen bela ve musibetlerin ileride başına gelecek büyük hadiseler karşısında çok basit ve önemsiz kaldığını vurgulayarak kişiyi, psikolojik anlamda olumsuzluklara karşı rahatlatmaktadır. Sonrasında tekrar karşılaştırma yaptırarak “ölüm, kıyamet, haşır, sırat, hesap, cennet, cehennem” gibi gelecekte herkesin başına gelmesi muhakkak olan hadiseler ve olguları nazara verip halihazırdaki hadiseleri küçük ve basit göstermektedir. Bununla beraber “...ne bağırsın küçük bir beladan...” diyerek gelecekteki hadiseleri nazara verip şu anki bela yüzünden ağlamanın, sızlamanın manasız olduğunu belirtip kişiyi tekrardan tevekküle davet etmekte olduğu sonucuna varılabilir.

4. Tevekkül ile bela yüzünde gül, tâ o da gülsün.
O güldükçe küçülür, eder tebeddül.

*Allah'a dayanarak başına gelen belalara gül, ta bela da sana gülsün.
Bela sana güldükçe küçülür ve değişir.*

Belanın Allah'tan olduğunu bilmek ve onun bir imtihan vesilesi olduğunu fark etmek, bir nevi ona gülmektir. Zira, gülmekten kastedilenin, belanın sonucunda elde edilecek mükafatın vereceği mutluluk olduğu söylenebilir. Çünkü belanın, yani musibet ve sıkıntıların kişiye gülmesi, mecaz anlamda ve kişileştirme sanatı kullanılarak dile getirilmiştir. Burada insanın aklına doğal olarak şöyle bir soru gelebilir: “Bela; sıkıntı, dert ve keder iken, insana nasıl gülebilir? Belanın gülmesi; mutluluğu, huzuru, süruru ifade ettiğine göre, buradan kastedilen ne olabilir?” Bu suallerden hareketle, belanın gülmesinden kastedilenin, belanın kimden geldiğini bildikten sonra, o belaya sabretmek ve ardından gelecek mükafata odaklanmak olduğu sonucuna varılabilir. Belanın gerçekte insane imtihan verildiği anlaşılınca bela da insan için zararlı olmaktan çıkar ve insan için mutluluk vesilesi olacağından bela kötü bir şey olmaktan çıkıp dost ve iyilik durumuna geçer. Zira müellif, başka bir eserinde “*Allah sabredenlerle beraberdir.*” (Bakara, 153) ayetini tefsir ederken, sabrın üç çeşit olduğunu söyler. Bunlardan birinin, musibetlere karşı sabır olduğunu belirtip bu sabrın kişiyi “*Allah tevekkül edenleri sever.*” (Al-i İmran, 159) ve “*Allah sabredenleri sever.*” (Al-i İmran, 146) ayetlerindeki mükafata mazhar edeceğini belirtir. Dolayısıyla belanın gülmesinden kastedilenin, ona sabretmek şartıyla, onun vesilesiyle ulaşılan “*Allah'ın sevgisine mazhar olmak*” mükafatıdır denilebilir. Zira ikinci mısradaki bu manayı teyit eder vaziyette, belanın gülmesiyle küçülüp değişeceğini belirtir. Bir şeyin değişmesi, o şeyin artması ya da azalmasından ziyade aksine, zıddına inkılap etmesiyle olur ki bela da ancak zıddı olan mükafata dönüşürse değişir sonucuna varılabilir.

5. Bil ey hodgâm! Bu dünyada saâdet, terk-i dünyada.
Hudâbîn isen, o kâfidir, bıraksan da bütün eşya lehinde.

Bil ey bencil! Bu dünyada mutluluk dünyayı terk etmektedir.

Allah'ı tanıyorsan, bu yeterlidir, bütün eşyayı/her şeyi terk etsen de onlar senin lehindedir.

“Hodgâm” Farsça birleşik bir kelime olup “sadece kendini düşünen, bencil” anlamına gelmektedir. “Hüdâbîn” ise yine Farsça bir kelime olup “Allah’ı bilen, tanıyan” anlamına gelir. Hodgâm ve Hüdâbîn kelimeleri zıtlık ifade eden kelimelerdir. İslam inancına göre mutluluk, hem bu dünya hem de öbür dünyada mutlu olmayı istemek şeklinde olmalıdır. ‘İki cihan saadeti’ terimiyle ifadesini bulan bu durum, dünyadaki mutlulukların dünya ve içindeki diğer varlıklar gibi geçici olmasından ‘ahiret mutluluğu’ esas alınarak değerlendirilmelidir. O da bu dünyadaki geçici saadetler yerine asıl mekan olan ahirette ebedi saadete ulaşmak için çalışmayı ve dünyaya ‘Hüdâbîn’ nazarla bakmayı gerektirir. Hüdâbîn nazar ise her şeyde Allah’ıntecellilerini görmek için tefekkür bakışıdır. Her şeyin Allah’ın bir ikramı olduğunu bilmektir. O dünya nimetlerinin Allah için terkedilmesi ve Allah’ın istediği bir şekilde hayat geçirilmesi hem bu dünya hem ebedi dünya mutluluğuna ulaştırır. Böylece bütün eşya Allah için terkedilince her şey o insanın lehine döner. Bencil olan kişi, sadece kendi menfaatini düşünüp başkasının hak ve hukukuna önem vermediğinden, müellif “Bil ey bencil” diye seslenerek, öncelikle bencil olan kişiye, bir yanlış doğru zannettiğini göstermeye çalıştığı çıkarımında bulunulabilir. Çünkü akabinde mutluluğun, dünyayı terk etmekte olduğunu söyleyerek örtük anlamda, bencil kişilerin dünyalık peşinde koşarak mutluluğu aradığını ve sadece kendilerini düşünüp diğergamlıkta bulunmadıklarını ve bunun bir yanlış olduğunu belirttiği sonucu çıkarılabilir. Zira devamında, mutluluğun dünyayı yani dünyalıkları terk etmekte olduğunu belirterek bencilliğin göstergesi olan dünya muhabbetinden kurtulmayı tavsiye etmektedir. Devamında bunun gerekçesini de izah ederek “Eğer Allah’ı biliyorsan bu yeterlidir” deyip Allah’ı tanımakla -her şey terk edilse bile- bütün o terk edilenlerin kişinin lehine olacağı ve onun için şahitlik edeceğini belirtir. Buradan hareketle, tevhit ve ahiret akidesine atıfta bulunarak gerçek huzur ve mutluluğun dünyada değil, ahirette olduğunu belirtmektedir. Dünyayı terk etmekle kastedilenin ise Kasas suresinin 77. ayetinde belirtilen “Ahreti kazanmaya çalış, dünyadan nasibini de unutma” manasına atıf olduğu sonucuna varılabilir. Dünyayı terk etmekten kastedilen şeyin, haram ve nefsin hoşuna giden gayrı meşru keyif ve lezzetler olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü dünyada, kimseye yük olmamak için çalışmayı, İslam dini emrettiğine göre burada kastedilen mana, haram ve uygun olmayan dünyalıklar olmalıdır. Aksi takdirde ayete muhalif bir mana çıkar ki müellifin iman ve itikadı göz önünde bulundurulduğunda bu çıkarımın uygun olmadığı aşikardır. Müellif başka bir eserinde, dünyanın kesben değil kalben terk edilmesi gerektiğini belirterek, bunu da “Helal dairesi geniştir, harama girmeye lüzum yoktur.” şeklinde açıklığa kavuşturmuştur. Dolayısıyla bu mısralardan hareketle huzur ve saadetin Allah’ı bilmek ve onu tanımakla mümkün olduğu; helal ve harama dikkat ederek yaşamının dünyayı, dünya cihetiyle yani nefsanî istek ve arzular cihetiyle terk etmek olduğundan kişiye saadeti getireceği ve bütün eşyayı kişinin faydasına çevireceği sonucuna varılabilir.

6. Ger hodbin isen, helâkettir, ne yaparsan bütün eşya aleyhinde.
Demek terki gerektir her iki halde bu dünyada.

Eğer bencil isen bu bir felaket olur ki ne yaparsan yap bütün eşya senin aleyhinde olur.

Demek her iki halde de bu dünyayı terk etmek gerekir.

Bir önceki beyitin devamı gibi düşünebileceğimiz bu mısralarda ise sadece kendini düşünen birinin helakette olduğu ve bütün eşyanın onun aleyhinde olduğu belirtilmektedir. Çünkü sadece kendini düşünen kişiler ne yaparsa yapsınlar, nihayetinde her şeyi aleyhlerine çevirirler. Bu gerçek hayatta çok karşılaşılan bir durum olduğundan müellif, bu malum duruma atıfta bulunarak kişiyi, nefis cihetiyle ikna etmeye çalışmaktadır denilebilir. Beşinci ve altıncı beyitlerin izahıyla okuyucuyu belli bir kıvama getiren müellif, bir nevi akıl ve mantık çerçevesinde kişiyi ikna ettikten sonra onu “Her iki durumda da dünyayı terk etmen lazım” sonucuna getirmektedir. Yani ister bencil ister Allah’ı bilen ol, her iki durumda da dünyayı terk etmek gerektiğini belirtmektedir. Bunun nasıl olacağını ise yedinci beyitte açıklığa kavuşturmuştur.

7. Terki demek: Huda mülkü, onun izni, onun namıyla bakmakta.
Ticaret istiyorsan ger, şu fâni ömrünü bâkiye tebdilde.

Terk etmekten kasıt şudur: Allah'ın mülküne onun izni ve onun adıyla bakmak gerekir. Eğer bir ticaret istiyorsan, o ticaret bu fani ömrünü ebedi, sonsuz bir hayata çevirmektir.

Müellif, her iki halde dünyayı terk etmekten neyi kast ettiğini bu beyitte açıklığa kavuşturmuştur. Allah'ın mülkünü, onun adıyla ve onun izniyle kullanmanın, hakikatte dünyayı terk etmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Zira İslam inancına göre “Dünya ahiretin tarlasıdır” (Acluni, Keşfu’ul Hafa, I/412) hadisine istinaden dünyanın, hayır ve sevap cihetinden ekilip biçilmesi gereken bir yer olduğu belirtilmektedir. Dünyaya bu pencereden bakmak, Allah'ın mülkünü onun izni ve namıyla kullanmak manasına geldiğinden müellif, aslında bunun aynı zamanda dünyayı kendi nefsi cihetiyle terk etmek olduğunu belirtmektedir. Bir sonraki mısradaki ticareti dile getirip bu fani ömrü sonsuz yapmanın yolunun ancak bu ticaretle mümkün olacağını belirtip Tevbe suresi 111. ayete atıfta bulunmaktadır. Zira bu ayet “Allah mü'minlerin mallarını ve canlarını cennet karşılığında satın almıştır.” hakikatini dile getirerek bu ticareti doğrulamaktadır. Dolayısıyla müellifin bu masralarla bu ayete atıfta bulunduğu, Allah'ın va'di olan ticareti okurların nazarına vererek dünyanın faniliğini ve ahiretin gerçek bir yurt olduğunu alımlamayı hedeflediğini söyleyebiliriz.

8. Eğer nefesine talib isen, çürüktür hem temelsiz de.
Eğer âfakı ister isen, fena damgası üstünde.

*Eğer nefsinin istek ve arzuları peşinde koşmaya talipsen, bil ki hem çürük hem temelsizdir onlar.
Eğer dış dünyayı istiyorsan bak hepsinin üstünde fanilik damgası var.*

“Nefis” kelime anlamı olarak “can, kişi, kendi” anlamlarına gelmektedir. Bu anlamıyla alınırsa “bencilik” manasında kullanıldığını söylemek mümkündür. Lakin nefis aynı zamanda kötü istek ve arzular anlamında da kullanıldığından bu anlamıyla bakılırsa, dünyalık istek ve arzular peşinde olmak manasında olduğu düşünülebilir. Her iki durumda da nefsin merkeze almak, onun istek ve arzularını takip etmek, tasvip edilmeyip çürük ve temelsiz bir yapıya benzetilmiştir. Temeli çürük yapı, en ufak bir etkiye yıkılacağından nefsin isteklerine tabi olmanın da sonuçsuz olacağı bu benzetmeyle akla yakınlaştırılmıştır. Zira (Nursî, 2021: 678) temsiller, gerçek kabul edilen soyut kavramları somutlaştırıp anlamak için bir araç olarak kullanılır. Burada da bu yola başvurulmuş asıl kastedilen durum somutlaştırılmıştır. “Âfak” ise, dış dünya yani dünyalıklar anlamına gelmektedir. Yazar, dünyayı ve dünyalıkları istemenin ahiret ticaretine mani olacağını vurgulayıp asıl gayenin Allah'ın va'dettiği ticaretin olması gerektiğini söyleyerek dünyalıkların geçiciliğine dikkat çekmektedir. Fena damgasından kastedilenin “geçici, daimi olmayan” olduğu kadar “ölüm” de olabileceği düşünülebilir. Çünkü kişinin dünyalıkların üzerindeki faniliği görmesinin en iyi yolu, onların ölümle beraber kişiyi bırakacağı gerçeğini kavramasıyla mümkündür. Buradan da “Lezzetleri tahrip edip acılaştırın ölümü çokça zikredin.” (Tirmizi, Züht 2) mealindeki hadise bir atıf olduğu sonucuna varılabilir.

9. Demek değmez ki alınsa, çürük maldır hep bu çarşıda.
Öyle ise geç, iyi mallar dizilmiş arkasında.

*Demek bu dünya çarşısındaki bütün mallar çürük olduğundan alınmaya değmez
Öyle ise bak, geç, git. İyi mallar bu çarşının arkasında dizilmiştir.*

Sonuç olarak müellif, aslında neyi kastettiğini bu son iki beyitle açıklığa kavuşturmuştur. Öncelikle dünyayı bir çarşıya, dünyalıkları da o çarşıdaki mallara benzetmektedir. Ve bu malların geçici, fani olacağını önceki mısralarda belirttiği için, çürük olduklarını dile getirmektedir. Çürük kelimesinden kastedilenin ise, eninde sonunda o malların kişiyi bırakıp gideceği gerçeği olduğu söylenebilir. Zira sağlam malın ömrü uzun olur. Kişiyi bırakan malın kişiyi kısa ömrü için, çürük mal mesabesinde olur ki bu benzetmeyle dünyalıkları somutlaştırarak okurun daha iyi anlamasını sağlamayı amaçlamış olduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda, bu çarşının arkasını işaret ederek iyi malların orada dizilmiş olduğunu söyleyip ahiret hayatını yani sonsuz cenneti işaret etmekte olduğu sonucuna varılabilir. Çünkü önceki mısralarda da geçtiği üzere “Dünya ahiretin tarlasıdır.” bakış açısı bu mısradaki çarşı benzetmesiyle dile getirilerek aynı manaya işaret edildiği söylenebilir. 7. beyitte bahsi geçen ‘ticaret’ ömrünü baki hayata değiştirmek yani dünyayı (çürük malları) verip cenneti (iyi malları) almak şeklinde olmalıdır.

SONUÇ

Alımlama estetiği, anlam katmanları yoğun olan şiirleri ele almaya uygun bir kuram olarak görülmektedir. Alımlama estetiği, okuru merkeze alan bir kuramdır. Alımlama estetiğine göre şair, yazmış olduğu eserinde bilerek veya bilmeyerek bazı boşluklar ve belirsizlikler bırakır. Bu boşluklar ve belirsizlikler okura, şiire katkıda bulunma fırsatı vermektedir. Yani alımlama estetiğine göre şiir, şairle sınırlı olmayıp okurdan okura farklı şekilde alımlanabileceği için, şiirin bir tek anlamının olduğu söylenemez. Dolayısıyla alımlama estetiğine göre şiir, okurla kemâlini bulur. Okur ise bilgi, beceri, birikim ve tecrübesiyle şiiri yeniden üretir, ona yeni bir hayat rengi verir.

Sâid Nursî, esasta bir âlim olup daha çok tefsir ve kelâm ilmiyle ilgilenmiştir. Şiir ile ilgilenmemiş ve bu konuda yeteneğinin iyi olmadığını birçok eserinde beyan etmiştir. Manzum halde yazılan eserlerinin, aslında şiir olmadığını, bir hakikati anlatmaya çalışırken yazılanların kendi doğal seyirinde manzum bir şekil aldığını söylemektedir. Yazılanların hakikatlerin beyanı olduğu düşünüldüğünde, birçok anlam katmanı içerdiği sonucuna varılabilir. Dolayısıyla şiir şeklinde anlatılmaya çalışılan ve “hakikat” şeklinde tarif edilen manaların ayet, hadis ve siyer gibi kâfîm ilimlerle ilişkisi kaçınılmaz olmaktadır.

Bu çalışmada Saîd Nursî'nin “Sözler” adlı eserinin on yedinci bölümünde “On Yedinci Sözün İkinci Makamı” kısmında geçen şiiri, alımlama estetiği ışığında incelenmiştir. Şiirde bulunan boşluklar ve belirsizlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda konuyla ilgili yapılan çalışmalardan ve çeşitli eserlerden yararlanılarak eserin anlam katmanlarına ulaşmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda Nursî'nin şiirlerinde yoğun bir dinî bilgi ve birikimin olduğu söylenebilir. Nursî'nin şiirlerinde, klasik duygu ve düşünceleri ifade etmekten öte şiiri, kadim ilimlerdeki bilgiyi, ayet ve hadislerdeki hakikatleri aktarmak için bir araç olarak kullandığı sonucuna varılabilir. Ayet ve hadislerle telmih yoluyla bağlantı kuruluyor. Nursî'nin metinlerinde bir sanat kaygısının olmadığı görülmektedir. Bununla beraber okura doğruyu ve hakikati, yerine göre açık ve net bir şekilde ifade ederken yerine göre örtük anlamda, belirsizlikler, boşluklar, imalar şeklinde hissettirmeye çalışmaktadır. Bazı beyitlerde okura, kendi hayat tecrübesini hissettirerek nasihat ve öğüt makamında seslenirken, bazı beyitlerde hakikati olduğu gibi okurun önüne serip adeta onu gaflet uykusundan uyandırma çabasındadır. Beyitlerin rastgele yazılmadığı, birçok beyitin ya bir ayete ya da bir hadise imada bulunacak şekilde yazıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Nursî'nin manzum metinlerinde, aslında şiir yazmak çabasının olmadığı; şiir vesilesiyle İslam dininin hakikatlerini daha estetik bir şekilde dile getirme gayreti olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde, Nursî'nin metninin güçlü bir alımlama materyali barındırdığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda Nursî'nin diğer eserlerinin de alımlama estetiği bağlamında incelenmesi, değerlendirilmesi ve bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiği önerilmektedir.

Yazarlık Katkısı

Çalışma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, derleme çalışması olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akerson, F. E. (2010). *Edebiyat ve kuramlar*. İthaki Yayınları.
- Alevî, İ. T. (2005). *İyâru'ş-şi'r*. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Arslan, F. (2010). Metni bireyselleştirme ölçütünde alımlama estetiği algısı. *Humanities Sciences*, 5(4), 646-651.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. Papirüs Yayınları.
- Calp, M. (2017). *Edebiyat bilgi ve kuramları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinler arasılık mı? *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47, 119-127.
- Genç, İ. (2007). *Hüsn ü aşk kahramanı aşk'ın manevi yolculuğunun retorik boyutu*. Ege Üniversitesi Yayınları.
- Iser, W. (1978). *The act of reading atheoryofaestheticresponse*. Johns Hopkins University Press.
- Kolcu, A. İ. (2008). *Edebiyat kuramları*. Salkım Söğüt Yayınları.

-
- Köseoğlu, B., & Toprak, M. (2017). Modern kuramların postmodern yansımaları: okur odaklı edebiyat kuramlarında okurun konumlandırılışı. *Diyalog Inter kulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 5(1), 49-70.
- Kuran, N. (1996). *Alımlama estetiği ve hans robert jauss. Eleştiri ve eleştiri kuramı üzerine söylemler*. Düzlem Yayınları.
- Macit, M., & Soldan, U. (2017). *Edebiyat bilgi ve teorileri*. Grafiker Yayınları.
- Moran, B. (2001). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İletişim Yayınları.
- Nursî, S. (2015). *Mesnevi-i nuriye*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Nursî, S. (2016). *Mektubat*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Nursî, S. (2016). *Sözler*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınevi.
- Osmanlıca-Türkçe Mufassal Lugat. (2016). RNK Neşriyat.
- Özbek, Y. (2004). *Postmodernizm ve alımlama estetiği*. Çizgi Kitabevi.
- Öztok, Ö. (2010). *Behçet Necatigil'in şiirlerini alımlama estetiğine göre inceleme denemesi* (Tez No: 265692) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sakallı, C. (2016). *Günümüz edebiyat ve eleştiri kuramları*. Anı Yayıncılık.
- Tanç, N. (2013a). *Alımlama estetiği ışığında Hüsn ü Aşk'ın tahlil ve tenkidi* (Tez No: 333716) [Doktora Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tanç, N. (2013b). Alımlama estetiği ışığında hüsn ü aşk'ın poetik değeri: suhan. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 2351-2360. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4836>.
- Tunalı, İ. (2005). *Estetik*. Remzi Kitabevi.
- Türkyılmaz, M., Can, R., & Karadeniz, A. (2010). Alımlama Estetiği ve Okur Merkezli Yaklaşımın Eski Edebiyat Eğitime Uygulanması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 153-172.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 8(169), 25-38.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 249-262, Winter 2024

Cumhuriyet Dönemi Bulancak'ta Eğitim Faaliyetleri (1923-1960)* *Educational Activities in Bulancak During the Republic Period (1923-1960)*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
11/10/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
20/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Uzman Hamza Yılmaz
MEB

Toki Yahya Kemal Çok Programlı
Anadolu Lisesi
hamzayilmaz2@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1728-077X

*Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Öz

Bu araştırmada, Bulancak'ta 1923-1960 yılları arasında eğitim alanındaki gelişmelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bulancak'ta eğitim faaliyetleri, Cumhuriyet dönemine kadar iptidai (ilköğretim), Sıbyan ve birtakım medreseler ile yürütülmüştür. Cumhuriyet döneminde ise çağdaş eğitime geçiş ile birlikte Bulancak'ta modern anlamda okullar açılmaya başlanmıştır. Bu meyanda İlçedeki ilkokul; 1924'te Merkez (Barbaros) ilkokulu olarak eğitim hizmetine girmiştir. Akabinde 1925 yılında medreselerin kaldırılması ile birlikte Bulancak'ta yer alan birçok medresenin faaliyetlerine son verilmiştir. Bu yıllarda ilçede ilk kez bir kız mektebi hizmete girmiştir. Bununla birlikte erkek mekteplerine ek olarak üç tane halk okuma dershanesi eğitime açılmıştır. 1934 yılında ilçe hâline gelen Bulancak'ta aynı yıl iki Millet Mektebi yani (A) dershanesi de hizmet vermiştir. Bu gelişmeler Bulancak'ta modern eğitimi hızlandırmıştır. Bu doğrultuda 1948'de Gazi İlkokulu ve Atatürk Ortaokulu öğrenime açılmıştır. Bulancak'ın köylerinde ise 1923 ve 1960 yılları arasında eğitim hizmetleri modern hâle getirilerek sırasıyla Akköy-Yalıköy İlkokulu, Bulancak Merkez Yatılı Köy Mektebi, Elmalı, İnece, Kuzköy, Erikliman, Kuşluhan, Saso (Erdoğan), Talipli, İcilli, Tandır, Damudere ve Ahmetli gibi çok sayıda okul öğrenim hizmetine açılmıştır. Okulların yanı sıra öğrenci sayılarında da artış gözlenmiş, okullara öğretmen tayinleri gerçekleştirilmiştir. Bu eğitim kurumlarının varlığı sayesinde Bulancak, Giresun çapında eğitim koşulları bakımından önemli ilçeler arasında yer almaya başlamıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bulancak, Cumhuriyet, Eğitim, İlkokul, Ortaokul

Abstract

This research aims to reveal the developments in education in Bulancak between 1923-1960. Educational activities in Bulancak were carried out with primary education, Sıbyan and some madrasahs until the Republic period. In the Republic period, with the transition to contemporary education, modern schools began to be opened in Bulancak. In this context, the primary school in the district; entered education service as Merkez (Barbaros) primary school in 1924. Subsequently, with the abolition of madrasahs in 1925, the activities of many madrasahs in Bulancak were terminated. In these years, a girls' school was opened for the first time in the district. In addition to the boys' schools, three public reading schools were opened for education. In Bulancak, which became a district in 1934, two Millet Mektebi, or (A) classrooms, also provided service in the same year. These developments accelerated modern education in Bulancak. In this context, Gazi Primary School and Atatürk Secondary School were opened in 1948. In the villages of Bulancak, between 1923 and 1960, educational services were modernized and many schools such as Akköy-Yalıköy Primary School, Bulancak Central Boarding Village School, Elmalı, İnece, Kuzköy, Erikliman, Kuşluhan, Saso (Erdoğan), Talipli, İcilli, Tandır, Damudere and Ahmetli were opened for education. In addition to the schools, an increase was observed in the number of students and teachers were assigned to the schools. Thanks to the existence of these educational institutions, Bulancak began to take its place among the important districts of Giresun in terms of educational conditions. In accordance with the purpose of the research, the document review method, one of the qualitative research methods, was used.

Keywords: Bulancak, Republic, Education, Primary School, Secondary School

Atf Bilgisi / Citation Information

Yılmaz, H. (2024). Cumhuriyet Dönemi Bulancak'ta eğitim faaliyetleri (1923-1960). *Asya Studies*, 8(30), 249-262.
<https://doi.org/10.31455/asya.1582947>

GİRİŞ

Bulancak'ın eğitim faaliyetleri konusunda birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Cumhuriyet dönemi ile birlikte şehrin önemli kaynaklarından Sacit Karaibrahimoğlu'nun *Giresun adlı eseri ile Giresun Valiliği tarafından yayınlanan Cumhuriyetimizin 75. yılında Giresun ve Giresun Kent Kültür* adlı çalışmalar önem arz etmektedir. Modern anlamda ise Oktay Karaman'ın *XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyılın başlarında Giresun Kazasında Eğitim*, Ahmet Gürsoy'un *Tek Parti Döneminde Giresun'da Eğitim (1923-1950)*, Recep Akın'ın *Yeşil Giresun ve Şirin İlçeleri*, Ali Yılmaz'ın *Geçmişten Günümüze Giresun'da Eğitim Öğretim*, Mehmet Fatsa'nın *İlçe Oluşunun 85. Yılında Bulancak ve Giresun'da Kırsalın Sosyal Tarihi* adlı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise adı geçen eserlerin yanında Giresun'un yerel gazeteleri incelenerek, mevcut bilgilerin yanında farklı verilerin ilk kez ortaya konması amaçlanmıştır.

Cumhuriyet dönemine geçilmeden önce Bulancak ilçesinde eğitim faaliyetleri iki kısımda yürütülmüştür. Bunlardan birincisi klasik Osmanlı eğitimi kurumu olan medreselerdir. Bu bağlamda Bulancak'ta Ahmetli, Fevziye, İcilli, İnce (Tevfikiye), Kuşluhan, Pazarsuyu (İrşadiye), Sası ve Talipli gibi medreseler yer almıştır (Giresun Valiliği, 2008: 285-286; Yılmaz, 2015: 373-374, 376; Fatsa, 2018: 123-128). İkincisi ise modern Osmanlı dönemini belirleyen ise rüştiyelerdir. Bu bağlamda II. Mahmut döneminden itibaren Osmanlı eğitim sistemi içerisinde Sıbyan ve Rüştiye okulları açılarak eğitim modern hâle getirilmiştir. Ancak Bulancak ilçesinde rüştiyelerden ziyade iptidai (ilköğretim) kurumları oluşturularak modern eğitime geçiş sağlanmıştır. Cumhuriyet dönemine kadar Bulancak'ta başlıca iptidai mektepler ise Ada, Ahmetli, Bozat, Burunucu Şemsettin, Şeyhli ve Talipli köylerine açılmıştır. Okulların önemini bilen bazı kişilerin öncülük etmesi ile toplanan yardımlar neticesinde inşa edilen okul binaları da olmuştur. Özellikle Şemsettin köyü İptidai Mektebi böyle inşa edilen okul olarak örnek teşkil etmiştir (Yeşilgiresun, 1937: 3; Fatsa, 2002: 293; Karaman, 2009: 507; Yılmaz, 2015: 375; Fatsa, 2018: 129). Ayrıca Gayrimüslim vatandaşların eğitimi için açılan eğitim kurumları ise Rum mektepleridir (Karaman, 2009: 502, 507, 509; Fatsa, 2018: 122, 130).

Bu çalışmada Bulancak ilçesindeki eğitim faaliyetlerinin 1923 ile 1960 yılları arasındaki gelişimini incelemek amaçlanmıştır. Öncelikle yerel gazetelerden elde edilen verilere göre çalışmanın şekillenmesi önemli ölçüde sağlamıştır. Bulancak'ta eğitim faaliyetlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik olan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Bulancak ilçesi açısından Cumhuriyetin ilk yıllarından 1960 yılına kadarki süreçte kentteki eğitim hizmetleri nasıl bir seyir izlemiştir?
2. Bulancak'taki eğitim alanındaki gelişmelerde Bulancak halkının nasıl bir katkısı olmuştur?
3. Bulancak'ta Cumhuriyetin ilk yıllarından 1960 yılına kadar ilkokul, ortaokul ve köy okulları kent için yeterli olmuş mudur?
4. Bulancak'ta Cumhuriyetin ilanından 1960 yılı arasında eğitim alanındaki gelişmeler bir sonraki döneme nasıl bir zemin hazırlamıştır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden biri olan Betimsel tarama yöntemine uygun bir metot kullanılmıştır (Alaca, 2024: 3). Bu doğrultuda incelenmiş olan kitap, yıllık, tez ve yerel gazetelerden elde edilen veriler karşılaştırılarak Bulancak'taki eğitim faaliyetlerinin gelişimi analiz edilmeye çalışılmıştır. İçerik ve kapsam açısından incelenen Bulancak'taki eğitim faaliyetleri çalışması; "Cumhuriyet Döneminde Bulancak'ta Eğitim", "Bulancak'ta İlkokul Eğitimi", "Bulancak'ta Ortaokul Eğitimi", "Bulancak'ta Köy Okulları" olmak üzere 4 temel başlığa ayrılarak incelenmiştir.

Bu temel başlıklardan "Bulancak'ta İlkokul Eğitimi" adlı başlık "Barbaros (Merkez) İlkokulu" ve "Gazi İlkokulu" olmak üzere iki alt başlık olarak ele alınmıştır. "Bulancak'ta Ortaokul Eğitimi" adlı başlık "Bulancak (Atatürk) Ortaokulu" olarak tek alt başlıkta incelenmiştir. "Bulancak'ta Köy Okulları" adlı başlık ise "Akköy-Yalıköy İlkokulu", "Bulancak Merkez Yatılı Köy Mektebi", "Elmalı İlkokulu", "İnce İlkokulu", "Kuzköy İlkokulu", "Erikliman İlkokulu", "Kuşluhan İlkokulu", "Saso (Erdoğan) İlkokulu", "Talipli İlkokulu", "İcilli İlkokulu", "Tandır İlkokulu", "Damudere İlkokulu" ve "Ahmetli İlkokulu" olmak üzere on üç alt başlık olarak çalışmada yer almıştır.

Bulancak'ta eğitim faaliyetlerinin ortaya çıkışı, gelişimi ve şehre olan katkısına ilişkin kaynak taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler derlenerek bir araya getirilmiştir. Literatür tarama sürecinde eğitim faaliyetleri ile ilgili bildiriler, kitaplar ve yerel gazetelerden istifade edilmiştir. Çalışmada Ankara Millî Kütüphanesi, İstanbul Beyazıt Kütüphanesi, Giresun İl Halk Kütüphanesi, Giresun Üniversitesi

Hüseyin Hüsnü Tekişık Kütüphanesi ve Bulancak 75. Yıl İlçe Halk Kütüphanelerinden faydalanılmıştır. Araştırmada özellikle Giresun İl Halk Kütüphanesi, Bulancak 75. Yıl İlçe Halk Kütüphanelerindeki kitaplar, Sempozyum bildirimleri ile Ankara Millî Kütüphane ve İstanbul Beyazıt Kütüphanesinde yer alan Giresun/Bulancak ile ilgili yerel gazetelerdeki haberlerden istifade edilmiştir.

BULGULAR

Elde edilen bulgulardan hareketle, ilçedeki eğitim faaliyetleri ile ilgili yerel gazeteler, bildirimler ve kitaplar esas alınarak konular dönemlerine ayrılmıştır. Dönemlerde eğitim faaliyetlerinin tarihsel gelişimi ve kurulan okulların ilçenin eğitim durumuna etkisi ağırlıklı tema olarak işlenmiştir.

Cumhuriyet Döneminde Bulancak'ta Eğitim

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarihinde Cumhurbaşkanı Atatürk'ün direktifleri doğrultusunda Tevhit-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim birliği sağlanmış ve tüm okullar Millî eğitim sistemine bağlanmıştır. Bu süreçle birlikte Bulancak ilçesinde de modern anlamda okullar açılmaya başlanmıştır. Zaten Bulancak, Cumhuriyet döneminde kurulup gelişmiş bir kent yerleşmesi olup, buradaki okulların hemen tümü, Cumhuriyet döneminin eseri olmuştur. Öte yandan 1925 yılında medreselerin kaldırılması ile birlikte Bulancak'ta yer alan birçok medresenin faaliyetlerine son verilmiştir. Aynı yıl ilçede ilk defa bir kız mektebi açılmıştır. Aynı zamanda bu okulda Zehra Hanım ilk muallime olarak görev yapmıştır. Bulancak Kız İlkokulu, 1926-1930 yılları arasında onarım görmüştür. Bu zaman aralığında okuldaki sınavlarda Maarif Müdürü Murat Bey, Müfettiş Cemil Bey ve Osman Fikret Topallı görev almışlardır (Topallı, 2017: 79, 133). Bu dönemde Bulancak Kız İlkokulunun yanında erkeklere özgü sekiz adet de erkek mektebi yer almıştır. Bulancak'ta eğitim faaliyetleri bu dokuz okulun yanı sıra üç adet de Halk okuma dershaneleri yer almıştır. Bu dershaneler Millet Mektepleri uygulaması öncesinde yeni harflerle ilgili olarak eğitim hizmetine açılmıştır. Bu dershaneler ise Bulancak Akköy, Bulancak Mahallesi ve Burunucu mahallelerinde öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür (Karabrahimoğlu, 1984: 131; Sarısamam, 1999: 195; Gürsoy, 2000: 33; Bayram, 2014: 118). Ardından 1928 yılında Millet Mektepleri açılmış ve bu durum Bulancak'a da yansımıştır. Bir başka deyişle merkez ilçeye bağlı en büyük nahiyelerden biri olan Bulancak'ta Millet Mekteplerinin açılış töreni görkemli bir şekilde geçmiştir. Esnaf, dükkânlarını kapatarak Millet bahçesinde toplanmış ve akabinde Bulancak İlkokuluna gidilerek tören yapılmıştır. Törene Nahiye Müdürü Sabri Bey ve öğretmenlerden Rahmi Korkut Bey birer konuşma yapmışlardır (Gürsoy, 2000: 72).

Bulancak Millet Mekteplerine olan yoğun ilgi ve Bulancak merkezinde açılan kurslara katılım o günün yerel gazetelerine de yansımıştır. Yeşil Giresun gazetesinde "Bulancak'ın merkezinde küşat edilen erkek kadın millet mektepleriyle Burunucu'nun Dikmen ve Küçükklü'de açılan tamamen hâli faaliyette ve halkın tamamı ise takdire şayandır" denilerek basınca da teşvik edilmiştir. Aynı haberde Bulancak Millet Mekteplerinin mıntıkaya ayrıldığını, 16-60 yaş arası katılımın olduğunu ve gazetenin yayımlandığı ikinci kanun 1928 tarihi itibarıyla kurslara 250 erkek ve 50 kadın kursiyerin kurslara katıldığı belirtilmiştir. Ayrıca valilik tarafından aşamalı olarak bu kursların denetlendiği ve böylece gerçek anlamda bir okuma yazma seferberliğinin el birliği ile gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Yeşilgiresun, 1928: 3; Akt. Gürsoy, 2000: 73). Millet Mekteplerinin açılması ile birlikte 1928 yılında yeni mekteplerin açılması yoluna gidilmiştir. Ancak kara Perşembe olarak adlandırılan 1929 yılında meydana gelen ekonomik bunalım ve Dünya savaşının yapmış olduğu olumsuz şartlar sebebi ile birlikte eğitim ve öğretim alanında ise yeterli düzeyde atılımlar gerçekleştirilememiştir (Gürsoy, 2000: 29, 33, 68, 70; Bekdemir, 2004: 85; Fatsa, 2018: 127, 131).

Bu olumsuz koşullara rağmen 1933 yılında Bulancak merkezde erkek ve kızlara özgü birer mektep açılması için Hasan Fehmi Bey, Rahmi Korkut Bey, Mehmet Bey, Emine Hanım (Gürsoy, 2000: 68-69) ve Makbule Hanımlar elinden geleni yaparak merkeze öğretmen olarak atanmışlardır. Ayrıca Dikmen'e İsmail Zeki Bey ve Makbule Hanım, Küçükklü'ye Ahmet Şadi Bey ve Tevfik Bey, Şemsettin'e İbrahim Sudi Bey ve Ahmet Şadi Bey, Kızılot'a Bekir Bey, Yaslıbahçe'ye Ahmet Hamdi Bey ile İbrahim Sudi Bey ve Eriklimanı'na da Bekir Bey öğretmen olarak görevlendirilmişlerdir. Nihayetinde 1934 yılında Bulancak kazası merkezinde iki Millet Mektebi (A) dershanesi açılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda Bulancak'ta modern eğitimin canlanması sağlanmıştır (Yeşilgiresun, 1934: 1; Sarısamam, 1999: 194, 198; Gürsoy, 2000: 29, 33, 60, 68, 70; Bayram, 2014: 119; Fatsa, 2018: 131). Bu dönemde öğretmenlerin maaşlarının her ayın birinde ödenmesi hem Giresun ve hem de Bulancak için önemli bir olay olarak görülmüştür. Kaymakam (İlçebay) Vekili Memiş Çetin ve Hususi Muhasebe görevlisi Osman Galip Berk Beylerin Nisan 1936 yılında tahsilât konusunda koymuş oldukları düzenleme ve çalışmaları

sonucunda Bulancak öğretmenlerinin Nisan ayı maaşı Nisan'ın birinci günü verilmiştir (Yeşilgiresun, 1936: 4). Bu dönemde özellikle 1937 yılında Bulancak ilçesinde 37.599 kişi arasından 3.442 kişinin okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir (Fatsa, 2018: 131). Öte yandan İlköğretim davası etrafında 9 Ekim 1944 tarihinde Bulancak merkezde Kaymakam Remzi Zarakol başkanlığında bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda 1948 ders yılına kadar Bulancak'ın 14 köyünde bir İlkokul binası yapılacağı duyurulmuştur (Yeşilgiresun, 1944: 2).

Cumhuriyet hükümetinin 1949 yılına gelindiğinde Millî Eğitim alanında, yirmi beş yıllık hayatı boyunca ön planda yer alan türlü başarılarından birisi de hiç şüphesiz Okul Aile birliklerinin oluşturulması olmuştur. Okulların sosyal ve bireysel faaliyetlerine geniş ölçüde gelişme alanı sağlayan bu birliklerin kurulmasıyla millet ve memleket ölçüsünde önemli bir adım atılmıştır. Bu birliklerin kuruluşunda en önemli amaç ise yeni nesillerin yetişmesini sağlamak, çocuk eğitiminde görev ve sorumlulukların bilincinde olmak ve okul ile aile arasındaki iletişimi sağlamak olmuştur. Tüm yurttaki gibi Giresun ve Bulancak'ta da yeni hayatın gelişmeleri karşısında okul ile ailenin giderek birbirlerine daha çok yakınlaşması gerektiği anlaşılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencinin yetişebilmesi, sistemli ve planlı hâle gelebilmesi için, aile ve okulun dayanışma içerisinde olması önem arz etmiştir. Öğrencinin başarısına giden yolda aile ve okulun elbirliğiyle iş bölümü yapması kaçınılmaz olmuştur. Bu anlamda öğretmenin görevlerini yapabilmesi için öğrenciyi tanıması ve ailenin de eğitimin ilk ocağı olduğu için öğrenciyi okula teşvik etmesi olmazsa olmaz şartlardan birisi olmuştur (Yeşilgiresun, 1949: 1, 3).

Bulancak'ta İlkokul Eğitimi

Barbaros (Merkez) İlkokulu

Cumhuriyet dönemi Bulancak ilçesinde modern eğitime uygun olarak 1924 yılında açılan İlkokul Barbaros İlkokuludur. Bu okul Bulancak'ta tarihi niteliği, geleneği ve temsil kabiliyeti ile dikkatleri üzerine çekmiştir. Dolayısıyla modern anlamda eğitime geçmeden önce ilkokulun 1850'li yıllara kadar köklü bir geçmişi var olmuştur (Karaibrahimoğlu, 1984: 132, 189; Giresun Valiliği, 1998: 183; İltar, 2015: 523; Yılmaz, 2015: 384). Dolayısıyla 1850'li yıllarda taş binasında eğitim öğretime başlamıştır. Sultan II. Abdülhamid döneminde özellikle 1884 yılında medrese işlevi görmüştür. Ardından yine II. Abdülhamid döneminde 1900'lü yılların başında Rüstiye'ye dönüşmüştür. Cumhuriyet döneminde ise 1924 yılında Bulancak Merkez İlkokulu adını almıştır. Bu ilkokul, 1939-1940 öğretim yılında 81 kız ve 341 erkek olmak üzere toplam 422 mevcutlu bir okul hâline gelmiştir (İltar, 2014: 151; Fatsa, 2018: 141).

Kültür görevlisi talimatnamesi doğrultusunda Bulancak merkez ve merkeze bağlı olan bölgelerdeki ilkokul öğretmenleri, kültür görevlisi İbrahim Erenel'in başkanlığında 12 Mayıs 1940 tarihinde toplanmıştır. Bu toplantıda "Köy okulları müfredat programı projesi" konusu üzerinde durularak, mesleki konular üzerinde görüşmeler yapılmıştır (Yeşilgiresun, 1940: 3). Ardından Millî Eğitim Memuru İbrahim Erenel'in düzenlediği ve Bulancak Kaymakamı Hilmi Tuncer'in katılmış olduğu Bulancak köy öğretmenleri toplantısı 1946 yılında yapılmıştır. Kaymakamın başkanlık ettiği bu toplantıda; öğrenci devam işleri, 4274 Sayılı Kanun'un uygulanma şekilleri ve mesleki konular üzerinde açıklamalar yapılmıştır (Yeşilgiresun, 1946: 2). İlkokul öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatına dâhil olmasını sağlayan kanunun TBMM'de kabul edilmesi ile birlikte tüm yurttaki gibi Bulancak'ta da olumlu karşılanmıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2).

Merkez İlkokulunda 1947 yılında açılan öğrenci sergisi, öğrenci velileri tarafından ilgi görmüştür. Bu ilginin artmasında öğretmenlerinin katkıları büyük olmuştur (Yeşilgiresun, 1947: 2). Aynı yıl okulun öğretmenlerinden İ. Zeki Karaibrahimoğlu, Müzeyyen Okay, Hilmi Ulaş, Ahmet Turan, Ahmet Altıntaş, Şahin Gürsan ve Bekir Özdemir birer üst derece ile terfi etmişlerdir (Yeşilgiresun, 1947: 2). Ardından Merkez Okul-Aile birliği yıllık kongresi 4 Ocak 1948 tarihinde okulun binasında yapılmıştır. Nâfi Dikmen'in başkanlığında sürdürülen kongreye Başöğretmen ve Millî Eğitim Memuru İbrahim Erenel katılmıştır. Erenel, okul-aile birliği hakkında detaylı açıklamalar yapmıştır. Gündemdeki maddeler üzerinde tartışmalar olup, bu maddeler kabul edildikten sonra açık oyla seçime geçilmiştir. Seçim sonucunda Niyazi Karaibrahim, Mustafa Eriş, Sabit Yılmaz, Dursun Sakallı, Mehmet Çağlayan, Akif Akkaya, Mustafa Yamak, Kahraman Elmas ve Selahattin Ergüney yeni yönetim kurulu üyelerine seçilmişlerdir (Yeşilgiresun, 1948: 3). Öte yandan Köy okullarında 1947-1948 öğrenim yılının sona ermesi dolayısıyla Millî Eğitim Memurlukları yönetmeliği gereğince Mayıs 1948'de merkez ilkokulu Millî Eğitim Memuru İbrahim Erenel'in başkanlığında bir toplantı yapılmıştır. Bölge Millî Eğitim

Müfettişi Süleyman Berköz'ün de hazır bulunduğu bu toplantıda mesleki konuşmalar yapılmış ve istekler kararlara bağlanmıştır. Bununla birlikte Merkez İlkokulu stajyer öğretmenlerinden Necla Hanım ve İsmail Hakkı Bey'in vermiş oldukları uygulama dersleri ve konferansları müfettişlikçe başarılı bulunmuştur (Yeşilgiresun, 1948: 3).

1948 yılı ortalarına gelindiğinde aynı zamanda 1945 yılında Bulancak'ı temsilen Giresun Fındık Borsası birinci sınıf üyelerinden olan Bulancaklı tüccar İbrahim Ethem Kılıççı (Yüksel ve Yeşilot, 2016: 291) Merkez ilkokulunda okuyan fakir ve yetim öğrencilerden birer gruba ayakkabı bağışlamıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2). Ayrıca 1948 yılında çocuk haftası dolayısıyla Çocuk Esirgeme Kurumu Bulancak Şubesi ve Merkez İlkokulu Okul-Aile Birliği iş birliği yaparak ilkokulunun fakir öğrencilerinden 35 öğrenciye ayakkabı, 30 öğrenciye pantolon ve 60 öğrenciye de gömlek verilmiştir. Bu malzemelerin tedarikini ise Giresun Valisi Orhan Sami Güvenç sağlamıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2). 1949 yılında ise Bulancak stajyer öğretmenlerinden Suzan, Servet, Melahat ve Perihan Hanımların stajyerlik örnek ders ve konferansları, Bölge Millî Eğitim Müfettişi Süleyman Berköz ve Millî Eğitim Memuru İbrahim Erenel tarafından denetlenmiştir. Bu denetime gezici başöğretmenler ve diğer öğretmenler katılımcı sıfatıyla toplantıda yer almışlardır (Yeşilgiresun, 1949: 2). Nihayetinde 1949 yılında Merkez İlkokulundaki birçok öğrencinin 1948 yılında eğitime başlayan Bulancak Gazi İlkokuluna aktarılmasıyla birlikte bu bölünmenin neticesi olarak Bulancak Merkez İlkokulu "Barbaros İlkokulu" adını almıştır (İltar, 2014: 151; Fatsa, 2018: 141).

Gazi İlkokulu

Bulancak'ta 1945 yılına kadar tek İlkokul Merkez (Barbaros) İlkokuludur. Ancak bu okul ne Bulancak öğrenci nüfusuna ne de köylerden ilçeye gelen öğrenci sayısına yeterli olmamıştır. Bu yüzden yeni bir ilkokul ihtiyacı gündeme gelmiştir. Özellikle Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt, Bulancak'ta yeni bir ilkokul binası yaptırmak üzere bizzat ilçeye gelmiş ve yeni okulun arsasının nerede olacağı ile ilgili direktifler vermiştir. Okul planı hazırlanarak gerekli önlemler alınmıştır. 1945-1946 eğitim ve öğretim yılında yapılacak olan binanın yetiştirilmesi için çaba sarf edilmiştir (Yeşilgiresun, 1945: 1; Yeşilgiresun, 1945: 2). Ancak bu çaba sonuç vermemiştir. Zira yeni yapılacak olan ilkokul binası hazırlıkları zaman almıştır. Bu nedenle okul binasının ihalesine 1946 Ağustos ayının sonunda başlanması planlandığı gibi eğitimin de 1947-1948 öğretim yılında yapılması beklenmiştir (Yeşilgiresun, 1946: 3).

Bulancak'ı Güzelleştirme Derneği, İl Özel İdare bütçesinden ayrılan payla ve Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt'un yardımlarıyla sürdürülen yeni İlkokulun çalışmalarına hız verilmiştir. Arsanın yeri deniz kenarı olarak belirlenmiştir (Yeşilgiresun, 1946: 2; Yeşilgiresun, 1946: 1-2). Bulancak'a yapılacak olan beş dershaneli modern İlkokul binasının temel atma töreni ise 28 Ekim 1946 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Törene Vali İbrahim Ethem Bozkurt, Giresun Belediye Başkanı Naci Çimşid, İl ileri gelenleri ve Bulancaklılar katılmıştır. Törenin sonunda Vali Bozkurt ve Bulancak Kaymakamı Hilmi Tuncer birer konuşma yapmışlardır. Törden sonra Bulancak Halkevine geçilerek, Halkevi Güzel Sanatlar Kolu tarafından müzik parçaları çalınmıştır (Yeşilgiresun, 1946: 1-2). Bu etkinlik sonrası ilkokulu yapımı hızla ilerlemiş ve (Yeşilgiresun, 1946: 2). 1948 yılı başında okulun boyama ve sıvalama işine geçilmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1).

Okulun inşaatı 1948 yılı Şubat ayı içerisinde tamamlanmıştır. Binanın yapımını Müteahhit Mustafa Köymen ve Ömer Hilmi Karaibrahimoğlu üstlenmiştir. Giresun Vali Vekili Tevfik Arıcan ve Nafia Müdürü Halit Başaran, binanın durumunu teftiş ederek kontrolünü yapmışlardır. Bu teftiş sonucunda binanın bazı kısımlarının yetersiz olduğu kanısına varılmıştır. Bina tamamlanmasına rağmen bina içerisindeki döşemeleri, tuvaletleri, saçak kaldırımları, su ve deniz kıyısına yakınlığından dolayı istinat duvarı yetersiz bulunmuştur. Özellikle binayı dalgalardan koruyucu istinat duvarının yapımına önem verilmiştir. Eksikliklerine rağmen okul binası, devlet makamlarınca, fen ve teknik mensuplarınca beğenilmiştir. Ancak okulun açılışı 1948-1949 eğitim ve öğretim yılına ertelenmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 2; Yeşilgiresun, 1948: 1-2).

İlkokul binasının eksik olan kısımlarının inşaatına başlanmış ve (Yeşilgiresun, 1948: 3) Giresun Valisi Orhan Sami Güvenç, yeni ilkokulun eksiklerini tamamlamak için harekete geçmiştir. Bulancak'taki incelemeleri ile noksanları incelemiş olan Güvenç, bu eksiklikler üzerinden binadaki çalışmalarını uygulamaya koydurtmuştur. Ancak Vali Güvenç'ten, 1949 öğretim yılına yetişmesi için bu yeni açılacak olan ilkokula ikinci bir kadro verilmesi ve okul dışı kalan öğrencilerin bir an önce eğitime kazandırılması istenmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1; Yeşilgiresun, 1948: 1-2). Bu istekler kısa bir süre sonra gerçekleştirilmiştir. Zira temelini Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt'un attığı ve Giresun Valisi

Orhan Sami Güvenç'in tamamlandığı bu okul binasının tüm eksiklikleri giderilmiştir. Ardından bu on dershaneli ilkokul binasının açılış töreni ise Cumhuriyet Bayramı'na denk getirilerek 29 Ekim 1948 tarihinde hizmete girmiştir. Açılış töreninde Osman Fikret Topallı da yer almıştır. Böylelikle okul dışı kalan öğrencilerin eğitim konusu halledilmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1; Topallı, 2017: 870).

Bulancak'ta Ortaokul Eğitimi

Bulancak (Atatürk) Ortaokulu

Giresun ortaokulunda okuyan Bulancaklı çocukların yaşadıkları maddi sıkıntıları önlemek, ilkokullardan mezun olan öğrencilerin ihtiyaçlarını zengin, fakir ayırt etmeksizin maddi zorluklar dışında temin etmek ve kültürel gelişmeye önem veren Bulancak halkının bu isteklerini yerine getirmek amacıyla Bulancak'ta yeni bir ortaokulun kurulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt, Bulancak Kaymakamı Remzi Zarakol ve tüccar Haydar Konya'nın girişimleriyle 1943 yılında Bulancak'ta yeni bir ortaokul yapılması için harekete geçilmiştir (Yeşilgiresun, 1943: 1; Yeşilgiresun, 1945: 1).

Başlangıçta bu okul için Haydar Konya, 15.000 lira bağış yapmıştır. Yapılan bu bağış Bulancak'taki diğer tüccarların da harekete geçmesini sağlamıştır. Kaymakam Remzi Zarakol, 17 Mart 1945 tarihinde esnaf ve tüccarları bir araya getirerek bir toplantı düzenlemiştir. Toplantıda ortaokulun gerekliliğinden bahsetmiş ve bunun için yardımların gerekli olduğunu söylemiştir. Toplantıda Ali Suat Karabrahimoğlu da söz alarak köylülerin çalıştırılması dışındaki tüm teklifleri kabul etmişlerdir. Bu toplantıdan sonra diğer hayırseverlerin de yardımı ile 30.000 lira bağış toplanmıştır. Böylelikle Haydar Konya'nın öncülüğünde 1943 yılında yapılmış olan çalışmaların sonucu olarak 1945 Nisan ayı içerisinde köylü ve şehirlî tüm Bulancaklı, el birliği ile temel kazma hazırlıklarına ve taşların yığılmasına başlamışlardır. Temel topraklarını kazma esnasında ilk kazmayı Kaymakam Remzi Zarakol vurmuştur. Kısa bir süre sonra 23 Nisan 1945 tarihinde Bulancak ortaokulunun temeli atılmıştır. Yetkililerce okulun tamamlanması için 6-7 aylık süreye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Yeşilgiresun, 1945: 1; Bekdemir, 2004: 87; Bayram, 2014: 211; Fatsa, 2018: 140-141). Bu okulun yapı işlerine sadece Bulancaklı vatandaşlar değil aynı zamanda öğrenciler de ders dışında yardım etmişlerdir (Yeşilgiresun, 1945: 1).

Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt, yeni temeli atılan bu ortaokulu yakından takip etmek amacıyla Mayıs 1945'te Bulancak'ta incelemelerde bulunmuştur (Yeşilgiresun, 1945: 1). Bu incelemelerden sonra ortaokulun yapımı hızla ilerlemeye başlanmış (Yeşilgiresun, 1945: 1) ve 1945-1946 eğitim ve öğretim yılına yetişi için uğraş verilmiştir (Yeşilgiresun, 1945: 2). Ancak yapımı ilerlemesine rağmen bu ortaokulun açılması, 1946-1947 eğitim ve öğretim yılına ertelenmiştir. Bu olumsuz duruma rağmen Bulancak kaymakamı Hilmi Tuncer ile Bulancak'ı Güzelleştirme Derneği Başkanı Ömer Hilmi Karabrahimoğlu'nun başkanlığında toplanan derneğin katkılarıyla ortaokulla ilgili çalışmalar hızla ilerlemiştir. Bu doğrultuda Ömer Hilmi Karabrahimoğlu ve Hilmi Tuncer, ortaokulun inşaatında kullanılacak keresteleri naklettirmek üzere 16 Nisan 1946 tarihinde Bulancak'ın Kızılev köyüne gitmişlerdir (Yeşilgiresun, 1946: 2). Ardından Bulancak'ı Güzelleştirme Derneği'nin yanı sıra Giresun İl Özel İdare bütçesinden ayrılan payla ve İbrahim Ethem Bozkurt'un yardımlarıyla da sürdürülen ortaokulun yapım çalışmaları giderek hız kazanmaya başlamıştır (Yeşilgiresun, 1946: 2).

1944-1946 yılları arasında yapılması için emek sarf edilen ortaokul binasının Aralık 1946'da yapımı daha da hız kazanarak büyük ölçüde ilerleme kaydedilmiştir. Bu bağlamda ortaokulun 1947-1948 eğitim ve öğretim yılına hizmete girmesine kesin gözle bakılmıştır. Bu ortaokulun açılması ile beraber, Bulancak'ta mevcut İlkokul (Barbaros) ve yapılmakta olan ilkokul (Gazi) ile birlikte Bulancak'ta okul sayısı üçe çıkacaktır. Bu meyanda 1947-1948 eğitim ve öğretim yılına bu okullarla birlikte girilmesi planlanmıştır (Yeşilgiresun, 1946: 2). 1947 yılına gelindiğinde bu ortaokul için öğretmen kadrosu verilmesi beklenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ise 7.500 liralık para yardımı sağlanacağı belirtilmiştir. Okulun açılışı için gerekli önlemler alınmıştır (Yeşilgiresun, 1947: 3). Dolayısıyla 1947-1948 yılı öğretim yılı için tüm hazırlıklar tamamlanmıştır. Ancak bu olumlu gelişmelere rağmen halkın çabalarıyla yapılmış olan bu ortaokul binası boşa kalmış ve Bulancaklı öğrenciler Giresun ortaokuluna gitmeye devam etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığınca tahsis edilmesi düşünülen 5.000 lira da gönderilmemiştir. Nisan 1948'de beklenen kadro, 1948-1949 eğitim ve öğretim yılına ertelenmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1; Yeşilgiresun, 1948: 1-2). Ancak Haziran 1948'de ortaokulunun yapımının tamamlanmasıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı Müfettişleri tarafından 1948 yılı içerisinde yurdun çeşitli ilçelerinde hizmete açılacak 41 ortaokulunun yanı sıra bu ortaokula da kadro verilerek, eğitime başlanacağı belirtilmiştir. Bu gelişme üzerine Bulancak Güzelleştirme Derneği tarafından okula ait

zorunlu tesis araçlarını sağlamak adına Haziran 1948 tarihinde bir piyango çekilişi düzenlenmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 3; Yeşilgiresun, 1948: 2).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Eylül 1948'te okulların açılmasıyla birlikte Bulancak ortaokulunun da eğitim faaliyetlerine başlayacağı bildirilmiştir. Ancak Bakanlıktan gelen emre göre bu ortaokulunun faaliyete geçebilmesi için su tesisatı, tuvalet ve bir ortaokulda bulunması gerekli asgari eşyaların Eylül 1948'e kadar sağlanması ve Bakanlıkça gönderilecek müfettişlerin bu konuda müspet rapor düzenlemiş bulunmaları şartı koşulmuştur. Bu şartları yerine getirebilmek adına Bulancak'ı Güzelleştirme Derneği'nden eksikleri tedarik etmesi istenmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1). Dernek ise kısa bir süre içerisinde Bakanlığın istediği şekilde ortaokulunun eksiklerini tamamlamış ve istenilen raporu Bakanlık müfettişlerine sunmuştur. Bu rapor müfettişlerce Bakanlığa bildirilmiştir. Bu durum kadro verilmesi ve okulun açılma sürecini hızlandırmıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2). Böylelikle bu ortaokula Millî Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu tarafından Ekim 1948'de kadro verilmiştir. Okul Müdürlüğüne Divriği Ortaokulu Tarih öğretmeni Hüseyin Erkan ve toplu dersler öğretmenliğine de stajyer öğretmen Meliha Zeynep Yosmaoğlu tayin edilmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1). Nihayetinde halkın çabaları sonucunda kentin ilk açılan ortaokulu (Bulancak/Atatürk) Ortaokulu olarak 29 Ekim 1948 tarihinde Giresun Valisi Orhan Sami Güvenç'in direktifleri doğrultusunda öğretim hizmetine girmiştir. Okul Müdürü Hüseyin Erkan, açılış esnasında bir konuşma gerçekleştirmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 1-2; Karabrahimoğlu, 1984: 132, 189; Bekdemir, 2004: 85, 87; Bayram, 2014: 211; İltar, 2015: 523; Yılmaz, 2015: 384; Topallı, 2017: 870; Fatsa, 2018: 140).

Açılıştan sonra ortaokulunun 1 Kasım 1948 tarihinde iki öğretmen ve 70 öğrenci kapasitesi ile birinci sınıfı açılmıştır. Böylelikle ortaokulda ciddi anlamda eğitim ve öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2). 1949 yılı başında Hüseyin Erkan'ın çabaları sonucunda bu ortaokulda okul-aile birliğinin kurulmuştur. Okul Müdürü Erkan, 16 Ocak 1949 tarihinde okul binasında bir genel kurul toplantısı düzenlemiş ve bu toplantıya birçok öğrenci velisi katılmıştır. Erkan, bir açılış konuşması yapmıştır. Konuşmasında, Millî Eğitim Bakanlığının okul-aile birliklerinin kurulmasındaki amacını belirtmiş, kapsamlı açıklamalarda bulunarak Halkevindeki kütüphanenin aktif hâle getirilmesini ve Bulancak'ta halk okuma odası açılması üzerinde durmuştur. Bu açıklamalar veliler tarafından olumlu karşılanmış ve ardından yönetim kurulu seçimine geçilmiştir. Ortaokul okul-aile birliği yönetim kurulu birinci başkanlığına Dursun Sakallı seçilmiştir. İkinci başkanlığa Ali Karamanlı seçilirken, Cemil Sarıgül Kâtipliğe, Lütfü Demirel Muhasipliğe ve Hüseyin Kaya ise Veznedarlığa seçilmişlerdir. Üyeliklerde Mucip Özdemir, Tahsin Peker, Ahmet Tirali, Sabit Yılmaz, Mustafa Altundağ, Sefer Yirmibeş ve Ömer Dikmen yer almışlardır. Üye öğretmenliğe ise Zeynep Yosmaoğlu ve Hasan Kıran seçilmişlerdir (Yeşilgiresun, 1949: 3). Bir süre sonra Bulancak Ortaokul Müdürlüğü, öğrenci velileriyle, öğrencilerin iki kanaat dönemi arasındaki durumları üzerinde görüşmek ve öğrencilerin daha verimli çalışmasını sağlamak amacıyla, ikinci kanaat dönemi not karnelerini bizzat velilere vermeyi uygun bulmuştur. Okul Müdürü Hüseyin Erkan, Velileri okula davet ederek 24 Mart 1949 tarihinden itibaren karneleri dağıtmaya başlamıştır. Giresun ve çevresinde görülen bu yeni usul, Bulancak'ta da olumlu karşılanmıştır (Yeşilgiresun, 1949: 2).

Bu ortaokuluna zamanla yeni öğretmenler tayin edilmeye başlanmıştır. Bu öğretmenlerden birisi de Mart 1949'da ortaokul kadrosuna dâhil olan Dr. Cevdet Yeşiltepe'dir. Yeşiltepe, Ortaokulda açıkta bulunan Fransızca öğretmenliğini kabul ederek eğitim hizmetine başlamıştır. Böylece ortaokulunun Fransızca eğitimi derslerine devam edilmiştir (Yeşilgiresun, 1949: 2). 1949 yılının sonuna doğru ortaokula tayinler giderek hızlanmıştır. Bu meyanda Bulancak ortaokulu toplu dersler öğretmenliğine Gazi Terbiye Enstitüsü mezunu Memduh Cırtlık tayin olunmuştur. Ayrıca Fransızca öğretmenliğine Nişantaşı ortaokulu öğretmeni Leyla Hanım, Türkçe öğretmenliğine ise Akseki ortaokul Türkçe öğretmeni Giresunlu Osman Turgut Pamirli tayin olmuşlardır (Yeşilgiresun, 1949: 3). Osman Turgut Pamirli, 12 Kasım 1949 tarihinde görevine başlamıştır (Yeşilgiresun, 1949: 2).

Bulancak Ortaokulunda 1 Nisan 1950 tarihinde Okul Aile Birliği adına okulun yeni salonunda öğrenciler tarafından bir müsamere verilmiştir. Müsamereye Giresun ve Bulancak'tan da katılım olmuştur. Müsamerede halk oyunları, millî türküler, monologlar, millî şiirler, okul faaliyetlerine dair kısa konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Giresun Halkevi davetlileri bu faaliyetlerin kendi halkevlerinde de yapılmasını istemişlerdir. Yaklaşık iki senelik geçmişi olan bu ortaokulda gerçekleşen sosyal ve kültürel faaliyetler takdirle karşılanmıştır (Yeşilgiresun, 1950: 2). Öte yandan 1956 yılına gelindiğinde Bulancak ortaokulunda birçok derslerin öğretmenlikleri boşa kalmıştır. Derslere başlanmış olmasına rağmen

öğretmen eksikliği yüzünden derslerin büyük çoğunluğu boş geçmiştir. Okulda sadece Türkçe, Fransızca ve Tarih dersleri yapılmıştır (Karadeniz, 1956: 1).

Bulancak'ta Köy Okulları

Akköy-Yalıköy İlkokulu

Bu okul, Bulancak'ın sahil kesiminde 1873-1874 öğretim yılında Küçük köyündeki “Eski Mektep” veya “Yanık Mektep” denilen mevkide aynı zamanda ilçenin modern anlamda ilk eğitim kurumu olarak Akköy Rüştüyesi adıyla hizmete açılmıştır (Akın, 1995: 318; Fatsa, 2018: 141). 19.yy'ın sonundan 1936 yılına kadar eğitim faaliyetlerinde bulunmuş olan Akköy İlkokulu için, ek olarak 1937-1938 eğitim yılını sürdürebilmesi adına yeni bir binanın yapılması öngörülmüştür. Yeni yapılması düşünülen bu binaya Erikliman, Küçük, Burunucu ve Talipli köyleri tarafından bütçesine 2.500 liralık tahsisat konulmuştur (Yeşilgiresun, 1936: 1). Bununla birlikte 1935, 1936 ve 1937 bütçelerine bu okul için para konulduğu hâlde yapımı bir türlü gerçekleşmemiştir (Yeşilgiresun, 1937: 2). Buna karşın Akköy Okulu eski binası, 1937 yılında kullanılmayacak hâle gelmiştir (Yeşilgiresun, 1937: 1). Bir süre sonra 1947 yılında açılan ve Akköy İlkokulunun devamı olan Yalıköy İlkokulu, 1967 yılına kadar Akköy İlkokulu olarak hizmet vermiş (Akın, 1995: 316; Fatsa, 2018: 141) ve bir ilkokul fonksiyonu olarak hizmet görmüştür (Karaibrahimoğlu, 1984: 132, 189; Giresun Valiliği, 1998: 183; İltar, 2015: 523; Yılmaz, 2015: 384). 1948 yılında bu okulun binasında, okulun aile birliği toplantısı yapılarak yeni yönetim kurulu seçimi gerçekleştirilmiştir (Yeşilgiresun, 1948: 2). Aynı yıl Bulancak tüccarlarından Ethem Kılıççı, Barbaros (Merkez) İlkokulunda olduğu gibi Akköy ilkokulundaki fakir ve yetim öğrencilerden birer gruba da ayakkabı yaptırtmıştır (Yeşilgiresun, 1948: 2).

Bulancak Merkez Yatılı Köy Mektebi

Köy çocuklarının tam teşkilatlı ve ders araçları mükemmel bir mektepte okuyabilmesi için yatılı köy mekteplerinin kurulmasına ihtiyaç vardı. Bu nedenle yatılı köy mekteplerinin Türkiye'nin her yerinde açılmasına başlanmıştır. Buna göre her vilâyet kendi sınırları dâhilinde bir takım yatılı bölgeleri oluşturacak ve bu bölgelerde civar köy çocuklarını toplayarak okutacak ve talebe ihtiyaçlarını da velileri temin edecektir. Bu gibi mektepler ya üç sınıflı köy mekteplerinin bulunduğu bir bölgede açılarak o mekteplerden mezun olacak çocukları dördüncü ve beşinci sınıfın derslerini gösterecek veya hiç mektebi bulunmayan köylerde kurularak birinci sınıftan itibaren eğitim öğretim yapacaktı. Bu program dâhilinde Giresun'un birçok köyünde de yatılı köy mektebi açılmıştır. Bu doğrultuda Bulancak nahiyesi merkezinde 1933 yılında yatılı köy mektebi hizmete girmiştir (Bayram, 2014: 123). Bu yatılı mektebin keşifli tamirata, 1934 yılında 446 lira 46 kuruşa ihale olunmuştur (Yeşilgiresun, 1934: 1). 1935 yılında ise üzerine bir kat daha çıkartılması planlanmış ve keşif bedeli de 3.044 lira 12 kuruş olarak belirlenmiştir (Yeşilgiresun, 1935: 1-2; Yeşilgiresun, 1935: 1).

Elmalı İlkokulu

Bulancak ilçesinde kırsaldaki en eski köy ilkokulu ise Elmalı köyünde hizmete açılmıştır. Bu okul, 1933 yılında öğretim hayatına başlamıştır. Ancak 1939 Erzincan depreminde yıkılmış ve 1960 yılına kadar da eğitime kapalı kalmıştır. Bu tarihten sonra geçici binalarda okul yeniden açılarak, öğretime devam edilmiştir (Fatsa, 2018: 141).

İnce İlkokulu

Bulancak İnce köyünde inşa hâlindeki İlkokul binası, 1936 Nisan ayı içerisinde tamamlanarak, beş sınıflı ve beş öğretmen kapasitesiyle hizmet vermeye başlamıştır. Ardından Kaymakam Vekili Memiş Çetin ve Jandarma Komutanı Mustafa Tiryaki, okulu teftiş ederek, okul binasını beğenmişlerdir (Yeşilgiresun, 1936: 1). Ancak okuldaki bazı eksiklikler tam olarak tamamlanamamıştır. Dolayısıyla binanın son planına göre 400 öğrenci alabilecek kapasitede yazlık ve kışlık teneffüs yerinin yapımına devam edilmiştir. Binanın asıl tamamlanması ise Eylül 1936 tarihinde tamamlayarak, öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Okulun açılışı sırasında Jandarma Komutanı Mustafa Tiryaki, kültür faaliyetleri konusunda burada önemli bir konuşma gerçekleştirmiştir (Yeşilgiresun, 1936: 3).

Kuzköy İlkokulu

Kuzköy'de 1939 yılı başında beş sınıflı bir okulun inşaatına başlanmıştır (Yeşilgiresun, 1939: 3). Ancak yerel kaynaklarda bu okulun yapımına dair yeterli bilgi bulunamamıştır.

Erikliman İlkokulu

Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsünün ilk mezunlarından olan bir öğretmenin Erikliman köyüne atanmasıyla birlikte, Temmuz 1944'te Erikliman köy okulunun yapımı, arazi istimlâki, müstemilatı ve bina inşası için yoğun bir faaliyete girilmiştir (Yeşilgiresun, 1944: 1). Bu bağlamda bir süre sonra Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt, inşası devam eden bu okulun teftişi için Ekim 1944'te Erikliman'a uğramıştır. Vali, bu köy okulunun Cumhuriyet Bayramı dolayısıyla 29 Ekim 1944 tarihinde yetişmesi için gereken direktifler vermiştir (Yeşilgiresun, 1944: 1; Yeşilgiresun, 1944: 2). Böylelikle bu direktifler doğrultusunda Cumhuriyet Bayramı'ndan kısa bir süre önce Erikliman köy okulunun binasının yapımı tamamlanmış (Yeşilgiresun, 1944: 2) ve 29 Ekim 1944 tarihinde açılış töreni gerçekleştirilmiştir. Törene mülki ve askeri erkân ile birlikte Vali İbrahim Ethem Bozkurt da katılarak bir konuşma gerçekleştirmiştir. Törenin ertesi günü 30 Ekim 1944 tarihinde ise okulda öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (Yeşilgiresun, 1944: 1; Bayram, 2014: 207).

Kuşluhan İlkokulu

Bulancak İlçesi Kuşluhan köyünde 1944 yılında 4274 Sayılı Kanun hükümlerine göre bir okul binası yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda okulun yapımı ise Hacı Halil bin Ali'ye ait bir dönümlük fındık bahçesinin olduğu yere 150 lira bedelle 4274 Sayılı Kanun'un 28. maddesinin A fıkrası 4. bendine uygun olarak istimlâk edilmesine karar verilmiştir. Hisse sahiplerinin itirazları olduğu takdirde kanuni yollara başvurmaları istenmiştir. Bununla birlikte 150 liralık bedel ise Bulancak maliyesine yaptırılmıştır (Yeşilgiresun, 1944: 2). Akabinde Trabzon Beşikdüzü Köy Enstitüsünün ilk mezunlarından olan bir öğretmenin Kuşluhan köyüne atanmasıyla birlikte, Temmuz 1944'te Erikliman İlkokul binasının yapımında olduğu gibi Kuşluhan köy okulunun yapımı, arazi istimlâki, müstemilatı ve bina inşası için yoğun bir faaliyete girilmiştir (Yeşilgiresun, 1944: 1).

Kuşluhan köy okulunun iki ay gibi kısa bir süre sonra istimlâki ve inşaat malzemesinin tamamlanmasıyla birlikte, temeli 4 Eylül 1944 tarihinde atılmıştır (Yeşilgiresun, 1944: 2). Bir süre sonra Giresun Valisi İbrahim Ethem Bozkurt, Kaymakam Remzi Zarakol ve Jandarma Komutanı Mustafa Tiryaki, inşa hâlindeki okulun teftişi için 11 Eylül 1944 tarihinde Kuşluhan'a uğramışlardır. Vali, okulun ihtiyaçlarının sağlanması ve okulun eğitime 29 Ekim 1944 tarihinde Cumhuriyet Bayramı'na yetiştirilmesi için direktifler vermiştir (Yeşilgiresun, 1944: 1; Yeşilgiresun, 1944: 2). Böylelikle bu direktifler doğrultusunda Cumhuriyet Bayramı'na ramak kala Kuşluhan köy okulunun binası tamamlanarak (Yeşilgiresun, 1944: 2) Erikliman İlkokulunun açılışından hemen sonra 29 Ekim 1944 tarihinde açılış töreni gerçekleştirilmiştir. Törene Kaymakam Remzi Zarakol katılarak, Kuşluhan köylülerine hitaben bir konuşma gerçekleştirmiştir. Nihayetinde okulda, 30 Ekim 1944 tarihinde öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (Yeşilgiresun, 1944: 1; Bayram, 2014: 207).

Saso (Erdoğan) İlkokulu

Bulancak ilçesinin o dönemde köy halkı tarafından Sasu olarak da nitelendirilen Erdoğan köyünde 1934 yılında modern anlamda bir köy ilkokulu yapılması gündeme getirilmiştir (Yeşilgiresun, 1937: 1). Bu doğrultuda öncelikle Saso köyü halkı kültür planına uygun 5 sınıflı bir okul yaptırmak üzere 1936 bütçelerine para koymuşlardır (Bayram, 2014: 126). Ardından 22 Aralık 1937 tarihinde gerek köy halkı ve gerekse Kaymakam (İlçebay) Şevket Gürdal, Kültür Görevlisi (İşyarı) İbrahim Erenel ve Bölük Komutanı İsmail Ertuğrul, bu köye yapılması planlanan okulun temel atma törenini kesinleştirmişlerdir. Arazinin bedeli ise 400 liraya mal olmuştur (Yeşilgiresun, 1937: 1-2; Fatsa, 2018: 98). Akabinde okulun alt kısmı Temmuz 1938'de betonarme ve taş örme suretiyle yapılmıştır (Yeşilgiresun, 1938: 2). Buna karşın 1936 bütçesine göre 5 sınıflı olarak planlanan okulun Kasım 1938'de ancak üç sınıflı tamamlanabilmiştir. Aynı yıl içerisinde Bulancak tüccarlarından Osman ve Hasan Demirel, okula 25 torba çimento yollayarak yardımda bulunmuşlardır. Ancak bu yardımlar okulun inşasına yeterli olamamıştır. Bunun üzerine 1938 yılı mahsullerinin yetersiz olmasından dolayı Saso köyü halkı gerek okulun çatısı ve gerek diğer noksanları için Bulancaklı esnaf, tüccar ve ilçenin diğer köy ileri gelenlerinden okula yardımda bulunmalarını istemişlerdir (Yeşilgiresun, 1938: 2).

Bu okulun 1939 yılı başında duvar kısmı tamamlanmıştır (Yeşilgiresun, 1939: 3). Her ne kadar bu köy okulunun açılışına dair yerel kaynaklarda bilgi bulunmamakla birlikte, 1946 yılında bu ilkokulun stajyer öğretmeni Neriman Ural'dır. Bu bilgiden hareketle okulun 1946 yılı öncesinde öğretime açıldığı verisine ulaşabiliriz. Bunun dışında Neriman Ural, Bulancak Merkez İlkokul (Barbaros) binasında Millî Eğitim Memuru İbrahim Erenel'in başkanlığında 6 Mayıs 1946 tarihinde *Çocuk Terbiyesi ve Lüzumu* konulu konferans vermiştir. Bu konferansa diğer merkez ilkokulu öğretmenleri de katılmışlardır (Yeşilgiresun, 1946: 2).

Talıpli İlkokulu

Giresun-Bulancak Yolu üzerinde yer alan ve Bulancak'ın bir sahil köyü olan Talıpli köyünde Mayıs 1949'da 5129 Sayılı Kanun kapsamında yeni bir köy okulu yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda okul için gerekli istimplâk işlerine başlanmıştır. Okulun arsasının bir kısmını Ağustos 1949'da Orman İşletme Memurlarından Karabrahimoğlu Baba Pekdemir bağışlamıştır. Bu okulun inşası, Müteahhit Ömer Hilmi Karabrahimoğlu tarafından gerçekleştirilmiş ve Bulancak Kaymakamı Burhan Ünsay'ın denetiminde sürdürülmüştür. Burhan Ünsay, Eylül 1949'da okulun temel atma töreninde bulunmuş ve ilk harcı kendisi koymuştur. Okulun 1949-1950 eğitim ve öğretim yılında açılması için çaba sarf edilmiştir (Yeşilgiresun, 1949: 2; Yeşilgiresun, 1949: 3; Yeşilgiresun, 1949: 1).

İcilli İlkokulu

Bu okul, İcilli köyünde 1953 yılında eğitim hizmetine girmiştir (Fatsa, 2018: 140).

Tandır İlkokulu

Bu okul, Tandır köyünde 1957 yılında eğitim faaliyetlerine başlamıştır (Fatsa, 2018: 140).

Damudere İlkokulu

Bu okul, 1960 yılında Damudere köyünde öğrenime açılmıştır (Fatsa, 2018: 140).

Ahmetli İlkokulu

Bu okulun açılış töreni 30 Eylül 1960 tarihinde Bulancak'ın Ahmetli köyünde gerçekleştirilmiştir (Karadeniz Postası, 1960: 1). Törende Giresun Valisi Mehmet Belek, Giresun Millî Eğitim Müdürü Mustafa Necati Onacak, (Karadeniz Postası, 1960: 1) Bulancak Kaymakamı Macit Türet, öğretmenler ve köylü vatandaşlar hazır bulunmuştur. Öncelikle Vali Mehmet Belek açılış konuşması yapmış, akabinde Millî Eğitim Müdürü Mustafa Necati Onacak, okulun inşaatına dair bilgiler vermiştir. Ardından okulda 3 Ekim 1960 tarihinde öğretim faaliyetlerine başlanmıştır (Çağdaş Eğitim, 1960: 2; Fatsa, 2018: 98).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, Bulancak ilçesinde 1923-1960 yılları arasındaki eğitim alanındaki gelişmelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada tezler, bildirimler ve özellikle yerel gazetelerden elde edilen verilere göre Bulancak'ta başlangıçta zor koşullarda gelişen eğitim faaliyetlerinin zamanla iyi duruma getirildiği, kentte modern anlamda ilkokul, ortaokul ve köy okulları kurulduğu ve eğitimin modernleştirilmesi için önemli ölçüde mücadele edildiği sonucuna varılabilir. Bu doğrultuda Akın'a (1995) göre Bulancak'ta modern anlamda ilk eğitim kurumu olarak Akköy Rüştüyesi, Fatsa'ya (2018) göre Bulancak'ın kırsaldaki en eski köy ilkokulu Elmalı İlkokulu iken Karabrahimoğlu'nun (1984) araştırmalarında ise modern anlamda eğitime geçmeden önce Barbaros (Merkez) ilkokulu, 1850'li yıllara kadar köklü bir geçmişe sahip olmuştur.

Yeşilgiresun'daki (1934; 1949) verilere göre Bulancak'ın köylerinde 1934-1949 yılları arasında Akköy-Yalıköy İlkokulu, Bulancak Merkez Yatılı Köy Mektebi, İnece, Kuzköy, Erikliman, Kuşluhan, Erdoğan ve Talıpli ilkokulları hizmete girmiştir. Ayrıca Fatsa'nın (2018) ve Karadeniz Postasındaki (1960) verilere göre İcilli, Tandır, Damudere ve Ahmetli gibi köy okullarının kurulmasından söz edilmiştir. Bu okulların kurulmasıyla köylerdeki eğitim düzeyi yükselmeye başlamıştır. Öte yandan bu dönem itibarıyla Gürsoy'un (2000) araştırmasına göre Bulancak Millet Mekteplerine 16-60 yaş arası katılımın olduğunu, 250 erkek ve 50 kadın kursiyerin kurslara katıldığı belirtilmiştir. Bu bağlamda ilçede gerçek anlamda bir okuma yazma seferberliğinin el birliği ile gerçekleştirildiği vurgulanmıştır. Ancak bu dönemde başında Bekdemir'e (2004) ve Fatsa'ya (2018) göre 1929 yılı iktisadi buhran ve Dünya

savaşının doğurduğu olumsuz şartlar nedeniyle ilçede eğitim alanında yeterli düzeyde atılımlar gerçekleştirilememiştir. Yine Fatsa'nın (2018) verdiği bilgilere göre 1937'de Bulancak ilçesinde 37.599 kişi arasından 3.442 kişinin okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir. Buna karşın Yeşilgiresun'daki (1949) verilere göre ilçede bu dönemde eğitim alanında yeni nesillerin yetişmesine önemli ölçüde katkısı olan, çocukların görev ve sorumlulukların bilincinde olmasını sağlayan ve okul ile aile arasındaki iletişimde önemli fonksiyona sahip olan okul-aile birliklerinin teşkil edilmesi önem arz etmiştir.

Bulancak'ta; 1923-1960 yılları arasında Yeşilgiresun'daki (1934; 1949) verilere göre ilkokul, ortaokul ve köydeki ilkokulların sayılarındaki artışa bağlı olarak öğrenci ve öğretmen sayısında düzenli artışların görüldüğünü söyleyebiliriz. Buna karşın Karadeniz (1956) verilerine göre özellikle ortaokulda öğretmen ve derslerde birtakım aksaklıklar da görülmüştür. Her ne kadar okullarda artışlar ve aksaklıklar görülmüş olsa da Yeşilgiresun (2035, 1948) verilerine göre Bulancak eğitim kalkınmasında Giresun'un ileri ilçelerinden birisi olmaya başlamıştır. Bu durumun yaşanmasında Bulancak halkının eğitime önem vermesi, dönemin valileri, kaymakamları ve millî eğitim müdürlerinin önemli bir rol üstlenmesi etken olmuştur.

Sonuç olarak; Bulancak'ta eğitim faaliyetleri Cumhuriyet dönemi ile gelişmeye başlamış, bu dönemin ilk yıllarından 1960 yılına değin eğitim hizmetleri her yönden modern hâle getirilmiştir. Bu dönem itibarıyla her ne kadar bina, istimlak, yer sorunları belirgin bir şekilde görülmüş ise de çok sayıda ilkokul ve köy okulları öğrencilerin hizmetine açılmıştır. Böylelikle bu eğitim kurumları sayesinde Bulancak, Giresun'un eğitim alanında önemli bir ilçesi hâline gelmeye başlamıştır. Dolayısıyla bu dönem, 1960 sonrası Bulancak'taki eğitim alanındaki çalışmaların laboratuvarını teşkil etmiştir. Bir başka deyişle, o dönem itibarıyla eğitim hususunda gelişim gösteren Bulancak ilçesi, 1980 ve özellikle 1990 yıllarında eğitim faaliyetleri bakımından önemli bir ilçe görünümüne sahip olmuştur.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu araştırma yerel gazetelerden ve bazı kitaplardan elde edilen bilgilere göre hazırlandığından dolayı yeni kaynaklara ulaşıldıkça benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma birtakım kaynaklardan elde edilen verilerin bir araya getirilmesi ile ele alındığından, eğitim yönü ile Bulancak'ın bu dönemine ilk kez değinildiğinden dolayı yeni bilgilerin elde edilmesiyle birlikte ilçenin eğitim alanında daha kapsamlı araştırmaların yapılması, konunun genişlemesi açısından tavsiye edilebilir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul izni gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, R. (1995). *Tarihiyle-ekonomisiyle-insanlarıyla vatan parçası, yeşillik cenneti yeşilgiresunumuz ve şirin ilçeleri*. Akın Yayınları.
- Alaca, E. (2024). Türkiye'de imparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde ortaöğretim programları üzerine bir değerlendirme. *Asya Studies*, 8(29), 1-14. <https://doi.org/10.31455/asya.149415>
- Bayram, E. (2014). *Atatürk ve İnönü dönemi Giresun'da iktisadi hayat (1923-1950)* (Tez No: 384767) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bekdemir, Ü. (2004). *Kuruluşu, gelişmesi ve fonksiyonel özellikleri yönünden Bulancak kenti*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Çağdaş Eğitim. (1960). *Bir başarı*. 15 Ekim 1960, 38.
- Fatsa, M. (2002). *Giresun'da kırsalın sosyal tarihi*. Melisa Matbaacılık.
- Fatsa, M. (2018). *İlçe oluşunun 85. yılında Bulancak*. Bulancak Belediyesi Kültür Serisi.
- Giresun Valiliği Yayınları. (1998). *Cumhuriyetimizin 75. yılında Giresun*.
- Giresun Valiliği Yayınları. (2008). *Giresun Kent Kültürü*.
- Gürsoy, A. (2000). *Tek parti döneminde Giresun'da eğitim (1923-1950)* (Tez No: 94078) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İltar, G. (2014). *Giresun kültür envanteri*. Dönence Yayınları.

- İltar, G. (2015). Giresun ilinin kültür varlıkları üzerine bir değerlendirme (Ed. Ü. Bekdemir & M. Fatsa). *Geçmişten günümüze Giresun içinde (s. 517-536)*. Giresun İl Özel İdaresi Yayınları.
- Karadeniz Postası. (1960). *Bulancağ Ahmetli İlkokulu dün açıldı*. 1 Ekim 1960, 439.
- Karadeniz Postası. (1960). *Bulancağ'ta yeni bir ilkokul bugün açılıyor*. 30 Eylül 1960, 438.
- Karadeniz. (1956). *Bulancağ ortaokulu öğretmensiz kaldı*. 3 Ekim 1956, 753.
- Karaibrahimoğlu, S. (1984). *Giresun bütün yönleri ve kazaları ile*. Özen Matbaacılık.
- Karaman, O. (2009). *XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyılın başlarında Giresun kazasında eğitim* (Ed. G. İltar). Uluslararası Giresun ve Doğu Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu (9-11 Ekim 2008) Bildiriler I, Ankara, Türkiye.
- Sarısamam, S. (1999). *Cumhuriyetin ilk yıllarında (1923-1930) Giresun, (sosyal, kültürel ve ekonomik hayat)*. Giresun Belediyesi Kültür Yayınları.
- Topallı, O. F. (2017). *Giresun günlükleri I-II* (1. Baskı). (Yay. Haz. Cemil Koçak). Alfa Yayınları.
- Yeşilgiresun (1934). "*Bulancağ kaymakamlığından*". 22 Kasım 1934, 364.
- Yeşilgiresun (1934). "*Vilâyet makamından*". 15 Kasım 1934, 363.
- Yeşilgiresun (1935). "*Bulancağ belediye başkanlığından*". 13 Haziran 1935, 391.
- Yeşilgiresun (1935). "*Makamı vilâyetten*". 20 Haziran 1935, 392.
- Yeşilgiresun (1936). "*Akköy ilkokulu binası yeniden yapılacak*". 15 Ağustos 1936, 450.
- Yeşilgiresun (1936). "*Bulancağ'ta yol çalışmaları*". 28 Kasım 1936, 464.
- Yeşilgiresun (1936). "*Eynece mektebi*". 25 Nisan 1936, 434.
- Yeşilgiresun (1936). "*İnce köyünde ilk okul binası*". 18 Nisan 1936, 433.
- Yeşilgiresun (1936). "*Öğretmenlerin nisan maaşı verildi*". 11 Nisan 1936, 432.
- Yeşilgiresun (1937). "*Bulancağ'ta çalışmalar-Sasu köyü mektebi*". 18 Aralık 1937, 515.
- Yeşilgiresun (1937). "*Bulancağ-Akköy okulu binasına dair*". 18 Aralık 1937, 515.
- Yeşilgiresun (1937). "*Bulancağ-Akköy okulu*". 18 Aralık 1937, 515.
- Yeşilgiresun (1937). "*Kültür direktörlüğünden*". 1 Mayıs 1937, 484.
- Yeşilgiresun (1938). "*Sasu köyü okulu inşaatına köy halkının yardımı lazımdır*". 22 Kasım 1938, 557.
- Yeşilgiresun (1938). "*Sasu okulu yapılırken paralar mı yenmiş?*". 2 Temmuz 1938, 542.
- Yeşilgiresun (1939). "*Bulancağ'ta yeni mektepler*". 28 Ocak 1939, 570.
- Yeşilgiresun (1940). "*İlk mektep öğretmenleri toplantısı*". 18 Mayıs 1940, 634.
- Yeşilgiresun (1943). "*Bulancağ'ta orta mektep açılması için ciddi teşebbüsler*". 20 Aralık 1943, 808.
- Yeşilgiresun (1944). "*Bulancağ kazası Kuşluvan köyü okul yapımı komisyonundan*". 15 Nisan 1944, 824.
- Yeşilgiresun (1944). "*Bulancağ kazasında iki köy okulunun açılış törenleri yapıldı*". 4 Kasım 1944, 852.
- Yeşilgiresun (1944). "*Bulancağ'ta kültür olayları*". 21 Ekim 1944, 850.
- Yeşilgiresun (1944). "*Erikliman ve Kuşluvan köyleri yeni öğretmenlere kavuşuyor*". 1 Temmuz 1944, 835.
- Yeşilgiresun (1944). "*İlk okul inşaatı*". 14 Ekim 1944, 849.
- Yeşilgiresun (1944). "*Kazamızda maarif faaliyetleri*". 9 Eylül 1944, 845.
- Yeşilgiresun (1944). "*Köy okullarımız birer şahika gibi dikiliyorlar*". 28 Ekim 1944, 851.
- Yeşilgiresun (1944). "*Sayın valimiz Kuşluvan okulunu teftiş ettiler*". 14 Ekim 1944, 849.
- Yeşilgiresun (1945). "*23 Nisan'da Bulancağ ortaokul binasının temelleri atılıyor*". 21 Nisan 1945, 875.
- Yeşilgiresun (1945). "*Bulancağ halkının takdirlerle karşılanan bir teşebbüsü-ortaokul binası yapılacak*". 24 Mart 1945, 871.
- Yeşilgiresun (1945). "*Bulancağ ortaokulu hakkında*". 4 Ağustos 1945, 890.
- Yeşilgiresun (1945). "*Bulancağ ortaokulumuzun yapı işlerinde üstün çalışmalar*". 5 Mayıs 1945, 877.
- Yeşilgiresun (1945). "*Bulancağ'ta ikinci bir ilkokul ihtiyacı*". 1 Aralık 1945, 906.
- Yeşilgiresun (1945). "*Bulancağ'ta ortaokulun inşaatı hızla ilerliyor*". 30 Haziran 1945, 885.
- Yeşilgiresun (1945). "*Ortaokul etrafında*". 25 Ağustos 1945, 893.
- Yeşilgiresun (1945). "*Valimiz okullarda*". 26 Mayıs 1945, 880.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ ilçemizde güzel gelişmeler*". 14 Aralık 1946, 959.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ ilçesinde temel atma töreni*". 2 Kasım 1946, 953.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ ortaokulu yapımı ilerliyor*". 9 Mart 1946, 920.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ'ta inşaat faaliyeti*". 20 Nisan 1946, 926.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ'ta stajyer öğretmenler örnek dersleri başladı*". 18 Mayıs 1946, 930.
- Yeşilgiresun (1946). "*Bulancağ'ta yükselen abideler*". 28 Eylül 1946, 948.
- Yeşilgiresun (1946). "*Kasabamızda bir ilkokul binası yapılacak*". 10 Ağustos 1946, 942.

- Yeşilgiresun (1946). “Öğretmenler toplantısı”. 7 Aralık 1946, 958.
- Yeşilgiresun (1947). “Bulancak merkez ilkokulu sergisi rağbet kazandı”. 14 Haziran 1947, 985.
- Yeşilgiresun (1947). “Bulancak ortaokul bu yıl özel surette açılacaktır”. 27 Eylül 1947, 1000.
- Yeşilgiresun (1947). “Öğretmenler arasında terfiler”. 21 Haziran 1947, 986.
- Yeşilgiresun (1948). “Bu yıl açılacak ortaokullar”. 24 Temmuz 1948, 1043.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ilkokul öğretmenleri pek memnun”. 7 Şubat 1948, 1018.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ilkokul öğretmenleri toplantısı”. 22 Mayıs 1948, 1033.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak merkez ilkokul binası ikmal edildi fakat”. 28 Şubat 1948, 1021.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ortaokul kadrosu verildi”. 9 Ekim 1948, 1054.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ortaokulu bazı tesislerin eylül'e kadar mahallen hazırlanması şartıyla bu sene açılacak”. 14 Ağustos 1948, 1046.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ortaokulu bu yıl öğretime açılacak”. 5 Haziran 1948, 1035.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ortaokulu öğrenime başladı”. 6 Kasım 1948, 1057.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak ortaokulunun açılış töreni yapıldı”. 6 Kasım 1948, 1057.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak yeni ilkokulunun noksanları tamamlanıyor”. 5 Haziran 1948, 1035.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta fakir öğrenciler sevindirildi”. 23 Nisan 1948, 1029.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta hayırcı örnek”. 31 Ocak 1948, 1017.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta ilerleme ve yapılması elzem işler”. 24 Temmuz 1948, 1043.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta ilkokul binası tamamlanırken”. 7 Şubat 1948, 1018.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta merkez okul-aile birliği kongresi yapıldı”. 10 Ocak 1948, 1014.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta yeni ilkokul binasının açılış töreni yapıldı”. 6 Kasım 1948, 1057.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak'ta yeni ilkokul binasının noksanları tamamlanıyor”. 26 Haziran 1948, 1039.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancak-Akköy okulunda”. 31 Ocak 1948, 1017.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancaklılar ortaokul kadrosunu istiyorlar”. 17 Nisan 1948, 1028.
- Yeşilgiresun (1948). “Bulancaklılar ortaokul kadrosunu sabırsızlıkla bekliyorlar”. 18 Eylül 1948, 1051.
- Yeşilgiresun (1948). “Tirebolu ve Bulancak ilçelerimizin ortaokul ihtiyaçları”. 3 Temmuz 1948, 1040.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak ortaokul aile birliği kuruldu”. 22 Ocak 1949, 1068.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak ortaokulunda kurulan okul-aile birliği münasebetiyle”. 22 Ocak 1949, 1068.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak ortaokulunda velilerin toplantısı”. 26 Mart 1949, 1077.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak yeni bir köy okuluna daha kavuşuyor”. 21 Mayıs 1949, 1087.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak'ın talipli köyünde ilkokul binasının yapımına başlandı”. 6 Ağustos 1949, 1097.
- Yeşilgiresun (1949). “Bulancak'ta millî eğitim haberleri”. 21 Mayıs 1949, 1087.
- Yeşilgiresun (1949). “Dr. Cevdet Yeşiltepe”. 26 Mart 1949, 1077.
- Yeşilgiresun (1949). “Ortaokulda tayinler”. 29 Ekim 1949, 1109.
- Yeşilgiresun (1949). “Osman Pamırlı”. 12 Kasım 1949, 1111.
- Yeşilgiresun (1949). “Talipli köyünde ilkokul inşaatı”. 10 Eylül 1949, 1102.
- Yeşilgiresun (1950). “Bulancak ortaokulunun müsamesesi”. 8 Nisan 1950, 1132.
- Yılmaz, A. (2015). Geçmişten günümüze Giresun'da eğitim öğretim (Ed. Ü. Bekdemir & M. Fatsa). *Geçmişten günümüze Giresun İçinde* (s. 372-390). Giresun İl Özel İdaresi Yayınları.
- Yüksel, A., & Yeşilot, O. (2016). *Giresun'da fındık ve fındık borsasının tarihçesi*. Öncü Gazetesi ve Matbaası.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 263-274, Winter 2024

Yumuşak Güç Olarak Çin Medyası: CGTN Türk rneği *Chinese Media as Soft Power: The CGTN Türk Example*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
22/07/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
18/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Göksel Basmacı
İstanbul Arel Üniversitesi
İletişim Fakültesi
Gazetecilik Bölümü
gokselbasmaci@arel.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4640-9819

z

Dünya zerindeki en büyük siyasi, ekonomik ve teknolojik glerden olan Çin Halk Cumhuriyeti sahip olduğu kültürel değerleriyle de dikkat çekmektedir. Günümüzde söz konusu güçlerini diğer ülke halklarına aktarmak için çeşitli girişimlerde bulunan Çin, medya gücünden yararlanmakta ve küresel ölçekte etkin olabilecek kurumlarını faaliyete sokmaktadır. Ülkelerin yumuşak güçleri arasında değerlendirilen medyayı önemseyen Çin, özellikle de siyasi ve ticari ilişkilerinin yoğun olduğu ülkelere yönelik çeşitli adımlar atmaktadır. Gazete, radyo, sinema ve televizyon gibi geleneksel kitle iletişim araçlarına yatırımlar yapan Çin günümüzde dijital mecralara yönelik de girişimlerde bulunmaktadır. 2016 yılında Çin'in küresel medya kuruluşu olarak faaliyet göstermeye başlayan *China Global Television Network (CGTN)* bu bağlamda ne çıkan bir kurum olarak değerlendirilebilir. 2023 yılında *CRI Türk'ün* yerine Türkiye'de yayına başlayan *CGTN Türk* Çin'in Türkiye'deki önemli araçları arasında görülmektedir. Buna istinaden araştırmada *CGTN Türk'teki* haber kategorileri yumuşak g bağlamında analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın amacı Çin'in Türk medyasındaki güncel girişimlerinden olan *CGTN Türk'n* etkili bir yumuşak güç aracı olup olmadığını saptamaktır. Araştırma Çin medyasının Türkiye'deki etkisini ortaya koymasını nedeniyle öneme sahiptir. 1-7 Temmuz 2024 tarihleri arasındaki 660 haberden rastgele seçilen 33 içeriğin incelenmesiyle sınırlandırılan çalışmada niteliksel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yürütülen çalışmanın sonucunda *CGTN Türk'n* Türkiye konulu içeriklere ağırlık verdiği ve Türkiye'ye ilişkin çeşitli konularda gündem oluşturabilecek nitelikte haberler yayımladığı saptanmıştır. Ayrıca haberlerin ağırlıklı olarak Türkiye ile Çin ilişkileri bağlamında kurgulandığı grlmştir. Söz konusu bulgulardan hareketle *CGTN Türk'n önemli bir yumuşak g aracı olabileceği* sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, in, Medya, Haber, CGTN Türk

Abstract

The People's Republic of China, one of the world's greatest political, economic and technological powers, is also attracting attention for its cultural values. China, which has made several attempts to transfer its power to the people of other countries, is using its media power and activating institutions that can be effective on a global scale. China attaches importance to the media as an element of soft power and is taking various steps, especially towards countries with which it has strong political and commercial relations. Having invested in traditional mass media such as newspapers, radio, cinema and television, China is now taking initiatives in digital media. China Global Television Network (CGTN), which began operations in 2016 as China's global media organization, can be seen as an important broadcaster in this context. CGTN Türk, which started broadcasting in Türkiye in place of CRI Türk in 2023, is considered one of China's important tools in Türkiye. Therefore, this study analyses the news on CGTN Türk in the context of soft power. The aim of the study is to determine whether CGTN Türk, one of China's current initiatives in the Turkish media, is an effective soft power tool. The research is important because it reveals the influence of the Chinese media in Türkiye. The qualitative content analysis method was used in the study, which was limited to examining 33 contents randomly selected from 660 news items between 1 and 7 July. As a result of the study, it was found that CGTN Türk emphasizes Türkiye related content and publishes news that can set the agenda on various issues related to Türkiye. It was also observed that the news items were predominantly constructed in the context of Türkiye-China relations. Based on these findings, it is concluded that CGTN Türk can be an important soft power tool.

Keywords: Türkiye, China, Media, News, CGTN Türk

Atf Bilgisi / Citation Information

Basmacı, G. (2024). Yumuşak güç olarak Çin medyası: CGTN Türk rneği. *Asya Studies*, 8(30), 263-274.
<https://doi.org/10.31455/asya.1520142>

GİRİŞ

Küresel ölçekte güçlü bir devlet olan Çin Halk Cumhuriyeti, başta teknoloji olmak üzere çeşitli alanlardaki girişimleriyle dikkat çekmektedir. Ticari, siyasi ve kültürel alanlarda önemli adımlar atan Çin son yıllarda medya sektörüne de yatırımlar yapmaktadır. Gazete, radyo, televizyon ve sinema gibi kitle iletişim araçlarına ilaveten internet mecralarında da girişimlerde bulunarak iletişim alanında etkili olmayı hedeflemektedir. Devletlerin politikalarını diğer uluslara aktarmasında temel bir role sahip olan medya bu yönüyle bir yumuşak güç unsuru olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Çin de medya alanında yatırımlar yaparak dünya üzerinde etkin bir güç olmayı istemektedir. Türkiye’de de çeşitli girişimlerde bulunan Çin geçmişten günümüze kadar medya araçlarını kullanmış ve bu alanda etkisini arttırmaya çalışmıştır.

Buna istinaden bu çalışmada Çin medyası, *CGTN Türk* üzerinden yumuşak güç bağlamında ele alınmış ve haber kategorileri üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı Çin’in Türk medyasındaki girişimlerinden biri olan *CGTN Türk*’ün etkili bir yumuşak güç unsuru olup olmadığını saptamaktır. Bu doğrultuda çalışmada *CGTN Türk* isimli internet gazetesi örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni 1-7 Temmuz 2024 tarihleri arasında yapılan 660 haberden rastgele seçilen 33 içeriğin analiziyle sınırlandırılmıştır. Niteliksel içerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırma Çin’in medya girişimlerine fikir vermesi ve *CGTN Türk*’ün Türkiye’deki etkisini ortaya koymak açısından önem arz etmektedir.

Türkiye’deki Çin medyası üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında söz konusu alanın sınırlı olduğu görülmektedir. Ketten (2015) tarafından yapılan çalışmada, Çin medyasının küresel modele doğru gelişimi irdelenmiş ve Çin’deki siyasi, ekonomik, teknolojik gelişmeler medyanın ilerlemesi bağlamında tartışılmıştır. Boztepe (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye’deki Çin medyası yumuşak güç çerçevesinde ele alınmış ve Çin medyasının Türkiye’deki iletişim araçları incelenmiştir. Buna göre Çin medyasının Çin’i barışçıl, gelişmiş, insan haklarına saygılı ülke olarak temsil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Eldeniz ve Maimaitimin (2015) Çin’in ulusal haber ajansı olan *Xinhua* ve Çin medyasını ele aldıkları araştırmalarında Çin’in güncel medya durumunu ortaya koymuşlardır. Aydemir (2019) tarafından yapılan çalışmada *China Global Television Network* Çin’in küresel bir yumuşak güç aracı olarak değerlendirilmiş ve analiz edilmiştir.

Bu çalışmada ise *CGTN*’nin Türkiye’deki temsilcisi *CGTN Türk*’ün internet gazetesindeki haber kategorileri incelenmiş ve yumuşak güç bağlamında analiz edilmiştir. Bu çerçevede çalışma kapsamında ilk olarak yumuşak güç ve medya ilişkisine yer verilmiştir. Daha sonrasında Çin medyası genel olarak ve Türkiye’deki yatırımları üzerinden ele alınmıştır. *CGTN Türk*’ün analiz edilmesinin sonrasında ise sonuç bölümüyle araştırma tamamlanmıştır.

BİR YUMUŞAK GÜÇ UNSURU OLARAK MEDYA

Kamu diplomasisi; bir ülkenin kültürünü, düşüncelerini, değerlerini, politikalarını ve hedeflerini diğer uluslara anlatma hedefi taşıyan ve yetkili birimler tarafından yürütülen siyasal iletişim süreci olarak tanımlanabilir (Tuch, 1990: 3). Bu noktada kamu diplomasisinin en temel araçlarından olan yumuşak güç devletlerin politikalarını diğer uluslara aktarma noktasında önemlidir. Yabancı devletlere ve topluluklara kendini ifade edebilen ülkeler için stratejik önem teşkil eden yumuşak güç unsurları günümüz devletleri açısından kritik bir araç olarak görülmektedir (Kömür, 2020: 91).

En yalın hâliyle insanları cezbetme yeteneği olarak tanımlanabilen yumuşak güç ikna etmenin ötesinde insanları yanına çekme üzerine dayanmaktadır (Aslan ve Göksu, 2016: 576). Geleneksel askeri ve ekonomik güç kullanımının ötesinde maliyet açısından daha sürdürülebilir olan yumuşak güç cezbetme ilkesi üzerine kuruludur (Keohane ve Nye, 1998: 86).

Nye’e (2004: 5) göre küresel hedefler için sert güçlerle birlikte farklı unsurların da kullanılması gerekmektedir. Bir ülkenin refah düzeyi ve diğer ülkeler üzerindeki hayranlığı bu noktada öneme sahiptir. Devletler artık sadece kaba güçle gündemi belirleyememekte ve bunun yerine cazibe unsuru olan kültür ve değerlere yönelmektedir. İnsanların ikna edilmesini önemseyen bazı politikalarla gündemi belirlemeye çalışmakta ve sert güç aygıtlarını da geri planda tutmaktadır (Nye, 2008: 95-98). Uluslararası ilişkilerde kullanılan yumuşak güç kaynakları ülkelerin çıkarlarının topluluklar üzerinde meşru kılınması için öneme sahiptir. Düşünce üzerinden yürütülen bu süreçte yumuşak güç araçlarında insanların bilgilendirilmesi ön plandadır (Yılmaz, 2012: 202).

Küreselleşmeyle birlikte devletlerarası ilişkilerde önem kazanan yumuşak güç unsurları halkı dil, kültür, yardım gibi alanlar üzerinden etkilemek ve yönlendirmek için yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Politik algı araçları olarak görülen bu hususlar günümüz diplomasisinin vazgeçilmez araçları arasında yer almaktadır (Halisoğlu, 2022: 163). Gündem yaratma, cazibe, yanına çekme üzerine tesis edilen yumuşak

güçte politikalar, kurumlar ve değerler en önemli aygıtlar olarak görülmektedir. Özellikle bilim, sanat ve edebiyat gibi kültürel alanlarla birlikte ülkenin izlediği politikalar da önemli yumuşak güç unsuru olarak değerlendirilmektedir (Çavuş, 2012: 24-26).

Söz konusu yumuşak güç unsurlarını daha güçlü kullanmak ve yaymak için ülkelerin etkili ve kapsamı geniş olan küresel iletişim araçlarına ihtiyaçları vardır (Nye, 2002: 6). Yumuşak güç unsurları ne denli güçlü olursa olsun medyadan yoksun olan devletlerin bu unsurları verimli şekilde kullanmaları daha zorlaşmaktadır. Bu nedenle de ülkeler yumuşak güç unsurlarını arttırmakla birlikte küresel ölçekte etkili olan kitle iletişim araçlarına ihtiyaç duymakta ve yatırım yapmaktadır.

Günümüzde devletlerarası ilişkilerde kamu diplomasisi bağlamında kullanılan medya araçları en önemli yumuşak güç unsurları arasında görülmektedir. Teknolojik alanda yaşanan gelişmelerle birlikte bilgiye sahip olmak, bilgiyi kontrol etmek, söz konusu bilgilerle algı oluşturmak kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle devletler küresel ölçekte etkin olmayı önemsemekte ve bu çerçevede bazı adımlar atmaktadır. Özellikle de medyanın gücü bu noktada öne çıkmaktadır. Boyd-Barrett'e (1998: 64) göre haber ajansları bu bağlamda ele alınabilecek ana kaynaklar olarak değerlendirilebilir. Özellikle devlet destekli politikalar çerçevesinde kritik roller üstlenen ajanslar bir konuya ilişkin algının oluşmasında önemlidir. Kitle iletişim araçlarının sadece bir kolunu oluşturan ajanslara ilaveten gazete, dergi, televizyon, sinema, radyo, internet üzerinden yürütülen çalışmalar da son derece öneme sahiptir.

Wilson'a (2008: 112) göre günümüzde bilgiye sahip olmak, bilgiyi yaymak ve algı oluşturmak ülkeler için önemli hale gelmiştir. Bunun için dijital dönüşümler yapan devletler bilginin küresel çapta erişimini önemsemektedirler. Güner'e (2021: 148) göre devletin dış politika stratejileri için verimli bir alan olan mecralara yönelik büyük bütçeler ayrılmaktadır. Kamu diplomasinin araçlarından olan medya gücünden yararlanan devletler gündem oluşturmak için alanı sıklıkla kullanmakta ve hedef kitlelere çeşitli mesajlar aktarmaktadırlar.

Bu noktada Çin son yıllarda küresel ölçekteki yatırımlarla dikkat çeken önemli ülkelerin başında gelmektedir. Ekonomik girişimler ve teknoloji alanındaki ilerlemeler üzerinden yumuşak güç unsurlarını kullanan Çin bilgi akışı içinde de yer almayı önemsemekte ve iletişim araçlarına yenilerini eklemektedir.

ÇİN MEDYASINA GENEL BİR BAKIŞ

Sahip olduğu ekonomi ve nüfus gücüyle uluslararası alanda önemli aktörlerden olan Çin bölgesel ve siyasi açıdan güçlü bir ülke olarak her geçen yıl etkisini arttırmaktadır (Demirtepe ve Özertem, 2013: 96). Özellikle son yıllardaki kalkınmayla dünyanın önde gelen ülkeleri arasında yer alan Çin'de komünist parti iktidarı devam etmekte ve sosyalist piyasa ekonomisi çerçevesinde devlet parti tarafından kapitalizm geliştirilmeye çalışılmaktadır (Budak ve Erdoğan, 2016: 110).

1970'li yılların ortalarındaki ekonominin kapitalistleştirilmesi sürecinden büyük bir ekonomik güç olarak çıkan Çin özelleştirmelere giderek serbest piyasaya açılmıştır (Keten, 2015: 17). Siyasi, askeri ve ekonomi alanlarında gücünü artırarak son zamanlarda medya sektöründe de atılımlarda bulunmuş, çeşitli yatırımlar yapmıştır. Ekonomik ve siyasi ilişkilerin olduğu ülkelere yönelik medya politikalarını devreye sokan Çin, Batı medyasının söylemlerine karşı alternatif ortam yaratma çabası içine girmiştir (Demirtepe ve Özertem, 2013: 104).

Devlet tarafından kurulan *Xinhua* bu çerçevede değerlendirilebilecek en ciddi kuruluşlardan biri olarak görülebilir. Dünya çapında haber dağıtımını üstlenen ajans Çin'in yetkili medya aracı olarak dikkat çekmektedir (Eldeniz ve Maimaitimin, 2015: 178). Çin'in resmî haber ajansı olan kurumun her eyalette ve bölgede temsilcilikleri vardır. Kahire, Hong Kong, Nairobi, Mexico City'de müdürlükleri olan ajansın çeşitli ülkelerde büroları da bulunmaktadır (Niyaz, 2020: 42). Bununla birlikte doğrudan komünist partiye bağlı *Xinhua Ağı* ise Çin'in en büyük uluslararası haber sitesi olarak ön plana çıkmaktadır. 2000 yılında *Xinhua Net* adını alan ağ, Çin'in dijital mecralarda görünür olması adına önem arz etmektedir (Eldeniz ve Maimaitimin, 2015: 183).

Televizyon alanında da çeşitli yatırımlar yapan Çin 1958 yılında *China Central Television* isimli kanalı kurmuştur. Günümüzde farklı temalarda yayınlar yapan kanal Çin'in tüm bölgelerine ulaşmaktadır. Çin'in küresel ölçekteki politikalarına uygun olarak İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Arapça, Rusça ve Japonca yayım yapan *CCTV* geniş bir kesime hitap etmektedir. Uydu yayını ve karasal yayınlar üzerinden kitlelere ulaşan *CCTV'nin* çeşitli ülkelerde büroları mevcuttur (Chen ve Liang, 2010: 85-86).

İçeriğini dünyadaki gelişmelerden oluşturan Çin'in uluslararası televizyon kanalı olan *CNC* ise dünyanın her yerinde yayım yapan bir kurum olarak dikkatleri çekmektedir. Dünya üzerindeki tüm hedef kitlelere yönelik yayınlar yaparak önemli bir görev üstlenmektedir (Eldeniz ve Maimaitimin, 2015: 182).

Çin'in bir diğer önemli medya gücü ise yaygın bir şekilde tanınırlık oranına sahip olan *CRI*'dir. Devlet düzeyinde yabancı dilde yayım yapan *Çin Uluslararası Radyosu (CRI)*, bütün dünyada çok sayıda önemli yayınlar gerçekleştirmiştir. Çin'e dair çeşitli içeriklerde program yapan radyo genel olarak haber, küresel olayların analizi ve eğlence gibi alanlarda aktif bir yayıncılık yürütmüştür (Niyaz, 2020: 45). 2011 yılında *Çin Uluslararası Yayın Ağı (CIBN)* isimli bir yeni medya alanı kuran *CRI*, interaktif görüntülü ve sesli yayıncılık, internet televizyonu, mobil yayıncılık gibi alanlarda etkin olan bir platform oluşturmuştur (Niyaz, 2020: 46).

CRI, Çin'in küresel alanda öne çıkan önemli medya güçlerinden biri olarak görev yapmış olsa da zaman içinde farklı alanlarda da çeşitli medya güçleri ortaya çıkmıştır. Çin devletinin resmi internet sitesi *china.com.cn* ve *China Today* gibi kurumlar da dikkatleri çekmiştir. Ayrıca yerel medya kurumlarıyla da temaslar kuran Çin çeşitli ortaklıklara giderek medya ağını sürekli genişletmiştir (Niyaz, 2020: 75-76).

2016 yılında kurulan uluslararası medya kuruluşu *China Global Television Network (CGTN)* bu noktada önemli bir güç olarak dikkat çekmektedir. Çin Merkez Televizyonu'na bağlı olan *CGTN* tüm *CRI* markalarını bünyesinde toplamış ve Çin'in uluslararası alandaki iletişim merkezi olmuştur. Çin ile dünya arasındaki iletişimi sağlamayı hedefleyen *CGTN*, Çin ile diğer ülkeler arasındaki güveni güçlendirmeyi amaç edinmiştir. Bu kapsamda gelişmeleri görsel, işitsel ve internet üzerinden kitlelere aktarmakta, farklı yayıncılık temasıyla çalışmalarını sürdürmektedir. Kurumun Londra, Washington ve Nairobi'de merkezi bulunmakta ve dünya çapında bilgi akışı sağlamaktadır. 160'tan fazla ülkede olan *CGTN*, *Global Video News Agency* isimli video haber ajansına da sahiptir. *CGTN Digital* üzerinden dijital içerik sunan kuruma *CGTN.com*, *CGTN* mobil, YouTube, Facebook, Twitter ve Weibo sosyal platformları üzerinden erişim sağlanmaktadır.

Görüldüğü üzere Çin yazılı, görsel, işitsel, internet alanlarında önemli yatırımlar yaparak medya gücünü belirli bir plan çerçevesinde sistematik olarak geliştirmektedir. Radyo, televizyon, gazete ve dergi gibi kitle iletişim araçlarıyla birlikte yeni medya mecralarından yararlanan Çin, yumuşak güç unsurlarını devreye sokmaktadır. Medyanın yeniden tasarlanmasını ve medya üzerinden temel mesajların yayılmasını önemseyen Çin bu çerçevede Türkiye'de de çeşitli yatırımlar yapmaktadır.

TÜRKİYE'DEKİ ÇİN MEDYASI

Gooch'a (2020) göre Çin'in küresel ölçekte etkili olmasına paralel bir şekilde Çin medyasının da gücünü arttırması gerekmektedir. Çin'in sesini duyurması ve kendisini temsil etmesi için medyanın doğru kullanılması önemlidir. Bu nedenle Çin gazete, dergi, televizyon, radyo ve internet mecralarına yatırımlar yaparak etkin olmayı önemsemiştir. Özellikle de 2001 yılında Çin devlet başkanı Jiang Zemin'in; "*Çin'in sesini dünyaya yayalım*" açıklamasından sonra Çin'in iletişim alanındaki en önemli kuruluşlarından olan The State Administration of Radio Film and Television (SARFT) isimli dışa açılma projesi başlatılmıştır (Zhu, 2012: 32).

Bu doğrultuda Türkiye ve Çin arasındaki ilişkiler siyasi, kültürel ve ekonomik olarak gelişmeye başlamıştır. Geçmişten günümüze gelen ilişkilerin genel seyri ele alındığında siyasi ve ekonomik anlamda Çin'in ilişkilere yön verdiği görülmektedir. 1980'li yıllarda Türkiye ile Çin ilişkilerinde kayda değer bir canlanma görülse de üst düzey ziyaretler 2000'li yıllarda yapılmış, nükleer enerji ve demiryolları projeleri gündeme gelmiştir. Türkiye'nin Çin, Kafkasya ve Orta Asya ülkeleriyle ticareti için önemli olan Çağdaş İpekyolu Projesi önemli bir dönüm noktası olmuştur (Çolakoğlu, 2012: 54-64).

Söz konusu ilişkilerin fikirsel alt yapısı için ise Çin'in Türkiye'deki medya gücü önemli bir role sahiptir. Türkiye'deki Çin medyasının gelişimine bakıldığında 1970'li yıllardaki diplomatik ilişkilerle birlikte *Pekin Radyosu'nun* gelişme gösterdiği görülmektedir. Kısa bir süre içinde kadro genişletilmiş ve içeriksel bağlamda dönüşümler yapılmıştır. Çin'e dair özel yayınlar yapılarak programlar hazırlanmış ve servis aktif rol oynamıştır (Boztepe, 2016: 98). Daha sonra *CRI* adını alan radyo siyaset, ekonomi, kültür yayınları yaparak Türkiye ve Çin ilişkilerinde kritik bir görev üstlenmiştir. Çin'e giden Türk heyetlerine ve Türkiye'ye gelen Çin heyetlerine tercümanlık hizmetleri de veren kurum, *Yön Radyo ve Radyo Özgür* üzerinden çeşitli yayınlar yapmıştır (Niyaz, 2020: 50-51).

Avrupa, Asya, Afrika kıtalarında aktif bir rol oynayan ve 2013 yılından beri Türkiye'de faaliyet gösteren Çin medya organizasyonu olan GB Times aracılığıyla *Radyo Mega'yla* da anlaşma yapılmıştır. Çin'de yaşam, kültür, dil, tarih ve mutfak temalarında çeşitli yayınlar yapan radyoda Çin'le ilgili bilgiler yer verilmiştir. Çinli devlet yetkililerinin açıklamaları ve yetkililerle yapılan görüşmeler de programlarda yer bulmuştur (Boztepe, 2016: 99-100).

Çin özellikle son yıllarda Türkiye’de geleneksel medyanın yanı sıra yeni medya mecralarında da aktif rol oynamaktadır. Bu doğrultuda televizyon yayınlarını, internet sitelerini, radyo kanallarını hayata geçirmiştir (Boztepe, 2016: 98). Ayrıca TRT ve Anadolu Ajansı ile de haber ve program temalı içeriklerle anlaşmalar yaparak devlet kanallarında da yer almayı önemsemiştir (Köfteoğlu, 2013-2014: 32).

31 Aralık 2016 tarihinde ise Çin medya politikalarında köklü bir değişikliğe gitmiştir. Bütün CRI kuruluşları CGTN bünyesinde toplanmış ve 2023 yılında CRI Türk, CGTN Türk olarak değiştirilmiştir. İnternet gazetesi ve radyo üzerinden bir haber kaynağı olarak faaliyet gösteren CGTN Türk, Çin, Türkiye, dünya, ekonomi, spor, yaşam, sağlık, kültür sanat, bilim teknoloji alanlarında haber üretmektedir. “Farkı gör” sloganıyla Batı egemenliğindeki bilgi akışına karşı yeni bir perspektif sunmayı hedefleyen kurum Türkiye’de aktif bir şekilde yayıncılık yapmaktadır.

Görüldüğü üzere Türkiye’deki Çin medyası genel olarak radyo yayınlarıyla yapılan anlaşmalar üzerinden şekillenmiştir. Günümüzde ise internet platformları önemsenmeye başlanmış ve bu çerçevede çeşitli haber kaynakları oluşturulmuştur. CGTN Türk adlı haber sitesi bu noktada önemli bir mecra olarak dikkat çekmektedir.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada Çin medyası CGTN Türk üzerinden yumuşak güç bağlamında analiz edilmektedir. Bu doğrultuda CGTN Türk’te yer alan içerikler haber kategorileri üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın amacı Çin’in Türk medyasındaki güncel girişimlerinden CGTN Türk’ün etkili bir yumuşak güç aracı olup olmadığını ortaya koymaktır. Çin’in Türkiye’deki gücünü yansıtmaya nedeniyle önemli olan araştırma 1-7 Temmuz 2024 tarihleri arasında yapılan 660 haberden rastgele seçilen 33 içeriğin incelenmesi üzerinden sınırlandırılmıştır. Bu çerçevede tasarlanan araştırmada niteliksel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, bir araştırmanın sonucunda elde edilen kayıtların veya medyada yer alan iletilerin çıkarımlarının yapılmasıyla yürütülen yöntem olarak değerlendirilebilir (Olgun, 2008: 66). Ölçülebilir, nesnel ve doğrulanabilir verilere erişmek için metin, evrak ve doküman gibi çok çeşitli içerikleri birtakım esaslar çerçevesinde incelemenin hedeflendiği bu yöntemde farklı uygulamalar bulunmaktadır (Metin ve Ünal, 2022: 273). Bu araştırma kapsamında kullanılan niteliksel içerik analizi, araştırmacının sadece açık ya da örtülü içeriklere değil çeşitli temalara ve ana fikirlere odaklandığı bir yöntem olarak tanımlanabilir. Bu yöntemde analizler nicel ve nitel çerçevede yapılabilir (Erdoğan ve Uyan-Semerci, 2021: 214-215).

Söz konusu yöntem çerçevesinde yürütülen araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1- CGTN Türk haber çeşitliliği bağlamında nasıl bir yayıncılık yürütmektedir?
- 2- CGTN Türk Çin adına bir yumuşak güç unsuru olarak değerlendirilebilir mi?

CGTN TÜRK İNTERNET GAZETESİNİN ANALİZİ

2023 yılında Türkiye’de yayım hayatına başlayan CGTN Türk Türkiye ve Çin’e dair gelişmelerin yer aldığı internet gazetesi olarak dikkat çekmektedir. Çin’in küresel çaptaki yumuşak güç kaynaklarının başında gelen CGTN’nin Türkiye’deki temsilcisi CGTN Türk’te; gündem, özel dosya, siyaset, ekonomi, spor ve bilim teknoloji haberleri yer almaktadır. Dünyada yaşanan gelişmelerin haberleştirildiği gazetede kültür sanat ve sağlık içerikleri de bulunmaktadır. Söz konusu dağılımı açık bir şekilde görebilmek için CGTN Türk’te yer alan haber kategorilerinin dağılımını ele almak araştırma açısından yararlı olacaktır.

Tablo 1: CGTN Türk İnternet Gazetesindeki Haber Kategorileri

Haber Kategorileri	Frekans	Yüzde
Türkiye	236	%35,75
Dünya	181	%27,42
Çin	110	%16,66
Spor	46	%6,96
Ekonomi	43	%6,51
Bilim Teknoloji	10	%1,51
Yaşam	9	%1,36
Köşe Yazısı	9	%1,36
Özel Haber	7	%1,06
Kültür Sanat	6	%0,90
Sağlık	3	%0,45
Toplam	660	100

Tablo 1’deki verilere göre *CGTN Türk* internet gazetesinde Türkiye konulu içerikler ağırlıktadır. Türkiye ve Çin arasındaki gelişmelerle birlikte dünya başlığının altında Avrupa, Afrika, Amerika ve Orta Doğu bölgelerinin yoğun olarak haberleştirildiği tespit edilmiştir. Türkiye, dünya ve Çin kategorilerinin yanı sıra en fazla haberin ekonomi ve spor alanlarında yapıldığı saptanmıştır. Gazeteciliğin temel ihtisas alanlarından olan bilim teknoloji, yaşam, köşe yazısı, özel haber, kültür sanat ve sağlık temalarında sınırlı bir habercilik ortaya koyan *CGTN Türk* toplamda 660 farklı içeriğe yer vermiştir. Söz konusu haberlerden 33 tanesi rastgele seçilmiş ve bu doğrultuda bütün haber kategorilerinden 3’er içerik analiz edilmiştir.

Türkiye Bölümünün Değerlendirilmesi

Ele alınan tarih aralığında *CGTN Türk*’te Türkiye’nin gündemine dair 236 haber yapıldığı tespit edilmiştir. İçeriklerde siyaset ve polis adliye konulu haberler ön plana çıkmıştır. Siyasetle ilgili haberlerde hükümet yetkililerinin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Bununla birlikte muhalefet liderleri ve temsilcilerine dair içeriklerin olduğu saptanmıştır. Türkiye gündemine ilişkin güncel haberleri okurlara sunan gazete bu yönüyle aktif bir yayıncılık sergilemiştir. Öte yandan gazetenin Türkiye ile Çin arasındaki anlaşmaları da okurlara sunduğu görülmüştür.

3 Temmuz tarihli; “*Erdoğan’ın bugün ŞİÖ Zirvesi’nde Çin lideri Xi ile görüşmesi bekleniyor*” başlıklı haberde liderlerin görüşeceği konulara, bölgesel olaylara ve örgütün önemine vurgu yapılmıştır. 4 Temmuz tarihli; “*Özgür Özel, Sinan Ateş cinayeti davasını takip etti*” başlıklı haberde iç siyasetle ilgili konuda Cumhuriyet Halk Partisi Başkanı Özel’in davayı takip ettiğine ve açıklamalarına yer verilmiştir. 7 Temmuz tarihli; “*Erdoğan: Suriye ile düşman değildik, Esad ile ailecek görüşüyorduk*” başlıklı haberde bölgesel açıdan öneme sahip olan Türkiye ile Suriye ilişkileri ele alınmış ve Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın açıklamaları haberleştirilmiştir.

Görüldüğü üzere Türkiye’nin gündemine ilişkin haberlerde siyasi gelişmelere ağırlık verilmiş ve siyasi liderler öne çıkarılmıştır. Türkiye’nin iç ve dış siyasi gelişmelerini güncel olarak sunan *CGTN Türk* çeşitli analizler yaparak toplumu bilgilendirmiştir. Bir yayının yumuşak güç olarak değerlendirilebilmesi için hitap ettiği ülkeye ve halka ilişkin içeriklerinin yoğun olması gerekmektedir. Nitekim *CGTN Türk* de bu çerçevede haberler yaparak bunu yerine getirmiş ve yumuşak güç olabilme potansiyelini arttırmıştır.

Dünya Bölümünün Değerlendirilmesi

Uluslararası çapta medyada gelen olayların haberleştirildiği bölümde 181 içerik yer almaktadır. Çin’in siyasi ve ticari ilişkilerinin yoğun olduğu ülkelerle ilgili haberlerin öne çıkarıldığı bölümde Avrupa ve Amerika’daki gelişmeler derlenmiştir. Bununla birlikte Orta Doğu ve Asya’daki konular üzerine haber yapan gazetenin Çin’in güncel politikaları çerçevesinde hareket ettiği görülmüştür.

3 Temmuz tarihli; “*Rusya: Batı, Ukrayna krizini kışkırttı ve kasıtlı olarak uzatıyor*” başlıklı haberde Rusya Savunma Bakanı Andrey Belousov’un açıklamalarına yer verilmiştir. 5 Temmuz tarihli; “*ABD’nin Gazze’ye asker yerleştirme planı*” başlıklı haberde ABD’nin eski Türkiye Büyükelçisi James Jeffrey’nin iddialarına dikkat çekilmiştir. 6 Temmuz tarihli; “*Türkiye’nin Pekin Büyükelçisi’nden Gazze çağrısı*” başlıklı haberde Çin’in İsrail ve Filistin Savaşı’na yönelik barışçıl tutumuna vurgu yapılmıştır.

Dünya bölümünde ele alınan haberlerdeki gelişmelerin Çin’in uluslararası politikalarıyla örtüşen bir şekilde aktarıldığı ve yorumlandığı görülmüştür. Rusya-Ukrayna arasındaki savaşta Batı’nın savaştaki rolüne dikkat çeken açıklamayı haberleştiren *CGTN Türk*, ABD’nin İsrail-Filistin Savaşı’ndaki planlarına dair iddiayı da öne çıkarmıştır. Bu yönüyle Batı’nın egemenliğindeki bilgi akışına karşı bir tutum ortaya koyan gazete Çin’in genel politikasına uygun bir habercilik sergilemiştir.

Çin Bölümünün Değerlendirilmesi

Çin’le ilgili 110 haberin yer aldığı bu bölümde, Çin’in iç siyaseti, dış politika kapsamında attığı adımlar ve diğer ülkelerde yapılan yatırımlar üzerine bir anlatı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte Batılı devletlerin Çin’e yönelik propaganda faaliyetlerine karşı yapılan açıklamalar ve girişimler de yer almıştır.

3 Temmuz tarihli; “*Orta Doğu’da gerilimi düşüren tüm önlemleri olumlu karşılıyoruz*” başlıklı haberde Çin’in Orta Doğu bölgesinde krizler, savaşlar üzerindeki tutumu değerlendirilmiş ve barışçıl bir Çin söylemi üzerinden haberleştirilmiştir. 5 Temmuz tarihli; “*MG’den dev filo Türkiye’ye geldi*” başlıklı haberde otomotiv sektörüne ilişkin haber yapılmış ve Çin’in Türkiye’deki yatırımlarına dikkat çekilmiştir. 6 Temmuz tarihli; “*Hefei’den İstanbul’a yük treni seferi başladı*” başlıklı haberde beyaz eşya, otomotiv yedek parçası ve forklift gibi ürünler taşıyan Çin treninin ticaret açısından önemine dikkat çekilmiştir.

Görüldüğü üzere Çin'in bölgesel gelişmelerdeki rolü olumlu bir perspektiften haberleştirilmiş ve Türk halkında pozitif bir imaj oluşturmak hedeflenmiştir. Çin'in ticari faaliyetlerine ve Türk ekonomisine katkısına vurgu yapan gazete böylece söz konusu imajını pekiştirmiştir. Bu açıdan *CGTN Türk'ün* Çin'in kendisini Türkiye'ye tanıttığı ve kamu diplomasisi faaliyetleri yürüttüğü bir mecra olduğu söylenebilir.

Spor Bölümünün Değerlendirilmesi

Çeşitli spor dallarındaki gelişmelerden derlenen bölümde 46 spor haberi bulunmaktadır. Avrupa Futbol Şampiyonası'nın olması nedeniyle haberlerde Türk milli takımı başta olmak üzere turnuvada öne çıkan takımlar ve olaylar haberleştirilmiştir.

3 Temmuz tarihli; "*Türkiye EURO 2024'te çeyrek finalde*" başlıklı haberde Türk milli takımının başarısına dikkat çekilmiştir. 6 Temmuz tarihli; "*Hollanda maçı öncesi Berlin sokakları kırmızı beyaza büründü*" başlıklı içerikte Türklerin coşkusu haberleştirilmiştir. 7 Temmuz tarihli; "*Mahuchikh, 37 yıllık kadınlar yüksek atlama dünya rekorunu kırdı*" başlıklı haberde ise dünya için önemli olan spor gelişmesi öne çıkarılmıştır.

Türk milli takımına ilişkin gelişmeleri aktaran *CGTN Türk* özellikle Türklük söylemi üzerinden okur kitlesinin sempatisini kazanarak kamuoyu oluşturmaya çalışmıştır. Ayrıca diğer alanlardaki spor olaylarına yönelik de içerik üreten *CGTN Türk* Türkiye'de öne çıkan spor kulüplerini ele alan haberler yapmıştır. Böylece Türkçe olarak hedef kitleye ulaşan *CGTN Türk* toplumun en fazla takip ettiği spordaki gelişmeleri okurlara sunmuş ve milli duyguların öne çıktığı süreçte halkın sempatisini kazanma yolunda önemli bir habercilik ortaya koymuştur.

Ekonomi Bölümünün Değerlendirilmesi

Ekonomiyle ilgili yapılan haberlerde 43 içeriğe yer veren gazetede Türkiye'nin güncel ekonomik konuları ele alınmış ve resmî açıklamalar haberleştirilmiştir. Bununla birlikte Türkiye ile Çin arasındaki ticari anlaşmalara da sıklıkla yer verilmiştir.

1 Temmuz tarihli; "*Alkollü içecek, sigara ve akaryakıt: Temmuzda üçlü zam*" başlıklı içerikte zamlara ilişkin haber yapılmıştır. 4 Temmuz tarihli; "*ASKON Çin'e yeni ofis açıyor*" başlıklı haberde iki ülke arasındaki ticari ilişkilere dikkat çekilmiştir. 6 Temmuz tarihli; "*Doğal gaz indirimi, nakdi destek: CHP'den Emekli Halk Kart*" başlıklı haberde Türkiye'deki geçim sıkıntına vurgu yapılmıştır.

Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik krize ilişkin haberler yapan gazetenin güncel sorunlara ağırlık verdiği görülmektedir. Bununla birlikte Çin'in Türkiye'deki yatırımlarına ve projelerine yer veren *CGTN Türk'ün* Türkiye'de olumlu ve güçlü bir Çin algısı oluşturmaya çalıştığını söylemek mümkündür. Aynı zamanda Türkiye'nin Çin'de girişimlerde bulunduğu dikkat çeken haberlerle iki ülke arasındaki bağın da öne çıkarıldığı görülmüştür.

Bilim Teknoloji Bölümünün Değerlendirilmesi

Bilim teknoloji bölümünde 10 haberin yer aldığı gazetede teknoloji alanındaki olaylar özellikle Türkiye'nin yatırımları çerçevesinde haberleştirilmiştir. Ayrıca haberlerde Çin merkezli şirketlerin gücü ve teknoloji alanındaki yatırımları üzerinden bir anlatı da ortaya konulmuştur.

2 Temmuz tarihli; "*Shenzhou18 mürettebatı 2. uzay yürüyüşünü gerçekleştirecek*" başlıklı haber içeriğinde Çin'in girişimlerine dikkat çekilmiştir. 3 Temmuz tarihli; "*Rusya yeni yörünge istasyonu için ilk modülü 2027'de fırlatacak*" başlıklı haberde Rusya'nın bilim alanındaki yatırımlarına yer verilmiştir. 5 Temmuz tarihli; "*Çin'de yeni bir coğrafi haritalama uydusu fırlatıldı*" başlıklı haberde Çin'in teknoloji alanındaki yatırımlarına ve buluşlarına vurgu yapılmıştır.

Haberlerde Çin'in teknoloji alanındaki yatırımları öne çıkarılırken bu söylem üzerinden Çin'in küresel gücüne dikkat çekilmiştir. Yapılan yatırımlarla güncel olarak ve gelecekte teknoloji alanında "dev bir Çin" temsili sıklıkla vurgulanmıştır. Böylelikle Türkiye'de Çin'in teknoloji alanındaki gücü üzerinden olumlu bir algı ve güven duygusu oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yaşam Bölümünün Değerlendirilmesi

Yaşam bölümünde 9 içeriğe yer veren *CGTN Türk* Türkiye'deki hava durumu, iklim koşulları ve magazin konularını ele almıştır.

1 Temmuz tarihli; "*Forbes açıkladı: Türkiye'nin konser şampiyonu belli oldu*" başlıklı içerikte konserden en çok kazanan isimler haberleştirilmiştir. 3 Temmuz tarihli; "*Akdeniz alarm veriyor, tehlike boyutuna ulaştı*" başlıklı haberde deniz suyu ve hava sıcaklığının etkileri ele alınmıştır. 6 Temmuz tarihli;

“Silivri’de otluk alanda çıkan yangın ormana sıçradı” başlıklı haberde ise Türkiye’deki yangınlara ve bu alandaki tehlikelere dikkat çekilmiştir.

Türkiye’nin çevresel sorunlarına ağırlık verilen bölümde sınırlı sayıda içerik üretilmiştir. Ancak haberlerde Türkiye’nin sorunları karşısında kayıtsız kalınmadığı görülmüş ve kamuoyunda pozitif izlenim için olumlu bir zemin oluşturulmuştur.

Köşe Yazarları Bölümünün Değerlendirilmesi

CGTN Türk’te Türkiye ile Çin üzerine araştırma yapan 13 köşe yazarının olduğu görülmektedir. Ele alınan dönemde 9 köşe yazısı kaleme alan yazarlar, bölgesel gelişmeleri ön planda tutmuştur. Barış Doster, Barış Adıbelli, Hasan Ünal, Mehmet Ali Güller, Kamil Erdoğan, Tunca Arslan, Ekin Öncan gibi araştırmacıların yer aldığı kadronun yazılarında, Türkiye ve Şangay İşbirliği Örgütü, Çin ve ŞİÖ, ABD ve ÇKP gibi konulara ağırlık verdikleri saptanmıştır. Öte yandan kadroda yer almalarına karşın Yi Mu, İlber Vasfi Sel, Hasan Çapan, Hasan Böğün, Jessica Durdu, Erkut Tekin’in ise çalışmada ele alınan dönemde köşe yazılarının bulunmadığı görülmüştür.

3 Temmuz tarihli yazısında Tunca Arslan; “ÇKP’nin kuruluşunu anlatan film: 1921” başlıklı bir metin kaleme almış ve Çin Komünist Partisi’nin önemine ve belgelele dikkat çekmiştir. 4 Temmuz tarihli metninde Barış Doster; “ŞİÖ zirvesi ve Çin-Kazakistan ilişkileri” üzerine bir köşe yazısı yazmış ve Çin-Kazakistan özelinde ŞİÖ’nün önemine vurgu yapmıştır. 5 Temmuz tarihli köşe yazısında Barış Adıbelli ise “Şangay İşbirliği Örgütü Astana Zirvesi üzerine notlar” başlıklı metniyle toplantıdaki gündeme ve toplantının sonuçlarına dikkat çekmiştir.

Köşe yazılarında Çin Komünist Partisi, Şangay İşbirliği Örgütü ve söz konusu güçlerin bölgesel, stratejik önemini vurgulayan metinlere yer verilmiştir. Bu yönüyle Çin’in ve Çin merkezli kuruluşların ne kadar önemli olduğuna ve Türkiye için bölgesel gelişmelerdeki kritik rolüne dikkat çekilmiştir. Bu açıdan Çin’in fikişsel, siyasi ve ekonomik örgütlerinin Türkiye için önemine işaret edilmiş ve gelecekteki rolleri çerçevesinde olumlu metinlerin kaleme alındığı görülmüştür.

Özel Haberler Bölümünün Değerlendirilmesi

Özel haberler bölümünde 7 haber yapılırken içeriklerde Çin’in Türkiye’deki girişimleri, kurduğu fabrikalara dikkat çekilmiştir. Öte yandan Batı’yı ele alan haberlerde negatif bakış açısının hâkim olduğu, Türkiye ile Çin arasındaki ilişkilere vurgu yapılan içeriklerin öne çıkarıldığı tespit edilmiştir.

1 Temmuz tarihli; “İstanbul’dan Guangzhou’ya uçuşlar başladı: İki metropolü birbirine bağlayacak” başlıklı haberde Türkiye ile Çin arasındaki ilişkilerin önemi üzerine durulmuştur. 2 Temmuz tarihli; “Chery OMODA 5’ten sürpriz kampanya: İşte yeni fiyatlar” başlıklı haberde Çin’in otomotiv sektöründeki gücü öne çıkarılmıştır. 5 Temmuz tarihli; “OPPO’nun en gelişmiş telefonu Find X7 Ultra tanıtıldı: Türkiye’ye ne zaman gelecek?” başlıklı haberde Türkiye’deki Çin malı telefon piyasasına ilişkin bir içerik sunulmuştur.

Haberlerde Türkiye’deki Çin yatırımları öne çıkarılmış ve otomotiv, telefon sektörü başta olmak üzere iki ülke arasındaki ekonomik, kültürel ilişkilere dikkat çekilmiştir. Yatırımların Türkiye için önemli olduğuna vurgu yapılırken ilişkilerin gelecekte önem kazanacağına işaret edilmiştir. Özel haberler başlığı altında teknoloji içeriklerinin ağırlıklı olması Çin’in bu alanı ve söz konusu içerikler üzerinden olumlu bir temsil oluşturulmasını ne denli önemseydiğini de göstermektedir.

Kültür Sanat Bölümünün Değerlendirilmesi

Sinema, tiyatro, edebiyat konuları ve etkinliklerinin öne çıkarıldığı bölümde 6 haber yapılmıştır. Çin kültürüne ilişkin haberlerin yer aldığı bölümde diğer alanlara göre daha az içerik olduğu saptanmıştır.

2 Temmuz tarihli; “Güney Çin Denizi’nde önemli keşif: Ming Hanedanı döneminden kalma 2 gemi bulundu” başlıklı haberde Çin’de bulunan geminin kültürel ve tarihsel önemine vurgu yapılmıştır. 6 Temmuz tarihli; “Justin Timberlake’in sabıka fotoğrafı sanat eseri oldu” başlıklı haberde dünya çapında ünlü olan şarkıcının fotoğrafıyla ilgili magazin haberi yapılmıştır. 7 Temmuz tarihli; “Çin-İngiliz yapımı Marco Polo belgeseli Londra’da yayınlandı” başlıklı haberde ise belgelele ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Haberlerde Çin’in kültürel alandaki köklü geçmişine ve gelişmelerine yer veren gazete yumuşak güç unsurları arasında yer alan kültür ögesini sınırlı da olsa kullanmıştır. Özellikle Çin vurgusunun hâkim olduğu bölümde Batı’dan da çeşitli içeriklere yer verilmiştir. Bölümde Türk kültürüne ilişkin bir haberin olmaması ise önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çin’in kendi kültürüne sempati oluşturmasıyla birlikte yayım yaptığı ülkeye dair kültür haberinin yapılması da yumuşak güç bağlamında öneme sahiptir.

Sağlık Bölümünün Değerlendirilmesi

Sağlıkla ilgili 3 haberin yer aldığı gazetede çeşitli sağlık sorunlarına dair uzman görüşüne dayalı özel haberlerin yapıldığı görülmüştür. Sınırlı bir sayıda içeriğin olduğu bölümde daha çok araştırmalardan yola çıkarak içerik üretilmiştir.

1 Temmuz tarihli; “*Multivitamin araştırması: Ömrü uzatmıyor, erken ölüme neden olabiliyor*” başlıklı haberde vitamin haplarına ilişkin çalışmaya yer verilmiştir. 2 Temmuz tarihli; “*Listeria bulgusu: Ispanaklar geri çağırılıyor*” başlıklı haberde ispanaktaki maddenin insan sağlığına zararları aktarılmıştır. 5 Temmuz tarihli; “*Migren ağrısı nasıl tetikleniyor? Fareler üzerinde denendi*” başlıklı haberde migren ağrısına yönelik yapılan bir araştırmanın sonuçları paylaşılmıştır.

Bu bölümde çeşitli alanlarda yapılan çalışmalardan derlenen ve uzman görüşleriyle desteklenen haberlere yer verilmiştir. Bu yönüyle *CGTN Türk*'ün en sınırlı alanlarından olan sağlık konusunda daha özgün içerikler üretmesi önemlidir. Ayrıca haberlerde Türkiye'deki uzmanlardan yararlanılmasının okura ulaşmada belirleyici olduğu da göz ardı edilmemelidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Çin mediası *CGTN Türk* örneklemini üzerinden yumuşak güç bağlamında analiz edilmiştir. Bu doğrultuda gazetede yer alan haberlerin içerikleri incelenmiş ve *CGTN Türk*'ün yumuşak güç unsuru olup olmadığını saptamak hedeflenmiştir. Çin'in Türkiye'deki gücünü yansıtmaması nedeniyle öneme sahip olan çalışma 1-7 Temmuz 2024 tarihleri arasındaki 660 haberden rastgele seçilen 33 içeriğin incelenmesi üzerinden sınırlandırılmıştır.

Buna göre en yoğun haberin Türkiye'nin güncel gelişmelerine dair bölümde olduğu görülmüştür. Başta siyaset olmak üzere çeşitli gelişmeleri haberleştiren gazetenin Türkiye'ye ilişkin çeşitli konularda gündem oluşturabilecek haberler yaptığı saptanmıştır. Türkiye ile Çin arasındaki olayları ve anlaşmaları okurlara sunan *CGTN Türk* iki ülke arasındaki ticari, siyasi ve kültürel bağa sıklıkla vurgu yapmıştır. Dünyadaki önemli konuların da ele alındığı gazetede Avrupa, Asya, Afrika, Amerika ve Orta Doğu'daki gelişmelerin haberleştirildiği görülmüştür. Söz konusu bölümlere ilaveten sağlık, yaşam, kültür sanat, özel haber, bilim teknoloji konularında çeşitli içerikler sunulsa da bu alanlarda gazetenin daha sınırlı bir çerçevede haber ürettiği tespit edilmiştir.

Öte yandan haberlerde Çin'in Türkiye'de olumlu bir imaj oluşturabilmesi için pozitif söylemin tercih edildiği görülmüştür. Boztepe'ye (2016: 106) göre Çin medyadan aktardığı içeriklerle kendisini gelişmiş, yardımsever ve barışçıl bir ülke olarak sunmaktadır. Söz konusu söylem üzerinden haberlerinde olumlu bir Çin imajının temellerini atan *CGTN Türk* de bu yönüyle Türkiye-Çin arasındaki ilişkiler için bir aracı olarak değerlendirilebilir.

Çin'in bölgesel bağlamda ilişkilerinin iyi olduğu yerlerle ilgili pozitif bir dil tercih edilen *CGTN Türk*'te, Batı'daki gelişmelerin genellikle negatif bir dille haberleştirildiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda haberlerin Türkiye-Çin ilişkileri bağlamında kurgulandığını ve Batı'nın Türk mediası üzerindeki etkisine karşı alternatif bir ortamın oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Niyaz'a (2020: 75) göre Çin hükümeti medyanın bir yumuşak güç unsuru olarak kullanılması bağlamında son yıllarda ciddi adımlar atmıştır. İlk zamanlarda radyo üzerinden kurulan etkileşim günümüzde yeni medya platformlarına tanışmış ve çeşitli coğrafyalarda ortaklıklar kurulmuştur. Söz konusu politika Çin'in küresel ölçekte tanıtılması ve olumlu temsil edilmesi için büyük bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak *CGTN Türk*, Çin'in Türkiye'deki güncel medya güçleri içerisinde dikkat çeken bir medya kurumu olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle Çin'in küresel alandaki yumuşak güç unsurlarından olan *CGTN*'nin Türkiye'deki temsilcisinin de etkili bir yayıncılık ortaya koyduğu ve önemli bir yumuşak güç unsuru olduğu söylenebilir. Türkiye-Çin ilişkileri düşünüldüğünde, *CGTN Türk*'ün ilerleyen yıllarda kendisinden köklü durumda olan Batılı haber kurumlarıyla denk duruma geleceği de öngörülmektedir.

Ancak bunun için *CGTN Türk*'ün araştırma, sağlık, kültür sanat, yaşam, bilim teknoloji haberleri alanlarında daha üretken olması ve köşe yazarı kadrosunu da genişletmesi gerekmektedir. Aksi takdirde gazetenin kamuoyu oluşturmada ve Türk halkı üzerinde etkili yumuşak güç unsuru olabileme noktasında güçlükler yaşaması olasıdır. Bu nedenle *CGTN Türk*'ün gazeteciliğin evrensel ilkelerini benimseyerek bir program doğrultusunda hareket etmesi, Türkiye'deki etkililiğini arttırması ve pekiştirmesi adına önem arz etmektedir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, P., & Oğuz, G. (2016). Dijital diplomasi, küresel algı ve Türkiye. N. Sezer, S. Gezgin & E. Yolcu (Ed.), *International Symposium Communication in the Millennium* (s. 573-590). İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Aydemir, E. (2019). Çin'in küresel bir yumuşak güç hareketi: CGTN'nin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 260-275. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.628296>.
- Boyd-Barret, O. (1998). *The globalization of news*. Sage Publications.
- Boztepe, V. (2016). Bir yumuşak güç kaynağı olarak Türkiye'deki Çin medyası. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(4), 93-109. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415561>
- Budak, L., & Erdoğan, İ. (2006). 1990 sonrası Çin Halk Cumhuriyeti'nde kitle iletişim sistemi ve temel sorunlar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 109-123.
- Chen, A. C., & Liang, Y. L. (2010). Television: Entertainment. W. A. Hachten & J. F. Scotton (Ed.), *New media for a new China* (s. 83-97). Wiley-Blackwell.
- Çavuş, T. (2012). Dış politikada yumuşak güç kavramı ve Türkiye'nin yumuşak güç kullanımı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Çolakoglu, S. (2012). Türkiye-Çin ilişkileri: Tek taraflı aşk mı? *Ortadoğu Analiz*, 4(45), 53-66.
- Demirtepe, M, Turgut., & Özertem, H. S. (2013). Yükselen tehdit algısı karşısında Çin'in yumuşak güç siyaseti: Politikalar ve sınırlılıkları. *Bilig*, (65), 95-118.
- Eldeniz, L., & Maimaitimin, B. (2015). Çin ulusal haber ajansı: Xinhua ve güncel Çin medyası. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 173-185.
- Erdoğan, E., & Uyan-Semerci, P. (2021). *Toplumsal araştırma yöntemleri için bir rehber: Gereklikler, sınırlılıklar ve incelikler*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gooch, E., Eckstrand, E., Mayers, C., & Ruiz, S. (2020). *Using global media big data to understand China's soft power efforts*. <https://thestrategybridge.org/the-bridge/2020/3/2/using-global-media-big-data-to-understand-chinas-soft-power-efforts> adresinden 24 Haziran 2024 tarihinde erişildi.
- Güner, S. (2021). Türkiye'nin kamu diplomasisi ve yumuşak güç uygulamalarında medyanın rolü: TRT'nin uluslararası kanalları üzerine bir değerlendirme. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 145-168.
- Halisoglu, T. A. (2022). Avrupa Birliği'nin yeni yumuşak güç unsuru: Dijital diplomasi. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi e-Dergi*, 11(2), 163-178. <https://doi.org/10.47934/tife.11.02.05>
- Keohane, R. O., & Nye, J. S. (1998). Power and interdependence in the information age. *Foreign Affairs*, 77(5), 81-94. <https://doi.org/10.2307/20049052>
- Keten, E. T. (2015). Küresel bir modele doğru Çin medyası. *İnsan ve İnsan*, 2(4). 4-21. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.279988>
- Köfteoğlu, K. (2013-2014). Mardin-Çin hattı. *China Today Türkiye*, (8), 30-31.
- Kömür, G. (2020). Yumuşak güç unsuru olarak kamu diplomasisi. *International Journal of Politics and Security*, 2(3), 89-115.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Niyaz, H. (2020). *Çin dış politikasında bir araç olarak medyanın rolü* (Tez No: 661669) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nye, J. (2002). Hard and soft power in a global information age. M. Leonard (Ed.), *Re-ordering the world* (s. 2-10). The Foreign Policy Centre.
- Nye, J. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. Public Affairs.
- Nye, J. S. (2008). Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/0002716207311699>
- Olgun, C. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 66-70.

-
- Tuch, H. N. (1990). *Communicating with the world: U.S. public diplomacy overseas*. St. Martin's Press.
- Wilson, E. J. (2008). Hard power, soft power, smart power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 110-124. <https://doi.org/10.1177/0002716207312618>
- Yılmaz, S. (2012). Kamu diplomasisi: Başka halklara angaje olmak, ayaklandırmak. *21. Yüzyılda Sosyal Bilimler*, (1), 201-223.
- Zhu, Y. (2012). *Two billion eyes: The story of China Central Television*. New Press.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 275-296, Winter 2024

Üniversitelerin Instagram Kullanımlarının Diyalojsal Halkla İlişkiler Açısından İncelenmesi

Analyzing University Instagram Usage from the Perspective of Dialogic Public Relations

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
04/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
15/12/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Öğr. Gör. Dr. Yusuf Bahadır Doğru
Kocaeli Üniversitesi
Uluslararası İlişkiler ve Erasmus
Koordinatörlük Birimi
yusuf.dogru@kocaeli.edu.tr
ORCID: 0000-0002-7635-0766

Öğr. Gör. Dr. Sema Doğru
Kocaeli Üniversitesi
Kandıra Meslek Yüksekokulu
ema.dogru@kocaeli.edu.tr
ORCID: 0000-0002-5709-586X

Öz

Günümüzde iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, üniversitelerin hedef kitleleriyle etkileşim stratejilerinde köklü değişikliklere yol açmıştır. Üniversiteler sosyal medya aracılığıyla bilimi, sanatı ve eğitimi daha geniş kitlelere ulaştırabilme gücüne sahiptir. Bu süreçlerin etkisini analiz etmek, üniversitelerin topluma olan katkılarını daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Ayrıca sosyal medya, dijital dönüşümün de önemli bir parçasıdır. Üniversitelerin bu dönüşümü nasıl yönettiğini anlamak, eğitim sektöründeki dijitalleşme eğilimlerini değerlendirmeye de fayda sağlayacaktır. Sosyal medya, iletişim ve medya çalışmaları açısından hızla gelişen bir alan olduğundan, üniversitelerin bu platformları nasıl kullandığına dair veriler, akademik literatürü zenginleştirecektir. Bu amaçla çalışma kapsamında çeşitli üniversitelerin Instagram kullanımları incelenmiştir. Seçilen üniversiteler URAP (Akademik Performans Sıralaması) Raporuna göre belirlenmiştir. Harvard Üniversitesi, Toronto Üniversitesi, UCL Londra Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi 2023-2024 URAP raporunda Türkiye ve dünya genelinde ilk üçte yer aldığı için çalışmaya dâhil edilmiş ve Diyalojsal Halkla İlişkiler çerçevesinde incelenmiştir.

Sonuç olarak, üniversitelerin Instagram hesapları üzerinden yürüttükleri iletişim ve etkileşim stratejileri, kurumların dijital varlıklarını güçlendirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmada incelenen üniversiteler, hedef kitleleriyle daha etkili bir diyalog kurmak için sosyal medyanın potansiyelini kullanmaktadırlar. Ancak, medya ve diyalojsal etkileşim kategorilerinde daha fazla geliştirilmesi gereken alanlar olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, kullanıcıların geri bildirimlerine daha fazla cevap verilmesi ve sosyal medya üzerinden yapılan paylaşımların medya için daha değerli içeriklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, üniversitelerin dijital iletişim stratejilerini daha proaktif ve katılımcı hale getirerek, hedef kitleleriyle olan bağlarını güçlendirme fırsatları bulunmaktadır. Bu çalışmadan yola çıkarak, tüm üniversitelerin sosyal medya kullanımında hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiğine yönelik bir yol haritası çizilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Diyalojsal Halkla İlişkiler, Instagram Kullanımı, Üniversite İletişimi, Sosyal Medya Stratejisi, Dijital Etkileşim

Abstract

In today's world, advancements in communication technologies have led to significant changes in universities' interaction strategies with their target audiences. Universities have the power to extend science, art, and education to broader audiences through social media. Analyzing the impact of these processes will provide a better understanding of universities' contributions to society. Furthermore, social media constitutes a crucial component of digital transformation. Understanding how universities manage this transformation will also contribute to evaluating digitalization trends in the education sector. As social media is a rapidly evolving field in communication and media studies, data on how universities utilize these platforms will enrich academic literature.

For this purpose, the study examines the Instagram usage of various universities. The selected universities were identified based on the URAP (University Ranking by Academic Performance) Report. Harvard University, the University of Toronto, University College London, Hacettepe University, Istanbul Technical University, and Istanbul University were included in the study because they ranked among the top three in Turkey and globally in the 2023-2024 URAP report. These universities were analyzed within the framework of dialogic public relations.

In conclusion, the communication and interaction strategies that universities implement through their Instagram accounts are critical for strengthening their digital presence. The universities examined in the study leverage the potential of social media to establish more effective dialogue with their target audiences. However, areas requiring further improvement, particularly in media and dialogic interaction categories, have been identified. Specifically, universities need to respond more frequently to user feedback and enhance the value of their social media posts by supporting them with more engaging content.

In this context, universities have opportunities to strengthen their ties with their target audiences by making their digital communication strategies more proactive and participatory. Based on the findings of this study, a roadmap is drawn to guide universities on key considerations for effective social media use.

Keywords: Dialogic Public Relations, Instagram Usage, University Communication, Social Media Strategy, Digital Engagement

Atf Bilgisi / Citation Information

Doğru, Y. B., & Doğru, S. (2024). Üniversitelerin Instagram kullanımlarının diyalojsal halkla ilişkiler açısından incelenmesi. *Asya Studies*, 8(30), 275-296. <https://doi.org/10.31455/asya.1578975>

GİRİŞ

İletişim teknolojilerindeki hızlı evrim, günümüzde kurumlar için iletişim stratejilerinin merkezinde bulunan önemli bir değişken haline gelmiştir. Bu bağlamda, üniversiteler de hedef kitleleriyle etkileşimde bulunmanın en etkili yollarını araştırmakta ve benimsemektedir. Özellikle internet ve sosyal medya platformları, bu etkileşimin en canlı örneklerini sunmaktadır. Söz konusu mecralar, görsel ve metinsel içerikler aracılığıyla kurumların öğrencileri, öğretim üyeleri, personeli, mezunları ve genel halkla bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Bu iletişim dönüşümünde öne çıkan mecralardan biri de Instagram'dır. Instagram'ın yükselişi, özellikle görsel ağırlıklı içeriklerin etkileşim gücünü ve erişim potansiyelini gözler önüne sermiştir. Üniversiteler, bu platformu etkin bir iletişim aracı olarak kullanarak, hedef kitleleriyle daha derin ve anlamlı bağlar kurmayı hedeflemektedirler.

Bu bağlamda, URAP 2023-2024 raporu kapsamında Türkiye ve dünya genelinde ilk üç sıradaki üniversitelerin Instagram kullanımlarını diyalogsal halkla ilişkiler kriterleri ışığında detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlayan bu çalışma, akademik literatüre önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Üniversitelerin Instagram hesaplarının analizi, kurumların dijital iletişim stratejilerini anlamak ve geliştirmek için büyük bir öneme sahiptir. Bu çalışma, bu alandaki bilgi birikimine yeni bir boyut kazandırarak, üniversitelerin dijital iletişim stratejilerini optimize etmelerine katkı sağlayacaktır.

Diyalogik iletişim ve diyalogik halkla ilişkiler perspektifi, kurumların sadece bilgi yayınlama aracı olarak gördükleri sosyal medya platformlarının, etkileşim ve diyalogun önemli birer aracı olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Bu anlayış, üniversitelerin Instagram gibi platformlarda sadece içerik üretmekle kalmayıp, takipçileriyle etkileşim kurmalarını teşvik etmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, üniversitelerin dijital iletişim stratejilerinin diyalogik temeller üzerine nasıl inşa edilebileceğini anlamak için önemli bir adım olarak görülmektedir.

Diyalogik İletişim ve Halkla İlişkiler

Halkla ilişkiler literatüründe, diyalog kavramının ilk kez halkla ilişkiler alanına dahil edilmesi Pearson'ın (1989) doktora teziyle gerçekleşmiştir. Pearson, halkla ilişkilerde diyalogik modeli tanımlayarak, bu modelin paydaşlar arasında eşitlik ve adaleti sağlamayı hedeflediğini belirtmiştir. Diyalogik organizasyonlar, sadece yönetsel hedefleri gerçekleştirmeyi amaçlamakla kalmaz, aynı zamanda paydaşların ve çıkar sahiplerinin ihtiyaçlarını da karşılamayı hedefler (Pearson, 1989). Bu bağlamda, diyalogik iletişimciler, organizasyonun çıkarları ile ana kamuoyları arasındaki çıkarlar arasında bir denge kurmaya çalışır ve etkiden çok karşılıklı anlayışa odaklanır (Kent ve Taylor, 1998).

Bu model, halkla ilişkiler pratiğinde daha kapsayıcı ve etik bir yaklaşımı temsil etmektedir. Diyalogik iletişim, organizasyonların toplumsal sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmelerini sağlar ve bu teori halkla ilişkiler disiplininde daha derinlemesine araştırmaların yapılmasına olanak tanımıştır. Kent ve Lane (2017), diyalogu kişiler arası bir süreç olarak tanımlamış ve bu sürecin, her ne kadar kolay olmasa da, sadece bir problem çözme aracı ya da stratejik bir yöntem değil, ilişkisel etkileşimin bir biçimi olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yaklaşım, diyalogun etik açıdan olumlu bir faaliyet olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Kent ve Lane, 2017). Baumgarten (2011), dijital çağdaki iletişimin diyalogik doğasının önemine dikkat çekerek, sosyal medyanın her an her yerde erişilebilir olmasının, bütünleşik iletişim için tüm paydaşlarla yakınlaşma gereksinimini artırdığını ifade etmiştir. Dijital teknolojilerin etkisiyle, sosyal medya platformları, halkla ilişkiler bağlamında diyalogik iletişim araçları olarak önemli bir rol oynamaktadır.

Diyalog, kelime anlamı itibarıyla konuşma ya da sohbeti ifade eder. Diyalogik halkla ilişkiler, bireylerin kendilerine değer verme ve başkalarının değerini kabul etme anlayışını, aynı zamanda uzun süreli ve istikrarlı ilişkiler kurma çabasını içerir. Profesyonel bir uygulama olarak diyalog, açık zihinle dinlemeyi, başkalarıyla empati kurmayı, hatalı olduğunu kabul etmeyi ve iletişim yoluyla değişmeyi içerir. Bu bağlamda, diyalog yalnızca belirli kuralların seti değil, aynı zamanda kişilerarası ve kültürlerarası iletişim becerilerinin bir toplamıdır (Kent ve Taylor, 2011). Diyalog, halkla ilişkilerde bireyler arası ve kültürlerarası etkileşimlerin temel taşı olarak görülmektedir. Kent ve Taylor'un (2011) vurguladığı gibi, diyalog, yalnızca bir iletişim yöntemi değil, aynı zamanda başkalarının değerini tanıma ve empati kurma yeteneğini de içeren derin bir tutum değişikliğidir. Bu perspektif, halkla ilişkiler uygulamalarında etik ve şeffaf bir yaklaşımın benimsenmesini gerektirir. Dolayısıyla, diyalogik halkla ilişkiler modeli, sadece bilgi aktarmaktan öte, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerini ve birlikte dönüşmelerini teşvik eder. Bu, günümüz iletişim stratejilerinde daha sürdürülebilir ve etkili sonuçlar elde edilmesine olanak tanır ve halkla

ilişkiler disiplinine yeni bir bakış açısı kazandırır. Bu nedenle, diyalogun kuramsal ve pratik boyutlarının daha fazla araştırılması, halkla ilişkiler alanında önemli gelişmelere katkı sağlayacaktır.

Halkla ilişkiler alanındaki bu anlayış değişikliği, paydaşlarla diyaloga dayalı, simetrik iletişim ve ilişki kurma odaklı bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Ancak, geleneksel iletişim araçları, doğal gereği tek yönlü iletişim biçimine dayandıkları için bu tür bir ilişki kurma biçimine pek olanak tanımamıştır. Geri bildirim sınırlı olduğu bu tek yönlü iletişim araçları, halkla ilişkilerin işlevini büyük ölçüde bir yayın aracına indirgemıştır. Halkla ilişkiler uygulamalarının kamularla ilişkileri geliştirmeye odaklanmasına rağmen, bu ilişkileri derinleştirecek araçlardan yoksun olması önemli bir sorundur. Bu bağlamda, sosyal medya, iki yönlü iletişim ve diyalog açısından büyük bir fırsat sunmaktadır. Bu noktada, halkla ilişkilerin sosyal medyada ne ölçüde etkin bir şekilde uygulandığı ve bu önemli fırsattan ne kadar faydalandığı sorusu önem kazanmaktadır (Türkal ve Güllüpunar, 2007: 593).

Diyalojik halkla ilişkiler yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilen halkla ilişkiler faaliyetleri, hedef kitlelerin özelliklerinin, istek, beklenti ve gereksinimlerinin belirlenmesine dayanan titiz bir araştırma aşaması ile başlamaktadır. Bu araştırma sürecinde elde edilen veriler, hedef kitlelerin ikna edilmesi, yönlendirilmesi veya kurumun arzu ettiği şekilde davranışlar sergilemeleri amacıyla kullanılmamaktadır. Aksine, bu veriler, halkla ilişkiler stratejilerinin nasıl planlanması ve uygulanması gerektiğine dair stratejik bir perspektif sunarak, bu çabaların başarıya ulaşması için hayati bir rol oynamaktadır (Boztepe, 2014:39). Bu dönemde, halkla ilişkiler örgütleri için artan bir öneme sahiptir. Hızlı bilgi akışı ve geri bildirim alımı, "kamularla" etkili bir iletişim kurmanın kritik bir unsuru haline gelmiştir. Dolayısıyla halkla ilişkilerin, örgütler için hayati bir araç olduğu kabul edilmektedir. Yeni iletişim teknolojileri, özellikle internet, örgütlerin kitlelerle iletişim kurmasında önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde, neredeyse tüm örgütlerin bir web sitesi bulunmakta ve sosyal medya platformları da bu iletişimde sıklıkla kullanılan araçlardan biri haline gelmiştir. Ancak, bu koşullar altında, örgütlerin "diyalojik halkla ilişkiler" yaklaşımını benimsemek isteyip istemedikleri, önemli bir sorun alanı olarak öne çıkmaktadır (Özoran 2017:21).

Diyalog, ilişki kurmanın esas unsurlarından biridir. Kavramsal olarak, iki yönlü iletişim modeli ile benzerlik gösteren diyalog, hedef kitlelerle karşılıklı yarar ilişkilerini sürdürmek ve geliştirmek için önemlidir. Diyalog, farklı görüşlere değer verme anlamını taşır ve iki yönlü simetrik iletişime dayanır. Bu bağlamda, diyalogun geliştirilmesinin amacı, hedef kitlenin kurumsal bağlılığını artırmak için sosyal medyanın bir araç olarak kullanılmasıdır. İki yönlü simetrik iletişim, kuruluşlar ile hedef kitleler arasında karşılıklı faydalar sağlayan bir etkileşim sürecini ifade eder. Sosyal medya, kuruluşların soruları, endişeleri ve sorunlarına kişisel olarak yanıt verebilecekleri bir platform sunarak, hedef kitlelerle şeffaf bir iletişim sürecinin kurulmasına katkı sağlar. Bu bağlamda, hedef kitlelerin soru sorması ve yanıtlarının bulunması için uygun bir ortamın oluşturulması gereklidir. Bu tür bir iletişim ortamının sağlanması, halkla ilişkiler uygulayıcılarının sorumluluğundadır ve sosyal medya platformları da bu amaçla önemli birer araç haline gelmiştir (Çelebi 2019:79-80). Halkla ilişkiler profesyonelleri, sosyal medya stratejileri ve çevrimiçi ilişki yönetimi konusunda yaratıcı ve zeki olmalıdır. Bu bağlamda, halkla ilişkiler mesajlarının dijital alan jargonuna uygun bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar, çevrimiçi iletişimde dil kodu tercihindeki benzerliğin bireysel benzerlik olarak algılandığını ve bu durumun güveni etkilediğini ortaya koymaktadır (Feuerhahn ve Eichenlaub 2010).

Diyalojik Halkla İlişkilerin İlkeleri

Kent ve Taylor (1998: 321-331), diyalojik halkla ilişkilerin web siteleri üzerine uyarlanması beş temel ilkeyi belirlemiştir. Bu ilkeler şunlardır:

Diyalojik Döngü: Diyalojik döngü, çift yönlü ve karşılıklı iletişimi ifade eden bir ilke olarak simetrik iletişim temelinde şekillenir. Bu ilkenin hayata geçirilebilmesi için, kurum adına iletişim kurabilecek, kurum politikalarına uygun şekilde soruları yanıtlayabilecek yetkin internet bağlantı noktalarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu yaklaşımla, kurum içinden doğru, tutarlı ve güvenilir bilgilendirme sağlanması mümkün hale gelir. Bir diyalojik döngüye sahip olmak, halkın soru yöneltebilmesi ve örgütün bu sorulara yanıt verebilmesi için bir mekanizmanın mevcut olmasını gerektirmektedir. Web sitelerinde, bu tür mekanizmaların bulunması örgütün sorumluluğunda iken, Facebook ve Twitter gibi sosyal medya platformları önemli halkla ilişkiler araçlarına dönüşmüş ve bu platformlar, yorumlar ile "@reply" gibi özellikler sayesinde kendi içsel diyalojik döngülerini oluşturmuş bulunmaktadır (Rybalko ve Seltzer, 2010).

Teknolojik ilerlemeler, internet sitelerinden geri bildirim almayı kolaylaştırmış, bu da kurumların hedef kitleleriyle daha dinamik ve etkileşimli bir iletişim kurmasına olanak tanımıştır (Johnson, 1997: 233). Bu bağlamda, diyalogik döngü, kurumların iletişim stratejilerinde etkileşim ve geri bildirim temel alan bir yapı inşa etmeleri için önemli bir araç haline gelmiştir.

Enformasyonun Kullanışlılığı: Sunulan bilginin diyalogik ilişki açısından faydalı ve güvenilir olması gerekmektedir. Kamuya sunulan bilgiler, kamu ile kurulacak ilişkide, kamu endişelerinin giderilmesi ve sorularının yanıtlanması açısından önemlidir. Ayrıca, bu bilgiler, kamu ve kurumun bütünleşmesini hedeflemelidir (Kent ve Taylor, 1998).

Yeniden Ziyareti Sağlama: Web siteleri (sosyal medya profilleri), ziyaretçilerin tekrar ziyaret etmelerini teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu, kullanıcı dostu bir deneyim sunarak sürekli etkileşimi destekler. Web siteleri ve sosyal medyada bulunan bilgiler sadece kullanışlı olmakla kalmamalı, aynı zamanda düzenli olarak güncellenmelidir (Kent ve Taylor, 1998).

Arayüzün Kullanışlılığı: Arayüzün kullanışlılığı, web sitesinin tasarımında ziyaretçilerin kolayca erişebileceği ve kullanabileceği bir yapı oluşturulmasını gerektirmektedir. Kullanıcı dostu bir arayüz, ziyaretçilerin siteye olan bağlılıklarını artırmakta ve etkileşimi kolaylaştırmaktadır. Ancak, bu ilke genellikle sosyal medya platformları üzerine yapılan çalışmalarda göz ardı edilmekte olup, Rybalko ve Seltzer (2010) tarafından da vurgulandığı üzere, sosyal medya araçlarında arayüz tasarımının kullanıcı etkileşimini artırma üzerindeki etkisi genellikle dikkate alınmamaktadır.

Ziyaretçilerin Siteye Tutulması: Bir internet sitesinin başarısı, kullanıcıların ilgisini çekerek onları daha uzun süre site içinde tutabilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, site içeriği kullanıcıların dikkatini çekecek ve etkileşimi teşvik edecek öğelerle donatılmalıdır. Ayrıca, kullanıcıların siteyi terk etmesini engellemek amacıyla yalnızca zorunlu durumlarda başka sitelere bağlantı verilmelidir; bu sayede ziyaretçilerin site içinde geçirdiği süre artırılabilir (Kent ve Taylor, 1998). Sosyal medya bağlamında ise, bu yaklaşım, sosyal medya platformlarının internet sitesi ile entegre edilmesini gerektirir. Kurumlar, kullanıcıları site dışındaki gereksiz bağlantılara yönlendirmemeli ve siteyi terk etmelerini engellemek için açık yollar sunmalıdır. Böylece, ziyaretçilerin geri dönmesi teşvik edilir ve çevrimiçi etkileşim artırılır (Waters vd., 2011: 215). Watkins (2017: 164) ise kurumların, kullanıcılarını diğer web sitelerine yönlendirmek yerine, kendi çevrimiçi platformlarında tutmayı hedeflemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, sosyal medya platformlarının entegre edilmesi, kurumların çevrimiçi alanlarındaki etkileşimi ve kullanıcı bağlılığını artıran stratejik bir adım olarak görülmektedir.

Bu ilkeler, web sitelerinin diyalogik halkla ilişkiler modeli çerçevesinde etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanır ve kurum ile paydaşlar arasındaki iletişimin daha interaktif ve anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu bağlamda, Kent ve Taylor'un (1998) çalışması, dijital platformlarda halkla ilişkiler stratejilerinin geliştirilmesi için önemli bir rehber sunmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel yöntemi, içerik analizi olarak belirlenmiştir. Çalışmanın analiz çerçevesi, Taylor, Kent ve White (2001:273) ile Kent ve Taylor'un (1998) geliştirdiği diyalogsal halkla ilişkiler ilkelerine dayanmaktadır. Bu doğrultuda, literatür taraması gerçekleştirilmiş ve söz konusu çalışmalara dayanan yeni medya odaklı araştırmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, içerik analizi tablosu oluşturulurken, aşağıdaki çalışmalardan faydalanılmıştır:

- Köseoğlu ve Köker'in (2014) "Türk Üniversiteleri Twitter'ı Diyalogsal İletişim Açısından Nasıl Kullanıyor: Beş Türk Üniversitesi Üzerine Bir İçerik Analizi" başlıklı makalesi,
- Türkal ve Güllüpunar'ın (2017) "Diyalogsal Halkla İlişkiler Bağlamında Sosyal Medya Kullanımı: Türkiye'de İlk 100'de Yer Alan Şirketler Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışması,
- Alemdar ve Kocaömer'in (2020) "Çevreci Sivil Toplum Kuruluşlarının Instagram Paylaşımlarını Diyalogsal İlkeler ve Halkla İlişkiler Modelleri Bağlamında Okumak" başlıklı makalesi.
- Yavuz'un (2022) "Ulusal ve uluslararası çevreci sivil toplum kuruluşlarının diyalogsal halkla ilişkiler bağlamında sosyal medya kullanımına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme" adlı doktora tezi.

Bu çalışmada, üniversitelerin resmi Instagram hesaplarında 1 Temmuz-30 Eylül 2024 tarihleri arasında yapılan paylaşımlar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, yazılı ve görsel materyalleri belirli bir çerçeveye uygun şekilde sistematik ve nitel olarak değerlendirmeye olanak tanıyan

bir yöntemdir. Araştırma, diyalojsal halkla ilişkiler kuramının temel ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Analiz kapsamında, üniversitelerin sosyal medya paylaşımları hem metinsel hem de görsel olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, hedef kitleyle kurulan etkileşim biçimleri, iletişim stratejileri ve dijital platformlardaki davranış modelleri detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ayrıca, kullanıcıların etkileşimleri ve geri bildirim süreçleri de dikkate alınarak, üniversitelerin diyalojsal iletişim kapasitesi ölçülmüştür.

Nitel verinin sayısallaştırılması aşamasında, Köseoğlu ve Köker'in (2014:227) önerdiği yöntem uygulanmıştır. Her bir diyalojsal özellik, "var" (1) veya "yok" (0) şeklinde puanlanmıştır. Bu yaklaşım, üniversitelerin Instagram paylaşımlarının, diyalojsal halkla ilişkiler ilkelerine uygun olarak kategorize edilmesini ve her kategoriye ait özelliklerin varlık durumunun belirlenmesini sağlamıştır. Örneğin, bir paylaşımın kullanıcılarla etkileşim (yorum yapma, görüş bildirme veya etkileşimli içerik sunma gibi) içerip içermediği bu yöntemle değerlendirilmiştir.

Her bir diyalojsal özelliğe sahip olan paylaşımların sayısı sıklık olarak kaydedilmiş ve bu veriler üzerinden analiz yapılmıştır. Bu yaklaşım, örneğin kullanıcı geri bildirim verme ya da soru sorma gibi belirli diyalojsal özelliklerin ne sıklıkla kullanıldığını ölçmeye olanak tanımıştır. Her bir diyalojsal ilkenin toplam "var" ve "yok" puanları hesaplanarak, üniversitelerin bu ilkeleri karşılama oranları değerlendirilmiştir. Böylece, diyalojsal iletişim ilkelerinin üniversiteler arasındaki kullanım sıklığı ve etkileşim düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Yeni medya, günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olmasına rağmen, birçok örgütün sosyal medya platformlarını etkin bir şekilde kullanmadığı görülmektedir. Pang ve arkadaşlarının (2018, s. 68) belirttiği gibi, birçok kurum, çevrimiçi medyanın iki yönlü, diyalojik iletişim potansiyelini göz ardı ederek, bu platformları yalnızca tek yönlü bilgi yayma aracı olarak kullanmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen veriler, üniversitelerin sosyal medya stratejilerinin etkinliğini ve diyalojik iletişim kapasitesini derinlemesine analiz etmeye olanak sağlamıştır. Değerlendirme sonuçları, araştırmaya dahil edilen üniversitelerin Instagram hesaplarında sergilenen çeşitli örnekler üzerinden görsellerle desteklenmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışma, URAP 2023-2024 raporunda dünya ve Türkiye sıralamasında ilk üçte yer alan üniversitelerin resmi Instagram hesapları ile sınırlandırılmıştır. Örneklem seçiminde, dünya genelinde ve Türkiye'de en yüksek akademik başarıya sahip üniversitelerin dijital iletişim stratejilerinin karşılaştırmalı bir perspektifle analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, dünya sıralamalarında ilk üç sırada yer alan Harvard, Toronto ve UCL Londra üniversiteleri ile Türkiye'de ilk üçte bulunan Hacettepe, İstanbul Teknik ve İstanbul Üniversiteleri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma, bu üniversitelerin resmi Instagram hesaplarında 1 Temmuz-30 Eylül 2024 tarihleri arasında yapılan paylaşımları kapsamaktadır. Bu paylaşımlar, içerik analizi yöntemi kullanılarak, belirlenen kategorilere göre kodlanmış ve üniversitelerin sosyal medya kullanımındaki benzerlikler ve farklılıklar sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Aşağıda değerlendirme sonuçları paylaşılırken, araştırmaya dahil edilen üniversitelerin Instagram hesaplarından çeşitli görseller örnek olarak paylaşılmıştır.

Tablo 1: Üniversitelerin Instagram Analizi

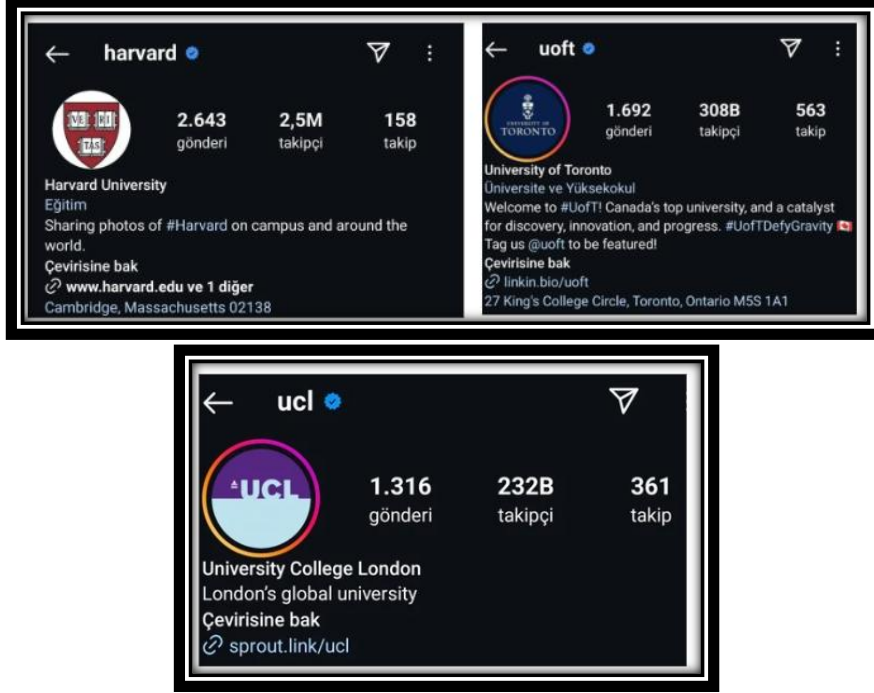
Bilgi Yararlılığı Kategorisi	Harvard Üniversitesi (Toplam Paylaşım 73)	Toronto Üniversitesi (Toplam Paylaşım 35)	Londra Üniversitesi (Toplam Paylaşım 32)	Hacettepe Üniversitesi (Toplam Paylaşım 45)	İstanbul Teknik Üniversitesi (Toplam Paylaşım 58)	İstanbul Üniversitesi (Toplam Paylaşım 83)
Profil Bilgileri Boyutu						
Profil Fotoğrafı / Logo	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
İsim (Kurumun ismi)	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Başlık (Kapak) Resmi	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Yer Bilgisi	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Resmî Web Sitesi Adresi	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Katılım Tarihi	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Biyografi Bölümü (Kurumun Kendini Tanıtması, Kurumun Instagram Adresinin İşlevi Hakkında Bilgi ve Profil kimin tarafından yönetiliyor bilgisi)	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Kurumun Diğer İletişim ve Sosyal Medya Adresleri (E-posta, Telefon Numarası, Facebook, Youtube)	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Medya İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu						
Basın Bültenleri	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Medya İçin Haber Niteliği Taşıyan Bilgiler	VAR (9)	VAR (6)	VAR (2)	VAR (3)	VAR (5)	VAR (6)
Konuşmalar	VAR (8)	VAR (15)	VAR (13)	VAR (9)	VAR (8)	YOK
İndirilebilir Bilgi ve Grafikler	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Görüntülü ve Sesli İçerikler	VAR (16)	VAR (18)	VAR (21)	VAR (20)	VAR (18)	VAR (27)
Yıllık Raporlar, Kurum Politikaları ve İş Ortakları Hakkında Bilgi	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Kurum Kamuları İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu						
Kurum Hakkında Bilgi İçeren Mesajlar (Vizyon, Misyon, Felsefesi vb.)	VAR (3)	VAR (1)	VAR (3)	VAR (5)	VAR (4)	VAR (5)
Ziyaretçilere Dönük Yararlı, Güncel Bilgiler	VAR (25)	VAR (18)	VAR (12)	VAR (12)	VAR (18)	VAR (25)
Kampanyalara Katılım Hakkında Mesajlar (Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Tüketici Kampanyaları, Yarışmalar, Konserler, Festivaller Vb.)	VAR (5)	VAR (5)	VAR (7)	VAR (10)	VAR (4)	VAR (15)
Kullanıcıların Ürün ve/veya Hizmetler Hakkında Verdiği Yararlı Bilgileri Tekrar Paylaşma	VAR (7)	VAR (6)	VAR (7)	VAR (3)	VAR (3)	VAR (7)
Kurumda Kariyer Olanakları Hakkında Bilgilendirme Paylaşım ve Verilen Linkler	VAR (4)	VAR (5)	VAR (6)	VAR (3)	VAR (3)	VAR (9)
Yeniden Ziyareti Sağlamak Kategorisi						
Daha Fazla Bilgi İçin Kurumun Web Sitesindeki Sayfalara Linkler	YOK	VAR (17)	VAR (4)	VAR (17)	YOK	YOK
Kurum Etkinliklerini Anlatan Kurumun Web Sitesindeki İlgili Sayfaya Linkler	YOK	VAR (17)	VAR (4)	VAR (17)	YOK	YOK
Kurum Hakkında Yararlı Bilgi İçeren Sayfalara Linkler	YOK	VAR (17)	VAR (4)	VAR (17)	YOK	YOK
Ticari veya Ana Akım Medyada Kurum Hakkında Çıkan Haberlere Linkler	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK

Tartışma Forumlarına ve Kurumun Web sitesindeki SSS sayfasına Linkler	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Takipçi Olmayanlara Kurumun Hesabını Takip Etmeleri İçin Çağrı	YOK	VAR (1)	YOK	YOK	YOK	YOK
Kurumun Gelecekteki Etkinlik Takvimine İlişkin Paylaşımları	YOK	VAR (2)	VAR (3)	VAR (6)	VAR (5)	VAR (12)
Ziyaretçilerin Elde Tutulması Kategorisi						
Kurumun Diğer Sosyal Medya Hesaplarına Verilen Linkler	VAR (1)	VAR (11)	VAR (5)	VAR (1)	VAR (1)	VAR (5)
Kurumun Ürün ve Hizmetleri Hakkında Bilgi İçeren Kurum Web Sayfasına Linkler	YOK	VAR (17)	VAR(4)	VAR (17)	YOK	YOK
Kurum Profilinin İlk Sayfasındaki Son Mesajın 24 Saat İçinde Gönderilmiş Olması	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR	VAR
Fotoğraf ve/veya Video Paylaşma	VAR (73)	VAR (35)	VAR (32)	VAR(45)	VAR (58)	VAR(83)
Diyalojsal Döngü Kategorisi						
Ürün ve Hizmetler Hakkında Diyalojsal Başlatmak İçin Kullanıcılara Soru Sormak	YOK	VAR (5)	VAR (3)	YOK	VAR (2)	YOK
Diğer Konularda Diyalojsal Başlatmak İçin Kullanıcılara Soru Sormak	YOK	VAR (3)	VAR (3)	YOK	VAR(2)	YOK
Kullanıcıların Eleştirisi ve Şikâyetlerine Cevap Vermek	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Kullanıcıların Diğer Konularda sorularına veya yorumlarına cevap vermek	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Kullanıcılara Instagram Ortamında ya da Instagram Yoluyla Verilmiş Bir Dış Link (Kurumun Blog'u, Resmî Web Sayfası, Facebook Hesabı vb.) Üzerinden İlgili Bir Konuda Tartışmaya Davet Etmek	YOK	VAR (5)	VAR (3)	Var (5)	YOK	YOK
Kullanıcıları Kurum Temsilcisi ile İletişim Kurmaya Teşvik Etmek	VAR (4)	VAR (6)	VAR (1)	VAR (2)	VAR (2)	VAR (2)
Kullanıcıların Kurumla İlgili Bir Konuda Anket ya da Araştırmaya Katılmalarını Sağlayacak Linkleri Paylaşmak	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Kullanıcıları kendi içeriklerini göndermeleri konusunda teşvik etmek (video, fotoğraf, haber vb.)	VAR (1)	VAR (5)	VAR (3)	VAR (5)	VAR (2)	VAR (2)
Kullanıcıların paylaşımlarını yeniden paylaşmak	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK
Ülke Gündemine İlişkin Paylaşımında Bulunmak	YOK	VAR (5)	YOK	YOK	VAR (3)	
Ülke Gündemine İlişkin Tartışmaya Katılmak	YOK	YOK	YOK	YOK	YOK	
Instagram Gündemini Oluşturan Hashtag'lere Link Vermek	VAR (72)	VAR (35)	VAR (32)	VAR (45)	VAR (58)	

BULGULAR

Profil Bilgileri Boyutu

Bu kategori üniversitelerin sosyal medya hesaplarında paylaştıkları temel kurumsal bilgileri içerir ve üniversitelerin dijital kimliklerini nasıl temsil ettiklerini değerlendirmektedir. Bu boyut, bir kurumun kendisini tanıtarak takipçilerine ne kadar erişilebilir olduğunu ve sosyal medya platformunda profesyonel bir şekilde varlık gösterip göstermediğini ifade etmektedir. Profil bilgileri, bir kurumun güvenilirliği ve şeffaflığı açısından kritik bir unsurdur ve paydaşların kuruma olan güvenini pekiştiren temel bilgiler sağlamaktadır. Aşağıda bu boyuttaki tüm unsurların değerlendirmesi yapılmıştır.

Görsel 1: Harvard, Toronto ve UCL Londra Üniversiteleri Instagram Profilleri**Görsel 2: Hacettepe, İstanbul Teknik ve İstanbul Üniversiteleri Instagram Profilleri**

Profil Fotoğrafi / Logo

Harvard, Toronto, UCL Londra, Hacettepe, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) ve İstanbul Üniversitesi bu unsuru eksiksiz şekilde yerine getirmiştir. Profil fotoğrafı veya logo, kurumun dijital kimliğini temsil etmenin en temel yollarından biridir. Kurumsal bir logo veya profil fotoğrafı kullanmak, takipçilerin üniversiteyi görsel olarak tanımasına ve kolayca ayırt etmesine olanak tanımaktadır. Özellikle sosyal medya platformları görselliğe dayalı olduğundan bu unsurlar, kullanıcıların ilk dikkatini çeken öğelerdir.

Profil fotoğrafı veya logonun eksiksiz şekilde kullanılması, üniversitelerin dijital dünyada bir kurumsal kimlik oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum, güven oluşturma açısından da önemlidir. Çünkü takipçiler, tanınabilir bir görsel üzerinden kuruma kolayca erişebilir ve onun resmi hesabı olduğunu bilir. Kent ve Taylor'un (1998) diyalojik halkla ilişkiler modeli, şeffaflık ve güvenin dijital iletişimde temel olduğunu vurgular ve profil fotoğrafı bu şeffaflığın ilk adımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İsim (Kurumun İsmi)

Bu kategori, araştırmaya dahil olan tüm üniversiteler tarafından karşılanmaktadır. Kurum isminin net bir şekilde profilde yer alması, takipçilerin hangi kuruma ait hesaba baktıklarını kolayca anlamalarını sağlamaktadır. Bu durum, özellikle büyük ve tanınan üniversiteler için büyük bir öneme sahiptir. Çünkü sosyal medya kullanıcıları kurumu tanıyıp tanımadıklarını kurum ismi üzerinden anlayabilmektedirler.

Kurum isminin net bir şekilde paylaşılması, sosyal medya hesaplarının resmi ve kurumsal olduğunu göstermektedir. Bu tür bir netlik, kullanıcıların kuruma olan güvenini artırır ve sosyal medya platformunda yanlış bilgi veya sahte hesaplarla karşılaşma olasılığını azaltabilmektedir. Diyalojsal halkla ilişkiler teorisi bağlamında, kurumsal kimliğin net bir şekilde sunulması, kurum ile takipçileri arasında sağlam bir iletişim köprüsü kurmanın ilk adımıdır (Kent ve Taylor, 1998).

Başlık (Kapak) Resmi

Araştırmaya dahil olan tüm üniversiteler bu unsuru yerine getirmiştir. Kapak resmi, sosyal medya hesaplarında kullanılan büyük ve dikkat çekici bir görseldir. Kapak resminin etkili kullanımı, sosyal medya hesaplarını daha profesyonel ve çekici hale getirmektedir. Üniversiteler, kapak resmini etkin bir şekilde kullanarak kampüs yaşamını, düzenledikleri etkinlikleri veya akademik başarılarını öne çıkarabilirler. Diyalojsal halkla ilişkiler bağlamında, başlık resimleri, üniversitenin dijital dünyadaki varlığını güçlendiren ve takipçilerin üniversiteye dair daha fazla bilgi edinmesini sağlayan unsurlardır.

Yer Bilgisi

Araştırmaya dahil olan tüm üniversiteler bu kategoriyi eksiksiz bir şekilde yerine getirmiştir. Üniversitelerin fiziksel konum bilgileri, özellikle uluslararası takipçiler ve potansiyel öğrenci adayları için önemlidir.

Yer bilgisinin paylaşılması, üniversitenin yerel ve uluslararası öğrencilerle bağlantı kurma sürecinde şeffaf olduğunu göstermektedir. Özellikle Erasmus+ veya değişim programları düşünen öğrenciler için yer bilgisinin sunulması, üniversitenin dünya çapında erişilebilirliğini ve coğrafi konumunu daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Bu bilgi, üniversitelerin takipçilerle daha somut bir bağ kurmasına ve onların fiziksel kampüs yaşamını tanımalarına yardımcı olmaktadır.

Resmî Web Sitesi Adresi

Tüm üniversiteler web sitesi adreslerini paylaşmaktadır. Resmî web sitesi adresinin profile yer alması, sosyal medya kullanıcılarının daha fazla bilgiye kolayca ulaşmalarını sağlamaktadır. Web sitesi, sosyal medya içeriklerinin ötesinde daha kapsamlı bilgi sağlayan bir platformdur. Bu bağlantı, kullanıcıların üniversitenin resmi iletişim kanallarına doğrudan erişmesini ve oradan çeşitli hizmetlerden yararlanmasına olanak tanımaktadır.

Sosyal medya platformları, hızlı ve kısa bilgilere odaklandığı için, daha derin ve ayrıntılı bilgilerle ihtiyaç duyan kullanıcılar web sitesi üzerinden bu ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler. Diyalojsal halkla ilişkiler modelinde, kullanıcıların daha fazla bilgiye ulaşabilmesi ve üniversiteyle etkileşimde bulunabilmesi için çeşitli bilgi kaynaklarına yönlendirilmesi önemlidir (Kent ve Taylor, 1998).

Katılım Tarihi

Tüm üniversiteler bu bilgiyi paylaşmıştır. Katılım tarihi, üniversitenin sosyal medya platformuna ne zaman katıldığını göstermekte ve takipçilere bu hesabın ne kadar süredir aktif olduğunu anlamaları için bir referans noktası sağlamaktadır. Bu bilgi, aynı zamanda takipçilerin üniversitenin dijital dünyadaki tecrübesini değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

Biyografi Bölümü (Kurumun Kendini Tanıtması, Kurumun Instagram Adresinin İşlevi ve Kimin Tarafından Yönetildiği Hakkında Bilgi)

Tüm üniversiteler bu unsuru eksiksiz olarak yerine getirmiştir. Biyografi bölümü, üniversitenin sosyal medya hesabının amacı, sunduğu içerikler ve hesap yönetimiyle ilgili kısa bilgiler içermektedir. Bu bölüm, takipçilerin sosyal medya hesabının hangi amaçla yönetildiğini anlamalarına yardımcı olmakta ve üniversitenin dijital platformdaki varlığına dair daha fazla bilgi vermektedir.

Biyografi bölümünün etkili bir şekilde kullanılması, takipçilerin hesapla ilgili doğru beklentilere sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu özellik üniversitenin hangi tür içerikleri paylaşacağı ve bu hesabın amacının ne olduğu konusunda takipçilere net bir bilgi sunmaktadır. Diyalojsal halkla ilişkiler modelinde, açık ve net bilgilendirme yapmak, takipçilerle şeffaf bir ilişki kurmanın önemli bir unsurudur (Kent ve Taylor, 1998). Bu bölüm, sosyal medya stratejisinin ve kurumun dijital varlıklarının ne kadar iyi tanımlandığını ortaya koymaktadır.

Kurumun Diğer İletişim ve Sosyal Medya Adresleri (E-posta, Telefon Numarası, Facebook, YouTube)

Tüm üniversiteler bu bilgileri paylaşmıştır. Diğer iletişim ve sosyal medya adreslerinin paylaşılması, üniversitenin yalnızca Instagram'da değil, diğer dijital platformlarda da aktif olduğunu ve takipçilerin farklı mecralar üzerinden üniversiteyle iletişim kurabileceklerini göstermektedir. E-posta ve telefon numaraları gibi bilgiler, üniversiteyle doğrudan iletişimi kolaylaştırırken, diğer sosyal medya platformlarına yönlendirmeler, üniversitenin dijital etkileşim ağını genişletmektedir.

Bu bilgilerin paylaşılması, üniversitenin takipçileriyle daha geniş bir dijital ekosistemde etkileşim kurmasına olanak tanımakta ve farklı mecralar arasında uyum sağlamaktadır. Diyaloğsal halkla ilişkiler modelinde, takipçilerin farklı iletişim kanallarına yönlendirilmesi, bilgiye erişim süreçlerinin daha verimli hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Kent ve Taylor, 1998).

Medya İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu

Medya İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu, üniversitelerin medya mensuplarına ve genel kamuoyuna yönelik sundukları içeriklerin niteliğini değerlendiren önemli bir boyuttur. Bu boyut, üniversitelerin sadece kendi paydaşlarıyla değil, daha geniş bir kitleyle, özellikle medya aracılığıyla nasıl iletişim kurduklarını göstermektedir. Diyaloğsal halkla ilişkiler teorisine (Kent ve Taylor, 1998) göre, medya ile çift yönlü ve şeffaf bir iletişim kurmak, kurumların görünürlüğünü artırmada ve toplumla daha derin bir ilişki kurmada kritik öneme sahiptir. Medya için sağlanan yararlı bilgilerin varlığı, üniversitenin kamusal sorumluluğunu yerine getirme kapasitesini ve halkla ilişkiler stratejilerini ne kadar başarılı uyguladığını gösterir. Aşağıda, bu boyutta yer alan tüm unsurların değerlendirmesi yapılacaktır.

Medya için haber niteliği taşıyan bilgilerin tespit edilmesi, üniversitenin sunduğu içeriklerin toplum için değer taşıyan, güncel ve önemli bilgiler sunup sunmadığını incelemeyi gerektirir. Bu tür içerikler, genellikle medya organlarının ilgi alanına giren, haber değeri taşıyan ve halkın dikkatini çekecek özellikler gösteren içeriklerdir. Medya için haber değeri taşıyan bilgiler, üniversitelerin sosyal medya paylaşımlarında, web sitelerinde veya basın bültenlerinde yer alan, kamuoyunun ilgisini çekecek güncel olaylar, akademik başarılar, yeni projeler veya topluma hizmet eden etkinlikler gibi unsurlar aracılığıyla tespit edilebilmektedir. Bu içeriklerin medya tarafından alıntılanması ve paylaşılması, üniversitenin medya ile etkili bir iletişim kurma çabalarının bir göstergesidir.

Basın Bültenleri

Hiçbir üniversitenin bu kategoride içerik paylaşmadığı görülmektedir. Basın bültenleri; üniversitelerin resmî duyurularını ve önemli gelişmelerini, medya mensuplarına ve geniş kamuoyuna aktarmak için kritik bir araçtır. Bu tür bültenler, üniversitenin medya ile kurduğu ilişkilerde profesyonel bir yaklaşım sergilediğini ve şeffaflık ilkelerine dayandığını gösterir. Basın bültenlerinin eksikliği, medya mensuplarının üniversite hakkında doğrudan ve güvenilir bilgiye erişiminde zorluklar yaşamasına neden olabilmektedir.

Diyaloğsal halkla ilişkiler modeline göre (Kent ve Taylor, 1998), kuruluşların medya ile sürekli ve etkili bir iletişim kurması esastır. Fakat kurumlar, genel olarak basın bültenlerini web sitelerinde bulundurduğundan sosyal medya hesaplarında paylaşmayı tercih etmemektedir.

Medya İçin Haber Niteliği Taşıyan Bilgiler

Harvard (%12), Toronto (%17), UCL Londra (%6), Hacettepe (%7), İTÜ (%9) ve İstanbul Üniversitesi (%7) bu kategoride belli oranlarda içerik paylaşmıştır. Medya için haber niteliği taşıyan bilgilerin paylaşılması, üniversitenin medya mensuplarına sağladığı bilgi akışının kalitesini göstermektedir. Bu tür bilgiler, üniversitenin kamuoyunda görünür olmasını sağlayan temel araçlardan biridir. Medya mensupları, üniversitenin faaliyetlerini, araştırmalarını ve topluma olan katkılarını haberleştirebilmek için bu tür bilgilere ihtiyaç duymaktadır.

Bu kategoride Toronto Üniversitesi'nin %17 oranıyla öne çıkması, üniversitenin medya mensuplarına yönelik daha aktif bir bilgi paylaşımı stratejisi izlediğini göstermektedir. Diyaloğsal halkla ilişkiler modelinde, medya ile sürekli bilgi alışverişi, çift yönlü ve sürdürülebilir bir iletişim kurmanın temel ilkelerindedir (Kent ve Taylor, 1998). Ancak genel olarak bu kategorideki düşük oranlar, üniversitelerin Instagram üzerinden medya ile olan iletişimlerini güçlendirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Konuşmalar

Toronto (%43), UCL Londra (%40), Hacettepe (%20), Harvard (%11) ve İTÜ (%14) bu kategoride paylaşım yapmışlardır. Konuşmalar, üniversitenin akademik liderleri, araştırmacıları veya önemli temsilcilerinin topluma hitap ettiği, akademik ve toplumsal tartışmaları şekillendirdiği içeriklerdir. Bu tür konuşmalar, üniversitelerin bilgi ve fikir üretme süreçlerinde kamusal bir rol oynadığını ve akademik birikimlerini topluma aktardığını göstermektedir.

Toronto ve UCL Londra Üniversiteleri, bu kategoride %40'ın üzerinde bir oranla öne çıkmaktadır. Bu durum, bu üniversitelerin kamuoyuna hitap eden konuşmalar yoluyla akademik bilgi üretim süreçlerini şeffaf bir şekilde paylaştığını ve Diyalojsal Halkla İlişkiler bağlamında, toplumla daha geniş çaplı bir diyalog kurma fırsatı yarattığını ifade etmektedir.

İndirilebilir Bilgi ve Grafikler

Hiçbir üniversite incelenen tarihlerde bu kategoride paylaşım yapmamıştır. İndirilebilir bilgi ve grafikler, özellikle medya mensuplarının üniversite hakkında hızlı ve görselleştirilmiş bilgilere ulaşmasını sağlayan önemli araçlardır. Bu tür içerikler, medya mensuplarının üniversitenin faaliyetlerini daha kolay bir şekilde haberleşmesine olanak tanımakta ve üniversitenin kamuoyundaki görünürliğini arttırmaktadır. Diyalojsal halkla ilişkiler modelinde, medya ile etkili bir bilgi paylaşımı süreci hem yazılı hem de görsel içeriklerin sunulmasıyla güçlendirilmektedir (Kent ve Taylor, 1998). Üniversitelerin bu alandaki eksikliği, medya mensuplarına daha erişilebilir ve kullanışlı bilgiler sunma fırsatını değerlendiremediklerini göstermektedir. Ancak, sosyal medya platformlarının yapısı gereği, indirilebilir içeriklerin bu mecralarda paylaşılması genellikle mümkün değildir. Sosyal medya, hızlı, anlık ve etkileşimli içeriklere odaklanırken, daha kapsamlı ve görselleştirilmiş verilerin paylaşılabilceği ortamlar açısından web siteleri veya özel dijital platformlar daha uygun bir seçenek olarak öne çıkmaktadır.

Görüntülü ve Sesli İçerikler

Harvard (%22), Toronto (%51), UCL Londra (%65), Hacettepe (%44), İTÜ (%31) ve İstanbul Üniversitesi (%33) bu kategoride aktif olarak içerik paylaşmıştır. Görüntülü ve sesli içerikler, sosyal medya platformlarının en güçlü etkileşim araçlarından biridir ve medya mensuplarının ilgisini çeken önemli bir bilgi kaynağıdır. Üniversitelerin araştırma faaliyetleri, akademik etkinlikleri veya kampüs yaşamına dair görüntüler hem medya hem de genel kamuoyunun dikkatini çekmede etkilidir. Diyalojsal halkla ilişkiler bağlamında, görsel ve işitsel içerikler, çift yönlü iletişimi destekleyen önemli araçlardır ve takipçilerle daha derin bir bağ kurma fırsatı sunmaktadır (Feuerhahn ve Eichenlaub, 2010). UCL Londra Üniversitesi'nin %65 oranıyla öne çıkması, görsel ve işitsel içeriklerin medya stratejilerinde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bu tür içerikler, üniversitelerin dijital varlıklarını güçlendirirken, medya aracılığıyla topluma daha geniş bir erişim sağlamaktadır.

Yıllık Raporlar, Kurum Politikaları ve İş Ortakları Hakkında Bilgi

Hiçbir üniversite bu kategoride içerik paylaşmamıştır. Yıllık raporlar, kurum politikaları ve iş ortaklarına dair bilgiler, üniversitenin şeffaflığını ve hesap verebilirliğini gösteren kritik belgeler arasındadır. Bu tür bilgiler, medya mensuplarına üniversitenin finansal durumu, stratejik hedefleri ve toplumla kurduğu ilişkiler hakkında kapsamlı bilgi sunmaktadır. Medya mensupları, üniversitenin faaliyetlerini derinlemesine anlamak ve topluma aktarmak için bu tür belgelere ihtiyaç duymaktadır.

Bu bilgilerin eksikliği, üniversitelerin şeffaflık ve hesap verebilirlik konularında medya ile yeterince bilgi paylaşmadığını göstermektedir. Diyalojsal halkla ilişkiler modelinde, medya ile şeffaf ve açık bir bilgi paylaşımı, kurumların toplumsal sorumluluklarını yerine getirme süreçlerinde kilit bir rol oynamaktadır. Yıllık raporların ve iş ortaklarına dair bilgilerin paylaşılmaması, üniversitelerin medya ile kurdukları ilişkilerde bilgi sunma süreçlerinin zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Ancak, bu tür belgelerin sosyal medya platformlarında paylaşılması genellikle uygun ve pratik değildir. Sosyal medya, anlık ve hızlı içerik paylaşımı için daha elverişli bir mecra olmakla birlikte, uzun vadeli stratejik bilgilerin ve kurumsal belgelerin yayınlanması için web siteleri ya da özel dijital platformlar daha uygun araçlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Kurum Kamuları İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu

Kurum Kamuları İçin Bilginin Yararlılığı Boyutu, üniversitelerin paydaşlarına, özellikle öğrencilere, akademisyenlere, çalışanlara, mezunlara ve genel kamuoyuna yönelik bilgilendirici ve yararlı

İçerikler sunup sunmadığını inceleyen önemli bir boyuttur. Bu boyutta yer alan unsurlar, kurumun topluma ve paydaşlarına ne ölçüde şeffaf ve etkileşimli bir şekilde bilgi sunduğunu değerlendirmeyi sağlar. Diyalojsal halkla ilişkiler teorisine (Kent ve Taylor, 1998) göre, paydaşlarla sürdürülebilir ilişkiler kurmanın yolu, onların bilgiye kolayca erişim sağlayabilmesi ve bu bilgilerin kendilerine yönelik faydalı olmasıdır. Aşağıda her bir unsur detaylı bir şekilde analiz edilecektir.

Kurum Hakkında Bilgi İçeren Mesajlar (Vizyon, Misyon, Felsefe vb.)

Harvard (%4), Toronto (%3), UCL Londra (%9), Hacettepe (%11), İTÜ (%7) ve İstanbul Üniversitesi (%6) oranında bu tür içerikler paylaşmıştır. Bu kategoride düşük oranların dikkat çektiği görülmektedir. Kurumların vizyon, misyon ve felsefelerini açık bir şekilde ifade etmeleri, takipçilerin üniversitenin temel değerlerini anlaması açısından önemlidir. Kent ve Taylor'un (1998) diyalojik modeline göre, paydaşların kuruma olan güvenini artırmak ve sürdürülebilir bir ilişki kurmak için bu tür bilgiler sürekli olarak paylaşılmalıdır.

Ziyaretçilere Dönük Yararlı Güncel Bilgiler

Harvard (%34), Toronto (%51), UCL Londra (%37), Hacettepe (%27), İTÜ (%31) ve İstanbul Üniversitesi (%30) oranında bu kategoride içerik paylaşmışlardır. Ziyaretçilere yönelik güncel ve yararlı bilgiler, üniversitenin hedef kitleyle olan bağını güçlendiren temel unsurlardan biridir. Özellikle üniversitelerdeki etkinlikler, duyurular, eğitim programları gibi bilgilendirmeler, öğrenciler ve potansiyel adaylar için büyük önem taşımaktadır. Diyalojsal halkla ilişkiler bağlamında, paydaşların sürekli olarak bilgilendirilmesi, onlarla daha sürdürülebilir ve uzun vadeli bir ilişki kurulmasına yardımcı olmaktadır (Kent ve Taylor, 1998).

Bu kategoride Toronto Üniversitesi'nin %51 gibi yüksek bir oranla ön plana çıkması, ziyaretçilerine yönelik sürekli güncellenen bilgiler sunduğunu göstermektedir. Bu tür bilgilendirme stratejileri, kullanıcıların platformda daha uzun süre kalmasını ve üniversiteyle olan bağlarının güçlenmesini sağlamaktadır.

Kampanyalara Katılım Hakkında Mesajlar (Kurumsal Sosyal Sorumluluk, Yarışmalar, Konserler, Festivaller vb.)

Harvard (%7), Toronto (%14), UCL Londra (%22), Hacettepe (%22), İTÜ (%7) ve İstanbul Üniversitesi (%18) oranında bu tür paylaşımlar yapılmıştır. Kurumsal sosyal sorumluluk projeleri, yarışmalar, konserler ve festivaller gibi etkinlikler, üniversitelerin topluma olan katkılarını ve öğrencilerle etkileşimlerini artıran önemli etkinliklerdir. Bu tür etkinliklerin duyurulması, üniversitenin sosyal sorumluluk bilinciyle hareket ettiğini ve öğrencileri, mezunları, akademisyenleri ve halkı bu etkinliklere katılmaya teşvik ettiğini göstermektedir.

UCL Londra ve Hacettepe üniversitelerinin bu alanda %22 oranında aktif olması, kurumsal sosyal sorumluluk ve etkinliklere yönelik daha geniş çaplı bir katılımı teşvik ettiklerini göstermektedir.

Görsel 3: Harvard Üniversitesi Konser Paylaşımı



Kullanıcıların Ürün ve/veya Hizmetler Hakkında Verdiği Yararlı Bilgileri Tekrar Paylaşma

Harvard (%10), Toronto (%17), UCL Londra (%22), Hacettepe (%7), İTÜ (%5) ve İstanbul Üniversitesi (%8) oranında bu tür içerikler paylaşılmıştır. Takipçilerin üniversiteyle ilgili olumlu deneyimlerini paylaşmaları ve üniversitenin bu bilgileri tekrar yayımlaması, güven ve bağlılık inşa etme sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu, takipçilerin sadece içerik tüketici olmadığını, aynı zamanda içerik üreticisi olarak üniversitenin dijital topluluğuna katkı sağladığını göstermektedir.

UCL Londra Üniversitesi'nin bu alanda %22 oranında aktif olması, takipçilerinin ürettikleri içerikleri sahiplenme ve tekrar paylaşma konusunda daha duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu tür etkileşimler, üniversitenin kullanıcı deneyimlerine değer verdiğini ve takipçileriyle çift yönlü bir ilişki kurduğunu ortaya koymaktadır.

Kurumda Kariyer Olanakları Hakkında Bilgilendirme Paylaşım ve Verilen Linkler

Harvard (%5), Toronto (%14), UCL Londra (%19), Hacettepe (%7), İTÜ (%5) ve İstanbul Üniversitesi (%11) oranında bu tür paylaşımlar yapılmıştır. UCL Londra Üniversitesi'nin %19 oranında aktif olması, kariyer olanaklarına yönelik paylaşımlar yapma konusunda daha etkili bir strateji izlediğini göstermektedir. Kariyer olanakları, özellikle mezunlar ve kariyer gelişim süreçlerinde olan öğrenciler için büyük bir motivasyon kaynağıdır. Diyalojsal halkla ilişkiler modeline göre, kuruluşların paydaşlarına yönelik bu tür önemli bilgileri düzenli olarak paylaşması, güven oluşturma ve ilişki kurma sürecinin temel bir parçasıdır.

Görsel 4: Hacettepe Üniversitesi Kariyer Olanakları Paylaşımı



Yeniden Ziyareti Sağlamak Kategorisi

Yeniden ziyareti teşvik etmek, dijital stratejilerin etkinliğini gösteren önemli bir metriktir. Kent ve Taylor'un (1998) diyalojik halkla ilişkiler modelinde, paydaşlarla sürekli bir ilişki kurmak ve onlara tekrar platforma geri dönmeleri için sebepler sunmak esastır. Bu kategori, kullanıcıların sosyal medya platformlarına düzenli olarak geri dönmesini teşvik eden stratejiler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Daha Fazla Bilgi İçin Kurumun Web Sitesindeki Sayfalara Linkler

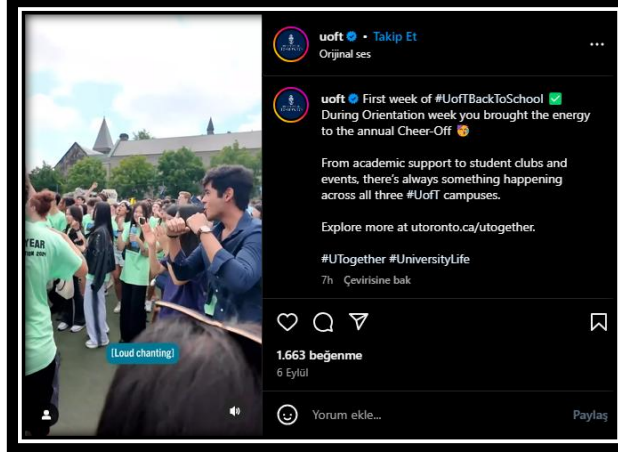
Toronto Üniversitesi (%48) ve Hacettepe Üniversitesi (%37) ile bu alanda en aktif üniversiteler olarak dikkat çekmektedir. Ziyaretçilerin Instagram platformundan üniversitenin resmi web sitesine yönlendirilmesi, daha derinlemesine bilgi almak isteyen kullanıcılar için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu tür yönlendirmeler, sosyal medya içerikleri ile web sitesi arasındaki bağı güçlendirmekte ve kullanıcıların üniversiteye olan ilgisini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak Harvard, İstanbul Teknik Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi bu unsuru tamamen ihmal etmişlerdir. Bu, web sitesi gibi daha kapsamlı bilgi sağlayan platformlarla etkileşim kurma fırsatının eksikliğine işaret etmektedir.

Görsel 5: Hacettepe Üniversitesi Aday Öğrenci Bilgi Paylaşımı***Kurum Etkinliklerini Anlatan Web Sitesindeki İlgili Sayfalara Linkler***

Toronto Üniversitesi (%48) ve Hacettepe Üniversitesi (%37) yine bu alanda öne çıkmaktadır. Üniversiteler, etkinliklerini web sitelerinde duyurarak geniş kitlelere ulaşabilmekte ve bu etkinliklerin Instagram gibi sosyal medya platformlarında duyurulması ile kullanıcıların bu etkinliklere katılımını artırabilmektedirler. Etkinliklere yönelik bilgilendirme ve yönlendirme, takipçilerin üniversiteyle olan bağlarını güçlendirmektedir. Böylece hem üniversitenin genel yapısını hem de topluluğun etkinliklere katılımını artırmaya yönelik entegre bir strateji oluşturulmaktadır.

Kurum Hakkında Yararlı Bilgi İçeren Sayfalara Linkler

Toronto ve Hacettepe Üniversitesi, bu alanda da aktif kalarak (%48 ve %37) web sitelerindeki kurumsal bilgilerle ilgili sayfalara bağlantı vermiştir. Kullanıcılar, üniversite hakkında daha fazla bilgi almak istediklerinde bu bağlantılarla yönlendirilirler. Böylece sosyal medya platformu ile üniversitenin resmi web sitesi arasında bilgi akışı sağlanmaktadır. Ancak diğer üniversitelerin bu tür bağlantılar sunmaması, kullanıcıların daha kapsamlı bilgilere erişimini zorlaştırmaktadır.

Görsel 6: Toronto Üniversitesi Okula Dönüş Paylaşımı***Ticari veya Ana Akım Medyada Kurum Hakkında Çıkan Haberlere Linkler***

Hiçbir üniversite bu alanda paylaşım yapmamıştır. Üniversitelerin ticari veya ana akım medyada çıkan haberlerini Instagram platformlarında paylaşmamaları, üniversitenin geniş kitleler üzerindeki etkisinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bu tür haberler, üniversitenin kamusal görünülüğünü artırırken, medya mensuplarına ve geniş bir takipçi kitlesine erişim sağlamaktadır. Medya ile kurulan çift yönlü ilişkiler, diyalogsal halkla ilişkiler modelinin önemli bir unsurudur ve bu eksiklik, medya ile etkileşim fırsatlarının kaçırıldığını göstermektedir.

Tartışma Forumlarına ve Kurumun Web Sitesindeki SSS Sayfasına Linkler

Hiçbir üniversitenin bu kategoride paylaşım yapmaması, kullanıcıların merak ettikleri sorulara yanıt bulma fırsatını sınırlandırmaktadır. Sosyal medya platformlarında sıkça sorulan sorular (SSS) sayfasına yönlendirmeler, kullanıcıların üniversite hakkında daha fazla bilgi edinmelerine olanak tanır ve onların platforma tekrar dönme olasılığını artırmaktadır. Bu tür bağlantıların eksikliği, kullanıcıların bilgiye ulaşma süreçlerini zorlaştırmakta ve etkileşimi sınırlamaktadır.

Takepçi Olmayanlara Kurumun Hesabını Takip Etmeleri İçin Çağrı

Bu unsura sadece Toronto Üniversitesi (%3) yer vermiştir. Takepçi olmayan kullanıcıları hesabı takip etmeye teşvik eden çağrılar, sosyal medya etkileşimini artırmanın etkili yollarından biridir. Bu tür çağrılar, kullanıcıları daha fazla içerik görmek ve üniversite ile daha derin bir ilişki kurmak için teşvik etmektedir. Diyalojsal halkla ilişkiler bağlamında, takipçileri kurumla sürekli etkileşim halinde tutmak, uzun vadeli ilişki kurma stratejisi için kritik bir öneme sahiptir.

Görsel 7: Toronto Üniversitesi Çekiliş Paylaşımı



Kurumun Gelecekteki Etkinlik Takvimine İlişkin Paylaşım

En yüksek oranla İstanbul Üniversitesi (%14) ve Hacettepe Üniversitesi'nin (%11) etkinlik takvimlerini paylaşarak ziyaretçilerin ilgisini çekmeye çalıştığını ifade edebiliriz. Kurumlar, etkinlik takvimlerini duyurarak takipçilerini fiziksel veya çevrimiçi etkinliklere davet edebilir ve bu etkinliklere katılımı teşvik edebilirler. Bu, üniversitenin sosyal medya stratejisinin daha fazla katılım odaklı olduğunu göstermektedir. Harvard Üniversitesi'nin inceleme yapılan tarihlerde bu anlamda hiç paylaşımı olmamıştır.

Görsel 8: İstanbul Üniversitesi Tercih ve Tanıtım Günleri Duyuru Paylaşımı



Ziyaretçilerin Elde Tutulması Kategorisi

Bu kategori, sosyal medya platformlarında ziyaretçilerin ilgisini çekmek ve onları hesapta tutmak için kullanılan yöntemleri içermektedir. Kent ve Taylor (1998), diyalojik iletişim modelinde ziyaretçilerin sürekli etkileşimde bulunmalarını sağlamak için çeşitli stratejiler geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Kurumun Diğer Sosyal Medya Hesaplarına Verilen Linkler

Toronto Üniversitesi (%31) ve UCL Londra Üniversitesi (%16), sosyal medya hesapları arasında bağlantı kurarak ziyaretçilerin diğer platformlarda da kurumla etkileşimde bulunmalarını sağlamıştır. Sosyal medya hesaplarının birbirine entegre edilmesi, kurumun dijital varlığını güçlendirir ve kullanıcıların üniversiteyle daha geniş bir platformda iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır. Harvard (%1), İstanbul Teknik Üniversitesi (%1) ve İstanbul Üniversitesi (%6) gibi üniversiteler ise bu konuda daha düşük performans göstermiştir.

Görsel 9: Toronto Üniversitesi Mühendislik Sosyal Medya Hesabına Yönelik Paylaşım



Kurumun Ürün ve Hizmetleri Hakkında Bilgi İçeren Web Sayfasına Linkler

Toronto Üniversitesi (%48) ve Hacettepe Üniversitesi (%37) bu alanda aktif olan kurumlardandır. UCL Londra Üniversitesi'nin %12 iken diğer üniversitelerin bu alanda paylaşımı bulunmamaktadır. Üniversitelerin sunduğu hizmetler hakkında bilgi almak isteyen kullanıcıların web sayfalarına yönlendirilmesi, onların üniversiteyle bağ kurmalarını sağlamakta ve platformda kalma sürelerini arttırmaktadır.

Kurum Profiline İlk Sayfasındaki Son Mesajın 24 Saat İçinde Gönderilmiş Olması

Tüm üniversiteler bu kategoride yüksek performans göstermektedir. Kurumun aktif bir sosyal medya stratejisine sahip olması, kullanıcıların sürekli yeni içeriklerle karşılaşmasını sağlar ve platformda kalma süresini uzatır. Bu tür güncellemeler, kullanıcıların ilgisini canlı tutmada etkili olmaktadır.

Fotoğraf ve Video Paylaşma

Tüm üniversiteler bu kategoride %100 performans göstermiştir. Görsel içerikler, sosyal medya platformlarında kullanıcıların ilgisini çeken en önemli faktörlerden biridir. Fotoğraf ve video paylaşımı, üniversitelerin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve hedef kitleleriyle sürekli etkileşimde bulunduğunu göstermektedir.

Görsel 10: İstanbul Teknik Üniversitesi Instagram Paylaşımlarından Bir Kesit



Diyaloğsal Döngü Kategorisi

Diyaloğsal döngü, diyaloğsal halkla ilişkiler teorisinin en temel ilkelerinden biridir. Kent ve Taylor'un (1998) modelinde vurgulanan çift yönlü iletişim, kullanıcılarla sürekli bir etkileşim kurmayı ve onların sorularına veya geri bildirimlerine yanıt vermeyi içermektedir. Sosyal medya platformları, takipçilerle doğrudan etkileşim kurmak için en uygun mecralardır. Ancak bu döngü, etkili bir diyalog başlatma ve geri bildirimleri değerlendirme süreçleriyle şekillenmektedir.

Ürün ve Hizmetler Hakkında Diyalog Başlatmak İçin Kullanıcılara Soru Sormak

Toronto Üniversitesi (%14) ve UCL Londra Üniversitesi'nin (%9) bu alanda soru sorarak takipçileriyle diyalog başlattığı gözlenmektedir. Harvard Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin incelenen tarihlerde tamamen eksik olması (%0), etkileşim fırsatlarının kaçırıldığını göstermektedir.

Görsel 11: UCL Londra Üniversitesi Öğrencilere Yönelik Soru Paylaşımı



Diğer Konularda Diyalog Başlatmak İçin Kullanıcılara Soru Sormak

Toronto (%9) ve UCL Londra (%9) üniversiteleri, sosyal medya platformlarında çeşitli konularda kullanıcılarla diyalog başlatma konusunda diğer üniversitelere göre daha aktif olmuşlardır. Sosyal medya platformları, çeşitli konularda tartışmalar açmak ve kullanıcılarla etkileşim kurmak için büyük fırsatlar sunmaktadır.

Kullanıcıların Eleştirisi ve Şikâyetlerine Cevap Vermek

Hiçbir üniversite bu kategoride aktif değildir. Kullanıcıların eleştirilerine ve şikâyetlerine yanıt vermek, sosyal medya platformlarında güven ve şeffaflık oluşturmanın en temel yollarından biridir. Diyalogsal halkla ilişkiler modelinde (Kent ve Taylor, 1998), kuruluşların paydaşlarıyla etkileşim kurarak onların endişelerine ve sorunlarına yanıt vermesi, çift yönlü iletişim anlayışının bir parçasıdır. Bu alandaki eksiklik, üniversitelerin eleştirisi ve geri bildirimleri değerlendirme konusunda zayıf olduğunu göstermektedir.

Kullanıcıların Diğer Konularda Sorularına veya Yorumlarına Cevap Vermek

Bu kategoride de tüm üniversitelerin herhangi bir paylaşımı yoktur. Sosyal medya platformlarında kullanıcıların sorularına veya yorumlarına yanıt vermek, kurumlarla takipçileri arasında kurulan diyalogu sürdürülebilir hale getirmektedir. Kullanıcıların sorularına yanıt vermek, onların üniversiteye olan güvenini pekiştirerek platformda kalma sürelerini artırmaktadır.

Kullanıcılara Instagram Ortamında ya da Instagram Yoluyla Verilmiş Bir Dış Link Üzerinden İlgili Bir Konuda Tartışmaya Davet Etmek

Toronto Üniversitesi (%14), Hacettepe Üniversitesi (%11) ve UCL Londra Üniversitesi (%9) bu konuda aktif olmuşlardır. Kullanıcıları belirli konularda tartışmaya davet etmek, etkileşimli bir sosyal medya stratejisinin temel bileşenlerindedir. Bu, kullanıcıları sadece içerik tüketicisi olmaktan çıkarıp aktif katılımcılar haline getirmektedir.

Kullanıcıları Kurum Temsilcisi ile İletişim Kurmaya Teşvik Etmek

Toronto Üniversitesi (%17), Harvard (%5) ve İstanbul Teknik Üniversitesi (%3) gibi üniversiteler bu alanda takipçilerini teşvik etmiştir. Bu tür teşvikler, kullanıcıların doğrudan kurum yetkilileriyle iletişime geçmesini sağlayarak güven oluşturmaktadır.

Görsel 12: Toronto Üniversitesi Kurum Çalışanına Yönelik Paylaşım



Kullanıcıların Kurumla İlgili Anket veya Araştırmalara Katılmalarını Sağlayacak Linkler

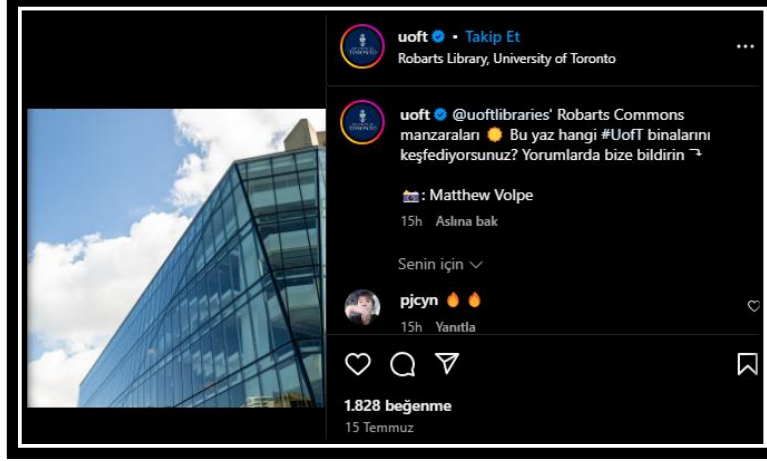
Hiçbir üniversitenin bu kategoride paylaşım yapmadığı görülmektedir. Anket ve araştırmalar, kullanıcıların üniversiteyle olan etkileşimlerini artırarak onların geri bildirimlerini toplamanın etkili yollarından biridir.

Kullanıcıları Kendi İçeriklerini Göndermeleri Konusunda Teşvik Etmek (Video, Fotoğraf, Haber vb.)

Toronto Üniversitesi (%14) ve Hacettepe Üniversitesi (%11), takipçilerini kendi içeriklerini paylaşmaları için teşvik etmişlerdir. Kullanıcıları kendi içeriklerini paylaşmaya teşvik etmek, etkileşim seviyesini artıran önemli bir unsurdur. Takipçiler, içerik üreten bireyler haline geldiklerinde, kurumla olan

bağları güçlenmektedir. Diğer üniversitelerin ise oranları şu şekildedir; UCL Londra Üniversitesi %9, İstanbul Teknik Üniversitesi %3, İstanbul Üniversitesi %2 ve Harvard Üniversitesi %1'dir.

Görsel 13: Toronto Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Paylaşım



Kullanıcıların Paylaşmalarını Yeniden Paylaşmak

Kullanıcıların paylaşmalarını yeniden paylaşmak, onların kurumla olan bağlarını pekiştiren ve etkileşimi artıran etkili bir stratejidir. Kullanıcı içeriklerinin yeniden paylaşılması, üniversitenin takipçilerine değer verdiğini göstermektedir. Fakat bu kategoride hiçbir üniversite etkinlik göstermemiştir.

Ülke Gündemine İlişkin Paylaşımında Bulunmak

Toronto Üniversitesi (%14) ve İstanbul Üniversitesi (%6), ülke gündemine ilişkin paylaşımlar yapmıştır. Sosyal medya platformlarında gündemle ilgili paylaşımında bulunmak, üniversitelerin güncel ve dinamik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

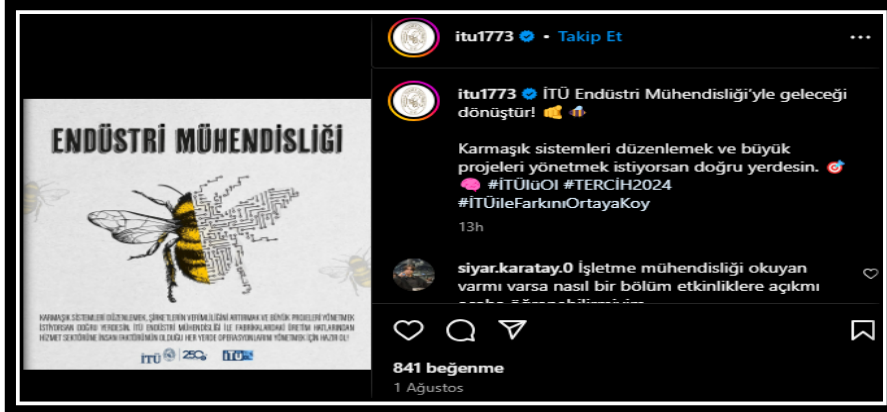
Ülke Gündemine İlişkin Tartışmaya Katılmak

Ülke gündemi ile ilgili tartışmalara katılmak, üniversitelerin toplumsal olaylara duyarlılıklarını gösterir ve takipçileriyle daha derin bağlar kurmalarına yardımcı olur. Fakat **hiçbir üniversite bu konuda paylaşım yapmamıştır.**

Instagram Gündemini Oluşturan Hashtag'lere Link Vermek

Tüm üniversiteler bu alanda paylaşım yapmıştır. Harvard (%99), Toronto (%100), UCL Londra (%100), Hacettepe (%100), İstanbul Teknik Üniversitesi (%100) ve İstanbul Üniversitesi (%16) gibi üniversiteler gündemi oluşturan hashtag'leri kullanarak etkileşimlerini artırmıştır. Hashtag kullanımı, üniversitenin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamakta ve takipçilerin üniversiteyle ilgili içerikleri daha kolay bulmasına yardımcı olmaktadır.

Görsel 14: İstanbul Teknik Üniversitesi Hashtag'li Paylaşım Örneği



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Harvard, Toronto, UCL Londra, Hacettepe, İstanbul Teknik ve İstanbul üniversitelerinin Instagram hesaplarını diyalogsal halkla ilişkiler ilkeleri çerçevesinde inceleyerek sosyal medya platformlarının üniversiteler tarafından nasıl kullanıldığını değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları, üniversitelerin Instagram hesaplarını ağırlıklı olarak bilgilendirme ve duyuru amacıyla kullandığını, ancak kullanıcılarla etkileşim ve diyalog oluşturma potansiyelini yeterince değerlendiremediğini ortaya koymuştur. Üniversitelerin sosyal medya stratejilerinin daha çok tek yönlü iletişim odaklı olduğu tespit edilmiş, bu durum sosyal medyanın ilişki kurma araçlarından ziyade bilgi iletim platformu olarak kullanılmaya devam ettiğini göstermiştir.

Bu çalışma, literatürde yer alan benzer araştırmalarla uyum göstermektedir. Örneğin, Köseoğlu ve Köker (2014), Yağmurlu (2012), Yılmaz (2020), Kılıç ve Taşcıoğlu (2023), Çetin (2014), Türkal (2016), McAllister-Spooner (2009) ve Kent ile Taylor'un (2016) çalışmaları, sosyal medya platformlarının diyalogdan ziyade tek yönlü iletişim aracı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Rybalko ve Seltzer'in (2010) bulguları da bu durumu destekler nitelikte olup sosyal medya araçlarının diyalojik potansiyellerinin genellikle ihmal edildiğini belirtmiştir. Benzer çalışmalar, ne kurumsal web siteleri gibi geleneksel çevrimiçi araçların ne de Facebook gibi sosyal ağ araçlarının tam diyalojik potansiyellerini kullanmadığını ortaya koymuştur (Bortree & Seltzer, 2009; Park & Reber, 2008). Web siteleri ve sosyal medya platformları halka faydalı bilgiler sunmakta ve kullanım kolaylığı sağlamaktadır, ancak çevrimiçi araçların diyalojik potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmediği görülmektedir (Rybalko & Seltzer, 2010).

Hedef kitlelerle sürdürülebilir bağ kurma açısından, diyalojik iletişim ortamlarının eksik olduğu ve platformların daha çok tek yönlü mesajlaşma aracı olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Çelebi'nin (2019) vurguladığı gibi, halkla ilişkiler uygulayıcılarının bu eksikliği gidermek için etkileşim ve geri bildirim odaklı bir yaklaşım benimsemesi gerekmektedir. Üniversitelerin sosyal medyada diyalog odaklı bir strateji geliştirmesi hem hedef kitlelerle ilişkilerini güçlendirecek hem de kurumsal itibarlarına katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bulguları, üniversitelerin bilginin yararlılığı kategorisinde genel olarak başarılı olduğunu, ancak diyalogsal döngü kategorisinde yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Harvard ve İstanbul Üniversiteleri gibi kurumlar kurumsal misyon, vizyon ve güncel kampanyalar hakkında bilgi paylaşımında öne çıkarken, Toronto ve UCL Londra Üniversitelerinin kullanıcılarla etkileşim oluşturma çabaları görece daha fazla görülmüştür. Ancak genel anlamda, kullanıcıların geri bildirimlerine yanıt verme oranının düşük olduğu ve çift yönlü iletişim stratejilerinin yeterince uygulanmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Diyalogsal Etkileşim Artışı: Üniversiteler, sosyal medya platformlarında kullanıcıların eleştiri ve sorularına yanıt verme kapasitelerini artırmalı ve çift yönlü iletişim stratejilerini benimsemelidir. Bu kapsamda, kullanıcı geri bildirimlerini değerlendirip yanıtlayan bir mekanizma oluşturulması önem arz etmektedir.
2. Medya ile Daha Etkin İletişim: Basın bültenleri, indirilebilir materyaller ve haber değeri taşıyan içeriklerin paylaşımı artırılarak medya mensuplarına yönelik bilgilendirme faaliyetleri güçlendirilebilir.
3. Kullanıcı İçeriklerinin Teşviki: Takipçilerin, üniversiteyle ilgili içerik üretmeye ve bu içerikleri paylaşmaya teşvik edilmesi adına kampanyalar düzenlenebilir.
4. Sürdürülebilir Sosyal Medya Stratejileri: Web sitelerine yönlendirme ve diğer sosyal medya platformlarıyla uyum sağlayan bütüncül bir dijital iletişim stratejisi benimsenebilir.
5. Gündemle İlişkilendirme: Sosyal medya gündemleriyle ilişkilendirilen içerikler paylaşarak daha geniş bir kitleye erişim sağlanabilir ve bu yolla etkileşim artırılabilir.

Sonuç olarak, üniversitelerin Instagram gibi sosyal medya platformlarını bilgilendirme ve duyuru amaçlı etkili bir şekilde kullandıkları, ancak etkileşim ve diyalog kurma potansiyelini yeterince değerlendiremedikleri tespit edilmiştir. Bu alandaki eksikliklerin giderilmesi, üniversitelerin dijital varlıklarını güçlendirecek ve hedef kitleleriyle daha güçlü ilişkiler kurmalarına olanak sağlayacaktır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha geniş bir üniversite örneklem grubunun yanı sıra farklı sosyal medya platformlarının da analiz edilmesi, sosyal medya stratejilerinin etkililiği konusunda daha kapsamlı bir anlayış sunacaktır.

Yazarlık Katkısı

Araştırmada her iki yazarın katkı oranı yüzde 50'dir.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- 2023-2024 URAP Dünya Sıralaması Basın Bildirisi
<https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/atXdT2NRy8KRzbWQ8/original/atXdT2NRy8KRzbWQ8.pdf>
- Alemdar, M. Y., & Kocaömer, C. (2020). Çevreci sivil toplum kuruluşlarının Instagram paylaşımlarını diyalojsal ilkeler ve halkla ilişkiler modelleri bağlamında okumak. *Connectist: İstanbul University Journal of Communication Sciences*, 59, 299-331.
- Artan Özoran, B. (2017). Bir Halkla ilişkiler ütopyası: Diyalojik halkla ilişkiler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 53, 1-30.
- Baumgarten, C. (2011). Chirping for charity: How US nonprofit organizations are using Twitter to foster dialogic communication. *The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications*, 2(2), 5-14
- Bekmeier-Feuerhahn, S., & Eichenlaub, A. (2010). What makes for trusting relationships in online communication? *Journal of Communication Management*, 14(4), 337-355.
- Bortree, S., & Seltzer, T. (2009). Dialogic strategies and outcomes: An analysis of environmental advocacy groups' Facebook profiles. *Public Relations Review*, 35(3), 317-319.
- Boztepe Taşkıran, H. (2014). *Halkla ilişkiler ve ilişki yönetimi*. Der Yayınları.
- Çelebi, E. (2019). *Halkla ilişkiler uygulamaları nasıl olmalı?* Nobel Yayınevi.
- Çetin, N. (2014). *Dijital egemenlik: 2014 yerel seçimlerinde siyasi partilerin Twitter kullanımlarının diyalojsal iletişim açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, M. A. (1997). Public Relations and Technology: Practitioner Perspectives. *Journal of Public Relations Research*, 9(3), 213-236.
- Kent, M. L., & Lane, A. B. (2017). A rhizomatous metaphor for dialogic theory. *Public Relations Review*, 43(3), 568-578.
- Kent, M. L., & Taylor, M. (2016). From homo economicus to homo dialogicus: Rethinking social media use in CSR communication. *Public Relations Review*, 42(1), 60-67.
- Kent, Michael L., & Taylor, Maureen (1998). Building dialogic relationships through the world wide web. *Public Relations Review*, 24(3), 321-334.
- Kent, Michael L., & Taylor, Maureen (2011). How intercultural communication theory informs public relations practice in global settings. Bardhan, N., Waver, C.K., (Ed.) *Public Relations in Global cultural contexts multi-paradigmatic perspectives*, Routledge, 50-76.
- Kılıç, T. A., & Taşcıoğlu R. (2023). Urap 2020-2021 Raporuna göre Türk üniversitelerinin diyalojik iletişim bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Medya ve İletişim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 107-138.
- Köseoğlu, Ö., & Köker, N. E. (2014). Türk üniversiteleri Twitter'ı diyalojsal iletişim açısından nasıl kullanıyor: Beş Türk üniversitesi üzerine bir içerik analizi. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 4(8), 213-239.
- McAllister-Spooner, S. M. (2009). Fulfilling the dialogic promise: A ten-year reflective survey on dialogic internet principles. *Public Relations Review*, 35(3), 320-322.
- Pang, A., Shin, W., Lew, Z., & Walther, J. B. (2016). Building relationships through dialogic communication: Organizations, stakeholders, and computer-mediated communication. *Journal of Marketing Communications*, 24(1), 68-82. <https://doi.org/10.1080/13527266.2016.1269019>
- Park, H., & Reber, B. (2008). Relationship building and the use of websites: How Fortune 500 companies use their websites to build relationships. *Public Relations Review*, 34(4), 409-411.
- Pearson, R. A. (1989). *A theory of public relations ethic* [Doctoral Dissertation, Ohio University].
- Rybalko, S., & Seltzer, T. (2010). Dialogic communication in 140 characters or less: How Fortune 500 companies engage stakeholders using Twitter. *Public Relations Review*, 36(4), 336-341.
- Taylor, M., Kent, M. L., & White, W. J. (2001). How activist organizations are using the Internet to build relationships. *Public Relations Review*, 27(3), 263-284.

-
- Türkal, İ. (2016). *Diyalogsal halkla ilişkiler bağlamında sosyal medya kullanımı: Türkiye'de ilk 100'de yer alan şirketler üzerine bir inceleme* (Tez No: 443611) [Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türkal, İ., & Güllüpunar, H. (2017). Diyalogsal halkla ilişkiler bağlamında sosyal medya kullanımı: Türkiye'de ilk 100'de yer alan şirketler üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 591-618.
- Waters, R. D., Canfield, R. R., Foster, J. M., & Hardy, E. E. (2011). Applying the dialogic theory to social networking sites: Examining how university health centers convey health messages on Facebook. *Journal of Social Marketing*, 1(3), 211-227.
- Watkins, B. A. (2017). Experimenting with dialogue on Twitter an examination of the influence of the dialogic principles. *Public Relations Review*, 43(1), 163-171.
- Yağmurlu, A. (2012). Diyalogsal iletişim çerçevesinde Ankara Büyükşehir Belediyesi sosyal medya uygulamaları. *Selçuk İletişim Dergisi*, 8(1), 95-115.
- Yavuz, O. A. (2022). *Ulusal ve uluslararası çevreci sivil toplum kuruluşlarının diyalogsal halkla ilişkiler bağlamında sosyal medya kullanımına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme* (Tez No: 745313) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, N. (2020). *Kurumsal iletişimde diyalojik sosyal medya kullanımı: vakıf ve devlet üniversiteleri açısından karşılaştırmalı bir değerlendirme* (Tez No: 620175) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 297-306, Winter 2024

The Importance of EQ in Organizations: Sample Pacific Rim Trio and Türkiye*

Örgütlerde EQ'nun Önemi: Pasifik Kıyısı Üçlüsü ile Türkiye Örneği

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
09/08/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
28/11/2024

Makale Yayım Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Aysel Arslan
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Sağlık Hizmetleri MYO
Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü
aysel.arslan@omu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4973-7957

Prof. Dr. Çetin Bektaş
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
İşletme Bölümü
cetin.bektas@gop.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0078-3469

*This study is based on the "I. International Congress of Economics and Administrative Studies" held between May 23-25, 2024. It was presented as a paper at the congress and published as an abstract.

Abstract

In an era where success in the business world is often attributed to individuals, it is essential to consider the sources of human power from multiple dimensions. People possess a range of inherent and acquired traits throughout their lives. These traits, along with values, attitudes, and behaviors, contribute to an individual's cognitive intelligence (IQ) and emotional intelligence (EQ), both of which are crucial for acceptance into an organization. Therefore, it is important to emphasize the significance of EQ alongside IQ within organizations. This study draws on data from the 2019 research "The Intelligence of Nations" by Ulster University researchers Richard Lynn and David Becker, which is widely used for international IQ assessments (including the World Population Review), as well as data from the 2023 Future of Jobs Report published by the World Economic Forum (WEF). According to these reports, basic skill requirements in organizations from Japan, Taiwan, and Singapore—countries that rank in the top three for IQ evaluation—along with organizations in Türkiye, have been examined. In these organizations, EQ, or emotional intelligence, ranks second in terms of basic skill requirements, with the demand for EQ being more than half of the demand for IQ, which is ranked first. While IQ is effectively used to understand information and solve problems, EQ is crucial for facilitating and maintaining organizational coordination by understanding both one's own and others' emotions. Therefore, in contemporary postmodern management, it has been concluded that the emotional intelligence of employees is as important as their IQ, in addition to the traditional emphasis on IQ.

Keywords: Emotional Intelligence (EQ), Intelligence Quotient (IQ), Organization, Pacific Rim Trio

Öz

İş hayatının başarısının insana atfedildiği bir yüzyılda, insanın sahip olduğu gücün kaynağını farklı boyutlarda ele almak gerekir. İnsanın doğuştan gelen ve yaşamı boyunca edindiği birtakım özellikleri vardır. Kişi bu özellikleri, edindiği değerler, tutum ve davranışları sayesinde geliştirdiği bilişsel zekâ (IQ) ve duygusal zekâsı (EQ) ile organizasyona kabul edilir. Bu nedenle organizasyonlarda IQ kadar EQ'nun da önemini vurgulamak gerekir. Bu çalışma, Ulster Üniversitesi araştırmacıları Richard Lynn ve David Becker'in ülkeler arası IQ değerlendirmelerinde yaygın olarak (Dünya Nüfusu İncelemesi dahil) kullanılan "Ulusların Zekası" adlı 2019 araştırmasından elde edilen veriler ile Dünya Ekonomik Forumu (WEF) tarafından yayınlanan 2023 İşin Geleceği Raporunda yer alan veriler kullanılarak hazırlanmıştır. Bu raporlara göre, IQ değerlendirme verilerinde ilk üç sırada yer alan Japonya, Tayvan, Singapur ile Türkiye'deki örgütler için aranan temel beceri gereksinimleri incelenmiştir. Çalışılan örgütlerde temel beceri gereksinimi bakımından EQ yani duygusal zeka, ikinci sırada yer almaktadır ve tüm örgütlerde EQ'ya duyulan gereksinim ilk sırada yer alan IQ'ya duyulan gereksinimin yarısını aşmış durumdadır. Örgütlerde, bilgiyi anlamlandırmak ve sorunları çözmek için IQ oldukça etkili bir şekilde kullanılırken, EQ'dan hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayarak örgütsel koordinasyonu sağlamak ve sürdürmek için faydalanılır. Bu nedenle günümüz postmodern yönetiminde, işletmelerde geleneksel yönetim açısından önemli olan çalışanların IQ'sunun yanı sıra çalışanların EQ'sunun da çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Bilişsel Zeka, Örgüt, Pasifik Kıyısı Üçlüsü

Atf Bilgisi / Citation Information

Arslan, A., & Bektaş, Ç. (2024). The importance of EQ in organizations: Sample Pacific rim trio and Türkiye. *Asya Studies*, 8(30), 297-306. <https://doi.org/10.31455/asya.1531081>

INTRODUCTION

In today's organisations, the increasing efforts to create competitiveness through differences have led to a growing importance placed on people. Organisations that can make the most of their human resources' knowledge, skills, and abilities have become dynamic entities. Over time, it has been observed that these organisations adapt to the changing and evolving world, staying agile. While the strength of qualified human resources in organisations is undeniable, there is a noticeable shift towards highlighting employees' communication skills among these qualities. The level of intelligence (IQ) that distinguishes people from others plays a significant role in their lives. IQ is the source of success in both social and work life in areas such as learning and problem-solving. The personal learning and problem-solving skills provided by IQ are combined in organisations to form the knowledge power and problem-solving skills of the organisation. Furthermore, for IQ to become an organisational strength, effective communication is essential, requiring emotional intelligence (EQ). EQ is a process that starts with an individual understanding their own mood and extends to interpreting the attitudes and behaviours of others. Thus, the development of employees' EQ is crucial for the success of organisations where people live together. The survival of companies in today's competitive business world will be ensured by qualified managers who prioritize the development of emotional intelligence (EQ) in their employees (Altındağ and Köseadağı, 2015).

Thinking is a vital necessity for everyone with a sound mind, as human life consists of processes that require thinking and acting accordingly. The act of thinking is achieved through the learning process. By comparing what is learned and the thoughts formed as a result, difficulties are overcome. The repetition of this cycle is facilitated by intelligence (IQ).

For over a century, IQ has been used as a measure of cognitive function in explaining individual differences in cognitive abilities, educational and professional success (Richardson and Norgate, 2015). Organizational IQ, similar to personal IQ, is associated with learning and consequently problem-solving skills. The ability to benefit from new information is crucial in both contexts, and in organisations, a person with a higher IQ will solve problems more accurately over a certain period of time compared to someone with a lower IQ, impacting the efficiency of organisations (Knott, 2008). In organisations with employees possessing high IQ, comprehension and dissemination of knowledge are considerably easier and faster. This knowledge in organisations will be aligned with strategic objectives, focusing on strategies critical to organisational performance. Moreover, IQ, which allows employees to learn existing processes and enhance them, encourages creativity and innovation, leading to the generation of groundbreaking ideas in organisational activities and transforming them into market success (Karami and Torabi, 2015).

The measurement of how well one is doing in life is not solely determined by IQ; EQ is also important. According to psychologists, among the components of success, the importance of IQ is 10%, at best 25%; the rest depends on EQ and everything else (Akers and Porter, 2003). Emotional intelligence (EQ) is the aspect of human nature that drives individuals to take action and supplies the vitality needed to exhibit constructive behaviors (Kapp, 2000). The roots of emotional intelligence can be traced back to the concept of social intelligence introduced by E. L. Thorndike in the 1920s, but academically, the concept gained meaning through the psychology and psychiatry studies involving emotion by Salovey and Mayer in 1990. It has found meaning in the form of providing solutions to problems by understanding one's own feelings and the feelings of others (Polatçı and Sobacı, 2014) and gained popularity through Goleman's work (Kandemir, 2019). Emotional intelligence as a concept, it should be evaluated as a set of skills necessary for effective thinking. EQ involves empathy, behaving intelligently in interpersonal relationships, self-awareness of one's emotions, and awareness of their impact on others (Mittal and Sindhu, 2012). Emotional awareness and sensitivity, in other words, being "in touch" with your emotions, involve recognising oneself and others emotionally. This allows us to identify with others, establish relationships with them, and consequently empathise. All individuals share similar emotional needs (Hein, 1996). Perceiving, understanding, managing, and using emotions will facilitate thinking, enabling assistance and understanding among individuals in the same social environment. There is a strong connection between job satisfaction and emotional intelligence in the workplace (Coco, 2011). Understanding emotions helps achieve professional goals and improve workplace performance (Krén and Séllei, 2021). In organisations, there are three fundamental dimensions in the qualities that employees need to have for activities to be carried out effectively. Intelligence quotient (IQ), emotional intelligence (EQ) and personality. Three dimensions together shape quality work

in organizational activities, which are like the legs of a stool, serving to reinforce the functions of the product Colfax et al. (2010).

Three factors that affect emotional intelligence in organisations are leadership, human resources functions, and organisational culture. These factors are interconnected. HR functions such as recruitment and selection, training, and development have a strong impact on employees' EQ. Leaders with high EQ support the development of employees' EQ, while leaders lacking EQ provide weak models for EQ development in organisations. The organisational culture formed by values, beliefs, attitudes, and behaviours perceived and shared by employees also influences the development and support of EQ. According to Goleman (1998), the four components that make up EQ are as follows:

- Self-awareness: the ability to identify and understand one's own emotions, weaknesses, and strengths.
- Self-management: the ability to control individual emotions, relax oneself, alleviate concerns, and think before taking action.
- Social awareness: the ability to have high energy to achieve goals and be sensitive to the needs of others.
- Relationship management: the skill of managing relationships and achieving desired outcomes.

Organisations will benefit from the skills individuals possess in an emotional aspect. Studies in the literature have proven that emotional intelligence contributes to success in work and social life (Demir and Çetinkaya, 2022). While research mostly focuses on the relationship between emotional intelligence and leadership in organisations, when considered from a gender perspective, it is emphasised that women tend to have higher skills in emotional intelligence (Edizler, 2010). Furthermore, statistically significant relationships have been found between emotional intelligence and personality traits Yıldız et al. (2021); positive correlations with forgiveness and negative correlations with perfectionism have been identified (Kaya, 2015). In their study, Shafiq and Rana (2016) found that emotional intelligence is positively related to organizational commitment. In their study on the role of emotional intelligence and social intelligence in developing leadership abilities, Kobe et al. (2001) underscored the positive impact of both emotional and social intelligence on leadership development. Additionally, Shojaei and Siuki (2014) found in their study that there is a positive and significant relationship between emotional intelligence, its components, and advanced business intelligence. This study evaluates the increasing importance of emotional intelligence (EQ), which has become quite popular in the organisational field recently, in organisations from the Pacific Rim Triad (Japan, Taiwan, and Singapore) and Türkiye, based on a survey by the World Economic Forum (WEF). Given the absence of studies presenting a quantified relationship between IQ and EQ in the literature, this study aims to contribute to the existing literature by highlighting the importance of EQ in Türkiye organisations compared to countries with high IQ levels.

METHODOLOGY

DESIGN AND METHOD

This research, which highlights the importance of EQ in organisations, evaluates the data obtained through a case study method. Case study is a research method used to examine a current phenomenon in a real-life context, especially in situations where the boundaries between the phenomenon and the context are not clearly defined (Yin, 2003). Case studies can utilize either qualitative or quantitative evidence for analysis (Yin, 1981). The research data was collected through document analysis and examined using content analysis technique and reported. In this study, the basic skill requirements of organisations operating in Türkiye and countries ranking in the top three according to the IQ evaluation studies of Lynn and Becker's (2019) 'The Intelligence of Nations', were examined based on the findings of the World Economic Forum (WEF) report. This aims to emphasize the importance of EQ in organisational life by examining the need for EQ in the workplace for countries with high IQ in terms of cognitive abilities and organisations in Türkiye.

FINDINGS

Organisations, being social environments, acknowledge the importance of emotional intelligence (EQ) alongside intelligence quotient (IQ) in carrying out organisational activities. EQ, essential in understanding oneself and others, plays a crucial role in ensuring effective communication within organisations. This study utilises data from the 2019 research 'The Intelligence of Nations' by Ulster University researchers Richard Lynn and David Becker, widely used in IQ evaluations across countries

(including in the World Population Review), and data from Türkiye's 2023 Future of Jobs Report published by the World Economic Forum (WEF). A comparison will be made between the IQ and EQ evaluations of Japan, Taiwan, Singapore, and Türkiye – countries ranking in the top 3 based on IQ assessments by Lynn and Becker (2019) – in terms of the fundamental skills needed in the business world according to the Future of Jobs Report.

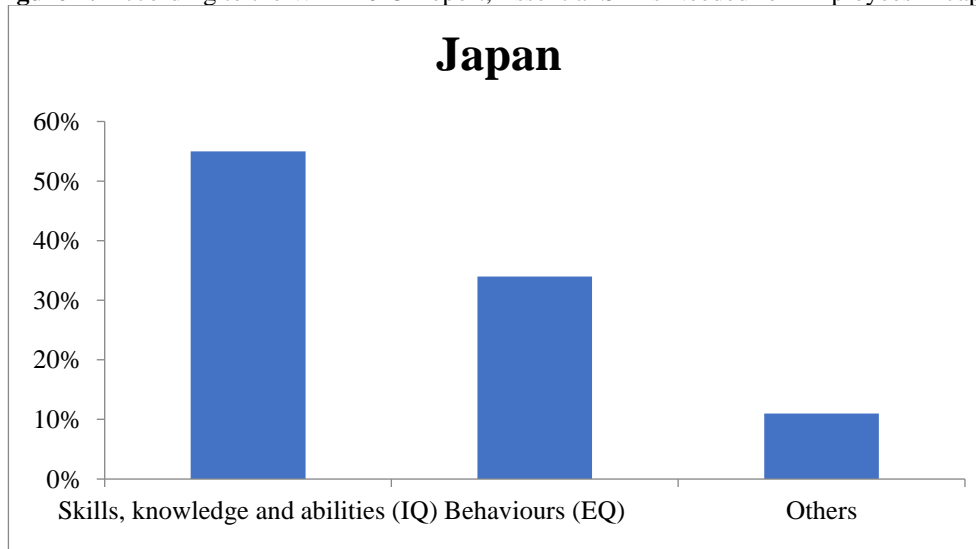
Table 1: IQ Assessment Data of Countries, top 3 countries and Türkiye (Lynn and Becker, 2019)

Rank	Country	Score
1	Japan	106.48
2	Taiwan	106.47
3	Singapore	105.89
77	Türkiye	86.8

In this study, different cognitive tests based on psychometric intelligence tests were used for IQ measurement (Sear, 2022). It is important to note that IQ is just one measure of cognitive ability and may not cover all aspects of human intelligence. The average IQ of a country does not definitively determine the potential or abilities of its citizens. Therefore, a high average IQ in a country does not necessarily indicate the intelligence of all citizens (Wilson, 2024). Regions of the world with lower IQ scores, when compared to countries with higher IQ scores, are generally at a lower level of education and less developed (World Population Review). In this context, the IQ skills addressed in this study are considered as the cognitive abilities of organisational employees.

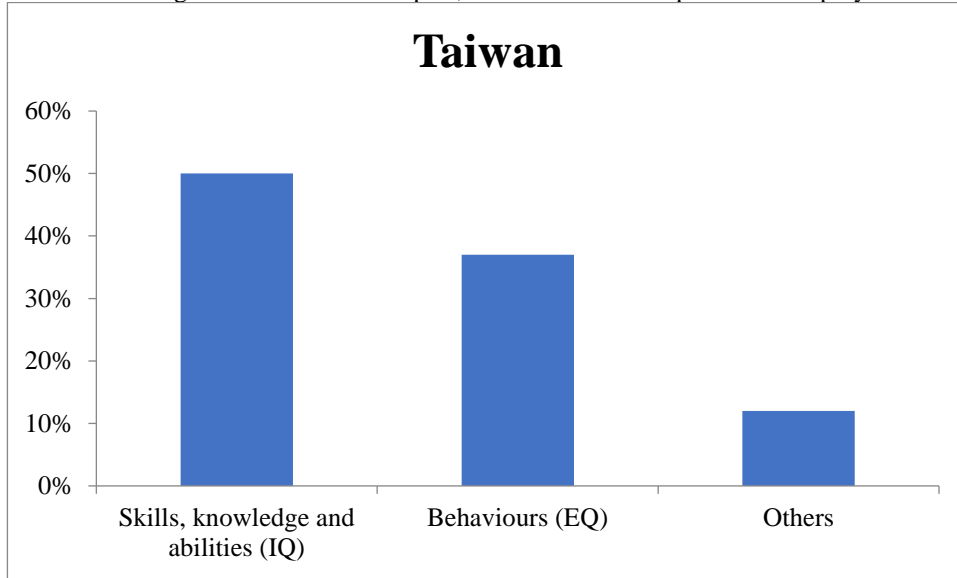
The 'Future of Jobs Report' published by the World Economic Forum (WEF) in 2023 is based on a study conducted on 803 employees from 45 countries to determine which skills will be in demand in the next 5 years. Employers were asked about the essential skills that employees need to excel in key roles, and their responses were analysed. The report categorises these skills into 8 main areas: cognitive abilities, marketing skills, management skills, physical abilities, technology skills, ethics, self-efficacy, and working with others. The report groups employees' cognitive abilities, management skills, and technology skills as attributes dependent on IQ under the title of skills, knowledge, and abilities, while self-efficacy and working with others skills are addressed under the behaviours category as attributes dependent on EQ. Marketing skills, physical abilities, and ethics are grouped under the category of other attributes. As shown in the Figure 1 below, in Japan, there is a 55% identified need for professional skills, knowledge, and abilities, a 34% need for self-efficacy and working with others attributes, and an 11% expectation for other essential skills (marketing skills, physical abilities, and ethics).

Figure 1: According to the WEF 2023 Report, Essential Skills Needed for Employees in Japan



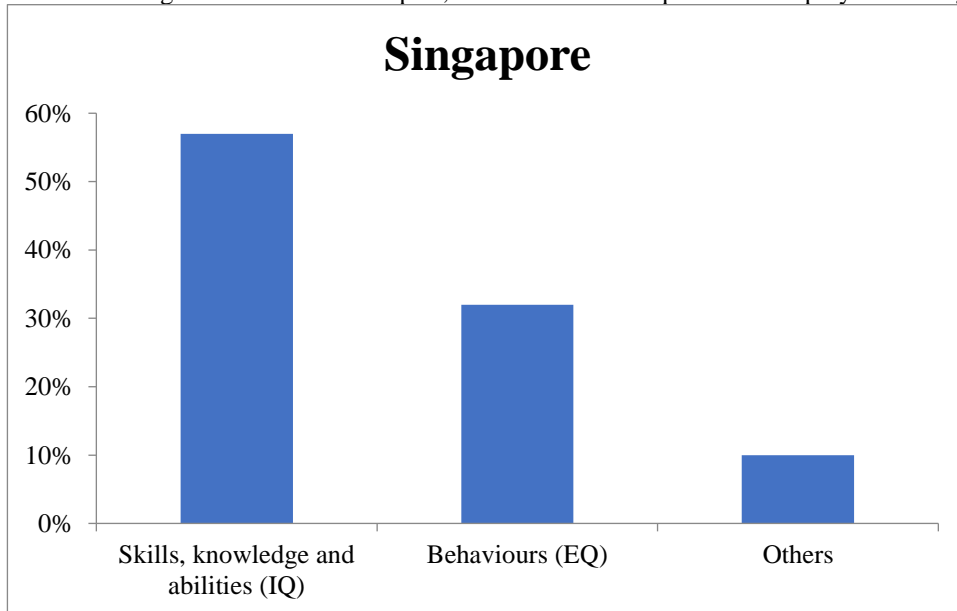
As shown in Figure 2, in Taiwan, professional skills, knowledge, and abilities account for 50% of the identified needs, while self-sufficiency and working with others account for 37% of the identified needs. The report indicates that the expectations for other skills (marketing skills, physical abilities, and ethics) are at 12%.

Figure 2: According to the WEF 2023 Report, Essential Skills Required for Employees in Taiwan

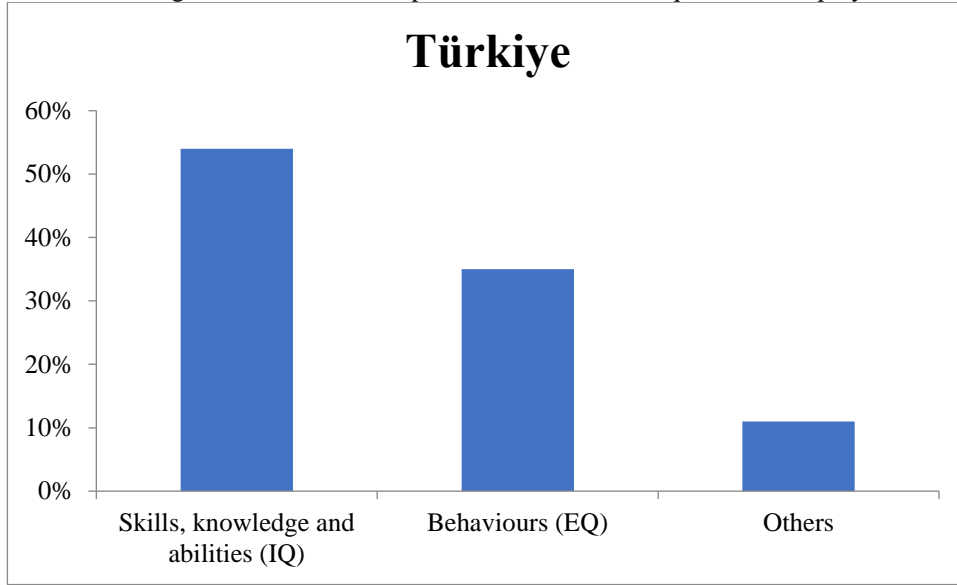


In Singapore, as seen in Figure 3 below, there is a 57% identified need for professional skills, knowledge, and abilities, while a 32% need is identified for self-sufficiency and working with others characteristics, and a 10% need is listed for other skill expectations.

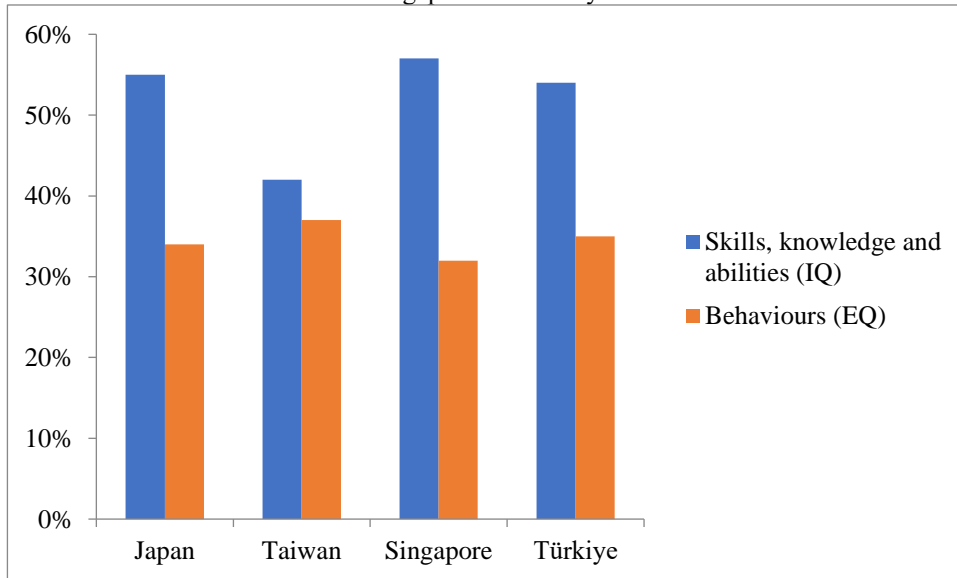
Figure 3: According to the WEF 2023 Report, Essential Skills Required for Employees in Singapore



As shown in Figure 4, 54% of the needs were identified in Türkiye for professional skills, knowledge and abilities, while 35% were identified for self-sufficiency and working with others. The report includes 11% of other skill expectations.

Figure 4: According to the WEF 2023 Report, Essential Skills Required for Employees in Türkiye

According to the World Economic Forum data, the basic skills needed for employees in Japan, Taiwan, Singapore and Türkiye are shown in Figure 5 below under the heading of skills, knowledge and abilities and behaviors.

Figure 5: According to the WEF 2023 Report, Essential Skills Required for Employees in Japan, Taiwan, Singapore and Türkiye

In Hofstede's (1980) study, which classifies cultures in terms of individualism-collectivism, Turkey was considered among the collectivist cultures. According to this, Turkey has been defined as having characteristic features such as loyalty to the existing group in collectivism cultures, keeping their own goals above the group's goals (Şah and Şah, 2022). It is seen that collectivism is a stronger feature of Turkish and Japanese cultures (Atsan, 2017), Taiwan (Yanık, 2022) and Singapore (Dursun, 2013) also exhibit collectivist cultural characteristics. To make a comparison between individualism and collectivism; individualism is self-oriented, and collectivism is related to the fact that a person has a socially centered self-perception (Triandis, 2001; Williams, 2003; Yılmaz, 2019). When viewed from

Hofstede's Individualism-Collectivism dimension, it can be said that strategy and organizational culture will be successful in collectivist cultures, since the vision and mission require meeting around common values (Dursun, 2013). According to Hofstede's (1980) study, when we classify these countries as low uncertainty avoidance rate and high uncertainty avoidance rate, it is common for people to work in the same job throughout their lives in countries such as Turkey and Japan, which have a high tendency to avoid uncertainty. In countries where there is a low level of escape from uncertainty, such as Singapore, people change jobs frequently (Sargut, 2001). Therefore, when evaluated in terms of cultural dimension; when considered in terms of individualism and collectivism in the study, we can say that countries generally exhibit collectivism characteristics, but the uncertainty avoidance characteristics of countries exhibit differences.

CONCLUSION

This study aimed to emphasize the significance of EQ in organizations by first identifying countries known for their excellence in measuring intelligence quotient. The Pacific Rim Trio countries (Japan, Taiwan, Singapore), which rank highest in IQ according to Lynn and Becker's (2019) widely accepted study, were selected for comparison with Türkiye. Data from The World Economic Forum's 'Future of Professions Report' (2023) were utilized for this purpose. In this context, according to IQ assessment data, the first of the basic skill requirements of the organizations of Japan, Taiwan, Singapore, which are among the top 3 countries, and Türkiye, which is ranked 77th, is IQ, that is, cognitive intelligence. Across all countries studied, EQ, or emotional intelligence, ranks second in importance, exceeding half of the importance of IQ. Koç (2021) also emphasized in her study that EQ is an important business competency according to the World Economic Forum. This underscores the significance of interpersonal communication established by employees within organizations. EQ, which plays a fundamental role in ensuring the coordination and harmony necessary to achieve organizational goals, will eventually become as important as IQ in organizations. Because human emotion is needed at every stage of organizational activity, no matter how technologically equipped organizations may be. In the study conducted by Kılıç et al. (2007), it is emphasized that the emotional intelligence possessed by individuals and organizations, and its effective use, is a fundamental factor in the success of organizations. In the study conducted by Aydın et al. (2005), it was found that IQ is in the first place and EQ is in the second place in the performance of organizations, as in this study. In addition, strong correlations have been found between the IQ and EQ of superior performers in the organization. There are increasing studies that find that the importance of EQ in organizations is increasing more and more (Dulewicz and Higgs, 2003: 193). The effect of employee EQ, which has become very important in academic literature especially recently, on job satisfaction, happiness, organizational commitment, organizational support, and job performance is certain. The emphasis placed on EQ in organizations will impact all processes, from organizational production to ethics and culture. Having advanced EQ will enable employees to understand both themselves and other employees within the organization. Employees who emotionally understand and respect themselves and others will contribute to the organization's development. Leaders have a lot of tasks for the development of the EQ of employees in organizations. First of all, leaders need to have a high EQ. In order to guide employees, leaders must first understand and be able to strengthen their feelings. Then, it should ensure that employees can understand each other emotionally and respect each other's feelings.

Therefore, it can be concluded that emotional intelligence, enabling employees to understand themselves and others, is a crucial skill akin to intelligence quotient. Therefore, assessments of emotional intelligence should receive increased attention during the recruitment process. Additionally, monitoring employees' emotional states and their interactions with colleagues should be prioritized in maintaining organizational activities. These behaviors should be nurtured through training, collaborative projects, and activities fostering team cohesion. Leadership within organizations should promote EQ, and organizational culture should foster positive attitudes and behavioral norms among employees, complemented by ethical guidelines. Managers in organizations should make decisions that support the development of EQ, and these decisions should guide organizational practices. Moreover, there should be an increase in both qualitative and quantitative studies highlighting the importance of EQ in organizational behavior literature. In the studies to be conducted after this, the importance of EQ in organizations will be determined by different variables (job satisfaction, job commitment, job

performance, ethics, organizational culture, etc.) it needs to be related and explained. In this way, the importance of EQ for organizations will become more visible.

Authorship Contribution

The authorship contribution of the research is 60% for the first author and 40% for the second author.

Declaration of the Ethics Committee

Since the research is based on document review, ethics committee approval is not required.

REFERENCES

- Akers, M. D., & Porter, G.L. (2003). Your EQ skills: Got what it takes? *Journal of Accountancy*, 195, 65-69.
- Altındağ, E., & Köseadağı, Y. (2015). The relationship between emotional intelligence of managers, innovative corporate culture and employee performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210, 270-282. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.367>
- Atsan, N. (2017). Karar vermede çatışma kuramı ve özsaygı ilişkisine yönelik kültürel bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(1), 63-73.
- Aydin, M. D., Leblebici, D. N., Arslan, M., Kilic, M., & Oktem, M. K. (2005). The impact of IQ and EQ on pre-eminent achievement in organizations: implications for the hiring decisions of HRM specialists. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(5), 701-719. <https://doi.org/10.1080/09585190500082998>
- Cherniss, C. (2001). C. Cherniss & D. Goleman (Ed.), *Emotional intelligence and organizational effectiveness* (s. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coco, C. M. (2011). Emotional Intelligence and Job Satisfaction: The EQ Relationship for Deans of US Business Schools. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 7(1), 1-7.
- Colfax, R. S., Rivera, J. J., & Perez, K. T. (2010). Applying emotional intelligence (EQ-I) in the workplace: Vital to global business success. *Journal of International Business Research*, 9, 89-98.
- Demir, F., & Çetinkaya A. Ş. (2022). Duygusal zekânın yenilikçiliğe etkisi: Kamu çalışanları örneği. *Anatolian Social research Journal*, 1(1), 22-33.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2003). Leadership at the top: The need for emotional intelligence in organizations. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 193-210. <https://doi.org/10.1108/eb028971>
- Dursun, İ. T. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede'nin boyutları açısından bir değerlendirme. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 43-56.
- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma. *Selçuk İletişim*, 6(2), 137-150.
- Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.
- Goleman, D., (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hein, S. (1996). *EQ for everybody: A practical guide to emotional intelligence*. Aristotle Press
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work related values*, Sage Publishing.
- Kandemir, G. M. (2019). *İş yaşamında duygusal zeka kavramının ölçümüne yönelik bir ölçek geliştirilmesi* (Tez No: 600830) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kapp, C. A. (2000). Emotional intelligence (EQ) and success in post-graduate studies: A pilot study. *South African Journal of Higher Education*, 14(3), 151-160.
- Karami, M., & Torabi, M. (2015). Value innovation in hospital: Increase organizational IQ by managing intellectual capitals. *Acta Informatica Medica*, 23(1), 57-59. <https://doi.org/10.5455/aim.2015.23.57-59>
- Kaya, F. (2015). *Üniversite öğrencilerinin affetme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki: Duygusal zekânın aracı rolü* (Tez No: 418210) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Kılıç, S., Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Knott, A. M. (2008). R&D/returns causality: Absorptive capacity or organizational IQ. *Management Science*, 54(12), 2054-2067.
- Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R., & Rickers, J. D. (2001). Self-reported leadership experiences in relation to inventoried social and emotional intelligence. *Current Psychology*, 20(2), 154-163.
- Koç, E. (2021). İşletmelerde duygusal zekanın rolü, önemi ve potansiyeli: Uygulamalar ve örnekler. *Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 21-46. <https://doi.org/10.38120/banusad.1004658>
- Krén, H., & Séllei, B. (2021). The role of emotional intelligence in organizational performance. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 29(1), 1-9. <https://doi.org/10.3311/PPso.15879>
- Lynn, R., & Becker, D. (2019). *The Intelligence of Nations*. Ulster Institute for Social Research.
- Mittal, E. V., & Sindhu, E. (2012). Emotional intelligence and leadership. *Global Journal of Management and Business Research*, 12(16), 35-37.
- Polatçı, S., & Sobacı, F. (2014). Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri üzerinde kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 50-71. <https://doi.org/10.18026/cbusos.52623>
- Richardson, K., & Norgate, S. H. (2015). Does IQ really predict job performance? *Applied Developmental Science*, 19(3), 153-169. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.983635>
- Şah, U., & Şah, D. E. (2022). Kültürel bir boyut olarak “BireycilikToplulukçuluk” ve Türkiye’deki çalışmalar. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 108-121. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1378381>
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. İmge Kitabevi.
- Sear, R. (2022). ‘National IQ’ datasets do not provide accurate, unbiased or comparable measures of cognitive ability worldwide. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/26vfb>
- Shafiq, M., & Rana, R. A. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62), 1-14 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.62.1>
- Shojaei, M., & Siuki, M. (2014). A study of relationship between emotional intelligence and innovative work behavior of managers. *Management Science Letters*, 4(7), 1449-1454. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2014.6.021>
- Tajpour, M., Moradi, F., & Jalali, S. E. (2018). Studying the influence of emotional intelligence on the organizational innovation. *International Journal of Human Capital Urban Management*, 3(1), 45-52. <http://dx.doi.org/10.22034/ijhcum.2018.03.01.005>
- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69(6), 907-924. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6494.696169>
- Williams, B. (2003). The world view dimensions of individualism and collectivism: Implications-for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 370-374
- Wilson, D. (2024). *CEOWORLD Magazine*. <https://ceoworld.biz/2024/03/19/revealed-these-are-the-smartest-countries-with-the-highest-average-iq-2024/> adresinden 10 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- World Economic Forum (WEF). (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/digest/> adresinden 01 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- World Population Review. (2024). *Which country has the highest average IQ?* <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/average-iq-by-country> adresinden 10 Nisan 2024 tarihinde erişildi.
- Yanık, G. (2022). Algılanan örgütsel destek ve iş yeri çatışmasının çalışanların bireyci ve toplulukçu davranış eğilimlerine etkisi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 57(2), 691-702. <http://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.22.04.1764>
- Yıldız, A. B., Bülbül, D., & Doğu, G. A. (2021). Ragbi sporcularında duygusal zekâ ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 380-390. <https://doi.org/10.38021/asbid.1032825>

- Yılmaz, H. (2019). Türkiye ve orta Asya Türk cumhuriyetleri yükseköğretim gençliğinde bireyci-toplumcu eğilimler. *The Journal of Academic Social Science*, 89(89), 30-49. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14806>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 307-324, Winter 2024

Atçılık ve At Antrenörlüğünde Risk Yönetimi Eğitimi: Web Tabanlı Yöntemlerin Etkileri ve Uygulama Örneği

Risk Management Training in Equestrianism and Horse Coaching: The Effects of Web-Based Methods and a Case Study

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
23/08/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
13/11/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Öğr. Gör. Sevil Çırakoğlu Kelleci
Bursa Uludağ Üniversitesi
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
İş Sağlığı ve Güvenliği Programı
sevilcirakoglu@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0001-6124-0954

Prof. Dr. Gülşen Goncagül
Bursa Uludağ Üniversitesi
Mennan Pasinli Atçılık Meslek
Yüksekokulu
Atçılık ve Antrenörlüğü Programı
goncagul@uludag.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4331-9698

Öz

Atçılık sektörü için iş sağlığı ve güvenliği (İSG) kritik bir öncelik olmasına rağmen iş kazaları ve meslek hastalıklarına ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Atçılık işletmelerinde çalışma ortamındaki fiziksel, kimyasal, psikolojik, ergonomik ve biyolojik risk faktörleri hem atların hem de çalışanların sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu riskler iş kazalarına ve hastalıklarına yol açabileceğinden, bu risklerin yönetimi İSG kapsamında büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, atçılık ve at antrenörlüğünde karşılaşılan riskleri ele alan elektronik öğrenme (e-öğrenme) materyallerinin geliştirme sürecini öğretim tasarımı perspektifinden incelemektir. Çalışma, tasarım tabanlı bir araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş ve öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğrenme çıktılarını ve diğer beklentilerini belirlemek için bir eğitim ihtiyaçları analizi yapılmıştır. Eğitim içerikleri hedef kitleye uygun olarak oluşturulmuş ve bu süreçte eğitim teknolojilerinden destek alınmıştır. İçerik akış diyagramları uzman danışmanlar tarafından hazırlanmış; ön test ve son test soruları atçılık sektöründeki riskleri içerecek şekilde düzenlenmiştir. Eğitim tasarımcıları tarafından Articulate Storyline 360 gibi yazılımlar kullanılarak geliştirilen öğrenme materyalleri, yapay zeka destekli seslendirmelerle zenginleştirilerek SCORM formatında kayıt altına alınarak eğitim yönetim sistemine yüklenmiştir. Geliştirilen atçılık ve at antrenörlüğü modülü, iki konu uzmanı, bir eğitim teknolojisi ve iki eğitim tasarımcısı tarafından dört ayda tamamlanmıştır. Türkiye Yükseköğretim İstatistikleri 2021-2022'ye göre Bursa, Kocaeli, Ankara, Erzurum, Eskişehir, Elazığ, Şanlıurfa, Atçılık ve Antrenörlük Programlarına kayıtlı 944 ön lisans öğrencisinden 104'ü İstanbul, Malatya, Nevşehir ve Kastamonu'ya ulaşılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların e-öğrenmeye karşı kararsız bir tutum sergilediklerini ve e-öğrenmeden kaçındıklarını göstermektedir. Ancak atçılık ve at antrenörlüğündeki riskler hakkında bilgi edinme amacıyla hazırlanan e-öğrenme materyalinin katılımcıların başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların %82,7'sinin atçılık ve at antrenörlüğünde riskleri öğrenmede başarılarının arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Atçılık ve At Antrenörlüğünde Risk Yönetimi, E-Öğrenme, İş Sağlığı ve Güvenliği

Abstract

Although occupational health and safety (OHS) is a critical priority for the equine industry, research on occupational accidents and occupational diseases is limited. Physical, chemical, psychological, ergonomic, and biological risk factors in the working environment in equine enterprises can negatively affect the health of both horses and employees. Since these risks can lead to occupational accidents and diseases, managing these risks is of great importance within the scope of OHS. The aim of this study is to examine the development process of e-learning materials addressing the risks encountered in equestrianism and horse coaching from an instructional design perspective. The study was conducted through a design-based research approach, and a training needs analysis was conducted to identify learners' needs, learning outcomes, and other expectations. The target audience created the training content and was supported by educational technologists. Content flow diagrams were prepared by expert consultants; the equestrian sector prepared pre-test and post-test questions to include risks in the sector. Education designers developed by Articulate Storyline 360 using software such as Articulate Storyline 360 learning materials were enriched with artificial intelligence-supported voiceovers Recorded in SCORM format and uploaded to the training management system. The equestrianism and horse coaching module, which was developed by two subject matter experts, one educational technologist, and two instructional designers, was completed in four months. According to the Turkish Higher Education Statistics 2021-2022, 104 of the 944 associate degree students enrolled in Equine Studies and Coaching Programs in Bursa, Kocaeli, Ankara, Erzurum, Eskişehir, Elazığ, Şanlıurfa, Istanbul, Malatya, Nevşehir and Kastamonu were reached. The research findings show that the participants have an ambivalent attitude towards e-learning and avoid e-learning. It was determined that the e-learning material prepared with the aim of providing information about the risks in equestrianism and horse coaching had a positive impact on participants' success. As a result of the study, it was observed that 82.7% of the participants showed improved success in learning about the risks in equestrianism and horse coaching.

Keywords: Risk Management in Equestrianism and Horse Coaching, E-Learning, Occupational Health and Safety

Atf Bilgisi / Citation Information

Çırakoğlu Kelleci, S., & Goncagül, G. (2024). Atçılık sektöründe risk yönetimi eğitimi: Web tabanlı yöntemlerin etkileri ve uygulama örneği. *Asya Studies*, 8(30), 307-324. <https://doi.org/10.31455/asya.1537860>

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji çağının etkisiyle e-öğrenme ortamları ve e-dersler eğitim sürecinin her aşamasında giderek daha fazla kullanılmaktadır. E-öğrenme, katılımcılara zaman ve mekân kısıtlaması olmadan bir araya gelme fırsatı sunmakta ve geleneksel sınıf ortamına benzer eğitim olanakları sunmaktadır. Bu yöntem özellikle üniversitelerde ve öğretmen yetiştirme programlarında yaygınlaşmış olup esnekliği ve sınıf ortamına bağımlı olmaması nedeniyle öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilen bir öğrenme ortamı hâline gelmiştir. Bu açıdan katılımcıların memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi e-öğrenme materyallerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması sürecinde büyük önem taşımaktadır.

Atçılık sektörü kültürel mirasımızın önemli bir parçasıdır ve sağlık, spor, ekonomi ve sosyal alanlarla iç içedir. İnsan-at etkileşimleri, özellikle güvenlik ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda, atların potansiyel tehlikeleri ve bu riskleri en aza indirmek için alınması gereken önlemlere ilişkin birçok faktörü içermektedir. Atlarla etkileşimler sırasında karşılaşılan riskler genellikle insanların risk farkındalık düzeylerine göre değişmekte olup, bu daha fazla araştırma gerektiren bir alan olarak öne çıkmaktadır. Atlarda var olan ciddi yaralanma veya ölüm riskleri göz önünde bulundurulduğunda, insanların bu riskleri yönetme ve kontrol etme yetenekleri konusunda kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır (Çırakoğlu Kelleci ve Goncagül, 2022: 127).

Atçılık ve at antrenörlüğünde yoğun ve stresli bir çalışma ortamı vardır. Bu alanda karşılaşılan iş kazaları ve meslek hastalıkları binicileri, antrenörleri, bakım personelinin ve diğer destek çalışanlarını etkileyebilmektedir. Binicilik faaliyetleri sırasında sürekli eğilme, kaldırma ve itme hareketleri sırt ve bel ağrularına neden olabileceği gibi tekrarlayan hareketler ve uzun süreli at binme kas ve eklem yaralanmalarına neden olabilir. Ayrıca at kılı ve saman gibi maddelere alerjisi olan kişilerde alerjik reaksiyonlar gelişebilir ve at ahırlarında bulunan toz, amonyak ve diğer tahriş edici maddeler astım ve bronşit gibi kronik solunum yolu hastalıklarını tetikleyebilir. Ayrıca at kılı, ter ve idrar gibi maddelerle temas kontakt dermatite neden olabileceği gibi nemli ve kirli ortamlar da mantar enfeksiyonlarına zemin hazırlayabilir. Çalışma ortamında gürültülü ekipman ve makinelerin kullanılması işitme kaybına yol açabilmektedir. At binme gibi yüksek fiziksel efor gerektiren ve bazen tehlikeli olabilen aktiviteler de stres ve kaygı gibi psikolojik sorunlara neden olabilir. Yüksek performans beklentileri, uzun çalışma saatleri ve fiziksel yorgunluk tükenmişlik sendromuna zemin hazırlamaktadır. Bu gibi risklerin önlenmesi etkili eğitim, ergonomik düzenlemeler, uygun kişisel koruyucu ekipman kullanımı ve düzenli sağlık kontrolleriyle mümkündür. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve çalışanların sağlık ve güvenlik konusunda bilinçlendirilmesi bu risklerin önlenmesinde önemli rol oynamaktadır. National Institute for Occupational Safety and Health (NIOSH), bu riskleri biyolojik, ergonomik, fiziksel, kimyasal ve psikolojik faktörler olarak sınıflandırmaktadır (Ağuş ve Akbel, 2020:231). Bu bağlamda, bu risklerin çalışma ortamlarından ortadan kaldırılması ve daha sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamı sağlanması hedeflenmektedir. Türkiye'de, 2012 yılında yürürlüğe giren 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, İSG yönetmeliklerini tek çatı altında toplamıştır. Bu kanun kapsamında hazırlanan İSG Risk Değerlendirme Yönetmeliği'ne göre, *"işveren; insan sağlığına zararlı olan veya olabilecek biyolojik etkenlerin sınıflandırılması, yetkili makamların, çalışanların sağlığını korumak için biyolojik etkenlerin denetim altına alınması hakkındaki önerileri ile, çalışanların yaptıkları işler sonucunda ortaya çıkabilecek hastalıklarla ilgili bilgiler, çalışanların yaptıkları işler sonucunda ortaya çıkabilecek alerjik veya toksik etkiler ile ilgili ve yaptıkları işle doğrudan bağlantılı olarak çalışanların yakalandığı hastalıklar ile ilgili bilgiler dâhil ederek risk değerlendirmesi yapar ve yaptırır"* belirtilmektedir (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2012). Bu bağlamda, atçılık sektöründe de yasal ve vicdani sorumluluklarla risk değerlendirmeleri yapılmalıdır. İşletmelerin olası risk senaryolarına karşı önleyici, azaltıcı ve acil kriz yönetimi stratejileri geliştirmeleri önemlidir (Zio, 2018:185).

26 Aralık 2012 tarihli ve 28509 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan İş Sağlığı ve Güvenliği İşyeri Tehlike Sınıfları Tebliği'ne göre, atçılık sektörü "Bitkisel ve hayvansal üretim, avcılık ve ilgili hizmet faaliyetleri" başlığı altında 01.43 koduyla "At ve diğer at benzeri hayvanlar" olarak sınıflandırılmıştır (Çırakoğlu ve Goncagül, 2021:113). 2021 yılında Türkiye'deki tüm sektörlerde toplam 511.084 iş kazası meydana gelmiş olup, atçılık sektöründeki iş kazası sayısının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak, iş sağlığı ve güvenliğinin temel amacı tek bir iş kazasını bile önlemektir. Ayrıca, atçılık sektöründe 2012-2021 yılları arasında hiçbir meslek hastalığı bildirilmemiştir (SGK, 2024).

Teknolojik gelişmeler zaman ve mekân sınırlarını aşan işbirlikçi e-öğrenme deneyimlerinin büyümesini sağlasa da teknoloji henüz öğretim ve öğrenme süreçlerine tam olarak entegre edilmemiştir. E-öğrenme büyük ölçüde öğrenci merkezlidir ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerine,

hızlandırmalarına veya yavaşlatmalarına olanak tanır (Keengwe vd., 2014:889). Çevrim içi teknolojilerin sunduğu esneklik, farklı öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vermekte ve geniş bir eğitim yelpazesi sunmaktadır (Miller ve Lu, 2010:167). Araştırmalar e-öğrenme ortamlarının öğrenci etkileşimini ve iş birliğini artırdığını ve öğrenenin geleneksel yöntemlerden daha kalıcı olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, Atçılık ve At Antrenörlük eğitimi bağlamında, atçılık sektöründe riskleri öğretmek için geliştirilen e-öğrenme materyali modüllerinin öğretim tasarımı süreçleri, aktörleri, araçları ve amaçlanan kullanımları ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, e-öğrenme materyallerinin geliştirme sürecinin en kritik aşamalarını ve bu sürece katkıda bulunan araçları ayrıntılı olarak açıklamaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital çağın hızla değişen işgücü piyasası dinamiklerine uyum sağlamak için çalışanların işler, meslekler ve sektörler arasında daha fazla hareketlilik gösterebilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda çalışanların genel becerilerini, özellikle teorik, bilişsel olmayan ve dijital becerilerini geliştirmek için ulusal yetişkin eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu beceriler, çalışanların bilgi ve iletişim teknolojileriyle rekabet etmek yerine iş birliği yapmalarını sağlayarak işgücü hareketliliğini ve istihdam edilebilirliğini artıracaktır (Bode ve Gold, 2018: 13). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu dönüşüm, dijital cihazların iş dünyasında ve hem resmi hem de resmi olmayan eğitimde farklı amaçlarla kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu hızlı gelişme eğitim alanına da nüfuz etmiş ve öğretim-öğrenme paradigmasında köklü bir değişikliğe neden olmuştur. Öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme ve dijital öğrenme gibi çeşitli kavramlar aracılığıyla sanal olarak sunulmakta ve böylece eğitim teknolojisi ile öğrenme teorisinin entegrasyonu başarıyla sağlanmaktadır (Pratiwi, 2020:9).

E-öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilgi ve performansı artırmak için kullanıldığı bir süreçtir. E-öğrenme bileşenleri, öğrenme deneyimini geliştiren, öğrenme topluluklarını bir araya getiren ve içerik geliştiricileri ve uzmanları tarafından katkıda bulunulan çok yönlü materyal sunumlarını içerir. Bu sistem, bireysel katılımcıya odaklanan kişiselleştirilmiş bir eğitim yaklaşımını benimser. Kendi kendine öğrenme, sanal etkinlikler, mentorluk, simülasyon, iş birliği, değerlendirme, yeterlilik yol haritası, yazılılık araçları, e-mağaza ve öğrenme yönetimi dâhil olmak üzere çeşitli özelliklere sahiptir (Basak vd., 2018:12). Uzaktan eğitime erişimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını mümkün kılan veya sınırlayan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bağlantı güvenilirliği ve bant genişliği gibi unsurlar, kullanıcıların gerekli içeriğe erişimini etkileyen ana faktörler arasında yer almaktadır. Ayrıca içeriğin yerleştirilmesi, ders materyallerinde kullanılan görsel ve simgelerin yerel kültür ve geleneklere uyarlanmasını içermektedir (Tirziua ve Vrabie, 2015:379).

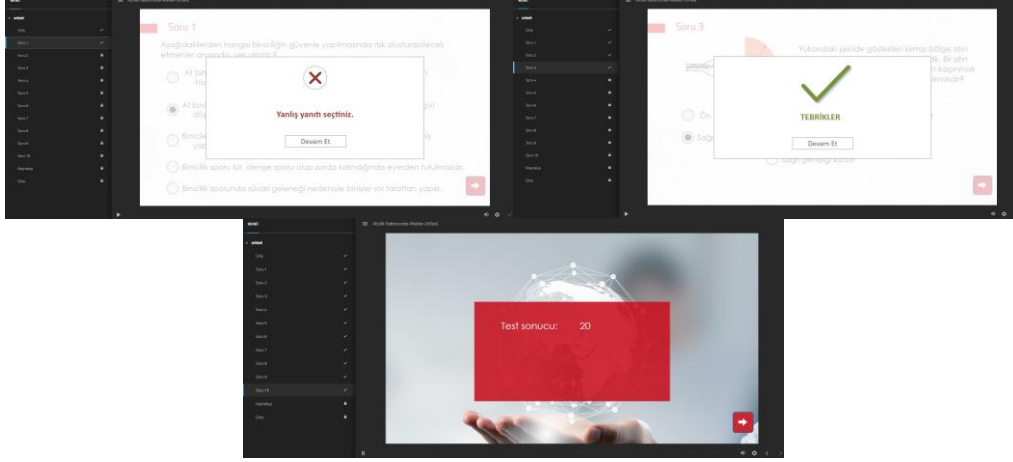
E-öğrenme ve e-öğrenme ortamlarının bilişsel süreçler, motivasyon, katılım, öğrenme becerileri, davranışsal sonuçlar ve çevresel faktörler gibi farklı yönler odaklanması gerekir. Bu süreç bilişsel bir bakış açısıyla öğrenme ve beyin çalışma mekanizmalarına, duygusal bir bakış açısıyla öğrenme motivasyonu ve katılımına, davranışsal bir bakış açısıyla öğrenilen becerilerin pratik uygulamalarına ve bağlamsal bir bakış açısıyla sosyal ve çevresel etkileşimlere odaklanır (Basak vd., 2018:7). Bu unsurları amaçlı bir şekilde birleştirmek ve öğrencilerin bu araçları etkili bir şekilde kullanmasını sağlamak, alandaki uzmanların rehberliğinde gerçekleştirilir (Tirziua ve Vrabie, 2015:377).

Aparicio ve diğerleri (2016), e-öğrenme sistemlerinin üç temel bileşenini içeren teorik bir çerçeve sunmuştur: insanlar, teknolojiler ve hizmetler. Bu bileşenler, insanların e-öğrenme sistemleriyle etkileşime girerek farklı kullanıcı gruplarıyla doğrudan veya dolaylı olarak etkileşime girmesini sağlar. Teknolojiler içeriği entegre etme, iletişimi etkinleştirme ve iş birliği araçları sağlama işlevi görürken, e-öğrenme hizmetleri pedagojik modellere ve öğretim stratejilerine dayalı tüm etkinlikleri içerir. Bu etkileşimlerin birleşimi, e-öğrenme sistemlerinin etkinlikler için belirlenen stratejilere göre hizmet sağlamasını sağlar (Aparicio vd., 2016:292). E-içerik, öğrenme-öğretme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Amaca ve standartlara uygun olarak geliştirilen e-içerik, e-öğrenme sürecini başarılı bir şekilde yürütebilirken, zayıf e-içerik bu süreci olumsuz etkileyebilir. Günümüzde kullanılan e-içeriklere bakıldığında özellikle sayısal derslerde gelişmiş ve etkileşimli içeriklerin kullanıldığı, sözel derslerin ise daha basit bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Demir, 2014:209).

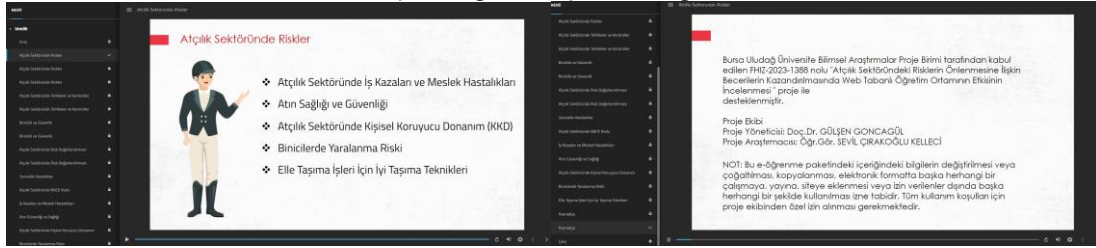
Bu çalışmada, atçılık ve at antrenörlüğünde risklere ilişkin bir öğretim tasarımı süreci kapsamında eğitim teknolojileri tarafından hazırlanan akış şemaları kullanılmıştır. Alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan ön test ve son test soruları, Articulate Storyline 360 gibi paket programlar kullanılarak e-içeriğe dönüştürülmüş ve bir içerik ağacı oluşturulmuştur. Bu süreçte atçılık ve at antrenörlüğünde için geliştirilen

e-içeriğin eğitim tasarımcıları tarafından detaylandırılması ve öğretim amaçlarına uygun hale getirilmesi amaçlanmıştır. (Şekil 1, 2, 3).

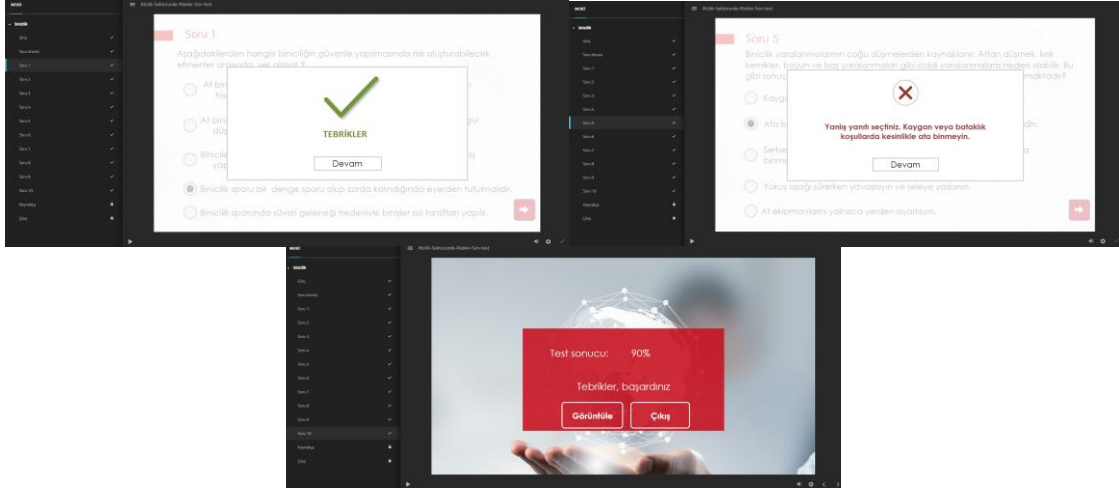
Şekil 1: Ön Test Sorularının Doğru-Yanlış ve Sonuç Gösterimi



Şekil 2: İçerik Ağacı ve İçerik Örneği Gösterimi



Şekil 3: Son Test Sorularının Doğru-Yanlış ve Sonuç Gösterimi



Articulate Storyline 360 yazılımı kullanılarak, içerikler ilgili konuya uygun olarak öğretim tasarımcıları tarafından görselleştirilir ve senaryolaştırılır. Bu içerikler SCORM (Sharable Content Object Reference Model) uyumlu paketlerde web tabanlı e-öğrenme için hazırlanır. Görsellerin elde edilmesi için telif hakkı olmayan web kaynakları veya uzman/öğretmenin mevcut görsel arşivleri kullanılır ve ardından gerekli düzenlemeler yapılır. İçerikte kullanılan metinler yapay zekâ tabanlı bir yazılım aracılığıyla seslendirilir ve Articulate Storyline 360 programı içerisinde ses ve metinlerin birleştirilmesiyle zengin bir öğrenme deneyimi yaratılır. Hazırlanan tüm içerikler (Learning Management System) LMS

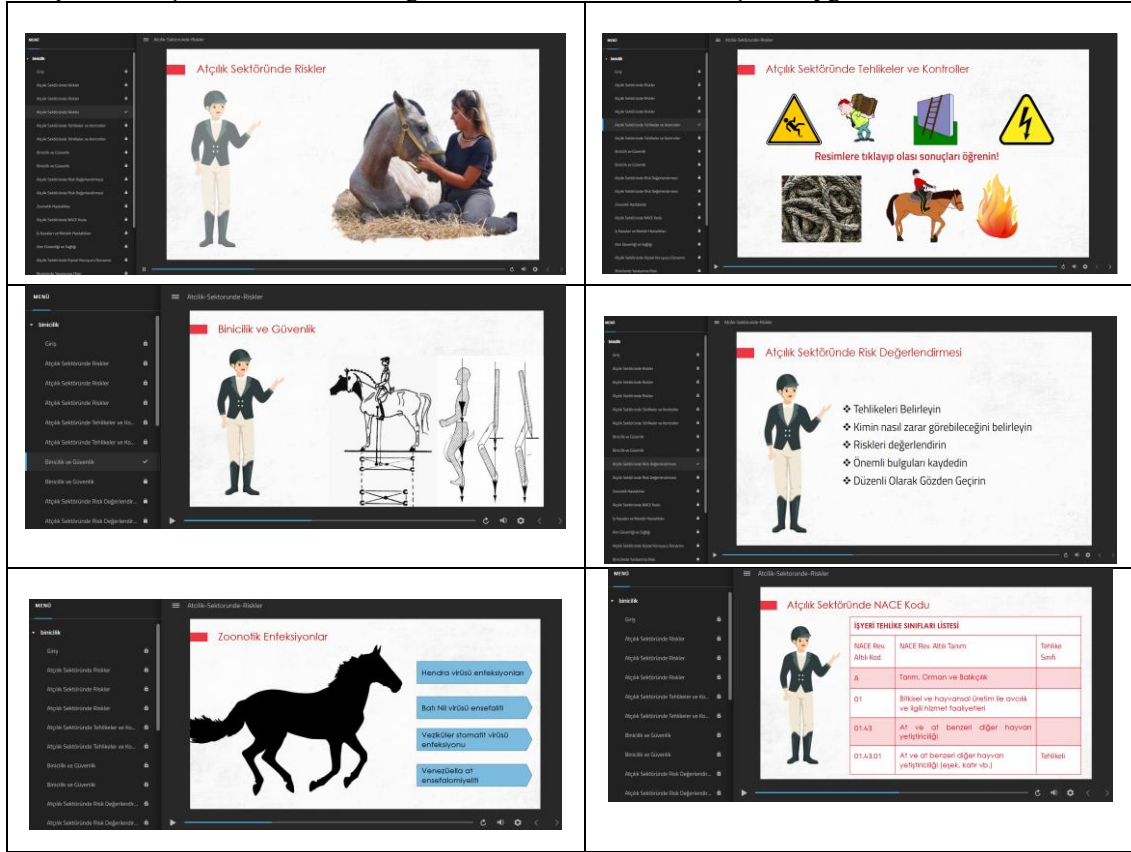
kullanılabilecek şekilde SCORM uyumlu bir şekilde paketlenir. Bu SCORM paketleri öğrenme yönetim sistemlerine yüklenir ve erişilebilir hale getirilir. Son aşamada tamamlanan içerikler sistem yöneticisi tarafından belirli katılımcılar için LMS üzerindeki özel alanlara yüklenmektedir.

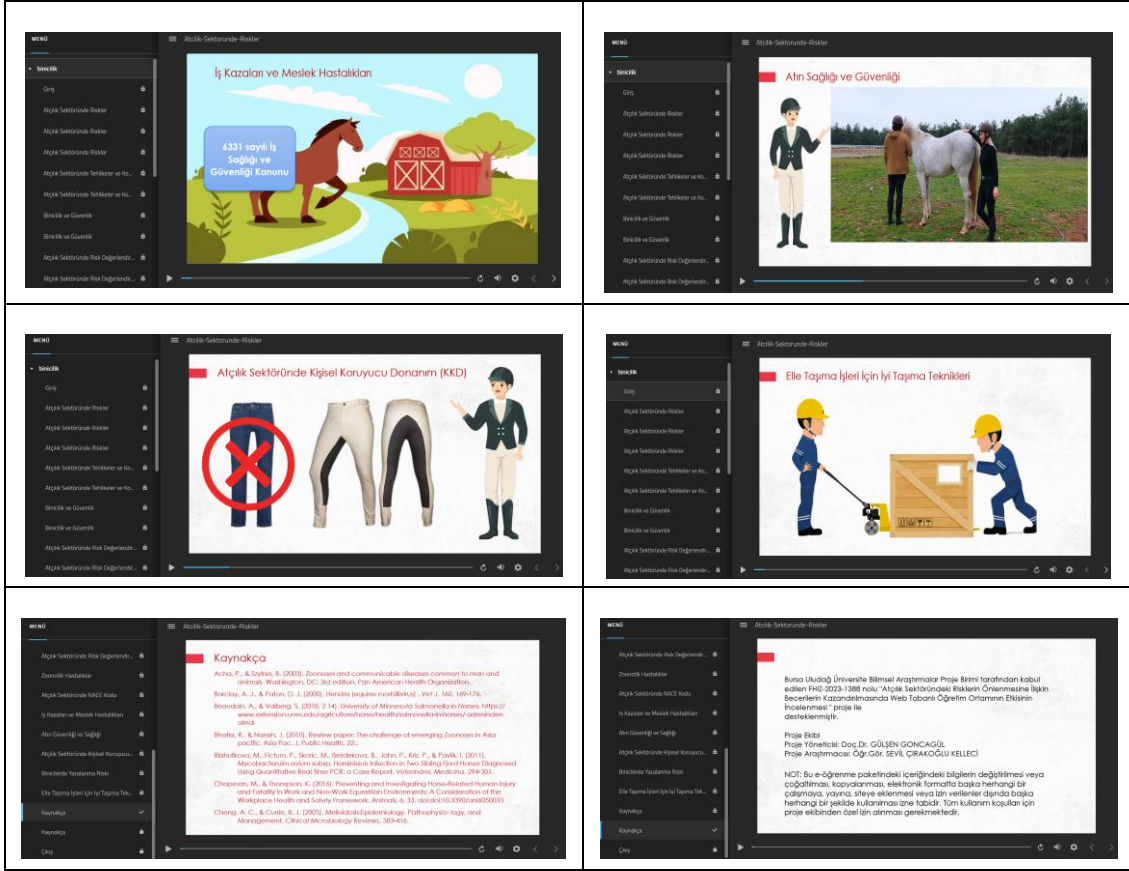
LMS'e tanımlanmış iki farklı yetkilendirme grubu vardır: yöneticiler ve katılımcılar. Tüm kullanıcılar aynı giriş ekranını kullanır ve sisteme "kullanıcı adı" ve "şifre" ile giriş yaptıktan sonra yalnızca kendileri için özel olarak tanımlanmış sayfalara ve içeriklere erişebilmektedirler. Kullanıcı adı olarak katılımcılardan alınan e-posta adresleri kullanılmış, şifreler ise sistem yöneticisi tarafından tanımlanarak e-posta ile gönderilmiştir. Katılımcılar bu bilgilerle sisteme giriş yaparak kendilerine atanan eğitim içeriklerine erişebilirler.

Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılar LMS üzerinden veri toplama formlarına ve eğitim içeriklerine erişebilmektedir. Sisteme giriş yapan katılımcılara özel olarak kendileri için tasarlanmış bir öğrenci ekranı sunulmaktadır. Bu ekran "Ön Test", "Atçılık Sektöründe Riskler ve Yönetimi", "E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Son Test" başlıklı sekmeleri içermektedir. Bu sekmeler aracılığıyla katılımcılar eğitim süreçlerine başlamadan önce ön testleri tamamlamakta, ardından eğitim içeriklerine erişmekte ve ilgili dersleri takip etmektedirler. Eğitim sürecinin sonunda katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumları ölçülmekte ve son testler aracılığıyla öğrenme düzeyleri değerlendirilmektedir.

Atçılık ve At Antrenörlüğünde riskleri ele alan etkileşimli modüllerin ekran görüntüleri Şekil 4'te gösterilmektedir. Bu modüller, katılımcılardan gelen geri bildirimlere göre etkileşimli hale getirilerek sürekli olarak iyileştirilmekte ve içerik sanal karakter tarafından seslendirilmektedir. (Şekil 5)

Şekil 4: Atçılık ve At Antrenörlüğünde Riskleri Gösteren Etkileşimli Uygulama Ekranı Örnekleri





Şekil 5: Sanal Karakter



YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı, atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkında öğrenmeyi desteklemek için Tam Öğrenme Tekniğini (Gültekin ve Burak, 2019:443) kullanan Uyarlanabilir Web Tabanlı E-öğrenme içeriği geliştirmektir. Mayer'in Multimedyalı Öğrenme Teorisi (2014), kelimeler ve görseller aracılığıyla öğrenmeyi teşvik eder. Bu teori hem metin hem de görsellerin kullanıldığı ders kitaplarından öğrenmeyi, animasyon ve anlatım içeren bilgisayar tabanlı eğitimleri ve grafik ve sözlü açıklamaları içeren yüz yüze sunumları içermektedir (Mayer, 2014: 172). Romiszowski'nin ADDIE Modeli, eğitim içeriğinin geliştirilmesinde beş aşamayı içerir: (1) analiz, (2) tasarım, (3) geliştirme, (4) uygulama, (5) değerlendirme (Adriani vd., 2020:3). Bu aşamalar aynı zamanda e-öğrenme içeriği oluşturma sürecinde de uygulanmıştır. Tasarım Tabanlı Araştırma Yaklaşımı, araştırmacılar ve uygulayıcılar arasındaki gerçek dünya ortamlarındaki iş birliği yoluyla geliştirilen, bağlam duyarlı tasarım ilkelerini hedefleyen ve eğitim uygulamalarını iyileştirmeyi amaçlayan sistematik bir metodolojidir (Reimann, 2010:38). Bu araştırma kapsamında, tasarım tabanlı yaklaşımı benimseyerek atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkında bilgi edinmek için etkili e-öğrenme içerikleri geliştirilmiştir.

2021-2022 Yükseköğretim İstatistikleri'ne göre Türkiye'nin çeşitli illerinde (Bursa, Kocaeli, Ankara, Erzurum, Eskişehir, Elâzığ, Şanlıurfa, İstanbul, Malatya, Nevşehir, Kastamonu) Atçılık ve Antrenörlüğü Programı'na kayıtlı 944 ön lisans öğrencisinin e-posta adresleri toplanarak bu öğrenciler

eğitim yönetim sistemine kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla çevrimiçi ön test uygulanmıştır. Eğitim hazırlanış test, atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkındaki bilgi, beceri ve sentez düzeyini ölçen on çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Eğitim içeriği konu uzmanlar tarafından senaryolaştırılmış, e-öğrenme içeriği hazırlanmış ve katılımcılara belirtilen tarihlerde sunulmuştur. Eğitim sonrasında katılımcılar son test ile değerlendirilmiş ve ardından E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek "E-öğrenmeye yatkınlık" ve "E-öğrenmeden kaçış" olmak üzere iki alt boyuttan ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar beş puanlı Likert tipi bir ölçekte değerlendirilmiştir (1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum). "E-öğrenmeye yatkınlık" alt boyutu 1, 5, 6, 7, 9, 12, 15, 16, 17 ve 20 numaralı maddeleri; "E-öğrenmeden kaçış" alt boyutu 2, 3, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 18 ve 19 numaralı maddeleri içermektedir. "E-öğrenmeden kaçış" alt boyutunun maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayıları tüm ölçek için sırasıyla 0,93 ("E-öğrenme eğilimi"), 0,84 ("E-öğrenme kaçınması") ve 0,93 olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, ölçeğin 20 maddelik yapısı dikkate alındığında, katılımcıların alabileceği en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100 olmuştur (Haznedar ve Baran, 2012:52). Çalışma kapsamında kişisel bilgi formu ve E-Öğrenme Tutum Ölçeği çevrimiçi eğitim yönetim sistemine yüklenmiştir.

Bu araştırma, atçılık ve at antrenörlüğünde öğrenme riskleri üzerine e-öğrenme uygulamasının etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma deneysel yöntemler çerçevesinde tek gruplu ön test son test araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

a) Katılımcılara 10 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testi verilmiş ve katılımcıları ölçmek için ön test ve son test kullanılmıştır.

b) Atçılık ve At Antrenörlüğünde öğrenme risklerine yönelik e-öğrenme içeriği geliştirilmiş ve katılımcılara uygulanmıştır.

c) Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Haznedar ve Baran (2012) tarafından geliştirilen ve demografik bilgileri içeren E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 1, çalışmanın araştırma sorularını, kullanılan veri toplama araçlarını ve bu verilerin analiz yöntemlerini göstermektedir:

Tablo 1: Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi
1.E-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkında katılımcıların E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları alt boyutlarına göre ne düzeydedir?	E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Yüzde, frekans, ortalama
2. E-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde riskler eğitimi sonrasında katılımcıların tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?	E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Bağımsız örneklem t-Testi,
3. E-öğrenme içerikleri ile hazırlanmış atçılık ve at antrenörlüğünde riskler konusu katılımcıların başarıları üzerinde etkili midir?	Başarı Testi	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Bu çalışma, katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve başarılarının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve e-öğrenme içeriğinin genel başarıya olan etkisini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, atçılık ve at antrenörlüğünde risklerin öğretilmesine yönelik bir e-öğrenme ortamının geliştirilmesi ve uygulama sürecini detaylandırmaktadır. Araştırma üç ana adımdan oluşmaktadır:

Adım Bir: Problem Analizi

Bu aşamada konu uzmanı ve danışman tarafından yapılan eğitim ihtiyaç analizi, atçılık ve at antrenörlüğünde risklerin öğretilmesi konusunda bazı eksikliklerin olduğunu ve bu eksikliklerin giderilmesi için bir e-öğrenme ortamının gerekli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Riskler fiziksel, kimyasal, psikolojik, ergonomik ve biyolojik olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalara yönelik modüllerin geliştirilmesi gerekmektedir. Her modülün beş ana bileşeni olacaktır: teorik bilgi, beceri pratiği, uygulama, değerlendirme ve özet. Ayrıca, uygulama sonuçlarının raporlanması, konu uzmanı tarafından uygulama

bölümlerindeki soruların sunulması ve katılımcılara tekrarlama fırsatı verilmesi önemlidir. Modüllerin öğrenme çıktıları, hedefleri ve kapsamı açıkça belirlenmeli ve konunun uzmanı tarafından görsel taslaklar hazırlanmıştır. Bu taslaklar, multimedya bileşenleriyle (metin, sesli metin, etkileşim, görseller, animasyon, simülasyon vb.) entegre edilerek zenginleştirilmiştir.

Adım İki: Çözümlerin Tasarımı ve Geliştirilmesi

Bu adımda, konunun uzmanları tarafından hazırlanan görsel taslaklar araştırmacılar tarafından geri bildirimle değerlendirilecek ve gerekirse revize edilerek öğretim tasarımcılarına sunulmuştur. Modüller, kullanıcıların öğrenme deneyimlerini desteklemek için etkileşimli olacak şekilde tasarlanmıştır. Sistem, kullanıcı girişi, bilgi, öğrenme çıktıları, teorik ve uygulamalı bilgi, video ve modül sonu değerlendirmesi gibi ekran özelliklerinden oluşturulmuştur. Katılımcılar kullanıcı adlarıyla sisteme giriş yapacak ve öğrenme çıktıları her modülün başında hem metin hem de ses olarak sunulmaktadır.

Adım Üç: Uygulama ve Değerlendirme

Modüller uygun multimedya bileşenleriyle tasarlanan temalara entegre edilmiştir. Katılımcıların çeşitli becerileri edinmeleri açıklayıcı multimedya içerikleriyle desteklenmiştir. Her aşamada becerileri gösteren fotoğraf albümleri oluşturulmuş ve çoktan seçmeli soru tipiyle modül sonu değerlendirmeleri yapılmıştır. Modülün sonunda katılımcıların performansı ve memnuniyeti Likert tipi bir ölçekle değerlendirilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 26 Aralık 2022 tarihinde alınan 2022-10 oturum sayılı etik kurulu kararı, araştırma ve yayın etik kuralları çerçevesinde gerekli izinlerin alındığını ve etik standartların sağlandığını göstermektedir.

Kurul Adı: Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi: 26/12/2022

Belge Numarası: 2022-10

BULGULAR

Bu çalışmada, e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin uygulanması için ölçek analiz danışmanlığı uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin e-öğrenme eğilimi alt boyutundaki 10 olumlu madde için Cronbach's α katsayısı 0,94, e-öğrenmeden kaçınma alt boyutundaki 10 olumsuz madde için ise 0,90 olarak belirlenmiştir. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı şu aralıklara göre yorumlanmaktadır: 0 – 0,40 güvenilir değil, 0,40 – 0,60 düşük güvenilir, 0,60 – 0,90 oldukça güvenilir ve 0,90 – 1 yüksek güvenilirdir (Can, 2014). Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçlarına göre e-öğrenme tutum ölçeğinin alt boyutlarının oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği toplam 104 katılımcı tarafından doldurulmuş ve bu katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Erkek	49	47.1
Kadın	55	52.9
Toplam	104	100
Yaş	f	%
18-20	13	12.5
21-23	56	53.8
24-26	12	11.5
27-29	7	6.7
30 ve üstü	16	15.4
Toplam	104	100
Medeni Durumunuz	f	%
Bekâr	89	85.6
Evli	15	14.4
Toplam	104	100
Ne kadar süredir bilgisayar kullanıyorsunuz	f	%

1-5 yıl	16	15.4
6-10 yıl	44	42.3
11-15 yıl	25	24.0
16-20 yıl	10	9.6
21 ve üstü yıl	9	8.7
Toplam	104	100
Haftada ortalama kaç saat bilgisayar kullanıyorsunuz?	f	%
1-5 saat	50	48.1
6-10 saat	37	35.6
11-15 saat	7	6.7
16-20 saat	5	4.8
21 ve üstü saat	5	4.8
Toplam	104	100
İnternete öncelikli erişim yeriniz. (Yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz):	f	%
Ev	67	64.4
Okul	3	2.9
İnternet kafe	1	1.0
Mobil	30	28.8
Ücretsiz Wifi sunan yerler	3	2.9
Toplam	104	100
Bilgisayar ve internet becerinizi nasıl geliştirdiniz? (Yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz)	f	%
Üniversitedeki dersler ile	3	2.9
Özel kurslara giderek	1	1.0
Başkalarının yardımı ile	4	3.8
Kendi olanaklarım ile	96	92.3
Toplam	104	100
Hangi öğrenme türünü tercih edersiniz?	f	%
Yüz yüze Eğitim	58	55.8
Uzaktan Eğitim (Canlı Dersler)	17	16.3
Yüz yüze Eğitim + E-öğrenme (Harmanlanmış Eğitim)	27	26.0
E-öğrenme	2	1.9
Toplam	104	100

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde;

Katılımcıların %52,9’u kadın, %47,1’i erkektir. Bu oran kadın katılımcıların az da olsa çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Cinsiyet dağılımındaki bu denge, her iki cinsiyetin de eğitim sürecine eşit şekilde katıldığını göstermektedir.

Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında en büyük grubun %53,8 ile 21-23 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bunu %15,4 ile 30 ve üzeri yaş grubu, %12,5 ile 18-20 yaş aralığı takip etmektedir. Bu yaş profili katılımcıların çoğunluğunun genç yetişkinler olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların %85,6’sı bekar ve %14,4’ü evlidir.

Katılımcıların %42,3’ü 6-10 yıl arası bilgisayar deneyimine sahipken, %24,0’ı 11-15 yıl arası bilgisayar kullanmaktadır. %15,4’ü 1-5 yıllık deneyime sahipti ve bu diğer gruplardan daha düşük bir orandır.

Katılımcıların %48,1’i haftada 1-5 saat bilgisayar kullanırken, %35,6’sı 6-10 saat kullanmaktadır. Bilgisayarı daha uzun süre (16-21 saat ve üzeri) kullananların oranı %9,6’dır. Bu, katılımcıların bilgisayarda yoğun olmadıklarını ancak düzenli olarak bilgisayar kullandıklarını göstermektedir.

Katılımcıların %64,4’ü internete evden erişirken, %28,8’i mobil cihazlar üzerinden bağlanmaktadır. Bu sonuçlar katılımcıların büyük çoğunluğunun sabit internet erişimine sahip olduğunu ancak mobil erişimin de yaygın olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların %92,3'ü bilgisayar ve internet becerilerini kendi imkânlarıyla geliştirdiklerini belirtmektedirler. Bu oran, katılımcıların çoğunluğunun bağımsız öğrenme yeteneğine sahip olduğunu ve bu becerileri resmi eğitimden ziyade kendi çabalarıyla edindiklerini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların %55,8'i yüz yüze eğitimi tercih ederken, %26,0'ı karma eğitimi (yüz yüze ve e-öğrenme) tercih etmektedir. Doğrudan e-öğrenmeyi tercih edenlerin oranı %1,9 gibi oldukça düşük bir seviyededir. Bu, katılımcıların yüz yüze eğitime daha yatkın olduğunu ancak karma öğrenme modellerinin de önemli bir tercih olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alındığında genç, bilgisayar ve internet becerileri yüksek, öğrenmede yüz yüze veya karma eğitim modellerini tercih eden bir grup oldukları görülmektedir. E-öğrenmeye yönelik tutumlar ve demografik farklılıklar bu eğilimlerle yakından ilişkili olabilir.

Araştırma kapsamında yapılan ölçek analizi ve istatistiksel değerlendirmeler sonucunda, " E-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde riskler hakkında katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumları alt boyutlarına göre ne düzeydedir?" sorusuna yönelik analizler betimsel istatistiksel yöntemlerle incelenmiştir. Bu süreçte katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumları ortalama, toplam, standart sapma, yüzde ve frekans gibi temel betimsel istatistiksel ölçütler kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların e-Öğrenmeye Yatkınlık Konusunda Tutumları

e-Öğrenmeye Yatkınlık		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	İki Aradayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	TOPLAM
1.E-öğrenme ortamında öğrenmek isterim.	<i>f</i>	20	24	31	14	15	104
	<i>%</i>	19,2	23,1	29,8	13,5	14,4	100
5. E-öğrenme eğlencelidir.	<i>f</i>	19	23	27	27	8	104
	<i>%</i>	18,3	22,1	26,0	26,0	7,7	100
6. E-öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştırır.	<i>f</i>	17	24	26	24	13	104
	<i>%</i>	16,3	23,1	20,5	23,1	12,5	100
7.E-öğrenme ile ilgili gelişmeleri takip ederim.	<i>f</i>	15	21	31	24	13	104
	<i>%</i>	14,4	20,2	29,8	23,1	12,5	100
9. E-öğrenme yaygınlaşmalıdır.	<i>f</i>	21	18	28	24	13	104
	<i>%</i>	20,2	17,3	26,9	23,1	12,5	100
12.E-öğrenme ilgimi çeker.	<i>f</i>	22	21	29	19	13	104
	<i>%</i>	21,2	20,2	27,9	18,3	12,5	100
15.E-öğrenme motivasyonu artırır.	<i>f</i>	31	29	18	16	10	104
	<i>%</i>	29,8	27,9	17,3	15,4	9,6	100
16.E-öğrenme başarıyı artırır.	<i>f</i>	23	27	27	13	14	104
	<i>%</i>	22,1	26,0	26,0	12,5	13,5	100
17.E-öğrenme öğrenenin üretkenliğini artırır.	<i>f</i>	24	31	25	14	10	104
	<i>%</i>	23,1	29,8	24,0	13,5	9,6	100
20.E-öğrenme ile kendi hızımda çalışmak hoşuma gider.	<i>f</i>	14	10	28	30	22	104
	<i>%</i>	13,5	9,6	26,9	28,8	21,2	100

Tablo 3'te yer alan "Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarına" ilişkin bulgular, katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli boyutlarda incelemektedir.

E-öğrenme Ortamında Öğrenme İsteği: Katılımcıların %29,8'i e-öğrenme ortamında öğrenme konusunda kararsızken, %13,5'i "Katılıyorum" ve %14,4'ü "Kesinlikle katılıyorum" diyerek e-öğrenme ortamında öğrenmeye istekli olduklarını belirtmiştir. Ancak, %19,2'si "Kesinlikle katılmıyorum" ve %23,1'i "Katılmıyorum" diyerek önemli düzeyde tereddüt olduğunu belirtmiştir.

E-öğrenmenin Eğlenceli Olması: Katılımcıların %26'sı e-öğrenmenin eğlenceli olduğunu belirtirken, %26'sı bu konuda kararsız kalmıştır. %18,3'ü "Kesinlikle katılmıyorum" ve %22,1'i "Katılmıyorum" diyerek bu fikre katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların e-öğrenme ortamını eğlenceli bulma konusunda farklı görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

E-öğrenme Öğrenmeyi Kolaylaştırır: Katılımcıların %23,1'i e-öğrenmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını kabul ederken, %20,5'i bu konuda kararsız. Diğer yandan %16,3'ü "kesinlikle katılmıyorum" ve %23,1'i "katılmıyorum" diyerek bu görüşe katılmadıklarını belirtmektedir. Bu sonuç, katılımcılar arasında e-öğrenmenin etkililiği konusunda fikir ayrılığının olduğunu göstermektedir.

E-öğrenmedeki Gelişmeleri Takip Etme: Katılımcıların %29,8'i e-öğrenmedeki gelişmeleri takip etme konusunda kararsızken, %23,1'i bu gelişmeleri takip ettiğini belirtmektedir. Ancak, %14,4'ü "kesinlikle katılmıyorum" ve %20,2'si "katılmıyorum" dedi ve bu gelişmeleri takip etmediklerini belirtmektedir.

Yaygın E-öğrenme: %23,1'i e-öğrenmenin yaygın olması gerektiğini kabul ederken, %26,9'u bu konuda kararsız kalmışlardır. Ancak, %20,2'si "kesinlikle katılmıyorum" dedi, bu da e-öğrenmenin daha yaygın hale getirilmesi konusunda bazı çekinceler olduğunu göstermektedir.

E-öğrenmenin İlgi Çekiciliği: Katılımcıların %27,9'u e-öğrenmenin ilgi çekici olup olmadığı konusunda kararsızdı. Katılımcıların %18,3'ü "katılıyorum" ve %12,5'i "kesinlikle katılıyorum" derken, %21,2'si "kesinlikle katılmıyorum" demiştir. Bu durum, e-öğrenmenin çekiciliği konusunda farklı görüşlerin olduğunu ortaya koymaktadır.

E-öğrenmenin Motivasyonu Artırması: Katılımcıların %29,8'i e-öğrenmenin motivasyonu artırmadığını belirtmiş ve %27,9'u da bu görüşe katılmıştır. Sadece %15,4'ü "katılıyorum" demiştir, bu da e-öğrenmenin motivasyon üzerindeki etkisi konusunda katılımcılar arasında genel bir çekimserlik olduğunu göstermektedir.

E-öğrenmenin Başarıyı Artırması: Katılımcıların %26'sı e-öğrenmenin başarıyı artırıp artırmadığı konusunda kararsız kalmıştır. %13,5'i "kesinlikle katılıyorum" ve %12,5'i "katılıyorum" yanıtlarını vermiştir. Ancak, %22,1 "kesinlikle katılmıyorum" demiştir.

E-öğrenmenin Üretkenliği Artırması: Katılımcıların %24'ü bu konuda kararsızdır. %13,5'i "katılıyorum" ve %9,6'sı "kesinlikle katılıyorum" derken, %23,1'i "kesinlikle katılmıyorum" şeklinde yanıt vermiştir.

E-öğrenme ile Kendi Hızında Çalışma: Katılımcıların %28,8'i e-öğrenme ile kendi hızında çalışma konusunda olumlu bir tutuma sahip olup, %21,2'si bu görüşü güçlü bir şekilde desteklemektedir. %26,9'u kararsız kalmış, sadece %13,5'i "kesinlikle katılmıyorum" demiştir.

Bu bulgular, atçılık ve at antrenörlüğünde İSG eğitimine katılanların risk faktörleri, tehlikeler ve koruyucu önlemler konusunda farklı görüş ve çekincelere sahip olabileceğini, bazı katılımcıların İSG eğitiminin motivasyon, çekicilik ve verimliliği artırıcı etkisi konusunda şüpheleri olabileceğini göstermektedir.

Tablo 4: Katılımcıların e-Öğrenmeden Kaçınmaya Yönelik Tutumları

e-Öğrenmeden Kaçma		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	İki Aradayım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	TOPLAM
2.E-öğrenmenin yararlı olacağını düşünmüyorum.	<i>f</i>	15	24	24	22	19	104
	%	14,4	23,1	23,1	21,2	18,3	100
3. E-öğrenme gereksizdir.	<i>f</i>	22	40	22	12	8	104
	%	21,2	38,5	21,2	11,5	7,7	100
4.E-öğrenme ile eğitim alma fikri kendimi kötü hissetmeme sebep olur.	<i>f</i>	18	32	14	21	19	104
	%	17,3	30,8	13,5	20,2	18,3	100
8.E-öğrenme ile ders aldığımda çok fazla sorunla karşılaşacağımı düşünüyorum.	<i>f</i>	16	21	28	20	19	104
	%	15,4	20,2	26,9	19,2	18,3	100
10.E-öğrenme sosyalleşmeyi engeller.	<i>f</i>	10	21	23	19	31	104
	%	9,6	20,2	22,1	18,3	29,8	100
11.E-öğrenme ders çalışma şekline uymuyor.	<i>f</i>	18	21	20	23	22	104
	%	17,3	20,2	19,2	22,1	21,2	100
13.E-öğrenmede değerlendirme işlemi sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	<i>f</i>	17	20	18	29	20	104
	%	16,3	19,2	17,3	27,9	19,2	100
	<i>f</i>	17	11	23	30	23	104

14.E-öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.	%	16,3	10,6	22,1	28,8	22,1	100
18.E-öğrenmede yeterli öğretmen desteği alabileceğimi düşünmüyorum.	<i>f</i>	11	22	26	28	17	104
	%	10,6	21,2	25,0	26,9	16,3	100
19.E-öğrenme ortamında öğrenmeyi sevmiyorum.	<i>f</i>	17	20	21	23	23	104
	%	16,3	19,2	20,2	22,1	22,1	100

Tablo 4'te Katılımcıların e-öğrenmeden kaçınmaya yönelik tutumlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler sunulmaktadır. Bu ölçek katılımcıların e-öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarını ve çekincelerini ortaya koymaktadır.

E-öğrenmenin Faydalı Olmadığı Düşüncesi: Katılımcıların %14,4'ü e-öğrenmenin kesinlikle faydalı olmadığını düşünürken, %23,1'i bu görüşe katılmamaktadır. Ancak, %21,2'si bu görüşe katılmakta ve %18,3'ü ise kesinlikle katılmaktadır. Bu durum katılımcıların yaklaşık %40'ının e-öğrenmenin faydasız olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

E-öğrenmenin Gereksiz Olduğu Düşüncesi: Katılımcıların %38,5'i e-öğrenmenin gereksiz olduğu fikrine katılmamakta ve %21,2'si bu konuda kararsızdır. Ancak, %11,5'i katılmaktadır ve %7,7'si kesinlikle katılmaktadır. Bu bulgu, katılımcıların çoğunluğunun e-öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünmediğini, ancak küçük bir kısmının bu görüşü paylaştığını göstermektedir.

E-öğrenme ile Eğitim Almanın Olumsuz Duyguları: Katılımcıların %30,8'i bu görüşe katılmıyor, %18,3'ü kesinlikle katılıyor. %20,2'si bu fikri destekliyor, %13,5'i ise kararsız. Bu sonuçlar bazı katılımcıların e-öğrenmenin olumsuz duygusal etkileri olabileceğine inandıklarını göstermektedir.

E-öğrenme ile Derslerde Sorun Yaşama Kaygıları: Katılımcıların %26,9'u bu konuda kararsızken, %19,2'si e-öğrenme ile ders alırken sorun yaşayacaklarını düşünmektedir. Ancak, %15,4'ü bu görüşe kesinlikle katılmamaktadır. Bu bulgular katılımcının önemli bir kısmının e-öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek problemler konusunda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır.

E-öğrenme Sosyalleşmeyi Engelliyor: Katılımcıların %29,8'i e-öğrenmenin sosyalleşmeyi engellediğini düşünüyor. %22,1'i kararsızken, %9,6'sı bu görüşe kesinlikle katılmıyor. Bu sonuç, birçok katılımcının e-öğrenmenin sosyal etkileşimi olumsuz etkilediğine inandığını göstermektedir.

E-öğrenme Çalışma Stillerine Uymuyor: Katılımcıların %22,1'i e-öğrenmenin çalışma stillerine uymadığını belirtirken, %21,2'si de bu fikre kesinlikle katılıyor. Ancak %17,3'ü bu fikre kesinlikle katılmadığını ifade etti. Bu bulgu, bazı katılımcının e-öğrenme ile mevcut çalışma alışkanlıkları arasında uyumsuzluk yaşadığını göstermektedir.

E-öğrenmede Değerlendirme Yöntemlerinin Sağlıksız Olduğu Düşüncesi: Katılımcıların %27,9'u e-öğrenmede değerlendirme süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yapılamayacağına inanmaktadır. %16,3'ü bu görüşe katılmamakta ve %17,3'ü kararsızdır. Bu, katılımcıların önemli bir kısmının e-öğrenmede değerlendirme yöntemlerine güvenmediğini göstermektedir.

Yüz Yüze Etkileşimin Eksikliği Rahatsız Edicidir: Katılımcıların %28,8'i yüz yüze etkileşimin eksikliğinden rahatsız olduğunu belirtmiş ve %22,1'i bu görüşü desteklemektedir. Bu sonuç, e-öğrenmede birebir etkileşimin eksikliğinin birçok katılımcı için önemli bir endişe kaynağı olduğunu göstermektedir.

Yeterli Öğretmen Desteği Almama Kaygısı: Katılımcıların %26,9'u e-öğrenmede yeterli öğretmen desteği alamayacağını düşünürken, %10,6'sı bu görüşe kesinlikle katılmamaktadır. %25'i kararsızdır ve bu konuda belirsizlik yaşamaktadır. Bu sonuç, katılımcıların öğretmen desteğine ilişkin endişelerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

E-öğrenme Ortamında Öğrenmeyi Sevmeme: Katılımcıların %22,1'i e-öğrenme ortamında öğrenmeyi sevmeyi belirtmiştir. %20,2'si kararsız kalmış, %16,3'ü ise kesinlikle katılmamıştır. Bu bulgular, e-öğrenme ortamında öğrenmeyi sevmeyen katılımcı sayısının olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, katılımcıların e-öğrenmeye karşı önemli çekinceler ve olumsuz tutumlar geliştirdiklerini, sosyalleşme, yüz yüze etkileşim ve öğretmen desteği gibi konuların e-öğrenme sürecindeki memnuniyetsizliğin başlıca nedenleri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bulgular, katılımcıların atçılık ve at antrenörlüğünde alanında İSG konusunda verilen eğitimlerde risk faktörleri, emniyet tedbirleri ve kişisel koruyucu donanım kullanımı gibi konularda önemli çekinceler ve olumsuz tutumlar geliştirebileceğini; bu konudaki eğitim memnuniyetsizliğinde sosyalleşme, yüz yüze etkileşim ve eğitim desteği gibi faktörlerin belirleyici olduğu görülmektedir.

"E-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde riskler eğitimi sonrasında katılımcıların tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" araştırma sorusu için yapılan

normallik test sonuçlarına göre, verilerin tüm gruplarda normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu durum verilerin analitik istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesine olanak sağlamaktadır.

Katılımcıların e-öğrenme tutumları arasındaki cinsiyet değişkenine göre farklılığın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-Testi kullanılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusu; Katılımcıların cinsiyet faktörü açısından E-öğrenmeye göre tutum düzeyleri arasındaki farkın tespit edilmesi için yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5: Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Katılımcı Tutumları	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p*
E-Öğrenme Yatkinlık	Kadın	55	2,6436	1,18850	102	-1,397	0,005
	Erkek	49	3,0469	,86405			
E-Öğrenme Kaçma	Kadın	55	3,1382	,86527	102	-,315	0,082
	Erkek	49	2,9980	1,09725			

*p<0,05

Kadın katılımcıların e-öğrenme yatkinlığına ilişkin ortalama puanı ($\bar{X} = 2,64$) ve standart sapması ($S = 1,18850$), erkek katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X}=3,04$) ve standart sapması ($S=0,86405$) ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi $t(102) = -1,397$ bulunmuştur. p değeri = 0,005 olup 0,05'ten küçük olması istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu durum cinsiyetin e-öğrenmeye yatkinlık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Erkek katılımcıların e-öğrenmeye daha yatkin olduğu görülmektedir.

Kadın katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X} = 3,13$) ve standart sapması ($S = 0,86527$), erkek katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X} = 2,99$) ve standart sapması ($S = 1,09725$) ile karşılaştırılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi $t(102) = -0,315$ olarak bulunmuştur. p değeri = 0,082 ve bu değer 0,05'ten büyük olduğundan cinsiyetin e-öğrenmeden kaçınma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum kadın ve erkek katılımcıların e-öğrenmeden kaçınma düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Bu sonuçlar cinsiyetin e-öğrenmeye yatkinlık düzeyinde anlamlı bir fark yarattığını, ancak e-öğrenmeden kaçınma tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Erkek katılımcıların e-öğrenmeye daha yatkin olduğu görülürken, cinsiyetler arasında e-öğrenmeden kaçınma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyetin atçılık ve at antrenörlüğünde alanında İSG ile ilgili temel risk faktörlerine duyarlılık düzeyinde anlamlı bir fark yarattığını, ancak risklerden kaçınma tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Erkek katılımcıların risk faktörlerine daha yatkin olduğu görülürken, riskten kaçınma düzeyleri açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında hazırlanan ön-son test soruları, atçılık ve at antrenörlüğünde İSG ile ilgili temel risk faktörleri, tehlikeler, koruyucu önlemler ve sektörün NACE kodları gibi çeşitli konuları kapsamaktadır. Atçılık sektöründe güvenli bir çalışma ortamı sağlamak için özellikle tehlikelerin belirlenmesi, risklerin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerin düzenli olarak gözden geçirilmesi üzere risk değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Sektördeki iş kazaları ve meslek hastalıkları ile ilgili 2022 SGK İstatistiklerine atıfta bulunarak 2012-2021 yılları arasındaki meslek hastalığı vakalarını ele almaktadır. Ayrıca atların tekmeleme alanında güvenli mesafeyi korumanın, atların görüş alanının, zoonotik enfeksiyonların ve kişisel koruyucu ekipman kullanımının önemi sorgulanmaktadır. Bu konular atçılık ve at antrenörlüğünde çalışan bireylerin İSG yönetim modelleri kapsamında dikkat edilmesi gereken konular arasında sıralanmaktadır. Atçılık ve at antrenörlüğünde riskler konusunu işleyen e-öğrenme içeriğinin katılımcıların başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıra Testi uygulanmıştır. Veriler normallik varsayımlarını sağlamadığı için parametrik testler yerine parametrik olmayan bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıra Testi tercih edilmiştir. Bu test, iki bağımlı grup arasındaki farklılıkları değerlendirmek için uygun bir yöntemdir. Toplam 104 katılımcının verileri değerlendirilmeye alınmıştır. Tablo 8'deki test sonuçları, e-öğrenme içeriğinin katılımcıların başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için

kullanılmıştır. Bu bağlamda Wilcoxon İşaretli Sıra Testi sonuçlarına göre ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı değerlendirilecektir. Bulgular, e-öğrenme içeriğinin katılımcıların atçılık ve at antrenörlüğünde riskler konusundaki başarısını etkileyip etkilemediğini ortaya koyacaktır.

Tablo 6: Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sonuç Kategorileri	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p*
Negatif Değerler	6	37.00	222.00		
Pozitif Değerler	86	47.16	4056.00		
Eşit Değerler	12			-7.492	<0,001
Toplam	104				

p<0,05

son test < ön test

son test > ön test

son test = ön test

Wilcoxon İşaretli Sıralama Testi sonuçlarına göre son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (p<0,001). Bu bulgu, e-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık sektöründeki riskler konusunun katılımcıların başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve e-öğrenme içeriğinin eğitim sürecinin başarısını artırdığını göstermektedir.

Bu test, eğitimden sonra başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olup olmadığını değerlendirmiş ve sonuçlar son test puanlarının ön test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, İSG eğitim içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde temel risk faktörleri, tehlikeler ve koruyucu önlemlerin, katılımcıların bilgi ve farkındalık düzeyinin artmasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim sonrasında yapılan değerlendirmede, katılımcıların bu konudaki başarı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Atçılık ve Antrenörlüğü programının temel amacı, atçılık alanında hem teorik hem de pratik bilgi ve becerilerle donatılmış teknik personel yetiştirmektir. Bu bağlamda, endüstri ve hizmet sektörlerinde yeterli bilgi ve beceriye sahip insan gücünü yetiştirmek ve rekabet gücünü artırmak için, öğrencilerin yalnızca mesleki yeterliliğe değil, aynı zamanda alanlarına özgü riskler konusunda kapsamlı donanıma sahip olmaları da önemlidir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yanı sıra e-öğrenmeye yönelik tutumlar da olumlu ya da olumsuz yönde gelişebilmektedir. Bu tutumlar doğru ve net bir şekilde ele alınmazsa e-öğrenme süreçlerinde önemli zorluklar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle tutumlar titizlikle incelenmeli ve iyileştirici müdahalelerde bulunulmalıdır (Tirziua ve Vrabie, 2015: 379).

Bazı belirgin avantajlara rağmen, e-öğrenmenin çeşitli dezavantajları da bulunmaktadır. Bu süreçte karşılaşılan sorunlar bazı kullanıcıların e-öğrenme deneyiminden memnun kalmamasına neden olmaktadır. Çoğu kişi, e-öğrenmenin tüm öğrenme seviyelerini ve öğrenme deneyimlerini iyileştirme potansiyeline sahip olduğuna inanır, ancak mevcut eksikliklerin bu potansiyeli yeterince iyi değerlendirmediklerini düşünürler. Yaşam boyu öğrenmenin artan önemiyle birlikte, e-öğrenme 21. yüzyıl öğrencileri tarafından çok popüler ve iyi karşılanan bir araçtır. E-öğrenme, öğrencilere öğrenme süreçlerinde esneklik sağlar, materyallere erişim sağlar ve öğrencilere bilgiye ve geri bildirimle kolay erişim sağlayan daha etkileşimli materyaller sunmaktadır.

Can vd., (2020) tarafından yürütülen çalışmada, 65 erkek ve 46 kadın olmak üzere toplam 111 beden eğitimi öğretmen adayının e-öğrenme durumları incelenmiştir. Nicel bulgular, e-öğrenme tutum ölçeğinden elde edilen ortalama puanlarda cinsiyet, internet kullanım amacı ve günlük internet kullanım süresi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (Can vd., 2020:1383). Mevcut çalışmada katılımcıların cinsiyetin e-öğrenmeye yatkınlık düzeyinde anlamlı bir fark yarattığını, ancak e-öğrenmeden kaçınma tutumunda anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır. Erkek katılımcıların e-öğrenmeye daha yatkın olduğu görülürken, cinsiyetler arasında e-öğrenmeden kaçınma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bu alanda tam tersi sonuçlar bildiren çalışmalar da mevcuttur (Can vd., 2020:1384). Bu bulgular, mevcut çalışmada katılımcıların cinsiyetleri ile e-öğrenme tutum ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını desteklemektedir. Ancak bu alanda tam tersi sonuçlar bildiren çalışmalar da mevcuttur. Bağcı (2018), 2016-2017 eğitim öğretim yılında

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının e-derslere yönelik memnuniyet düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Memnuniyet düzeyleri, öğretmen adaylarının cinsiyetine, kullanılan materyal ve iletişim araçlarına ve e-derslere yönelik tutumlarına göre değişmektedir (Bağcı, 2018). Şentürk (2016) tarafından Bilecik ili merkez, ilçe ve köylerinde görev yapan 329 öğretmen üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik genel tutumları ve bu tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarda cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışılan yer gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunurken branş ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bulgular öğretmenlerin e-öğrenme kaçınma puanlarının yüksek olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğunu göstermektedir (Şentürk, 2016:1509). Rhema ve Miliszewska (2014), cinsiyetin etkisini inceleyen çalışmalarında hem kız hem de erkek öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile e-öğrenmeye yönelik benzer olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin konumu (kentsel/kırsal), yaş ve eğitim yılı gibi diğer demografik özelliklerin e-öğrenmeye yönelik tutumlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur (Rhema ve Miliszewska, 2014:179).

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; yaş grubunun genç olması, bilgisayar ve internet becerilerinin yüksek olması, yüz yüze ve karma eğitim modellerine olan ilgilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarla ilişkili olduğu, genel olarak e-öğrenmeye düşük eğilim ve tercih gösterdikleri ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik tutumları; öğrenme isteği, eğlence, öğrenmeyi kolaylaştırma, gelişmeleri takip etme ve diğer boyutlarda belirgin bir tereddüt ve fikir ayrılığı gösterirken, e-öğrenmenin etkililiği ve faydaları konusunda genel bir belirsizlik ve kararsızlık söz konusudur.

Katılımcıların e-öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları arasında e-öğrenmenin yararsızlığı, gereksizliği, olumsuz duygusal etkileri, sosyalleşmeyi engellemesi ve öğretmen desteğinin yetersiz olması gibi konulara ilişkin önemli çekinceler yer almakta olup, bu çekinceler e-öğrenme sürecinde karşılaşılan memnuniyetsizliğin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır.

Cinsiyet, e-öğrenmeye yakınlık düzeyinde anlamlı bir fark yaratırken, e-öğrenmeden kaçınma tutumunda anlamlı bir fark yaratmamaktadır; erkek katılımcıların e-öğrenmeye daha yakın olduğu, ancak e-öğrenmeden kaçınma düzeylerinin cinsiyetler arasında benzer olduğu görülmektedir.

Ön test ve son test sorularının e-öğrenme içeriği ile hazırlanan atçılık ve at antrenörlüğünde riskler konusunun katılımcıların başarı düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını ve eğitim sürecinin etkinliğini artırdığını ortaya koymaktadır. Atçılık ve at antrenörlüğünde iş kazalarının ve meslek hastalıklarının önlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, ergonomik düzenlemeler ve çalışanların sağlık ve güvenlik konusunda bilinçlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, e-öğrenme yöntemi ile Atçılık ve Antrenörlüğü programı öğrencilerinin atçılık ve at antrenörlüğünde risklere ilişkin tutumları ve tüm boyutları kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bulgulara göre, uygulamaya odaklı bir program yüz yüze ve uygulamalı eğitimi tercih ettiği görülmüştür. Hem yüz yüze eğitimin hem de e-öğrenmeye dayalı destekleyici eğitimin akademik başarıyı artıracığı beklenmektedir.

Bu proje dört aylık bir modül geliştirme süreci sonucunda tamamlanmıştır. E-öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi ve tanımlanması, eğitim teknolojileri ve konu uzmanları arasında etkileşimli ve uzun bir süreç olarak planlanmıştır. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, ölçülecek durum ve alt hedeflerin daha büyük gruplar üzerinde incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca, e-öğrenmenin Atçılık ve Antrenörlük Programı etkinliklerini nasıl etkilediğinin ve katılımcılar üzerindeki etkilerinin periyodik olarak değerlendirilmesi önerilmektedir. Çağın teknoloji odaklı yapısı ve e-öğrenme ortamlarında ders verme eğiliminin artması göz önüne alındığında, e-dersler düzenleyerek ve katılımcıların gereksinimlerini ayrıntılı olarak açıklayarak katılımcı memnuniyetini artırmak mümkün olacaktır. Bu konuda nitel araştırma metodolojisiyle daha derinlemesine bir çalışma yapılması, e-derslere yönelik memnuniyet düzeylerinin artırılması açısından faydalı olacaktır.

Destek ve Teşekkür

Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi tarafından kabul edilen FHIZ-2023-1388 nolu "Atçılık Sektöründeki Risklerin Önlenmesine İlişkin Becerilerin Kazandırılmasında Web Tabanlı Öğretim Ortamının Etkisinin İncelenmesi" projesi tarafından desteklenmektedir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 26 Aralık 2022 tarihinde alınan 2022-10 oturum sayılı etik kurulu kararı, araştırma ve yayın etik kuralları çerçevesinde gerekli izinlerin alındığını ve etik standartların sağlandığını göstermektedir.

Kurul Adı: Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi: 26/12/2022

Belge Numarası: 2022-10

KAYNAKÇA

- Adriani, D., Kemala, P., Lubis, D., & Triono, M. A. (2020, 3-4 Aralık). Teaching material development of educational research methodology with ADDIE models. *The 3rd International Conference Community Research and Service Engagements*, North Sumatra, Indonesia.
- Ağuş, M., & Akbel, E. (2020). Sağlık çalışanlarında fiziksel risk etmenlerinin değerlendirilmesi. *OHS Academy İş Sağlığı ve Güvenliği Akademi Dergisi*, 3(3), 230-237. <https://doi.org/10.38213/ohsacademy.782772>
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-learning theoretical framework. *Educational Technology & Society*, 19(1), 292-307.
- Bağcı, H. (2018). Investigation of the satisfaction levels of teacher candidates towards e-courses. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(3), 65-72.
- Basak, S. K., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-learning and Digital Media*, 15(4), 191-216.
- Bode, E., & Gold, R. (2018). Adult training in the digital age. *Economics: The Open-Access*, 12(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-36>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. C., Özdemir, H., & Işım, A. T. (2020). E-öğrenme beden eğitimi öğretmen adayları için ne ifade ediyor: Karma yöntem araştırması. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1374-1386. <https://doi.org/10.17679/inuefd.811165>
- Çırakoğlu Kelleci, S., & Goncağül, G. (2022). At endüstrisinde biyolojik risk etmenlerini FMEA ile değerlendirilmesi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 13(2), 124-146.
- Çırakoğlu, S., & Goncağül, G. (2021). At ve at benzeri diğer hayvan yetiştiriciliği işletmelerinde Ruam enfeksiyonunun iş sağlığı ve güvenliği kapsamında değerlendirilmesi. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 12(2), 108-124.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 203-212.
- Gültekin, M., & Burak, D. (2019). Türkiye’de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462.
- Haznedar, Ö., & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Keengwe, J., Onchwari, G., & Agamba, J. (2014). Promoting effective e-learning practices through the constructivist pedagogy. *Education and Information Technologies*, 19(1), 887-898.
- Mayer, R. E. (2014). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29(1), 171-173. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- Mevzuat Bilgi Sistemi. (2012). İş sağlığı ve güvenliği risk değerlendirmesi yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16925&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden 3 Ekim 2024 tarihinde erişildi.
- Miller, M., & Lu, M. Y. (2010). Serving non-traditional students in e-learning environments: Building successful communities in the virtual campus. *Educational Media International*, 40(1), 163-169.
- Pratiwi, W. R. (2020). The practice of digital learning (D-learning) in the study from home (SFH) policy: Teachers' perceptions. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55(4). <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.4.17>

- Reimann, P. (2010). Lina Markauskaite. Peter Freebody. Jude Irwin (Ed.) Design-based research. *Methodological Choice and Design*, (ss. 37–50). Springer Netherlands.
- Rhema, A., & Miliszewska, I. (2014). Analysis of student attitudes towards e-learning: The case of engineering students in Libya. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 11(1), 169-190.
- SGK. (2024). SGK İstatistik yıllıkları. <https://www.sgk.gov.tr/Istatistik/Yillik/fcd5e59b-6af9-4d90-a451-ee7500eb1cb4/> adresinden 3 Ekim 2024 tarihinde erişildi.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1501-1511.
- Tîrziua, A. M., & Vrabie, C. (2015). Education 2.0: E-learning methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(1), 376–380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.213>
- Zio, E. (2018). The future of risk assessment. *Reliability Engineering and System Safety*, 177(3), 176-190. <https://doi.org/10.1016/j.ress.2018.04.020>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 8, Number: 30, p. 325-336, Winter 2024

İş Yaşamında Sessiz Düşman: Boreout Kavramı Üzerine Yapılan Çalışmaların Türkiye Bağlamında İncelenmesi

The Silent Enemy in Business Life: An Examination of Studies on the Concept of Boreout in the Context of Türkiye

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
06/09/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
27/11/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Yavuz
Selçuk Üniversitesi
Taşkent MYO
Finans Bankacılık ve Sigortacılık
Bölümü
ayseyavuz@selcuk.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2103-7833

Öz

Örgütlerin başarıya ulaşabilmesi ve sürdürülebilir rekabet avantajı sağlayabilmesinde en önemli unsurlardan biri insan kaynağıdır. Bu kaynağın örgüte faydalı olabilmesi için iş ile ilgili görevlerini tam anlamıyla yerine getirmesi beklenmektedir. Bununla birlikte çalışanlar zaman zaman işlerini yaparlarken örgüte olan katkılarını önemsiz bulabilir, yaptıkları işin anlamsız olduğunu düşünebilirler. Çalışanların böyle zamanlarda can sıkıntısı yaşaması ile birlikte ortaya çıkan durum boreout kavramı olarak adlandırılmaktadır. Boreout sendromu, önlem alınmadığı zaman örgütlerin başarıya ulaşmasına engel olabilmektedir. Bu çalışmada boreout kavramı konusunda Türkiye bağlamında yapılmış 19 bilimsel çalışmanın incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları güncel konulardan biri olan boreout kavramının ulusal yazındaki gelişimini göstermektedir. Elde edilen sonuçlara göre nicel araştırma deseninin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Boreout kavramı ile kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, hizmet inovasyonu performansı, işe bağlılık ve bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Üretkenlik karşıtı iş davranışları, mobbing, sanal kaytarma, iş stresi, entropik örgüt iklimi, sosyal kaytarma gibi davranışların boreout davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu yapılan çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın alan yazınındaki boreout konusuna ilişkin boşlukların belirlenebilmesi ve yön verilebilmesi açısından gelecekte yapılması planlanan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Boreout, Boreout Sendromu, Örgüt, Türkiye, İçerik Analizi

Abstract

One of the most important elements for organizations to achieve success and provide sustainable competitive advantage is human resources. In order for this resource to be beneficial to the organization, it is expected to fully fulfill its job-related duties. However, employees may sometimes find their contributions to the organization insignificant and think that their work is meaningless. The situation that arises when employees experience boredom at such times is called boreout syndrome. Boreout syndrome can prevent organizations from achieving success when measures are not taken. In this study, 19 scientific studies on the concept of boreout in the context of Türkiye were analyzed. The research findings show the development of the concept of boreout, which is one of the current issues, in the national literature. According to the results obtained, it was seen that quantitative research design was used more. The findings revealed that there were negative relationships between the concept of boreout and career adaptability, career optimism, service innovation performance, job commitment and mindfulness. It has been found in studies that behaviors such as counterproductive work behaviors, mobbing, virtual shirking, job stress, entropic organizational climate, and social shirking are positively related to boreout behavior. It is thought that this study will contribute to future studies in terms of determining the gaps in the literature about boreout concept and giving direction.

Keywords: Boreout, The Boreout Syndrome, Organization, Türkiye, Content Analysis

Atf Bilgisi / Citation Information

Yavuz, A. (2024). İş yaşamında sessiz düşman: Boreout kavramı üzerine yapılan çalışmaların Türkiye bağlamında incelenmesi. *Asya Studies*, 8(30), 325-336. <https://doi.org/10.31455/asya.1544845>

GİRİŞ

Günümüz rekabet şartlarında örgütlerin hedeflerini gerçekleştirmesinde en etkili faktörlerden biri de çalışanlardır. Çalışanlar günlük yaşantıların büyük bir oranını iş yerlerinde geçirmektedirler. Bu sebeple çalışanların yaptıkları iş hakkında ne düşünüp nasıl hissettikleri oldukça önemlidir. Çalışanlar işlerini yeterince anlamlı buluyorlar mı, örgüt içinde boş zamanlarını nasıl değerlendiriyorlar, yaptıkları işin örgüte gerekli katkıyı sağladığını düşünüyorlar mı gibi sorular cevaplanması gereken önemli konular arasında yer almaktadır. Her şeyin hızla değişmesi ile çalışanlar da kendilerini bu hıza ayak uydurmak zorunda hissetmekte ve değişimlere çabuk tepkiler vermek zorunda bırakılmaktadırlar. Genellikle çalışma saatlerinde çok yoğun değilken değer görebilmek adına sürekli olarak yoğun çalışıyor algısı yaratabilmektedirler. Bu durum ise belli bir süre sonra çalışanlarda boreout olarak kavramsallaştırılan duruma yol açabilmektedir.

Boreout kavramı üzerine yapılan çalışmalar genellikle kaynakların korunması kuramı ile açıklanmaktadır. Kaynakların korunması kuramı dahilinde örgütler ve bireyler için kaynaklar büyük öneme sahiptir. Bu sebeple bu kaynakları elde etmek ve korumak için çaba gösterirler. Bireyler bu kaynakları kaybetmeleri durumunda ise stres yaşamaktadırlar (Hobfoll, 1989). Kaynaklar kişisel özellikler, beceriler, enerji gibi içsel kaynaklar olabileceği gibi uygun çalışma koşulları, iş arkadaşının desteği gibi dışsal da olabilir (Hobfoll, 2001). Anlam, can sıkıntısı ve öğrenme olanaklarının işaret ettiği gibi heyecan kaybına neden olan boreout değerli kaynakların kaybını teşkil etmektedir. Bu durum çalışana işini yapması için motivasyon, enerji gibi daha az kaynak bıraktığı için iş çıktılarına zarar vermektedir. Diğer bir ifadeyle boreout nedeniyle kaynak kaybı yaşayan çalışanlar daha fazla yenilikçi iş davranışı gösteremeyecek kadar tükenmiş hale gelirler (Stock, 2015: 580).

İş yerinde bireylere kapasitelerinin dışında görevler verilmesi ve bireylerin iş yüklerinin gerektiğinden az olması, çalışanların boreout sendromuna yakalanmalarında etkili olan nedenler arasındadır. Kapasitelerinin altında çalıştırılan bireyler, işleriyle ilgili hayal kırıklığı yaşamakta ve monoton işyeri rutininin kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünmektedirler (Rothlin ve Werder, 2008: 54). Bu durumun çalışanların moral ve motivasyonunu etkilemesi, örgütün başarısını sekteye uğratması gibi nedenlerle boreout sendromu son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken konulardan biri hâline gelmiştir. Yapılan incelemelerde görüldüğü üzere boreout kavramının yeni çalışılmaya başlanmış bir kavram olmasından dolayı bu konu üzerine yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlı kalmıştır.

Bu çalışma ile boreout kavramı konusunda Türkiye bağlamında yapılmış çalışmalar incelenerek alanyazında bu konudaki gelişmelere katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada boreout kavramı üzerine yapılan çalışmaların nitel ve nicel özellikleri ortaya konulmuş ve mevcut literatür değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışma literatürdeki boşlukların belirlenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi bakımından önem arz etmektedir.

BOREOUT KAVRAMI

Boreout kavramı yönetim alanında ilk kez 2008 yılında Rothlin ve Werder tarafından kullanılmıştır. Yazarlar “Boreout! Overcoming Workplace Demotivation” adlı eserlerinde çalışanların tüm gün bilgisayar başında olmaları, işinden memnun olmamaları ve bitkinlik hissetmeleri durumunda can sıkıntısı yaşayabileceklerini belirtmiş ve bu durumu boreout kavramı ile açıklamışlardır. Yazarlar bu durumun aslında dünya genelinde yaygın olarak görülebildiğini ancak işverenler tarafından yeni yeni fark edilmeye başladığını ifade etmiştir.

Boreout; iş sıkıntısı, anlam krizi ve işte büyüme ile kendini göstermeye başlayan iş ile ilgili düşük düzeyde uyarılmanın olumsuz psikolojik durumu olarak tanımlanmaktadır (Stock, 2015: 574). Başka bir tanıma göre boreout, çalışanların herhangi bir iş yapmamaları durumunda işten sıkılmaları ve motivasyonlarının düşmesi şeklinde açıklanmaktadır (Moris ve Nedosugova, 2019: 138). Boreout sendromu, çalışanın istediği iş özelliklerine sahip olamaması, beklentilerinin karşılanmaması, işyükünün az olması ve herhangi bir meşguliyetinin olmaması halinde yaşadığı bunalım durumu olarak tanımlanmaktadır (Merdan vd., 2022: 180).

Boreout kavramının Türkçe karşılığını bulmak için Amarat vd.nin (2023) yaptığı bir araştırmada kavrama ilişkin net bir fikir birliğine ulaşılamasa da en çok tercih edilen sözcükler bıkkınlık, sıkılmışlık ve usanmışlık olmuştur. Bu sözcükler içinden boreout sendromunu en çok karşıladığı düşünülen kavram bıkkınlık olarak ifade edilmiştir (Amarat vd., 2023: 4369).

Çalışanlar iş yerlerinde çalışma saatleri içinde yapacak bir iş ya da meşgul olacak bir görev bulamadıkları zaman stres yaşamaktadırlar. Bazen de çalışanlar verilen görevleri kendi yeteneklerinin

daha altında bulmalarından dolayı boreout sendromu oluşabilmektedir (Cürten, 2013). Boreout, işin uyarıcı olmaması nedeniyle çalışanların alaycı, sinirli ve değersiz olmasına neden olmaktadır. Boreout temelde çalışanı konfor bölgesine sıkıştırarak bireysel gelişimini durdurabilir (Savels, 2015).

Boreout kavramı burnout (tükenmişlik) ve boredom (can sıkıntısı) kavramları ile benzerlik taşımaktadır. Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD)'na göre burnout (tükenmişlik); başarılı bir şekilde yönetilemeyen kronik işyeri stresinden kaynaklanan bir sendrom olarak ifade edilmektedir. Uluslararası Hastalık Sınıflandırmasına göre tükenmişlik yaşamın diğer alanlarındaki deneyimlerle ilgili olmayıp yalnızca mesleki bağlamdaki olgulara atıfta bulunmaktadır (ICD, 2020). Boreout ve burnout (tükenmişlik); bitkinlik, motivasyon kaybı, düşük öz saygı, kaygı, üzüntü, depresyon, iş verimsizliği ve iş ile yaşam talepleri arasında çatışma gibi benzer sonuçları olan olumsuz kavramlar olmalarına rağmen farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır (Stock, 2015). Boredom, zorlayıcı olmayan bir iş durumundan kaynaklanan düşük uyarılma ve tatminsizlik durumu olarak düşünülen can sıkıntısı olarak tanımlanmaktadır. Çoğunlukla monoton ve sürekli tekrarlayan işler üzerinde araştırılmaktadır (Schaufeli ve Salanova, 2013: 295). Boredom'ın ortaya çıkmasında işyerinde yaşanan monotonluk etkili bir faktör olarak görülmektedir. Boreout ise boredom (can sıkıntısı)'ın kronikleşmesi ile ortaya çıkmış bir olgudur (Roberts, 2022: 29-33).

Boreout, Rothlin ve Werder (2008)'e göre üç temel boyuttan meydana gelmektedir. Bu boyutlar, can sıkıntısı, zorlukların olmaması ve profesyonel ilgi eksikliğidir. Bunlardan ilki olan can sıkıntısı çalışanın tüm gün işyerinde ne yapacağını bilmemesi nedeniyle yaşadığı isteksizlik ve şüphe durumudur. Zorlukların olmaması çalışanların kendine verilen işleri yeteneklerinin altında bulmasıdır. Profesyonel ilgi eksikliği çalışanların kariyerlerine, örgütlerine, işlerine olan ilgisini kaybetmesi ile ortaya çıkan durumdur. Mikulas ve Vodanovich (1993)'e göre boreout sendromu can sıkıntısı, anlam kaybı ve büyüme olasılığının olmaması şeklinde üç boyuttan oluşmaktadır. İş yerinde can sıkıntısı, yetersiz uyarının olduğu bir ortamdaki tatminsizlik durumudur (Mikulas ve Vodanovich, 1993: 3). İşyerinde anlam krizi, çalışanların işlerini ne ölçüde önemli algıladıklarıdır (Rothlin ve Werder, 2008). İş yerinde büyüme krizi büyüme kaynaklarının kaybindan kaynaklanmaktadır. Çalışanların işlerini, kişisel gelişim ve görevle ilgili gelişim gibi konularda büyüme fırsatlarından yoksun olarak algılamalarıdır (Stock, 2015: 580).

Cürten (2013) tarafından çalışanın örgüt içinde boreout sendromuna yakalanmasına sebep olabilecek unsurlar incelenmiştir. Bu unsurlar; çalışanların bilgi ve yeteneklerinin altında işlerde görevlendirilmeleri, görev tanımları dışında iş yapmaları, kariyer gelişimleri ile ilişkili olmayan eğitimler almaları ve inisiyatif almalarının engellenmesi olarak sıralanabilir. Buss vd. (2019) göre boreout, çalışanın mesai saatleri içinde devamlı sıkılması, ilgisiz kalması ve kendini zorlamaması durumunda ortaya çıkabilir. Diğer bir çalışmada boreout sendromuna sebep olan faktörler algısal ayrımcılık, devamlı tekrar eden fiziksel durumlar, dikkat eksikliği, yeniliğin olmayışı ve tekdüzelik olarak sıralanabilmektedir (Misun ve Hudakova, 2010). Boreout sendromu yönetimin dikkat etmesi gereken rahatsız edici bir durumdur. Bireysel düzeyde çalışanlara, örgütsel düzeyde ise işverenlere yönelik gizli bir tehdit unsurudur (Abubakar, 2019: 68).

Boreout sendromunun bir takım olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Boreout sendromu çalışanı ruhsal ve fiziksel açıdan olumsuz yönde etkilemektedir. Bunlar arasında migren, iştah kaybı, kulakta çınlama, uyku problemleri, enerji kaybı, huzursuzluk, sırt ve bel ağrıları, sürekli yorgunluk, sinirlilik hali, stres, depresyon ve öz güven eksikliği sıralanabilmektedir (Cürten, 2013). Boreout sendromunun nedenleri arasında gösterilen dikkat eksikliği aynı zamanda bu sendromun sonuçları arasında da sayılmaktadır. Bununla birlikte uyku hali, iş yükü azlığı nedeniyle hayal dünyasına dalma, performans ve motivasyon düşüklüğünden kaynaklı hatalar da boreout sendromunun sonuçları arasında sayılabilmektedir (Berlyne, 1960; Stock, 2015; Akdeniz, 2018: 19). Boreout sendromunun alt boyutları olarak sıralanan can sıkıntısı, anlam krizi ve büyüme krizi yaşayan çalışanların işe bağlılıklarında azalmalar yaşanabileceği ifade edilmektedir (Akdeniz, 2018: 50). Boreout sendromu yaşayan çalışanlar zamanla kendilerini değersiz ve verimsiz hissederek işten ayrılmayı düşünecektir (Karadal ve Erdem, 2018: 31).

Boreout sendromuna her meslek alanında rastlanabilmesi mümkünken özellikle hizmet sektöründe ve tekrar eden hareketler içeren mesleklerde (kasiyer, banka memuru, satış görevlisi, kabin memuru, hemşire vb.) bu sendromla daha sık karşılaşılmaktadır (Stock, 2015; Abubakar, 2019: 79). Boreout sendromu turizm ve konaklama sektöründe kötü hizmet sunumuna neden olabilir. Çalışanları etkileyerek işverenlere yüksek maliyetlere yol açabilir. Sanal kaytarma, sapkın davranışlar, işten ayrılma, devamsızlık, kaçınma stratejileri gibi durumlarla sonuçlanabilir (Andron, 2019).

YÖNTEM

Bu çalışma ile boreout sendromu üzerine Türkiye bağlamında yapılmış çalışmalar incelenerek alan yazınına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmada boreout sendromu üzerine yapılan çalışmaların nitel ve nicel özellikleri ortaya konulmuş ve mevcut literatür incelenerek bir içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca çalışma literatürdeki boşlukların belirlenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi bakımından önem arz etmektedir.

Çalışma kapsamında boreout konusu ile doğrudan ilgili 05.07.2024 tarihine kadar Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çalışmalara erişmek için Google Akademik, Ulakbim TR Dizin, YÖK Ulusal Tez Merkezi, EBSCO ve Dergi Park veri tabanları kullanılmıştır. Bu kadar farklı dizinin seçilmesindeki temel amaç, yeni yayınların daha genel bir arama dizini olan Google Akademik 'de daha sonradan görünebilmesidir. Bu nedenle literatürdeki yayınların gözden kaçmasını engellemek için bütün veri tabanları tek tek incelenmiş, farklı veri tabanlarından erişilen aynı yayınlar ise çalışmaya bir kez dahil edilmiştir. Yapılan literatür taramasında "boreout" ve "boreout sendromu" anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilme kriterleri; çalışmanın tam metnine ulaşılabilmesi, boreout konusunda yapılmış olması, çalışmanın 05.07.2024 tarihine kadar yapılmış olması ve çalışmanın Türkiye bağlamında yapılmış olması olarak belirlenmiştir. Dışlanma kriterleri ise çalışmanın Türkiye dışında gerçekleştirilmiş olması, çalışmanın duplike olma durumu ve tam metnine erişilememesi şeklinde belirlenmiştir.

Yapılan taramalar sonucunda ele alınan çalışmaların genel niteliklerine ilişkin birtakım temalar belirlenmiştir. Öncelikle elde edilen bilimsel çalışmalar makale, bildiri ve tez olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra her bir grupta yer alan bilimsel çalışmaya ait yayın yılı, yazar bilgisi, yayın dili, çalışmanın deseni, çalışmanın içeriği gibi bilgiler belirli kıstaslara göre kategorize edilmiştir. Belirlenen bu temalara ilişkin içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların sınıflandırılması ve grafiklerin çizilmesinde Microsoft Excel programından faydalanılmıştır.

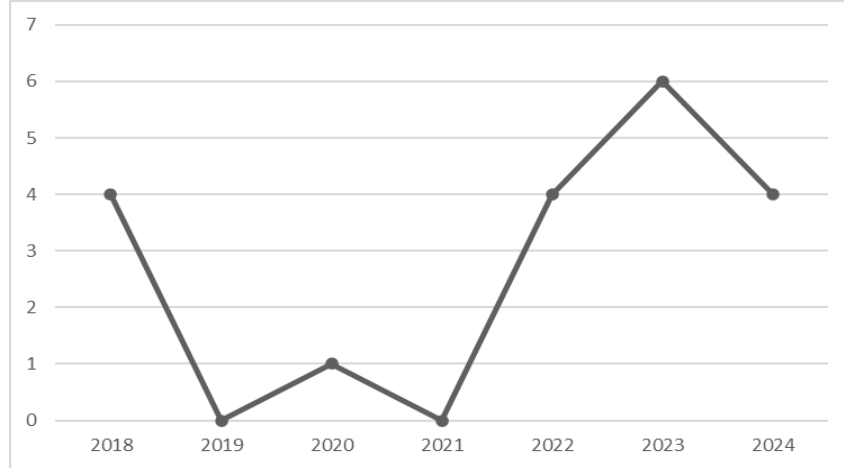
Bu çalışma kapsamında "Boreout kavramı üzerine Türkiye bağlamında ne kadar çalışma yapılmıştır?", "Bu çalışmalar hangi yıllarda artış göstermiştir?", "Boreout konusunda yapılmış çalışmaların metodolojik çeşitliliği nedir?", "Sıklıkla hangi anahtar kelimeler tercih edilmiştir?" gibi sorulara da cevap aranmaya çalışılmıştır. Böylece boreout kavramının Türkiye boyutunda ne düzeyde çalışıldığı ve hangi kavramlarla ilişkili olduğu ortaya koyularak gelecek çalışmalara ışık tutması öngörülmüştür.

Bu çalışma doküman incelenmesine dayalı olup canlılar üzerinde doğrudan bir etkiye sebep olmadığından dolayı etik kurul izni almaya gerek duyulmamıştır.

BULGULAR

Araştırmada çalışmanın yöntem kısmında belirtilen veri tabanlarından elde edilen Türkçe ve İngilizce dilindeki bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle bu konuda yapılmış çalışmaların yıllar bazındaki değişimi sunulmuştur.

Şekil 1: Boreout Kavramı Üzerine Yapılan Çalışmaların Sıklığı



Şekil 1’de boreout kavramı üzerine yapılmış 19 çalışmanın yıllar bazındaki dağılımı görülmektedir. Bu konu üzerine yapılmış çalışmalar 2018 yılından itibaren literatürde yer almaya başlamıştır. 2018 yılında boreout kavramı üzerine 4 çalışma yapıldığı görülse de 2019 yılında bu konuda hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde 2021 yılında da bu konuda yapılan çalışma bulunmamaktadır. Boreout kavramı üzerine 2022 yılında 4 ve 2023 yılında 6 çalışma yapılmıştır. 2024 yılının ilk yarısında da 4 çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Boreout kavramı literatüre 2008 yılında girmiş olmasına rağmen Türkiye’de bu konudaki ilk çalışmanın tarama yapılan veri tabanlarına göre 2018 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1’de boreout sendromu konusunda yapılmış makalelere ait bilgiler verilmiştir. Bunlar arasında yayın yılı, yazar bilgisi, yayımlandığı dergi, kullanılan anahtar kelimeler, araştırmacının deseni ve çalışmanın içeriği yer almaktadır.

Tablo 1: Boreout Kavramı Üzerine Yapılan Makaleler

Yıl	Yazar	Yayın Dili	Yayınlanan Dergi	Anahtar Kelimeler	Çalışmanın Deseni	Çalışmanın İçeriği
2018	Karadal ve Erdem	Türkçe	International Journal of Academic Value Studies (Javstudies)	Boreout, Kariyer Uyumluluğu, Kariyer İyimserliği, Âtlı İşgücü, idari Personel.	Nicel	Boreout sendromu ile kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda boreout sendromu ile kariyer uyumluluğu kavramı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte boreout sendromu ile kariyer iyimserliği kavramı arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.
2018	Karadal vd.	Türkçe	Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi	Boreout, Kariyer Uyumluluğu, Aile-İş Zenginleştirme, Kaynakların Korunması Teorisi, İşgören.	Nicel	Bu çalışmada boreout sendromunun, kariyer uyumluluğu üzerindeki etkisi ve aile-iş zenginleştirmesinin düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Yazarlar, boreout sendromunun işgörenlerin kariyer uyumluluğu üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca aile-iş zenginleştirmesinin, boreout ve kariyer uyumluluğu ilişkisinde düzenleyici rolünün olmadığını bulmuşlardır.
2020	Özsunğur	İngilizce	Journal of Business Research-Turk	Boreout, Mobbing, Service innovation performance, Retail industry	Nicel	Çalışma mobbing ve hizmet inovasyonu performansı ilişkisinde boreout sendromunun aracılık rolünü keşfetmeyi amaçlamaktadır. Boreout ve hizmet inovasyonu performansı arasında negatif yönlü ilişki, mobbing ve boreout arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca mobbingin hizmet inovasyonu performansı üzerindeki etkisinde boreout sendromunun kısmen aracılık ettiğini tespit etmişlerdir.

2022	Merdan vd.	Türkçe	bmiij	Boreout Sendromu, Sanal Kaytarma, Üretkenlik Karşıtı İş Davranışı	Nicel	Bu çalışma ile boreout sendromunun üretkenlik karşıtı iş davranışı üzerindeki etkisinde sanal kaytarmanın aracılık rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada anket yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen verilere yapılan analizler sonucunda boreout sendromunun, sanal kaytarma davranışını ve üretkenlik karşıtı iş davranışını pozitif etkilediği ortaya konulmuştur.
2022	Sürücü ve Yıkılmaz	Türkçe	Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	İş Yerinde Sıklıma, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik	Nicel	Bu çalışma ile boreout (işyerinde sıklıma) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğe geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Yapılan tüm analizler sonucunda ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu ve Türk yazınında kullanılabileceği belirtilmiştir.
2023	Amarat vd.	Türkçe	International SMART Journal	Boreout, Sıklımlık, Türkçeleştirme	Karma	Boreout kavramının Türkçeleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada akademisyenlere iki aşamalı olarak kavrama ilişkin önerileri sorulmuştur. Elde edilen sonuçların frekansları hesaplanmıştır. Bıkkınlık en çok tercih edilen karşılık olmuştur.
2023	Amarat ve Öztürk	Türkçe	Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi	Kuşaklar arası, Boreout sendromu, X, Y, Z,	Nicel	Boreout sendromunun kuşaklar arası anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığı araştırılmıştır. Anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda boreout sendromunun kuşaklar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu ortaya konulmuştur.
2023	Kara vd.	İngilizce	Journal of Education and Recreation Patterns (JERP)	Job Burnout, Leisure Boredom, Social Media Addiction.	Nitel	Ofiste boreout kavramı dahilinde boş zaman sıkıntısı, iş tükenmişliği ve sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada katılımcıların boş zaman sıkıntısı arttıkça, iş tükenmişliklerinin ve sosyal medya bağımlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
2023	Konak ve Kılıç	Türkçe	Journal of Hospitality and Tourism Issues	Kariyer Uyumluluğu, İş Stresi, İş Yerinde Sıklıma, Otel İşletmesi	Nicel	Araştırmada katılımcıların kariyer uyumluluğunun boreout sendromunu ve iş stresini negatif etkilediği ve boreout sendromunun iş stresini pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bu sonuçla birlikte kariyer uyumluluğu ve iş stresi arasındaki ilişkide boreout sendromunun aracı etkisi olduğu tespit etmişlerdir.

2024	Ayvaz vd.	İngilizce	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	Perceived overqualification, turnover intention, work alienation, boreout, serial mediation	Nicel	Yapılan anket ve analiz çalışmaları ile aşırı niteliklilik algısı ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide boreout değişkeninin aracı etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.
2024	Demir	İngilizce	Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi	Boreout syndrome, managers, antecedents, consequences	Nitel	Boreout kavramının öncül ve ardıllarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Mülakat tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen öncüller ve sonuçlar doğrultusunda sendromun geliştirilmesi ve test edilmesi için bir model önerisi tasarlanmıştır. Yazar, boreout sendromunun öncüllerini; kapasitenin altında çalışma, rutin iş, iş sıkıntısı, teknik sorunlar, etik sorunlar ve sosyalleşme sorunları olarak elde etmiştir. Aynı şekilde yazar tarafından sendromun sonuçları; işyeri sorunları, olumsuz duygular ve psikomatik bozukluklar olarak ifade edilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere boreout kavramı üzerine yapılmış 11 adet makale bulunmakta ve bu makalelerin çoğunluğu (%36) 2023 yılında yapılmıştır. Yapılan çalışmalardan 7 tanesi (%64) Türkçe, 4 tanesi (%36) İngilizcedir. 2 makale tek yazarlı diğer makaleler iki veya daha fazla yazarlıdır. Kullanılan anahtar kelimeleri incelediğimiz zaman, en fazla kullanılan anahtar kelime “boreout” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu boreout sendromu ve işyerinde sıkılma takip etmektedir. Çalışmalarda hangi araştırma deseninin kullanıldığına bakıldığında zaman 8 adet (%73) nicel çalışma, 2 adet (%18) nitel çalışma ve 1 adet (%1) karma çalışma yapıldığı görülmektedir. Boreout kavramı konusunda yapılmış nicel çalışmalar incelendiği zaman boreout kavramı ile kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, hizmet inovasyonu performansı arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Üretkenlik karşıtı iş davranışları, mobbing, sanal kaytarma, iş stresi gibi davranışların boreout davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu araştırmalarda bulunmuştur.

Tablo 2: Boreout Kavramı Üzerine Yapılan Tezler

Yıl	Yazar	Yayın Dili	Ana Bilim Dalı	Tezin Türü	Çalışmanın Deseni	Çalışmanın İçeriği
2018	Akdeniz	Türkçe	Yönetim Bilişim Sistemleri	Yüksek Lisans	Nicel	Yapılan çalışmada, boreout sendromunun işe bağlılık üzerinde negatif yönlü etkisi olduğu bulunurken, iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.
2022	Çağatay	Türkçe	Eğitim Bilimleri	Yüksek Lisans	Nicel	Eğitim yöneticilerinin boreout ve tükenmişlik düzeylerinin yöneticilikten ayrılma niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır.
2023	Al-Mashadani	İngilizce	İşletme	Yüksek Lisans	Nicel	Boreout ve görev performansı arasındaki ilişkide ilk defa erteleme davranışının aracılık ettiği ortaya konulmuştur.

2023	Zainab	İngilizce	İşletme	Yüksek Lisans	Nicel	Araştırma boreout sendromunun, bireyin kendini anlamsız hissetmesine ve işiyle daha az ilgilenmesine sebep olduğunu ortaya koymuştur.
2024	Etcı	İngilizce	İşletme	Yüksek Lisans	Nicel	Çalışma ile boreout ve çalışan bağlılığı arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur
2024	Kapusuz	Türkçe	İşletme	Yüksek Lisans	Nicel	Entropik örgüt iklimi ve boreout sendromu arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur

Boreout kavramı üzerine yapılan tezler incelendiği zaman, boreout kavramı üzerine yapılmış ilk tezin 2018 yılında yazıldığı görülmektedir. 2023 ve 2024 yıllarında ikişer adet tez yazılmıştır. Bu tezlerden 3 tanesi İngilizce dilinde 3 tanesi Türkçe dilinde yazılmıştır. Bu tezlerin tamamı yüksek lisans tezidir ve tümünde nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu tezlerden 4 tanesinin işletme anabilim dalında, 1 tanesinin eğitim bilimlerinde ve 1 tanesinin de yönetim bilişim sistemlerinde tamamlandığı tespit edilmiştir. Yapılan tez çalışmalarında boreout kavramı ile işe bağlılık ve çalışan bağlılığı kavramları arasında negatif yönde; entropik örgüt iklimi ile pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. 2023 ve 2024 yıllarında bu konuda yazılmış tezlerin geçmiş yıllara nazaran artması sonraki yıllarda boreout konusunda yapılan tezlerin artacağını düşündürmektedir. Kavramın ülkemizde yeni yeni çalışılmaya başlanmış olması bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Tablo 3: Boreout Kavramı Üzerine Yazılan Bildiriler

Yıl	Yazar	Yayın Dili	Kongre Adı	Anahtar Kelimeler	Çalışmanın Deseni	Çalışmanın İçeriği
2018	Çiftçi ve Gürer	Türkçe	International EMI Entrepreneurship and Social Sciences Congress	Boreout Sendromu, Sosyal Kaytarma, Çalışanlar.	Nicel	Araştırma sonucunda boreout sendromunun sosyal kaytarma üzerinde pozitif yönlü etkisi olduğu ortaya konulmuştur.
2022	Başar	Türkçe	Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi	Bilinçli Farkındalık, İş Yerinde Bezginlik, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Kesitsel Araştırma	Nicel	Bilinçli farkındalık ile boreout sendromunun boyutları olan anlam krizi, gelişim krizi ve iş bıkkınlığı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur

Boreout kavramı ile ilgili yapılmış bildiriler incelendiği zaman, 2018 yılında 1 adet ve 2022 yılında 1 adet olmak üzere toplam 2 adet bildiri bulunmuştur. Her iki bildirin de yayın dili Türkçedir. Her iki çalışma da nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda boreout kavramı ve sosyal kaytarma arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ve boreout sendromunun alt boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Boreout, örgütlerde giderek daha fazla görülmeye başlayan psikolojik bir durumdur. Çalışanların işlerini yaparken sıkılmaları, monotonlaşmaları ve motivasyon kaybı yaşamaları ile meydana gelmektedir. Boreout hem örgütler hem de çalışanlar açısından olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Boreout sonucunda, motivasyonun düşmesi, verimliliğin azalması, yaratıcılığın azalması, işe devamsızlığın artması, işten duyulan tatminin azalması gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkabilmektedir. Bu çalışma ile boreout kavramı konusunda Türkiye bağlamında yapılmış çalışmalar incelenerek literatüre katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu konuda yapılmış olan çalışmaların sayısı oldukça az olmasına rağmen bu

çalışmaların yönetim uygulamalarında ve araştırmalarda farklı yaklaşımların ve bakış açılarının ortaya çıkmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma literatürün bir özeti gibi düşünüldüğünden bu konu ile ilgili boşlukların belirlenmesi ve gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutması bakımından önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile boreout kavramı konusunda Türkiye bağlamında yapılmış 19 bilimsel çalışmanın incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları güncel konulardan biri olan boreout kavramının ulusal yazındaki gelişimini göstermektedir. Türkiye’de 19 çalışmanın yapılmış olması başlangıçta çok az bir rakam gibi algılanmış olsa bile Scopus ve Web of Science veri tabanları ile karşılaştırıldığı zaman bu rakamın kayda değer olduğu görülmektedir. Web of Science veri tabanında tüm alanlar seçilerek 14 çalışmaya, Scopus veri tabanında ise 16 çalışmaya ulaşıldığı görülmektedir. Bu konu üzerine Türkiye’de yapılmış ilk çalışma 2018 yılına aittir. Boreout kavramının literatüre kazandırılmasının 2008 yılı olduğu düşünüldüğü zaman Türkiye’de ilk çalışma için biraz geç kalınmış gibi görünmektedir. Ama Scopus veri tabanına bakıldığı zamanda ilk çalışmanın 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Boreout kavramı her ne kadar 2008 yılında yazına kazandırılmış olsa bile işverenlerin, yöneticilerin ve araştırmacıların dikkatini daha yeni yeni çekmeye başlamıştır. Araştırmamız dahilinde Türkiye bağlamında en fazla çalışma ise 2023 yılında yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre nicel araştırma deseninin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Literatürde bu konu üzerine yazılmış toplam 11 makale, 6 adet tez çalışması ve 2 adet kongre bildirisi bulunmaktadır. Araştırma bulgularına göre boreout kavramı ile kariyer uyumluluğu (Karadal ve Erdem, 2018; Karadal vd., 2018; Konak ve Kılıç, 2023), kariyer iyimserliği (Karadal ve Erdem, 2018), hizmet inovasyonu performansı (Özsungur, 2020), işe bağlılık (Akdeniz, 2018) ve bilinçli farkındalık (Başar, 2022) arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Üretkenlik karşıtı iş davranışları (Merdan vd., 2022), mobbing (Özsungur, 2020), sanal kaytarma (Merdan vd., 2022), iş stresi (Konak ve Kılıç, 2023), entropik örgüt iklimi (Kapusuz, 2024), sosyal kaytarma (Çiftçi ve Gürer, 2018) gibi davranışların boreout davranışı ile pozitif yönde ilişkili olduğu araştırmalarda bulunmuştur. Benzer şekilde uluslararası yazında da boreout sendromu ile işe bağlılık ve hizmet odaklı örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur (Karatepe ve Kim). Yapılan incelemeler sonucunda konunun ulusal yazında genellikle aynı yazarlar tarafından ele alındığı görülmektedir. Farklı bakış açısına sahip yazarlarında katkı sağlaması ile konuya daha kapsamlı daha geniş bir perspektiften bakma şansı oluşacaktır. Boreout sendromu üzerine yapılan çalışmalarda genellikle nicel yöntem ön plana çıkmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalar için nitel ve karma yöntemlerden yararlanmaları önerilebilir. Konu üzerindeki kavram karmaşası ve etkileşimler nitel yöntem ile daha iyi şekilde ortaya konulabilir. Boreout konusunda hazırlanan tezlerin tamamı yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Doktora öğrencilerinin bu konuyu da içeren tezler yazmaları ve böylece yazına katkıda bulunmaları önerilebilir. Tüm bunlara ek olarak araştırmacılar, sektörün ihtiyaçlarını da dikkate alarak sektör bazlı çalışmalar yapabilirler. Yapılan sektör bazlı çalışmalarda kıyaslamalar yapılarak hangi sektörlerde ne düzeyde karşılaşıldığı ortaya konabilir. Böylece sektöre yönelik çözümler geliştirilebilir.

Yapılan araştırma sonucunda boreout sendromunu en az seviyeye indirebilmek adına yöneticilere de birtakım önerilerde bulunulabilir. Boreout yönetilebilir ve önlenebilir bir durumdur. Öncelikle çalışanların görev tanımları net bir şekilde ortaya konulmalı, yetki ve sorumluluk alanları açıkça belirlenmelidir. Çalışanlar işe alınırken, yerleştirilirken yetenek ve bilgilerine uygun pozisyon ve departmanlara yerleştirilmelidir. Yaptıkları işle alakalı eğitimler aldırılmalı, kariyer yolları belirlenerek gelişimlerine destek olunmalıdır. Çalışanlar belli zamanlarda rotasyona tabi tutulmalı ve iş çeşitlendirmesi, iş zenginleştirilmesi gibi alternatif yöntemler tercih edilmelidir.

Boreout kavramı iş dünyasında son yıllarda daha fazla karşılaşılan bir sorun olarak görülmektedir. Sorunun giderek artması bu konuyu hem örgütler hem de bireyler açısından göz ardı edilemez bir noktaya taşımıştır. Boreoutun etkili bir şekilde yönetilip kontrol altına alınabilmesi örgütlerde motive olmuş, işini severek yapan verimli çalışanların sahneye çıkmasına katkı sağlayacaktır. Örgütler boreoutun önlenmesi için çalışanlarını takdir etmeyi bilmeli, onlara daha fazla değer vermeli ve süreçlere dahil ederek işlerini anlamlı kılmalıdır.

Yazarlık Katkısı

Araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma doküman incelenmesine dayalı olup canlılar üzerinde doğrudan bir etkiye sebep olmadığından dolayı etik kurul izni almaya gerek duyulmamıştır.

KAYNAKÇA

- Abubakar, A. M. (2019). Using hybrid SEM – Artificial intelligence: Approach to examine the nexus between boreout, generation, career, life and job satisfaction. *Personnel Review*, 49(1), 67–86. <https://doi.org/10.1108/PR-06-2017-0180>
- Akdeniz, T. (2018). *Boreout iş performans üzerindeki etkisinde işe bağlılık aracı rolü ve cinsiyet düzenleyici rolü* (Tez No: 530875) [Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Al-Mashadani, H. (2023). *An empirical research on the relationship between employee boreout and performance: mediating role of procrastination* (Tez No: 779839) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Amarat, M., & Öztürk, H. (2023). Kuşaklar arası boreout sendromunun belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 9-13. <https://doi.org/10.47542/sauied.1250963>
- Amarat, M., Durmuş, A., & Öztürk, H. (2023). 24 Maddeli kısa form altı faktörlü kişilik envanteri'nin Türkçe'ye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(74), 4364-4370. <http://dx.doi.org/10.29228/smrj.71131>
- Andron, E. (2019). 'Boreout' syndrome: the causes, consequences and cures. <https://www.welcometothejungle.com/en/articles/en-boreout-syndrome-the-causes-consequences-and-cures> adresinden 11 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Ayvaz, A., Kılınç, S., Uzunbacak, H., H., ve Akçakanat, T. (2024). The effect of perceived overqualification on turnover intention: The mediating role of boreout and work alienation. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 429-446. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1280858>
- Başar, U. (2022, 26-28 Mayıs). *Bilinçli farkındalık (trait mindfulness) ve işyerinde bezginlik (boreout) arasındaki ilişki üzerine kesitsel bir araştırma*. [Tam metin bildiri]. 30. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye. (275-284).
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/11164-000>
- Buss, M., Daub, J., & Erbedinger, P. (2019). Ausschuss Soziales, Arbeits- und Gesundheitsschutz Themenheft 4: Stress, Burnout und Boreout am Arbeitsplatz-Handlungsempfehlungen und Prävention. [https://www.wetter-by.de/Internet/global/themen.nsf/b81d6f06b181d7e7c1256e920051ac19/A8AFD249BF283D5EC1258472002CF39C/\\$FILE/Stress_Burnout_Boreaut_4.pdf](https://www.wetter-by.de/Internet/global/themen.nsf/b81d6f06b181d7e7c1256e920051ac19/A8AFD249BF283D5EC1258472002CF39C/$FILE/Stress_Burnout_Boreaut_4.pdf) adresinden 11 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Cürten, S. (2013). Boreout-syndrom und coaching. *Organisations beratung, Supervision, Coaching*, 20(4), 473-478. <https://doi.org/10.1007/s11613-013-0347-8>
- Çağatay, Ü. (2022). *Eğitim yöneticilerinin yöneticilikten ayrılma niyetleri ile bıkkınlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 762906) [Yüksek Lisans Tezi, İzmir Demokrasi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, G. E., & Gürer, A. (2019, 28-30 Haziran). *Boreout sendromunun sosyal kaytarma üzerindeki etkisine yönelik bir alan araştırması*. [Tam metin bildiri]. 3rd International EMI Entrepreneurship & Social Sciences Congress, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. 59-74.
- Demir, F. (2024). Boreout syndrome in managers: a qualitative study on antecedents-consequences and solution suggestions. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 61-87. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1339245>
- Etcı, G. (2024). *Exploring the impact of boreout on employee engagement and the moderating role of pay satisfaction in the hospitality industry* (Tez No: 863292) [Yüksek Lisans Tezi, Antalya Bilim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources a new attempt at conceptualizing stress, *American Psychologist*, 44(3), 513-524.

- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested- self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337-421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- ICD. (2020). QD85 Burnout. Opgehaald van ICD. WHO: <https://icd.who.int/browse11/lm/en/#/http://id.who.int/icd/entity/129180281> adresinden 10 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Kapusuz, İ. (2024). *Çalışanlarda boreout sendromunu entropik örgüt iklimi ile açıklamak: Özel eğitim kurumlarında bir araştırma* (Tez No: 850274) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, F. M., Sarol, H., Gürbüz, H., & Gürkan, R. K. (2023). Boreout at the office: The role of leisure boredom in predicting job burnout and social media addiction. *Journal of Education and Recreation Patterns (JERP)*, 4(2), 400-414. <https://doi.org/10.53016/jerp.v4i2.178>
- Karadal, H., & Erdem, A. T. (2019). Boreout sendromunun kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği arasındaki ilişki bağlamında analizi üzerine bir uygulama. *Journal of Academic Value Studies*, 4(18), 30-38.
- Karadal, H., Abubakar, A. M., & Erdem, A. T. (2018). Boreout, kariyer uyumluluğu ve aile-iş zenginleştirme etkileşimi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(35), 41-63. <https://doi.org/10.30976/susead.366393>
- Karatepe, O. M., & Kim, T. T. (2020). Investigating the selected consequences of boreout among cabin crew. *Journal of Air Transport Management*, 82, 101739.
- Konak, S., & Kılıç, Ö. (2023). Otel çalışanlarında kariyer uyumluluğunun algılanan iş stresine etkisinde iş yerinde sıkılmanın aracılık rolü. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 5(2), 105-118. <https://doi.org/10.51525/johti.1389080>
- Merdan, E., Erdem, A. T., & Gümüşsoy, Y. (2022). The mediator role of cyberloafing on the effect of boreout syndrome on counterproductive work behaviour. *Business & Management Studies: An International Journal*, 10(1), 176-191. <https://doi.org/10.15295/bmij.v10i1.1983>
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3-12.
- Misun, J., & Hudakova, I. (2010). The Bore Out syndrome current knowledge. *University of Economics Faculty of Business Management, Department of Management*. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/54277/1/MPRA_paper_54277.pdf
- Moris, H., & Nedosugova, A. B. (2019, July). *Coaching as instrument to identity and remedy for boreout syndrome with employees*. [Tam metin bildiri]. 2nd International Conference on Education Science and Social Development (ESSD 2019, 138-141. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/essd-19.2019.30>
- Özsungur, F. (2020). The effects of mobbing in the workplace on service innovation performance: the mediating role of boreout, *Journal of Business Research-Turk*, 12(1), 28-42. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.826>
- Roberts, A. (2022). *Bore-out, boredom and finding meaning in the workplace. A study about task disengagement, boredom and finding meaning in office environments* (Master Thesis, University of Groningen).
- Rothlin, P. & Werder, P. (2008). *Boreout: overcoming workplace demotivation*, Kogan Page, London.
- Savels, S. (2015). Burn-out or bore-out? Lookalikes but very different. <https://www.linkedin.com/pulse/exhausted-your-job-might-burn-out-something-different-steve-savels> adresinden 12 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2013). Burnout, boredom and engagement in the workplace. *An introduction to contemporary work psychology*, 291-320. <https://doi.org/10.1002/9781394259564.ch12>
- Stock, R. M. (2015). Is boreout a threat to frontline employees' innovative work behavior? *Journal of Product Innovation Management*, 32(4), 574-592. <https://doi.org/10.1111/jpim.12239>
- Sürücü, L., & Yıkılmaz, İ. (2022). Boreout (iş yerinde sıkılma) ölçeğinin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (72), 64-77. <https://doi.org/10.51290/dpusbe.1018823>
- Zainab, T. (2023). *Boreout, job search behavior, knowledge hiding and knowledge sabotage behavior* (Tez No: 813519) [Yüksek Lisans Tezi, Antalya Bilim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 337-360, Winter 2024

Assessing China's Hegemonic Ambitions Amidst the Eastward Shift of Global Power: An Analysis of Offensive Realism and Economic Growth

Küresel Gücün Doğuya Kayması Ortamında Çin'in Hegemonik Hedeflerinin Değerlendirilmesi: Saldırgan Realizm ve Ekonomik Büyüme Üzerine Bir Analiz

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
06/09/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
27/11/2024

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Mevlan Tanrikut
Sheffield Hallam University (UK)
China Studies
Mt0825@hallam.shu.ac.uk
ORCID: 0000-0002-7178-8339

Abstract

Rising of China and gradual decline of United States (US) influence, coupled with the eastward shift of power has led some scholars to suggest that China will replace hegemonic position of the US. China-U. S rivalry is not a new scholarly topic. This study contributes to the existing scholarship on China-US competition by providing a comparative analysis of hegemonic pathways, comparing its current economic and geopolitical situation with the historical trajectory of US hegemony and offering insights into the limitations of China's protentional to be regional hegemon. Anchored on Mearsheimer's hypothesis, which posits that regional hegemony is a prerequisite for global hegemony, and the analysis of the relations between economic superiority and hegemony, this study seeks to answer whether China can become a regional hegemon amidst eastward shift of power and the ongoing rivalry with the US. It frames China's challenge to US hegemony as an attempt to take a hegemonic position within the existing order, rather than advocating for the new. Through qualitative and quantitative analyses this research suggests that while China may lessen US influence but won't replace US hegemony. Key reasons include are: 1) The US, along with its allies, aims to limit China's influence, and China's inability to exclude US influence in Asia; 2) The highest GDP does not guarantee hegemony; 3) Asia's traditional multipolarity.

Keywords: Hegemony, US-China rivalry, Offensive Realism, GDP, Multipolarity

Öz

Çin'in küresel arenadaki yükselişi ve ABD'nin etkisinin kademeli olarak azalması, gücün doğuya kaydığı bu süreçte bazı akademisyenleri, Çin'in ABD'nin hegemonik konumunu devralabileceğini öne sürmeye yöneltmiştir. Çin-ABD rekabeti akademik çalışmalar açısından yeni bir konu olmasa da bu çalışma, hegemonik güç yollarının karşılaştırılmalı bir analizini yaparak ve Çin'in mevcut ekonomik ve jeopolitik konumunu ABD hegemonyasının tarihsel gelişim çizgisiyle karşılaştırarak bu literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışma, Mearsheimer'in bölgesel hegemonyanın küresel hegemonya için bir ön koşul olduğu hipotezini ve ekonomik üstünlük ile hegemonya arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Gücün doğuya kayması ve ABD ile süregelen rekabet ortamında, Çin'in bölgesel bir hegemon olup olamayacağı sorusuna odaklanmaktadır. Ayrıca, Çin'in ABD hegemonyasına meydan okumasını, mevcut küresel düzeni değiştirmek yerine, bu düzen içinde hegemonik bir pozisyon elde etme girişimi olarak çerçevelemektedir. Nitel ve nicel analizler sonucunda, bu çalışma Çin'in ABD etkisini zayıflatabileceği ancak ABD hegemonyasının yerini alamayacağı sonucuna varmaktadır. Bu sonuca varılmasındaki temel nedenler şunlardır: 1) ABD, Çin'in etkisini sınırlama politikası yürütmektedir ve Çin Asya'daki ABD etkisini engellemek için yeterli güce sahip değildir; 2) Yüksek GSYİH, tek başına hegemonyayı garanti etmemektedir; 3) Asya'nın geleneksel çok kutuplu yapısı Çin'in bölgedeki hegemonya inşasını zorlaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hegemonya, ABD-Çin Rekabeti, Saldırgan Realizm, GSYİH, Çok Kutupluluk

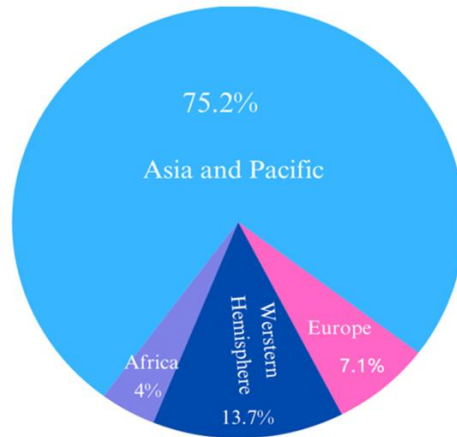
Atıf Bilgisi / Citation Information

Tanrikut, M. (2024). Assessing China's hegemonic ambitions amidst the eastward shift of global power: An analysis of offensive realism and economic growth. *Asya Studies*, 8(30), 337-360.
<https://doi.org/10.31455/asya.1568472>

INTRODUCTION

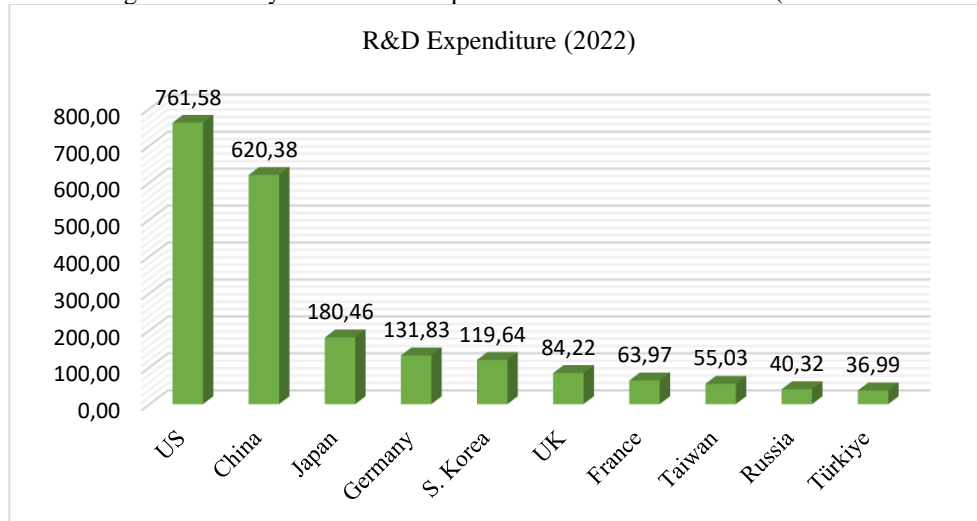
It is clear that a profound change in global power dynamics is in progress. Asia, representing all Asian countries and referred to as such hereafter, has been demonstrating its crucial role in determining the dynamics of the global order. To begin with, Asia's influence in the global economy today is undisputable and it is still upward trend. In 2024, Asia's GDP is \$38.4 trillion, constituting 35% of the world's GDP (IMF, 2024c). According to the International Monetary Fund (Figure 1), Asia and the Pacific region are projected to generate about 75% of global growth in 2023 (IMF, 2024) and projecting growth is 4.6% for 2024 and 4.4% for 2025 (IMF, 2024b). Moreover, the region hosts 18 of the world's 20 fastest-growing trade corridors and 13 of the 20 largest ones (McKinsey Global Institute, 2023). Asia, with 60% of the world's population housing 21 of the world's 34 largest cities (Statistisches Bundesamt, 2023). Furthermore, the Brookings Institution's research projects Asia as the future home to half of the global middle-class population by 2024 (Wolfgang et al., 2022) and it is anticipated that the number of middle-class individuals in Asia-Pacific would reach 3.49 billion by 2030. (Statista, 2024d).

Figure 1: Share of Global Growth by Region In 2023



The influence of Asia extends beyond economics to encompass areas such as geopolitics, defense, finance, and technology. While four of the the five biggest spenders in defense in 2023, China, Russia, India, and Saudi Arabia, were Asian (Statista, 2024b), 14 out of 20 top military powers are in Asia, according to the Global FirePower 2023 (Global Fire Power, 2023). Also, among the top 10 highest R&D spenders of 2022 (Figure 2), six were Asian states (Statista, 2024e). Nearly half of all world-class patents in the clean energy space and nearly half of all new unicorns worldwide are from Asia (McKinsey Global Institute, 2023).

Figure 2: Leading Countries by Gross R&D Expenditure Worldwide In 2022 (in billion PPP US dollars)



In essence, every facet of global life is experiencing the phenomenon of "Asianization" (Khanna, 2019). China has historically been a great power in Asia and, without a doubt, is the driving force of the region, particularly in the economic sense. With three decades of continuous growth, China has secured the second-place position in terms of GDP and is now competing with the US in almost all fields. The rapid growth of Asia as a region and China as a country signifies two crucial changes underway: Asia is replacing the West as the power center, and China is challenging the US's global hegemony. This evolving geopolitical landscape naturally prompts a pivotal inquiry within academic circles: Will China's potential dominance in Asia, coupled with the ongoing power shift, lead to China displacing the hegemony of the US?

The scholarly discussion on this topic is not new, and studies on this particular subject have been approached from different perspectives. To look at some past academic debates, Gilpin and Modelski, drawing on theoretical ideas concerning the rise and fall of great powers and significant conflicts, predict that China's rapid development will soon surpass that of the US as the new global leader (Kim & Gates, 2015). By examining hegemonic competition between Great Britain and Germany between 1871 and 1914 and Anglo-American relations from 1865 to 1945, Zhu Zhiqun also argues that China was already progressing toward global hegemony (Zhu, 2006). Kishore Mahbubani, while not explicitly predicting a winner, hints at China's inevitable triumph in the competition. He attributes this prospect to perceived flaws in US policies, grounded in Liberal Hegemony, juxtaposed with China's strategic statecraft developed over a 2000-year history (Aslan, 2022; Baily, 2020). Denny Roy, on the other hand, explores China's incapacity to become a hegemon even if the U.S. were to permit it, and emphasizing the benign nature of U.S. hegemony (Roy, 2020).

Many studies have explored this issue within specific theoretical frameworks or from particular angles. As discussed below, international relations theorists identify different factors that can be categorized into material and non-material dimensions of power, which are decisive in this regard. This highlights the complexity and multidimensionality of the hegemonic race, emphasizing that establishing and maintaining hegemony requires the possession and management of a wide array of power resources (Schenoni, 2019, p. 509). Acknowledging this perspective, this paper examines the research questions through the lens of Offensive Realism and an economic perspective, contending that China is unlikely to replace the US as a hegemonic power. This argument is addressed in three sections. The first section establishes the theoretical framework, the second section explores whether China could become a regional power in Asia, and the final section scrutinizes the relationship between economic power and achieving hegemony.

RESEARCH METHODS

This study employs a mixed-methods approach, integrating both qualitative and quantitative research methodologies to comprehensively address the question of whether China can supplant the US as a global hegemon amid the shifting power dynamics and the relative decline of Western influence. The theoretical framework is grounded in the principles of Offensive Realism, which posits that regional hegemony is a precursor for achieving global dominance. In order to investigate the connection between economic power and hegemonic position, the study also looks at the relationship between China's GDP and its capacity to subvert American hegemony.

For the qualitative analysis, this paper relies on authoritative theoretical sources within the field of International Relations, as well as pertinent research reports from respected institutions such as the US Department of Defense, the Chinese State Council, the Atlantic Council etc. In addition to extensively analyzing scholarly articles from peer-reviewed journals, this study also incorporates current news articles from reputable online magazines and the official websites of institutions.

Regarding the quantitative aspect, the study uses a great deal of data analysis, evaluating economic indicators using datasets from Statista and the International Monetary Fund (IMF). Furthermore, survey data from the Central Asian Barometer, the Yusuf Ishak Institute and Central European Institute of Asian Studies, along with historical global economic data compiled by Maddison, are analyzed to identify trends and patterns that support the argument regarding China's ascent as a potential hegemon. Throughout the process, this study is committed to using up-to-date sources to ensure the analysis reflects the most recent developments in US-China relations.

THEORETICAL FRAMEWORK: HOW COULD HEGEMONY BE ACHIEVED?

The supremacy of one state over another is known as hegemony (Schenoni, 2019). Hegemony encompasses owning and controlling a diverse range of power resources, which include both material and ideational aspects (Griffiths & O'Callaghan, 2002, pp. 137–139). In a similar vein, comprehending hegemonic competition necessitates identifying the factors that contribute to a nation's power and strategy through which that power can be exerted to achieve hegemony. In this regard, Kenneth Waltz believes that control of structure is the hegemony and change in distribution of the capability among the units in terms of military, economic, political, social or ideological resulted in the change of the structure (Waltz 1979, 79–97). Thus, if a state can change the status quo of the structure through maximizing capability, it can be judged as hegemonic. Gramsci is one of the earliest thinkers contributes the debate and he underlines the significance of non-material factors. His concept of hegemony refers to the ideological dominance of cultural norms, values, and ideas, operating on an intellectual and moral level where the battleground for dominance is ideology itself (Woolcock, 1985).

The neo-Gramscian theorist Cox posits that hegemony is established through the alignment of material power, a shared image of world order with norms, and institutions that administer this order with perceived universality (Cox, 1981, p. 139). Building on Gramsci's concept of hegemony, Nye underscores the significance of culture, ideology, and institutions as power enhancers while acknowledging the importance of economic and military might (Nye, 2004: 7). By connecting WWII and the Great Depression, during which Britain was incapable and the US was unwilling to stabilize the international economy, neo-realist Charles Kindleberger underscored the importance of military and economic capabilities as the most critical aspects of hegemonic power (Kindleberger, 1973, p. 305).

It is demonstrated that, regardless of various schools of thought, the factors contributing to becoming a hegemonic power can be broadly categorized into material and ideational dimensions. These include military strength, economic power, ideological influence, cultural values, institutional capacity, and the ability to garner consent among others. While this paper agrees with this perspective, it also emphasizes that, in addition to material and ideational power, the driving force behind both rising and hegemonic powers in hegemonic competition is their ambition and perception of the existing international order, which ultimately leads to hegemonic transitions. For example, China's unprecedented presence in Central Asia—traditionally Russia's sphere of influence—along with its significant economic and military strength (ranking second and third globally in these fields, respectively), does not pose a threat to Russia or induce geopolitical change until Russia perceives China's influence as a threat and takes action. However, the presence of the sole US military base at Manas International Airport in Kyrgyzstan was perceived as a threat to Russian interests, prompting Russia to pressure the Kyrgyz government, ultimately leading to the base's closure in 2014 (Hills, 2019). In the same vein, Great Britain's green light for the US to become the regional hegemon of the Western Hemisphere, despite having the capacity to thwart its rise, resulting in the erosion of British hegemony from the American Continent. Similarly, although Britain remained the most powerful nation globally, it failed to deter imperial Germany and Nazi Germany in the European Continent. Ignoring the US and appeasing Germany ultimately led to Great Britain losing its hegemony to the US.

Russia's response to the presence of two superpowers within its sphere of influence and the Great Britain's stance against the US reflects Alexander Wendt's famous assertion that "500 nuclear weapons of the United Kingdom pose less of a threat to the US than 5 nuclear weapons of North Korea," emphasizing that "amity or enmity is a function of shared understanding" (Wendt, 1995, p. 73). Furthermore, Great Britain's appeasement policy towards Germany, despite its capabilities, diminished its motivation, ultimately allowing Germany to dominate Europe until the end of World War II. These examples illustrate that the ambition of rising powers, as well as how that ambition is perceived by existing hegemonies, are critical factors. Potential power alone is insufficient for a state to attain hegemonic status.

Consequently, rather than solely comparing the material and ideational dimensions of the two powers, this paper focuses on China's motivations and the US's reactions within the framework of regional hegemonic competition. In this context, John Mearsheimer's theory of Offensive Realism provides a simple yet effective framework for analysis. According to Mearsheimer, achieving regional hegemony is a stepping stone towards global hegemony, highlighting the significance of a rising power's ability to establish dominance in its own region and the hegemonic power's determination and capability to counteract it (Mearsheimer, 2007, pp. 77–94). Additionally, this paper examines the relationship between economic power and hegemony within the context of US-China rivalry. The primary reason for incorporating this analysis is that China's economic growth has led many to argue that it may eventually

replace the US as the global hegemon, which worth to examine. Before addressing the economic dimension, the following section will explore whether China can achieve regional hegemony in Asia and what insights can be gleaned from Asia's historical order within this framework.

COULD CHINA BE A REGIONAL HEGEMON IN ITS DOMAIN?

According to Offensive Realist theory, great powers pursue two goals: first, to achieve regional hegemony, and second, to ensure that no other state attains regional hegemony in its own domain (John Mearsheimer, 2021). Consequently, two exceptional factors have contributed to the success of the US: the absence of regional balancers in the Western Hemisphere and the European great powers' lack of strong incentives to actively limit or restrain the US (Mearsheimer, 2010, p. 389).

Mearsheimer states that the US has pursued regional super power since 1783 and has achieved several missions on its way to becoming a regional hegemon (Mearsheimer, 2014, pp. 232–252):

1. It expanded across the continent from the Atlantic Ocean to the Pacific Ocean with the goal of strengthening its position in the east and west.
2. To ensure its security in the north, the US invaded Canada in 1812.
3. In 1846, it marched into Mexico, eliminated the threat from south by successfully concluding the 1848 Treaty of Guadalupe Hidalgo.
4. After eliminating regional peer competitors, to expel European great powers from the Western Hemisphere and prevent their return, the US implemented the Monroe Doctrine in 1823, which asserted that any European intervention in the Americas would be viewed as a threat.
5. In 1898 the US defeated the Spain, expelled the Spanish influence from the Western Hemisphere and secured its position as regional super power.

In this way, the US finally achieved regional hegemony in the Western Hemisphere by the end of the 19th century. Then, the US has done its utmost to prevent other states from becoming regional competitors, either within its own region or elsewhere in the Western Hemisphere. The doctrine and support of Great Britain, the only great power with the ability to counter the US, against Spanish influence played a crucial role in securing the US regional hegemony in its region by the end of the 19th century, with no distant great powers possessing the military capability to pose a threat (Sexton, 2023).

Beside the rise of the US power and its ambitious to be a regional power, another crucial factor is the Great Britain's perception to the US and its policy accordingly. Examining researches on the subject shows that several reasons led Great Britain allow the US to be a hegemony in the Western Hemisphere:

1. Balance of powers. While the US was engaging in power competition in the Western Hemisphere, Britain was preoccupied with its own imperial interests in the Europe, Africa and Asia and was handling France and Russia. Realist school explained the Britain's policy towards US is a policy of balancing the power of other European nations in the American Continent, especially in the context of the Monroe Doctrine (Orde & Orde, 1996).
2. Threat perception. Great Britain recognized worldwide threats against its interest at the end of the 19th century. However, the British Empire gave its priority based on the geographical proximity of the threat because, as realist claimed, the main risk is the one closest in geographical proximity. As a result, it had to maintain stable relations with other nations like France and Russia as it became more and more active in European politics (R. Morrison, 2006). Later, Germany was recognized as a main challenger due to its proximity to the Great Britain (Friedberg, 1988, p. 168).
3. Preservation of the "status quo." According to A.F.K. Organski's "power transition theory," Great Britain tolerated the US assumption of the regional hegemony because during the power transition, in addition to the US respect Great Britain's international status, the US advocated protecting the status quo, and did not challenge the British-led international system. According to Organski, the US satisfied with the existing international system (Organski, 1968, pp. 363–377).
4. The ideological alignment. Constructivist approach explain that shared political value, historical ties and cultural background fostered amicable relations and a sense of collective identity that reinforced the idea that war between the two nations would be akin to fratricide (Yongping, 2006).

By concentrating its resources and attention on more important European matters, Britain was prepared to concede the US dominance in the Western Hemisphere. The national strength of the US, its

geopolitical ambitions, and Great Britain's support for its rise as a regional superpower—due to the reasons outlined above—positioned the US as the hegemon of the Western Hemisphere, laying the foundation for its eventual global dominance. Then, the US made a concerted effort to prevent other states from becoming regional competitors, either within its own region or in other parts of the world. Throughout the 20th century, it engaged in conflicts with four rival powers: Imperial Germany, Imperial Japan, Nazi Germany, and the Soviet Union. In each case, the USA played a pivotal role in defeating and dismantling those aspiring hegemonies (Mearsheimer, 2014, pp. 252–264) because that is the way of guaranteeing its hegemonic position.

China should aim for regional hegemony in the Asia by neutralizing the U.S., thereby replacing it. This raises the critical question of whether China could implement its own version of the Monroe Doctrine to displace the US from Asia, and how the US, either alone or with its allies, view the rise of China and whether the US has the motivation and capability to counter China's rise in the region. Alternatively, in the context of the US-China competition, are there reasons similar to those that led Great Britain to allow the US to achieve regional hegemony? The following section explores this issue in detail.

Possibility for China's Monroe Doctrine?

Looking at the historical course of US-China relations and the current direction they are heading offers reasonable insight in economic, strategic and ideological relations between the two nations. The trajectory of US-China relations has undergone a tumultuous course since World War II. They were ideological enemy until deterioration of Sino-Soviet relations, which ended up with border conflict in 1966. Turning point in the mutual relations started since president Nixon's visit to China in 1978. Considering triangle relations, the US implemented different strategy to two communist countries. While the Soviet Union was perceived as an existential enemy to be eliminated, China was considered a state that could potentially transition to liberalism and democracy as its economy progressed (Zoellick 2005). Based on this assumption, the US, along with its alliances, invested China significantly as of 1980s as a new strategy to dealing with its potential rival.

Almost three decades were spent integrating China into the US-led international order, including actively supporting China's entry into the World Trade Organization and pouring foreign direct investment and technology into China. Prior to 2000s, China followed Deng Xiaoping's policy of "hide and bide" and supported the US hegemonic structure (Mastanduno, 2019). Then under Hu Jintao's "peaceful rise", the two nations underwent cooperative relations until 2012, albeit with some ideological frictions. As a result, China's GDP surpassed Japan in 2010 and the US in 2014 in purchasing power, sustaining an average annual GDP growth rate of 9.5% through 2018 (W. M. Morrison, 2019). Business activity between the two made them economically depend each other.

However, contrary to what had been expected, neither economic interdependence encouraged the US allow China to further expand its influence in Asia, nor made economic success brought democracy and liberal value to China. Conversely, Chinese authoritarianism get even stronger, China under the Xi Jinping became less democratic and liberal and more autocratic and revolutionary despite not revisionist (Mitter, 2022). Recognizing the disappointment of unrealized expectations, the US underwent a substantial shift toward adopting a more confrontational approach to China starting from 2015 (Blackwill & Tellis, 2015). In 2017, the US formally characterized China as a revisionist state (China-US Focus, 2017). In 2022, China was identified as the most "consequential strategic competitor for the coming decades" (The Department of Defense, 2022, p. 4) and correspondingly, bipartisan determination to contain China has become an unusual instance of consensus among American politicians despite the country's extreme political division (Carothers & Sun, 2023). In response to China's military buildup, the Department of Defense stated on October, 2023 that it has continued to prioritize updating its force posture in the region, creating fresh operational concepts, and strengthening ties with allies in the area (Joseph, 2023).

As if confirming the US narrative, China began to openly reject Western values and increasingly made it clear that China wouldn't tolerate the U.S. supremacy any more, especially in East Asia and has started to challenge the US hegemony (Schweller & Pu, 2011). Going even further, Chinese leaders today is attempting to justify that Chinese economic and political model could be alternative to the Western liberal counterpart (Bell, 2016). China has begun to shape a bloc against the West by supporting countries that are uncomfortable with the US hegemony, and the patterns of votes in the UN confirm this course of action. Considering China's economic dependence on the current liberal economic order and its adherence to several pillars of the present Westphalian system, such as territorial sovereignty, free trade, China may not

have intension to build alternative international system, rather it might reasonable to say that China harbors strong ambitions to supplant the US hegemony within the Westphalian system and would carry out reform based on its global interest. In this context, the critical question is whether China has the potential to implement its version of the Monroe Doctrine to diminish US influence in Asia or the Indo-Pacific region.

Aforementioned adversarial relationship between the two powers stands in stark contrast to the US-Great Britain relations, which were shaped by common geopolitical interests and similar ideologies and governance systems during the 19th and 20th centuries. The ideological disparities between the US and China, coupled with the US perception of China's rise, have motivated the US along with its allies in both the Indo-Pacific and Europe to block China's path to regional hegemony as we have been witnessing today. Reciprocally, China's dissatisfaction with the US presence in the Indo-Pacific, along with its motivation and potential capability to change the status quo, has made hegemonic competition inevitable.

To limit China's influence in the region, the US initiated building like-minded blocs in addition to NATO and G7. The U.S. has launched a new security framework with Australia and the United Kingdom (AUKUS), improved the Quadrilateral Security Dialogue (QUAD) with Japan, Australia, and India, and sold a nuclear submarine to Australia as part of tangible actions to counter China. Additionally, the US has extended invitations to NATO nations like Germany and France to dispatch warships to the Indo-Pacific region. Furthermore, in January 2023, the White House reaffirmed the US commitment to Japan's defense under Article V of the Treaty of Mutual Cooperation and Security, using all available means, including nuclear weapons, by explicitly naming China and North Korea as the primary threats to the Indo-Pacific region's stability in Joint Statement of the United States and Japan (House, 2023a). In September 2023, the U.S. Department of Defense declared its intent to prevent possible acts of Chinese aggression in the Taiwan and Indo-Pacific areas. This objective is pursued through the continuous presence of American military forces, including naval missions, strategic drills, and the deployment of advanced military capabilities. (Jim, 2023)

In response, China has made it clear that it will react to deter the US. As indicated in its White Papers, National Congresses, and meetings, China appears to be more assertive than the US and does not rule out the potential use of weapons (State Council Information Office, 2022). China is attempting to respond both through its individual capacity and by forming regional economic and security alliances, such as BRICS and Shanghai Cooperation Organization (SCO). The SCO functions as a balancing force against the US, mitigating its regional influence and deterring other regional powers from aligning with it. Additionally, it fosters shared norms and values to counter US hegemony and diminish external cultural influence (Kocamaz, 2019). The increasing influence of China in Central Asia both in organizational and bilateral level has led to a reduction in the US presence. For example, in 2014, US forces departed from the Manas base in Kyrgyzstan, marking the end of American bases in the region. This shift coincided with significant changes in the region's geopolitical landscape. China focused on investing in the region through the Belt and Road Initiative and Tajikistan permitted China to deploy paramilitary forces near its Afghan border starting in 2016 (Cooley, 2023).

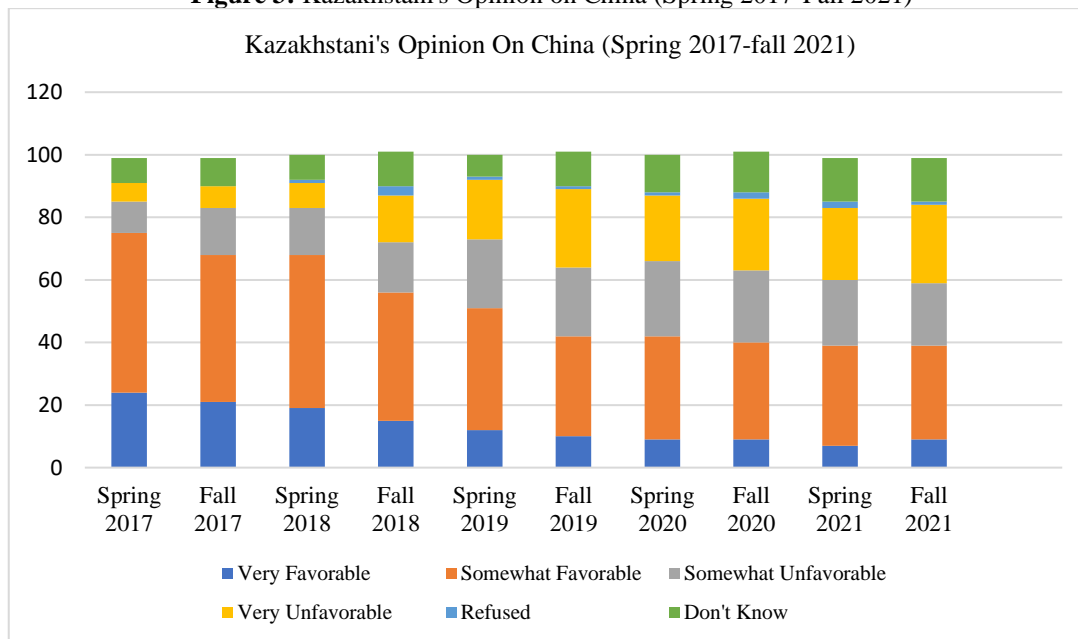
However, four factors below could potentially weaken the unity of SCO, making it less cohesive and comparatively weaker in contrast to US-led blocks:

1. Traditionally, the Central Asian nations follows "multi-vectored" diplomacy to bolster their sovereignty and to reduce dependence on a single external power (Giuliano Catalano, 2023). Within this foreign policy, nations have been developing their partnership with the US, EU, NATO (Christoffersen, 2024), Japan and India (Islam, 2024). Beside, Russian invasion of Ukraine caused fear among them and pushed the Central Asian nations to build security alliance with Türkiye and West (aozen, 2023). The US view Türkiye's engagement with Central Asians as a factor should be support in order to resist Chinese and Russian domination (Demir, 2022).
2. Formation of the Organization of Turkic States (OTS) would also play role in balancing Chinese influence in the region and weakening SCO's ideological solidarity (Akçay, 2022).
3. Contrary to ruling elites, local communities harbor strong anti-Chinese sentiments (Akbot, 2020), resisting Chinese engagement and embodying the concept of "warm politics, cold public" (政热民冷) (Laruelle & Royce, 2020).
4. Adversarial relations of member states such as India and Pakistan curtain the visionary solidarity of the organization.

It is noteworthy that China's image in Central Asian countries, particularly among member states of the OTS and SCO, is generally unfavorable. Despite China's total investment in Central Asia being

valued at \$40 billion by the end of 2020 (Almaz Kumenov, 2022), public sentiment in Kazakhstan, Uzbekistan, and Kyrgyzstan toward China has declined from 2017 to 2021, according to over five years of surveys conducted by the Central Asia Barometer (CAB), a Kyrgyzstan-based research lab. In Kazakhstan and Uzbekistan, respondents have increasingly held negative views of China, while in Kyrgyzstan, sentiments have remained consistently negative(Central Asia Barometer, 2022).

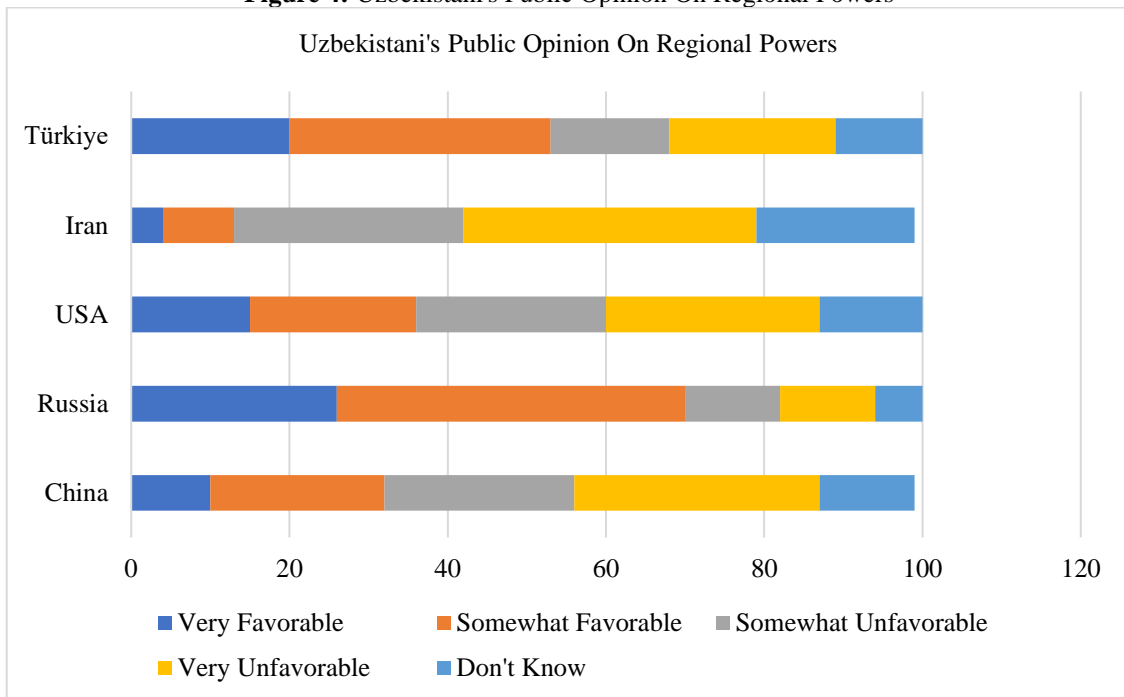
Figure 3: Kazakhstani's Opinion on China (Spring 2017-Fall 2021)



As shown in Figure 3, the data indicates a gradual increase in negative perceptions of China among Kazakhstanis over the five-year period. According to the CAB, this shift is primarily due to China's human rights violations in Xinjiang Uyghur Autonomous Region aka East Turkistan, where the treatment of Uyghurs, Kazakhs, and Kyrgyz has fueled growing public discontent. Large protests occurred in various cities, including Almaty, Nur-Sultan, Oral, Shymkent, and Aktobe, against the expanding Chinese influence and the mass detention of Turkic peoples in East Turkistan (Radio Free Europe/ Kazakh Service, 2021). Data from Uzbekistan and Kyrgyzstan also reflect a similar trend.

Furthermore, comparative public opinion across Central Asian nations regarding regional powers - Russia, China, the U.S, Türkiye and Iran-shows that China is the least favorable, or sometimes the second least favorable, country, while Russia, Türkiye, and the US receive more public support. This is according to fieldwork conducted by the CAB in December 2022.

Figure 4: Uzbekistani's Public Opinion On Regional Powers



In Uzbekistan, for instance, only 10% of respondents reported having a very favorable view of China, while 31% viewed China as very unfavorable. As shown in Figure 4, China ranks at the bottom in this category compared to Russia, the U.S., and Türkiye(Central Asia Barometer, 2023). All these data indicate that citizens of SCO member states hold an unfavorable perception of China, even less favorable than that of the U.S., which could weaken the SCO's unity against the U.S. and its allied groups, NATO and the G7.

BRICS, with the capacity of 45% of the world's population, 25% of global trade, 40% of global oil production, and 28% of the global GDP could be a counterhegemonic bloc and play crucial role in de-dollarization if they successfully launch the common currency. Nonetheless, its “weakness” lies in lacking of unified mission and willingness to counter against regional foreign intervention(Andrew & Adam, 2023). For instance, Brazil and South Africa highlight BRICS is not meant to be a block against G7(EPIC, 2023) and India has tried to resist China’s efforts to turn the BRICS group into a support organization for China’s geopolitical agenda (jcookson, 2023). Besides, India, a pivotal member of both SCO and BRICS and a like-minded ally of the West, consistently underscores the importance of refraining from adopting an anti-Western rhetoric. However, it is a stark contrast that G7 at Camp David in August 2023 made a joint statement in which the group collectively opposed China's “unilateral attempts to change the status quo in the waters of the Indo-Pacific” by identifying China’s behavior as dangerous and aggressive(House, 2023b).

Considering the power and presence of the US in Asia today, it is not analogous to Spain's position in the American Continent during the 19th century. The key factors contributing to the US victory over Spain included Spain's poor military and economic performance in contrast to the modern warships and rising economic power of the US. The US Navy benefited from a fleet of modern warships, including armored cruisers and battleships, which significantly outclassed Spain’s aging fleet. Additionally, Spain's former colonies, particularly Cuba, were already struggling for independence, seeking to expel Spanish control. This allowed the US to gain diplomatic support and build coalitions against Spain. Spain at the time was a declining power, while the US was an emerging global force. However, the contemporary US is in a vastly different position. Without doubt, China’s military modernization reflects its ambition to rival and potentially surpass the US in global power projection. With significant advancements in technology, including military AI and emerging disruptive technologies, China aims to build an "intelligentized" force capable of dynamic warfare. Sustained defense spending and efforts to strengthen global partnerships enhance its strategic positioning(The Department of Defense, 2023). China’s navy is, by far, the largest of

any country in East Asia, and sometime between 2015 and 2020 it surpassed the US Navy in numbers of battle force ships. China's naval modernization includes advancements in ships, aircraft, weapons, logistics, doctrine, and training. Despite current limitations, China is addressing its weaknesses (Ronald, 2024).

Nevertheless, China faces notable limitations compared to the US, including reliance on foreign technology, gaps in nuclear power, advanced capabilities like stealth and integrated command systems, and limited operational experience. Also, despite China's robust military build-up, its defense budget is far behind the US. In 2023, the US allocated \$916 billion to its military, solidifying its position as the world's highest spender on defense while China followed in second place, with military expenditures nearing \$296 billion (Statista, 2024c). In addition, the US is expected to maintain its top defense spending position, with budgets projected to exceed \$1 trillion by 2029 and continue rising through 2033 (Statista, 2024a). Moreover, the US holds a significantly larger nuclear arsenal, with 5,244 warheads compared to China's 500, creating a stark imbalance and leaving China vulnerable to a potential first-strike scenario. Furthermore, China's military struggles with technological gaps, such as in missile defense and advanced stealth aircraft, where the US maintains a qualitative edge (Li & Wu, 2024). On the top of that, in response to China's dramatic military build-up, the US Navy has shifted more of its fleet and advanced assets to the Pacific, maintains a decisive advantage through its extensive alliance network and global strategic coordination, underscoring the challenges China faces in achieving military parity (The Department of Defense, 2023).

As of June 2023, the Indo-Pacific region hosted more than 375,000 US military personnel across at least 66 distinct defense sites (Luke, 2023) including large bases in Japan and South Korea. US Indo-Pacific Command, headquartered in Aiea, Hawaii, encompasses 38 nations and more than half of the world's population within its scope. The US troops are in the Indo-Pacific to maintain strategic primacy, deter Chinese aggression, support allies like Taiwan, counter threats from North Korea, and strengthen regional security through partnerships with countries like India, Japan, and Australia. Additionally the US has substantial number of troops in dozens of bases in the Middle East, Africa and Europe (USAFacts Team, 2024). The last but not least, compared to the Chinese Liberation Army that has almost no actual combat experiences, the US has been fighting conventional and unconventional wars on every continent. It has war-fighting experience in World War II, the Korean War, the Vietnam War, Panama, Grenada, the First Gulf War, Kosovo, Iraq, and Afghanistan, Syria and these military forces can be deployed at short notice anywhere on Earth (Mangesh, 2021). It is apparent that, while China's ambitions are transformative, overcoming these disparities will require continued investment and innovation.

In the context of China's quest for regional hegemony and the US deterrence strategy against it, as two of the most influential players in the region, India and Japan's perceptions of China's ambitions are also significantly important. Similar to how France's support for the US against Spain in 1898 contributed to the US victory and its path to regional hegemony, Japan and India's positions are crucial in the US-China rivalry in Asia. India perceives China as a significant threat due to its growing economic and military power, territorial ambitions, and assertive actions in the Indo-Pacific region. China's Belt and Road Initiative (BRI) and the China-Pakistan Economic Corridor (CPEC), which India views as infringing on its sovereignty, exacerbate these concerns. The relationship between China and Pakistan has also been seen by India as a strategic issue, particularly in light of China's backing of Pakistan and "iron brother" relationship in various fields (Swaim, 2023). Additionally, China's increasing presence in South Asia and its influence in neighboring countries such as Sri Lanka and the Maldives challenge India's regional dominance. Border tensions along the Line of Actual Control (LAC), including incidents like the Galwan clash further underscore India's apprehension (Muskan, 2024).

In response, India has adopted a multifaceted strategy to counter China's rise. It has pursued limited hard balancing through internal military modernization and external partnerships. India has strengthened security ties with countries like the US, Japan, and Australia, notably participating in the Quad to counterbalance China's influence in the Indo-Pacific. Domestically, India is modernizing its military capabilities, enhancing surveillance, and adopting advanced technologies to address security threats. Bilateral deals such as a Communications Compatibility and Security Agreement with the US have bolstered intelligence sharing and defense coordination (Tanveer, 2023). On the top of that, its relations with Japan also worth mentioning. Japan-India relations have evolved significantly in response to the increasing tensions with China. In military field for instance, despite India had hesitated to include Japan in military exercises like the Malabar naval exercise due to China's protests initially, as India's relations with China soured, India took proactive steps to strengthen ties with Japan. This included inviting Japan

back to participate in the Malabar exercise in 2015, which marked a shift in India's approach to security cooperation with Japan. The two nations have signed agreements on various issues, including defense equipment transfer, sharing classified military information, and peaceful nuclear energy use. This partnership is further reinforced by India's engagement with Quad, which aims to counterbalance China's influence in the region (Mukherjee, 2022).

Furthermore, India is strategically reducing its economic dependence on China to mitigate vulnerabilities from supply chain disruptions and trade deficits. This shift is driven by three key approaches. First, through initiatives like *Atmanirbhar Bharat* (Self-Reliant India), India aims to lessen reliance on a single foreign supplier, especially during crises. Second, India is positioning itself as a key player in global supply chains by refining industrial policies, introducing the Production-Linked Incentive (PLI) scheme, and improving the business environment. These steps are designed to boost exports, reduce trade imbalances, and generate employment. Lastly, India is strengthening regional trade agreements (RTAs) with developed countries, eliminating tariffs and trade barriers to improve market access and attract foreign investment, thereby fostering economic growth and stability (Debroy & Sinha, 2024).

As to Japan's perspective on China, Sino-Japanese relations today can be characterized as economically interdependent yet strategically opposed, largely due to China's security challenges. Additionally, lingering anti-Japan nationalism in mainland China, rooted in Japan's invasion and brutality during the 1930s and 1940s, has made bilateral relations fragile. This sentiment has been, and could continue to be, manipulated by the Chinese government to bolster national unity, gain public support for military actions over contested islands, and enhance domestic legitimacy by responding to anti-Japan sentiment. Considering such vulnerability, the Japan actually strategically decoupled from China as early as 2010, following disputes over territorial claims and China's restrictions on rare earth exports (Pohlkamp, 2023).

Japan views China as a destabilizing force in the region due to its growing military capabilities, assertive foreign policy and cybersecurity threats, which threaten the existing regional order and challenge the norms of the liberal international order. At the individual level, Japan is enhancing its military capabilities to counter growing threats from China, with a five-year, \$297 billion plan to double annual defense spending by 2027, making it the world's third-largest military spender. The 2025 budget request of \$59 billion prioritizes fortifying defenses in the southwestern islands, long-range strike capabilities, and advanced missile detection systems to address Chinese incursions near disputed islands and hypersonic missile threats. To combat declining recruitment, Japan is also investing in technologies like drones, AI, and automation. \$710 million is allocated for combat and surveillance drones, while \$2.17 billion will fund crew-efficient destroyers. AI systems and automated storage facilities are also planned to optimize resources (YAMAGUCHI, 2024).

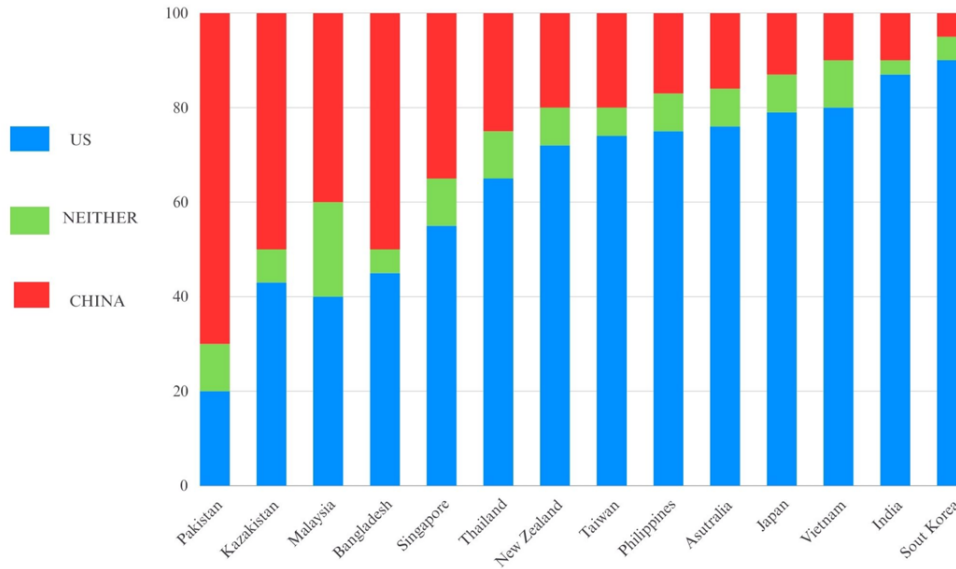
At the collective level, cornerstone of Japan's strategy regarding perceived threat by China is its alliance with the US, which shapes its foreign policy and underpins its approach to regional security. Japan is committed to sustaining the liberal order by promoting democracy, human rights, and the rule of law, principles it deems essential for countering China's attempts to delegitimize Western norms. In order to jointly face the strategic threats posed by China, beside the Quad, Japan is also increasingly contacting other partners such as the Philippines and South Korea. Additionally, by leveraging its traditional influence, Japan actively engages with ASEAN, recognizing the organization as a critical institution-builder in the Indo-Pacific. By aligning its strategies with ASEAN and fostering stable US-ASEAN relations, Japan aims to ensure that ASEAN members support the liberal order led by the Western camp, reinforcing regional stability (YOSHIMATSU, 2024).

In a nut shell, unlike Spain, which faced the U.S. alone during their rivalry in the late 19th century, today's US enjoys strong alliances in the Asia-Pacific region and across the world. Its key allies in the Asia-Pacific—such as Japan, South Korea, Australia, and Taiwan—share common interests in containing China. It is also noteworthy that, other nations, like Vietnam, the Philippines, and most ASEAN countries, view the US as an ideal security partner, particularly in countering China's military threat.

To reduce the US influence in Asia Pacific region and present itself as peaceful and trustworthy neighbor, China has been trying to promote regionalism, as evidenced by Xi Jinping's statement: "It is for the people of Asia to manage Asia's affairs, resolve its issues, and safeguard its security." (Xi Jinping, 2014) Nevertheless, China's initiatives have not yielded desirable outcomes; instead, they have raised security concerns among neighboring countries due to China's disregard for international maritime law (Mastro, 2021) and ideological differences. Research conducted by Central European Institute of Asian Studies on

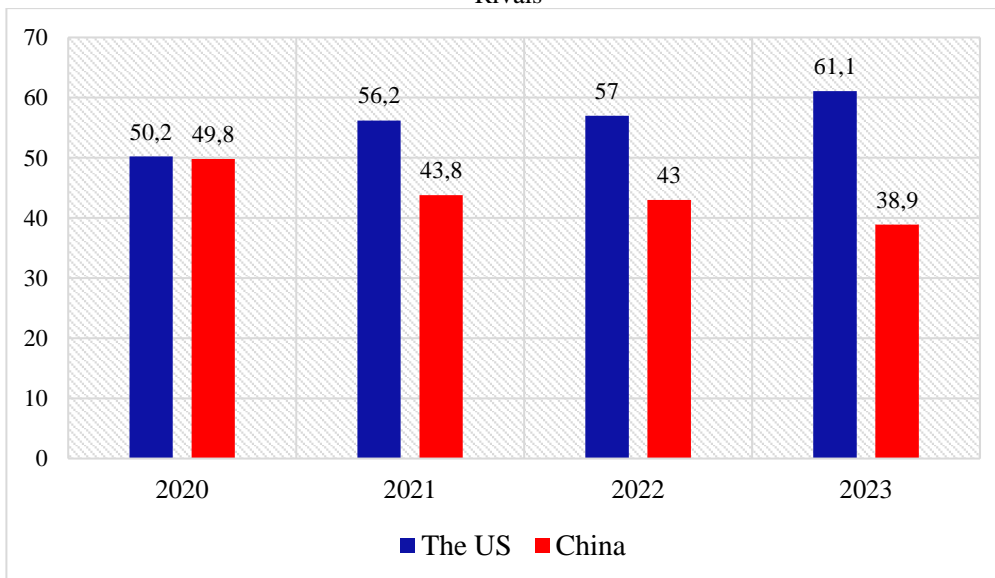
April 2022 indicates that (Figure 5), if it becomes necessary to choose a side between the China and US, the large majority of Indo-Pacific nations demonstrated an increasing inclination to side with the US (Tursányi et al., 2022).

Figure 5: If You Had to Decide Between China and the US, Which Would You Choose to Align With? - April 2022



Similarly, the ASEAN nations’ preference of US over China is clear and it gradually increasing, according to the public survey done by Yusuf Ishak Institute (Figure 6). In 2023, just 38.9 % of respondents selected China, while 61.1% indicated that ASEAN should stand with the US (Sue-Ann, 2023). This survey indicates a fundamental shift in views toward China’s rise since 2005, coinciding with the inaugural East Asian Summit in Malaysia. Nearly 50% of respondents from 22 countries viewed China’s influence positively, compared to 38% who expressed the same sentiment toward the US (Jr, 2005). Building blocks lacking universal values can only contribute to balancing US influence to some extent; however, they are unlikely to facilitate China’s replacement of US-led Western ideas and values as it discussed above.

Figure 6: ASEAN Should Choose the US or China If Forced to Align with One of the Two Strategic Rivals



While the discussions above suggest that the great powers, particularly the US, would not allow China to establish dominance in Asia as Great Britain once permitted the US to become the hegemon in the Western Hemisphere, it is important to note that China itself, along with blocs in which it plays a key role, either lacks the motivation or is not strong enough to expel the US from Asia. Additionally, regional major powers like Japan and India have significant security problems with China, thus they view China's rise as a threat. What is more, China faces an image problem, particularly in Central Asia, due to its oppressive policies toward Uyghurs. Finally, many of China's neighbors view its rise as a security threat, even if they see economic opportunities in their relationship with Beijing. These countries perceive the US as an ideal balancer and security partner against China's growing influence. This suggests that there is little chance for China to implement its own version of the Monroe Doctrine by expelling the U.S. from the region.

Concerning the primary research question of whether China can attain regional hegemony, another aspect that should not be overlooked is the traditional multipolar nature of the Asian continent. The upcoming section will delve into this subject.

Asia: The Land of Multipower

Asia is the world's largest continent in terms of both population and land area. The continent consisted of different climates and landscapes which have historically constrained the influence of major Asian powers across the continent. For example, the vast desert between China and Inner Mongolia imposed geographical limitations on the power projection capabilities of both Chinese sedentary dynasties and the nomadic Turco-Mongol khanates. The formidable Himalayan Mountain Ranges served as a natural barrier, hindering military campaigns and interactions between China and India throughout history. Similarly, the vast expanse of the Pacific Ocean has played a similar role, acting as a natural boundary between Chinese polities and their Japanese counterparts.

By taking China's international relation from the Qin Dynasty (221-206 BC) to present-day into account, it is not difficult to see that there are always several nations that engages in power competition with China. As a result, both Chinese dynasties and other powers in Asia have not been able to be hegemon of Asia. In the Qin period (221-206 BC) the nomadic Xiongnu confederation in the north was a peer competitor and the dynasty had to send significant troops against the Xiongnu to keep its border safe (Twitchett & Loewe, 1986, p. 64). In the era when China was unified under the Han Dynasty (206 BC – 220 AD), the Xiongnu achieved their zenith of influence when they emerged victorious over the Han Chinese at the Battle of Baideng in 200 BC. In India in the same period, the Maurya Empire stood as the single unified power of the Indian subcontinent while Central Asia, Iran, and Mesopotamia were under the rule of the Seleucid Empire (Limited, 2007, p. 14; Smith, 1920, pp. 104–106).

During the period between 265 and 589, the political landscape of China was marked by a series of internal conflicts, power struggles, and external threats (Wolfram Eberhard, 1969, pp. 107–131), No political unit in China had the chance to unify China, let alone dominate Asia. Asia was ruled by the Rouran Empire in the north, the Tibetan Kingdom in Tibet, the Gupta Empire in India, and the Persian Empire in Central Asia and Iran (Bingham et al., 1964; Wolfram Eberhard, 1969, pp. 123–163). Then Tang Dynasty (618–907) witnessed one of the most prosperous and powerful periods in Chinese history. However, its influence was balanced by another four great powers in Asia which were the Gok Turks and Uyghur Khanate in the north, the Tibetan Empire in Tibet and the Abbasid Caliphate in Central Asia, Iran and the Middle East (Fairbank & Twitchett, 1979, pp. 32–37; Limited, 2007, p. 72; Zhenping, 2013, pp. 11–54). From the late 11th century to the end of the 13th century Chinese Song Dynasty was only able to control the south of the Great Wall and was regularly attacked by the nomadic Liao and Jin Dynasty in the north (Wolfram Eberhard, 1969, pp. 208–230). Other parts of Asia were shared by the Tibetans, Uyghur Idrisid Kingdom, Karahanids, Seljuks, Ghaznavids, Mamluks, etc (Golden, 2011, pp. 64–75; Limited, 2007, p. 88).

Genghis Khan's Mongol Empire (1206-1368) stands as the most expansive land power in the world history. However, even at its zenith, notable regions such as India, the Arabian Peninsula, most of Russia, Southeast Asia, and Japan remained beyond its dominion. The empire disintegrated into four competing khanates by 1294, each pursuing distinct goals and interests (Barfield, 1992, pp. 187–222; Limited, 2007, p. 98–99). After the Mongols, China was ruled by the Ming Dynasty (1368-1644), whose authority primarily extended to the southern side of the Great Wall (Lee & Chan, 2016, p. 2). Asia, again, remained as a geopolitical battleground, with rival empires including the Jungar Mongols in Mongolia, Chaghatais in the Turkistan region, the Mughal Empire in India, Tamerlane in Central Asia and Iran, the Golden Horde in

Siberia and Caucasia, and the Ottomans in Asia Minor and the eastern Mediterranean region. The nomadic Manchu Empire (1636-1912) emerged as another formidable power, controlling present day China, Mongolia and Sakhalin Island(Choi, 2016, p. 5). Nevertheless, like its predecessors, it could not establish hegemony over the Asian continent. Tsarist Russia to the north, the Safavids in Iran, the Mughals and Ottomans in their traditional domains, and Japan to the east coexisted within various relationships(Limited, 2007, p. 112).

Drawing parallels to the European Concert of Powers (1815–1870), which maintained a balance among Britain, Prussia, France, the Austria-Hungarian Empire, and Russia through a deliberate distribution of power, a comparable multipolar structure existed in Asia during the 19th and early 20th centuries. Major powers such as Great Britain, the US, Japan, France, Russia, and a weakened China—encompassing both the late Manchu dynasty and the early Republic of China—sustained this balance until China's partial colonization by Western imperial forces and Japan in the 1840s. Following World War II, the global geopolitical landscape shifted dramatically with the rise of the US and the Soviet Union as superpowers. Although the Cold War created a bipolar global order, Asia and the Indo-Pacific region retained multipolarity, with emerging regional powers like China, India and the sustained influence of Japan(J. Green, 2024). In recent years, the region has experienced a renewed multipolar order, driven by the dramatic rise of China and India, as well as the resurgence of Russia under Vladimir Putin. Additionally, the US's Asia pivot strategy and the gradual reemergence of Japanese military power, facilitated by easing military restrictions, have further reinforced Asia's multipolar structure. As previously discussed, both bilateral and bloc-level power dynamics among the US, China, Japan, Russia, and India illustrate Asia's enduring multipolar trajectory, which has characterized the region since ancient times.

Briefly stated, the Asian continent remains a bastion of diversity, a political arena marked by multipolarity. Throughout history, there has been no singular example of a single Asian nation achieving hegemony over the entire continent. The contemporary political landscape mirrors this historical pattern too. Despite China's formidable economic and military power, it finds itself surrounded by other major powers. While the US was bordered by the relatively weaker nations of Canada to the north and Mexico to the south and protected by the natural barriers of the Atlantic and the Pacific Ocean on its path to the hegemonic power of its region, none of this applies to China. It is a powerful nation encircled by other powerful states.

Regarding the discussion, the Chinese economy is a persuasive factor that leads many to predict that China will replace the United States and emerge as the global hegemon in the near future(Herrington, 2011). Subsequently, the question arises: is economic power define hegemony? The upcoming part of the article examines China's economy and its value in this respect.

RELATIONS BETWEEN GDP AND HEGEMONY

The economy is one of the two essential components of global hegemony, along with military power(Kentor, 2015) and it could also be the source of both soft and hard power(Nye Jr & Jisi, 2009, pp. 18–23). Today China is the second-largest economy and it became a hub for global manufacturing. According to McKinsey Global Institute, in 2021, China accounted for 18 percent of both the world's population and GDP and China accounted for 25% of global GDP growth between 1991 and 2021(McKinsey Global Institute, 2023). China's ascent as a formidable economic force enables China to establish various institutional and economic initiatives, which demonstrates a willingness to reshape global norms and institutions in alignment with its interests. Initiatives such as Asian Infrastructure Investment Bank (AIIB), BRI, and the Regional Comprehensive Economic Partnership (RCEP), not only reflect China's dissatisfaction with existing Western-dominated institutions but also signify its ambition to establish institutions that amplify its influence and agenda-setting power(Lobell & Ernsten, 2021).

However, is the powerful economy sufficient to make China a global hegemon and replace the US? Statistical data and historical records of the GDP and global hegemonic powers provide significant insights in this respect. The table 1 illustrates the GDP of several powerful countries from 1st AD to 2003(Maddison, 2003, p. 259). Comparison between the total economy and global position of the UK, the US, China, and Japan since the 18th century shows that there was no correlation between having the highest GDP and being a regional or global hegemon.

Table 1: World GDP, 20 Countries and Regional Totals, 1-2003AD (Million 1990 International)

	1	1000	1500	1600	1700	1820	1870	1913	1950	1973	2003
France	2,336	2,763	10,912	15,559	19,539	35,468	72,100	144,489	220,492	683,965	1,315,601
Germany	1,225	1,435	8,256	12,656	13,650	26,819	72,149	237,332	265,354	944,755	1,577,423
Italy	6,475	2,2250	11,550	14,410	14,630	22,535	41,814	95,487	164,957	582,713	1,110,691
Netherlands	85	128	723	2,072	4,047	4,288	9,952	24,955	60,642	175,791	348,464
The UK	320	800	2,815	6,007	10,709	36,232	100,180	224,618	347,850	675,941	1,280,625
The US	272	520	800	600	572	12,548	98,374	513,383	1,455,916	3,536,622	8,430,762
Japan	1,200	3,188	7,700	9,620	15,390	20,739	25,393	71,653	160,966	1,242,392	2,699,261
China	26,820	26,550	61,800	96,000	82,800	228,600	189,740	241,431	244,985	739,414	6,187,984
India	33,750	33,750	60,500	74,250	90,750	111,417	134,882	204,242	222,222	494,832	2,267,136

Great Britain held an undisputed position as the strongest power until World War II, while the United States recently established itself as the most powerful nation in the America. Data indicates a significant economic leap for the US in the 1800s, and it almost catch up the Great Britain in 1870 in terms of GDP with the comparison of \$100,180m vs. \$98,374m. By 1913, the UK had already lost its economic dominance to the US, with a GDP of \$224,618m-less than half of the US GDP, which stood at \$517,383m. Although the US economy surpassed that of the UK in the 1870s, it truly replaced the UK's global position as a result of World War II and the Suez Crisis in 1956(Eichengreen, 2011). It took the U.S. almost 90 years and a devastating war in which the UK was at the forefront.

Likewise, it was not until the 20th century that the US surpassed China in GDP. Nevertheless, in March 1843 the Treaty of Wangxia, the initial of the unequal treaties forced by the U.S, was ratified with China. According to the treaty's conditions, the United States not only obtained equivalent privileges to those secured by Great Britain under the Treaty of Nanking in 1842 but also acquired extra advantages, such as favorable cabotage rights and an extension of extraterritoriality(Downs, 1997, pp. 10–12).

Making comparison between China and Japan, two regional powers, is also justify the insufficiency of economic superiority to be a hegemonic power. Japan became the modern industrialized nation after its Meiji Restoration1868. In 1870, Japan's GDP stood at \$25,393 million, significantly trailing China's \$189,740 million, accounting for less than one-seventh of China's total. Yet, China was miserably defeated by Japan in First Sino-Japanese War (1894–1895). By 1913, Japan's GDP had risen to \$71,653 million, still less than one-third of China's \$241,431 million during the same period. The statistics shows the Chinese GDP is overwhelmingly higher than that of the Japanese until 1950. However, during all this time, China had never reached a position comparable to Japan. It lost roughly 25% of its territory and more than a third of its population to Japan during the two world wars(Mark Witzke, 2017).

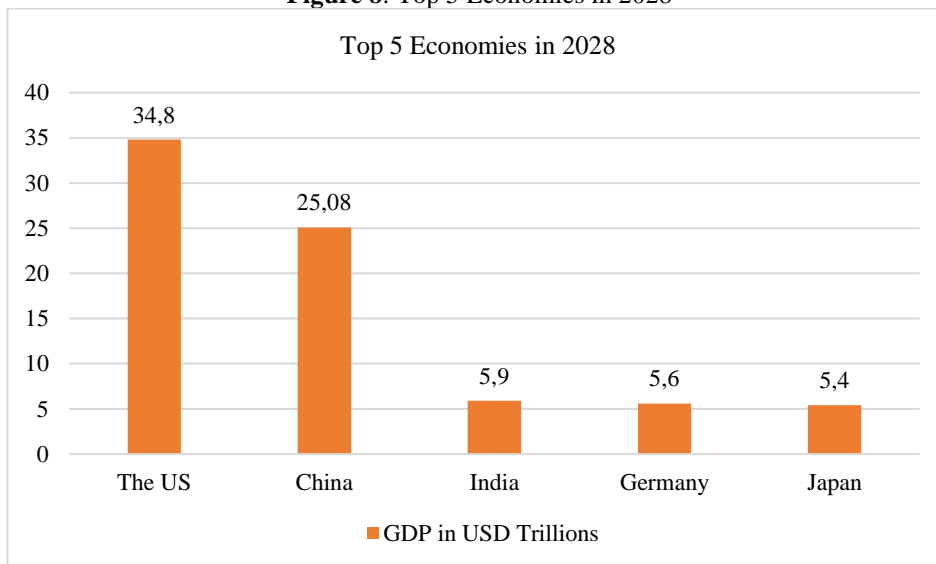
Historical power competition and economic data provided compelling evidence that economic growth or having the highest GDP does not automatically place a nation at the top of the international order. China was an economic giant for almost all the time of history, nevertheless, it lost the regional hegemony to the nations that were economically far less powerful than itself.

Figure 7: Growth Rate of Real GDP of China from 2012 to 2023 With Forecast Until 2029



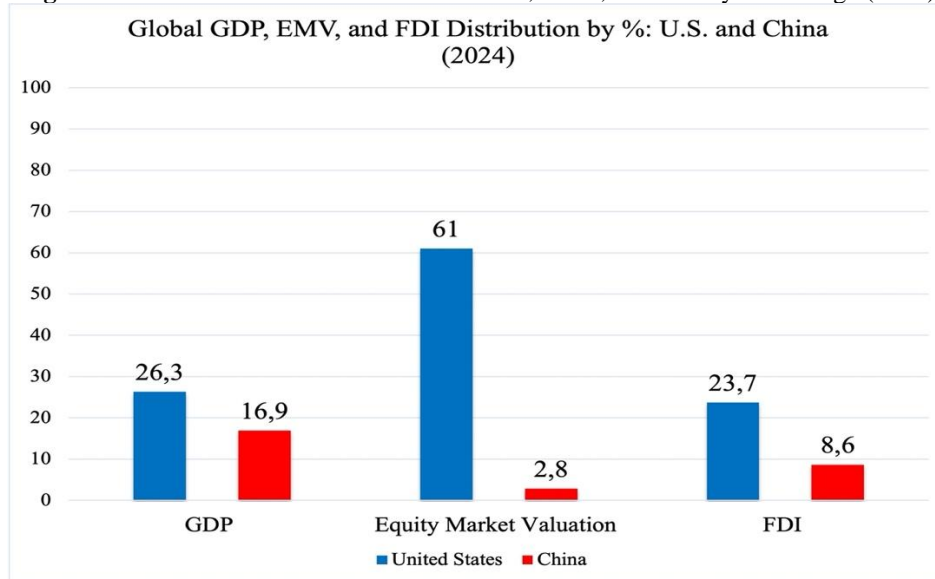
It is also worth mentioning that the economic miracle of China has been starting to fade away. IMF statistics in 2024 shows that (Figure 7) China's GDP growth rate entered into the period of gradual decline from 4.8% 2024 to 3.3% in 2029(IMF, 2024a). The GDP of the US however, is upward trend during the same period and FocusEconomic forecasted that (Figure 8) China's GDP in 2028 is 25.08 trillion, roughly 72% of 34.8 trillion of the U.S (IMF, 2024c). In this context, it is important to note that, China's economic reliance on exports makes it particularly vulnerable to global market fluctuations and trade tensions, especially with the US. China's deep integration into the global economy ties it closely to U.S. interests and the US and EU remain a crucial market for Chinese exports, meaning that any significant deterioration with both or with any of them could have serious economic repercussions for China(Prorokovic & Stekić, 2024). Furthermore, China's already slowing economy would likely face additional setbacks under a potential second Trump presidency. This administration aims to revoke China's Permanent Normal Trade Relations (PNTR) status, a move supported by legislative measures such as the Restoring Trade Fairness Act and initiatives led by Republican Senators Marco Rubio, Tom Cotton, and Josh Hawley. This move, aligned with President-elect Trump's plan to impose a 60% tariff on Chinese imports, would result in 3.4% deflationary pressure on China's economy, reducing its export competitiveness in the US market and reshaping global trade dynamics(Jian, 2024).

Figure 8: Top 5 Economies in 2028



In comparing the performance of the two, it is also important to note that a recent comparison of the US and Chinese economies highlights differences in three key metrics: GDP, equity market valuation, and foreign direct investment (FDI). As illustrated on the Figure 9, data from the IMF's *World Economic Outlook* (April 2024) shows the US contributes 26.3% (\$28.8 trillion) and China 16.9% (\$18.5 trillion) to global GDP. The US's share has grown since 2021, partly due to its strong post-COVID recovery. In equity market valuation, the US dominates with 61% of global market capitalization (S&P Global BMI, Feb. 2024), compared to China's 2.8%. The disparity reflects differences in market maturity and governance. FDI data from *fDi Intelligence* (1990–2022) places the US first (\$10.5 trillion, 23.7%) and China second (\$3.8 trillion, 8.6%). Despite regulatory challenges, China's FDI growth underscores its appeal to global investors(Lu, 2024).

Figure 9: U.S. and China Share of Global GDP, EMV, and FDI by Percentage (2024)



Moreover, Supply chains have been gradually moving from China to Southeast Asia due to various factors such as geopolitical tensions and COVID-19 and China's share in global manufacturing likely further decrease thanks to US-China trade war and West's de-risking strategy(ASEAN Exchanges, 2024).

Finally, without doubt, financial institutions, like AIIB and economic projects such as BRI, as well as China's great achievement in EV and solar industry play crucial role in building economic and institutional blocs that counter the U.S.-led counterparts. However, ten years later, expectations and realities in the BRI differ. The first imprudent lending that resulted in poor loans caused the BRI's progress to slow down. With China's economic woes and growing international competition with the United States, Xi, has acknowledged the program's shortcomings and the country's current concentration on "small but high-quality" investments. Some nations, such as Italy, may decide to leave the BRI as they become wary of developing stronger connections with China(The Economist, 2023).

When it comes to EV sector, China is facing export ban from the U.S. under the Uyghur Forced Labor Prevention Act (UFLPA) due to China's widespread forced labor practice as of 2016(Groom & Groom, 2023). UFLPA is not limited to EV sector, currently it includes apparel, agriculture, polysilicon, plastics, chemicals, batteries, household appliances, electronics, and food additives sectors(Tomillo, 2024) and new Chinese companies in different sectors still have been adding. Furthermore, in April 2024, the EU was also approved new rules designated to ban importing Chinese products tainted with Uyghur forced labor(Mared Gwyn Jones & Paula Soler, 2024).

The last but not least, domestic consumption of China has faced problems as well. Investment is still weighed down by a crisis in the real estate sector that seems to have no end. In this environment, retail sales have less grown by 5% in 2023 compared to a rate of around 10% in 2015-2019, while investment has less grown at a rate of 3%. One of the most visible symptoms of this weakness in domestic demand is consumer confidence, which plummeted in early 2022 and has not recovered since. Besides, as of 2022 there have also been deflationary pressures as a result of structural and cyclical factors such as population decline real estate correction and overcapacity problems in manufacturing sector. These factors resulted in the decline in expenditure per capita that Chinese households' spending on housing has decreased while spending on food has accelerated. Due to the lack of confidence, high household savings of Chinese around 35%, far exceed levels in advanced or similarly developed economies(Luís, 2024).

Nevertheless, we shouldn't underestimate the problem-solving capacity of CCP leaders and Chinese institutions. As Kishore Mahbubani has noted, there have been ongoing negative predictions, particularly about the future of the Chinese economy. For instance, *The Economist* first predicted in 1990s "the coming collapse of the Chinese economy," yet Chinese economy is still performing very well (Rise of Asia, 2024) and China still remains a giant economic power. However, when it comes to hegemonic competition, the historical recodes shows there is no correlation between being top economic power and

achieving the hegemony. Also, China's economy has been in downward trend due to the reasons mentioned above, which contradicts to previous statistics and expectation.

CONCLUSION

The debate regarding China-US hegemonic competition is longstanding and the westward shift of global power is an unstoppable trend, with China playing a pivotal role in the rise of the East, particularly in East Asia. The West, especially Europe, has lost its vibrancy, enthusiasm, and energy in various domains. This shift has led some to speculate that China will soon replace the US as the world's dominant power. Many studies have explored this issue within specific theoretical frameworks or from particular angles. Some have analyzed how China's ascent or its leadership within organizations could counterbalance US hegemony in Asia or globally. Undoubtedly, China's rise has contributed to balancing US influence. However, a critical question remains: Can China potentially supplant the US as the hegemonic power?

In addressing this frequently asked question, this paper adopted John Mearsheimer's theory of Offensive Realism, compared the US's path to hegemony in the Western Hemisphere with China's potential for achieving hegemony in Asia, and analyzed the relationship between economic strength and hegemony. Through both qualitative and quantitative analysis, this study identified several factors that hinder China's potential as a regional hegemon. First, the US, along with regional great powers Japan and India, is committed to limiting China's influence, and China lacks the capacity to effectively counter it to the extent of neutralizing US power. Second, the traditional multipolar order in Asia poses significant challenges to China's pursuit of regional hegemony. Finally, although economic strength is essential for national power, it does not automatically confer hegemonic status. Furthermore, China's economic growth has been slowing and statistics shows that the US will remain as top economic power in the future.

The decline of the West's global influence and the geopolitical contraction of the US, alongside the rise of the East, particularly China, should not be interpreted as China replacing the US as the world's most powerful nation. Additionally, the phenomenon of the eastward shift of power should not obscure the complexities of hegemonic competition. Nevertheless, it is important to recognize that the rise of the East, including China, and the relative decline of the West will diminish the universal dominance of the US. Although the US will remain the strongest nation on the planet, its unchallenged power will be shared with other emerging powers such as China, Russia, India, Japan, and the European Union, leading to a multipolar world.

In this context, given China's growing influence in economy, military and global governance, future research should also focus on China's human rights violations against its non-Chinese populations, including Uyghurs, Kazakhs, Kyrgyz, and Uzbeks, to assess the values China may project on the global stage. Additionally, China's "diplomacy with Chinese characteristics," which emphasizes non-intervention in internal affairs and prioritizes economic cooperation, should be analyzed within the framework of hegemonic competition.

Authorship Contribution

This research was conducted by a single author.

Ethics Committee Statement

Ethics committee approval is not required for this research.

REFERENCES

- Akbota, K. (2020). *Special report: Public attitudes toward China in central Asia*. Caspian policy center. <https://www.caspianpolicy.org/research/central-asia/special-report-public-attitudes-toward-china-in-central-asia-11283>
- Akcaý, N. (2022). *Does the Organization of Turkic States Worry China and Russia?* <https://thediplomat.com/2022/11/does-the-organization-of-turkic-states-worry-china-and-russia/>
- Andrew, C., & Adam, G. (2023). *Why the BRICS Summit Could Be a Big Deal*. United States Institute of Peace. <https://www.usip.org/publications/2023/08/why-brics-summit-could-be-big-deal>
- AOZEN. (2023, August 14). *The United States can't offset its rivals in Central Asia alone*. Turkey can help. Atlantic Council. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/turkeysource/the-united-states-cant-offset-its-rivals-in-central-asia-alone-turkey-can-help/>

- ASEAN Exchanges. (2024). *The Shift of Supply Chains from China to Southeast Asia*. <https://www.aseanexchanges.org/content/the-shift-of-supply-chains-from-china-to-southeast-asia/>
- Aslan, H. K. (2022). Has China Won? The Chinese Challenge to American Primacy. *Diplomacy & Statecraft*, 33(1), 206–207. <https://doi.org/10.1080/09592296.2022.2041818>
- Baily, G. (2020). Has China Won? The Chinese Challenge to American Diplomacy. *Asian Affairs*, 51(3), 745–751. <https://doi.org/10.1080/03068374.2020.1814533>
- Barfield, T. (1992). *Perilous Frontier: Nomadic Empires and China, 221 BC to AD 1757* (1st edition). John Wiley & Sons.
- Barometer, C. A. (2023, June 23). *CAB presentation on perceptions of Turkey and other countries in Central Asia*. *Central Asia Barometer*. <https://ca-barometer.org/en/publications/cab-presentation-on-perceptions-of-turkey-and-other-countries-in-central-asia>
- Bell, D. A. (2016). *The China model: Political meritocracy and the limits of democracy* (Revised edition). Princeton University Press.
- Bingham, W., Conroy, H., & Iklé, F. W. (with Internet Archive). (1964). *A history of Asia*. Boston, Allyn and Bacon. <http://archive.org/details/historyofasia00bing>
- Blackwill, R. D., & Tellis, A. J. (2015). *Revising US grand strategy toward China*. Council on Foreign Relations.
- Carothers, C., & Sun, T. (2023). Bipartisanship on China in a polarized America. *International Relations*, 00471178231201484. <https://doi.org/10.1177/00471178231201484>
- China-US Focus. (2017). *Trump's national security strategy labels China a*. China-US Focus. <https://www.chinausfocus.com/focus/china-this-week/2017-12-22.html>
- Choi, H. S. H. (2016). *China, imperial: 8. Qing or Manchu dynasty period*. In *The Encyclopedia of Empire* (1st ed.). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118455074.wbeoe287>
- Christoffersen, G. (2024, February 28). *China's Strategic Thinking toward Central Asia, 2013-2024*. The Asan Forum. <https://theasanforum.org/chinas-strategic-thinking-toward-central-asia-2013-2024/>
- Cooley, A. (2023). *International ordering and great power competition: Lessons from Central Asia*. Brookings Institution.
- Cox, R. W. (1981). Social forces, states and world orders: Beyond international relations theory. *Millennium Publishing Group*, 10, 2.
- Debroy, B., & Sinha, A. (2024). India's economic realignment. Orfonline.Org. <https://www.orfonline.org/research/india-s-economic-realignment>
- Demir, C. (2022). The organization of turkic states: Implications for the regional balance of power. *Güvenlik Stratejileri Dergisi, Spec*, Issu, 39–71.
- Downs, J. M. (1997). *The golden ghetto: American commercial community at canton and the shaping of American China policy, 1784-1844*. Lehigh University Press.
- Eichengreen, B. (2011). *Exorbitant privilege: The rise and fall of the dollar*. OUP Oxford.
- Elizabeth Woods and Thomas Baker. (2022, April 25). *Iran and China in Central Asia*. *Central Asia Barometer*. <https://ca-barometer.org/en/publications/iran-in-central-asia-future-obstacles-for-chinese-economic-dominance-in-kazakhstan-kyrgyzstan-and-uzbekistan>
- EPIC. (2023, September 4). *The BRICS are back, but for what purpose? Friends of Europe*. <https://www.friendsofeurope.org/insights/critical-thinking-the-brics-are-back-but-for-what-purpose/>
- Fairbank, J. K., & Twitchett, D. (1979). *Cambridge history of China: Volume 3: Sui and T'ang China, 589-906, Part 1*. Cambridge University Press.
- Friedberg, A. L. (1988). *The weary titan: Britain and the experience of relative decline, 1895-1905*. Princeton University Press.
- Giuliano Catalano. (2023). *Central Asia in an Era of Great-Power Rivalry*. ETH Zurich, Center for Security Studies. <https://css.ethz.ch/en/center/CSS-news/2023/07/central-asia-in-an-era-of-great-power-rivalry.html>
- Global Fire Power. (2023). *2023 Military strength ranking*. <https://www.globalfirepower.com/countries-listing.php>
- Golden, P. B. (2011). *Central Asia in world history*. Oxford University Press.

- Green, D. M. (2024). *Multipolarity in the Indo-Pacific: Lessons for Australia from the past and present*. United States Studies. <https://www.ussc.edu.au/multipolarity-in-the-indo-pacific-lessons-for-australia-from-the-past-and-present>
- Griffiths, M., & O'Callaghan, T. (2002). *International Relations: The Key Concepts*. Psychology Press.
- Groom, N., & Groom, N. (2023, August 20). *EV battery imports face scrutiny under US law on Chinese forced labor*. Reuters. <https://www.reuters.com/business/us-imports-auto-parts-face-scrutiny-under-law-chinese-forced-labor-2023-08-17/>
- Herrington, L. M. (2011, July 15). *Why the rise of China will not lead to global hegemony*. E-International Relations. <https://www.e-ir.info/2011/07/15/why-the-precarious-rise-of-china-will-not-lead-to-global-hegemony/>
- Hills, M. (2019). *Hybrid threats: US transit center at Manas. NATO strategic communications centre of excellence*. <https://stratcomcoe.org/publications/hybrid-threats-us-transit-center-at-manas/84>
- House, T. W. (2023a, January 13). *Joint statement of the United States and Japan*. The White House. <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2023/01/13/joint-statement-of-the-united-states-and-japan/>
- House, T. W. (2023b, August 18). *The spirit of Camp David: Joint statement of Japan, the Republic of Korea, and the United States*. The White House. <https://www.whitehouse.gov/briefing-room/statements-releases/2023/08/18/the-spirit-of-camp-david-joint-statement-of-japan-the-republic-of-korea-and-the-united-states/>
- IMF. (2023). *Regional economic outlook for Asia and Pacific, October 2023*. <https://www.imf.org/en/Publications/REO/APAC/Issues/2023/09/27/regional-economic-outlook-for-asia-and-pacific-october-2023>
- IMF. (2024a). *People's Republic of China and the IMF*. IMF. <https://www.imf.org/en/Countries/CHN>
- IMF. (2024b). *Regional economic outlook for Asia and Pacific, November 2024 | Resilient Growth but Higher Risks*. <https://www.imf.org/en/Publications/REO/APAC/Issues/2024/10/31/regional-economic-outlook-for-asia-and-pacific-october-2024>
- IMF. (2024c). *World Economic Outlook (October 2024)-GDP, current prices. International Monetary Fund*. <https://www.imf.org/external/datamapper/NGDPD@WEQ>
- Islam, S. M. S. (2024, April 27). *Global Rivalry and Power Dynamics in the Central Asian Region – OpEd. Eurasia Review*. <https://www.eurasiareview.com/28042024-global-rivalry-and-power-dynamics-in-the-central-asian-region-oped/>
- Jcookson. (2023, August 8). *China and India are at odds over BRICS expansion*. Atlantic Council. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/new-atlanticist/china-and-india-are-at-odds-over-brics-expansion/>
- Jian, Y. (2024, November 15). *China calculates impact of losing most favored nation status*. Asia Times. <http://asiatimes.com/2024/11/china-calculates-impact-of-losing-most-favored-nation-status/>
- Jim, G. (2023). *U.S. Strengthening Deterrence in Taiwan Strait*. U.S. Department of Defense. <https://www.defense.gov/News/News-Stories/Article/article/3531094/us-strengthening-deterrence-in-taiwan-strait/>
- John Mearsheimer. (2021, June 25). *John Mearsheimer on realism and the rise of China*. The UM Debate Camp to Discuss Realism and the Rise of China, Michigan Debate. https://www.youtube.com/watch?v=D_Mx_e8t7nU&t=1454s
- Joseph, C. (2023). *U.S. focuses on deterrence as China raises stakes in Indo-Pacific*. U.S. Department of Defense. <https://www.defense.gov/News/News-Stories/Article/Article/3566970/us-focuses-on-deterrence-as-china-raises-stakes-in-indo-pacific/#:~:text=U.S.%20Focuses%20on%20Deterrence%20as%20China%20Raises%20Stakes%20in%20Indo%20Pacific,-Oct.&text=The%20U.S.%20remains%20laser%2Dfocused,senior%20Pentagon%20official%20s%20aid%20yesterday>
- Jr, J. S. N. (2005, December 29). *the rise of China's soft power*. Wall street journal. <https://www.wsj.com/articles/SB113580867242333272>
- Kentor, J. (2015). *Quantifying hegemony in the world economy*. In *Globalization, Hegemony and Power* (pp. 74–87). Routledge.
- Khanna, P. (2019). *The future is Asian: Global order in the twenty-first century*. Hachette UK.

- Kim, W., & Gates, S. (2015). Power transition theory and the rise of China. *International Area Studies Review*, 18, 219–226. <https://doi.org/10.1177/2233865915598545>
- Kindleberger, C. (1973). *The world in depression: 1929-1939*. University of California Press.
- Kocamaz, S. Ü. (2019). The rise of new powers in world politics: Russia, China and the Shanghai Cooperation Organization. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 16(61), 127–141.
- Kumenov, A. (2022, January 26). *China promises more investment at Central Asia summit* | Eurasianet. <https://eurasianet.org/china-promises-more-investment-at-central-asia-summit>
- Laruelle, M., & Royce, D. (2020). No great game: Central Asia's public opinions on Russia, China, and the US. *Kennan Cable*, 56, 1-17.
- Lee, C.-Y., & Chan, Y. (2016). *Encyclopedia of Empire: 7. Ming dynasty period, 1368-1644*. John Wiley & Sons. https://www.academia.edu/43018597/Encyclopedia_of_Empire_7_Ming_dynasty_period_1368_1644
- Li, B., & Wu, R. (2024). U.S. strategy of damage limitation vis-à-vis China: Long-term programs and effects. *China International Strategy Review*, 6. <https://doi.org/10.1007/s42533-024-00153-w>
- Limited, G. P. (2007). *Philip's Atlas of world history* (J. E. and P. K. O'Brien, Ed.: Reprint edition). Borders.
- Lobell, S. E., & Ernstsen, J. (2021). The liberal international trading order (LITO) in an era of shifting capabilities. *International Affairs*, 97(5), 1489–1504. <https://doi.org/10.1093/ia/iiaab095>
- Lu, M. (2024, June 3). *The World's largest economies: Comparing the U.S. and China*. Visual Capitalist. <https://www.visualcapitalist.com/the-worlds-largest-economies-comparing-the-u-s-and-china/>
- Luis, P. M. (2024, July 16). *What is going on with Chinese consumers?* CaixaBank Research. <https://www.caixabankresearch.com/en/sectoral-analysis/consumption/what-going-chinese-consumers>
- Luke, N. (2023). *U.S. Defense Infrastructure in the Indo-Pacific: Background and Issues for Congress* (p. 51). e Congressional Research Service. <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R47589>
- Maddison, A. (2003). *The World Economy*. Organization for economic co-operation and development.
- Mangesh, S. (2021). Why China Cannot Challenge the US Military Primacy. *Journal of Indo-Pacific Affairs*. <https://www.airuniversity.af.edu/JIPA/Display/Article/2870650/why-china-cannot-challenge-the-us-military-primacy/https%3A%2F%2Fwww.airuniversity.af.edu%2FJIPA%2FDisplay%2FArticle%2F2870650%2Fwhy-china-cannot-challenge-the-us-military-primacy%2F>
- Mared Gwyn Jones, & Paula Soler. (2024, April 23). *EU to ban forced-labour products in move mostly targeted at China*. Euro News. <https://www.euronews.com/my-europe/2024/04/23/eu-to-ban-forced-labour-products-in-move-mostly-targeted-at-china>
- Mastanduno, M. (2019). Partner politics: Russia, China, and the challenge of extending US hegemony after the cold war. *Security Studies*, 28(3), 479–504. <https://doi.org/10.1080/09636412.2019.1604984>
- Mastro, O. S. (2021). *How China is bending the rules in the South China Sea*. The Lowy Interpreter.
- McKinsey Global Institute. (2023). *Asia on the Cusp of a New Era*. <https://www.mckinsey.com/mgi/our-research/asia-on-the-cusp-of-a-new-era#/>
- Mearsheimer, J. J. (2007). Structural realism. *International Relations Theories: Discipline and Diversity*, 83, 77–94.
- Mearsheimer, J. J. (2010). The gathering storm: China's challenge to US power in Asia†. *The Chinese Journal of International Politics*, 3(4), 381–396. <https://doi.org/10.1093/cjip/poq016>
- Mearsheimer, J. J. (2014). *The tragedy of great power politics*. W. W. Norton & Company.
- Mitter, R. (2022). China: Revolutionary or revisionist? *The Washington Quarterly*, 45(3), 7–21. <https://doi.org/10.1080/0163660X.2022.2124017>
- Morrison, R. (2006). The London Monetary and Economic Conference of 1933: A Public Goods Analysis. *American Journal of Economics and Sociology*, 52, 307–321. <https://doi.org/10.1111/j.1536-7150.1993.tb02552.x>
- Morrison, W. M. (2019). China's economic rise: History, trends, challenges, and implications for the United States. *Current Politics and Economics of Northern and Western Asia*, 28(2/3), 189–242.
- Mukherjee, R. (2022). *Leveraging uncertainty: India's response to U.S.-China competition*. Strategic Asia (National Bureau of Asian Research). https://www.academia.edu/72767832/Leveraging_Uncertainty_India_s_Response_to_U_S_China_Competition

- Muskan, D. (2024, March 27). India's strategic diplomacy: Countering China's belt and road initiative in Sri Lanka and Maldives. CSSAME. <https://cssame.nchu.edu.tw/2024/03/27/indias-strategic-diplomacy-countering-chinas-belt-and-road-initiative-in-sri-lanka-and-maldives/>
- Nye Jr, J. S., & Jisi, W. (2009). Hard decisions on soft power opportunities and difficulties for Chinese soft power: Joseph S. Nye Jr. Is the university distinguished service professor at Harvard, and Wang Jisi is dean of peking university school of international studies. This article is a shorter version of their chapter in power and restraint edited by Richard Rosecrance and Gu Guoliang. *Harvard International Review*, 31(2), 18–23.
- Orde, A., & Orde, A. (1996). *Britain and the assertion of American hegemony in the western hemisphere, 1895–1914*. The Eclipse of Great Britain: The United States and British Imperial Decline, 1895–1956, 9–40.
- Organski, A. F. K. (1968). *World politics* (2nd Edition). Alfred A. Knopf.
- Pohlkamp, E.-K. (2023, June 1). *The new central front: Japan's special role in the West's strategic rivalry with China*. ECFR. <https://ecfr.eu/article/the-new-central-front-japans-special-role-in-the-west-strategic-rivalry-with-china/>
- Prorokovic, D., & Stekić, N. (2024). *New balance of power in the international relations and the role of China* (pp. 132–152). https://doi.org/10.18485/iipe_gsirescu.2024.ch5
- Radio Free Europe/ Kazakh Service. (2021, March 27). *Anti-China protests staged across Kazakhstan; At least 20 detained*. Radio Free Europe/Radio Liberty. <https://www.rferl.org/a/kazakhstan-china-influence-protests/31172596.html>
- Remarks to the Los Angeles World Affairs Council in Los Angeles, California | The American Presidency Project. (n.d.). Retrieved 15 December 2023, from <https://www.presidency.ucsb.edu/documents/remarks-the-los-angeles-world-affairs-council-los-angeles-california>
- Rise of Asia (Director). (2024). Has China Collapse? Kishore Mahbubani's Answer [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=43LY9CVkgys>
- Ronald, O. (2024). China Naval Modernization: Implications for U.S. Navy Capabilities—Background and Issues for Congress. Congressional Research Service. <https://sgp.fas.org/crs/row/RL33153.pdf>
- Roy, D. (2020). China Won't Achieve Regional Hegemony. *The Washington Quarterly*, 43(1), 101–117. <https://doi.org/10.1080/0163660X.2020.1734301>
- Schenoni, L. L. (2019). Hegemony. In *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.509>
- Schweller, R. L., & Pu, X. (2011). After unipolarity: China's visions of international order in an era of US decline. *International Security*, 36(1), 41–72.
- Sexton, J. (2023). The Monroe Doctrine in an Age of Global History. *Diplomatic History*, 47(5), 845–870. <https://doi.org/10.1093/dh/dhad043>
- Smith, V. A. (1920). *The Oxford History of India: From the Earliest Times to the End of 1911*. Clarendon Press.
- State Council Information Office, 国务院新闻办公室: Taiwan Affairs Office of the State Council, & State Council Information Office. (2022). 《台湾问题与新时代中国统一事业》白皮书; White Paper on The Taiwan issue and the cause of China's reunification in the new era. <https://www.theorychina.org.cn/c/2022-08-10/1443366.shtml>
- Statista. (2024a). Armed Forces of the U.S. Statista. <https://www.statista.com/topics/2171/armed-forces-of-the-united-states/>
- Statista. (2024b). Countries with the highest military spending worldwide in 2023. Statista. <https://www.statista.com/statistics/262742/countries-with-the-highest-military-spending/>
- Statista. (2024c). Countries with the highest military spending worldwide in 2023. Statista. <https://www.statista.com/statistics/262742/countries-with-the-highest-military-spending/>
- Statista. (2024d). Forecast of global middle class population 2015-2030. Statista. <https://www.statista.com/statistics/255591/forecast-on-the-worldwide-middle-class-population-by-region/>
- Statista. (2024e). Research and development (R&D) worldwide. <https://www.statista.com/study/70627/research-and-development-worldwide/>

- Statistisches Bundesamt. (2023). The largest cities worldwide 2023. Federal Statistical Office. <https://www.destatis.de/EN/Themes/Countries-Regions/International-Statistics/Data-Topic/Population-Labour-Social-Issues/DemographyMigration/UrbanPopulation.html>
- Sue-Ann, L. (2023). Southeast Asian Views on the United States: Perceptions Versus Objective Reality. 2023(No. 42). <https://www.iseas.edu.sg/articles-commentaries/iseas-perspective/2023-42-southeast-asian-views-on-the-united-states-perceptions-versus-objective-reality-by-lee-sue-ann/>
- Swaim, P. S. (2023). India's response strategy to China-Pakistan collusivity. *AIR POWER Journal*, 18(3), 49–66.
- Tanveer, A. K. (2023). Limited hard balancing: Explaining India's counter response to Chinese encirclement. *Journal of Indo-Pacific Affairs*, 6(3), 92–108.
- The Department of Defense. (2022). 2022 National defense strategy of the United States of America. <https://media.defense.gov/2022/Oct/27/2003103845/-1/-1/1/2022-NATIONAL-DEFENSE-STRATEGY-NPR-MDR.PDF>
- The Department of Defense. (2023). Military and security developments involving the people's republic of China. The department of defense. <https://www.defense.gov/News/Releases/Release/Article/3561549/dod-releases-2023-report-on-military-and-security-developments-involving-the-pe%2Fhttps%3A%2F%2Fwww.defense.gov%2FNews%2FReleases%2FRelease%2FArticle%2F3561549%2Fdod-releases-2023-report-on-military-and-security-developments-involving-the-pe%2F>
- The Economist. (2023). How China's belt and road initiative is changing. The Economist. https://www.economist.com/the-economist-explains/2023/10/17/how-chinas-belt-and-road-initiative-is-changing?utm_medium=cpc.adword.pd&utm_source=google&ppccampaignID=18156330227&ppcadID=&utm_campaign=a.22brand_pmax&utm_content=conversion.direct-response.anonymous&gad_source=1&gclid=CjwKCAjw88yxBhBWEiwA7cm6pVc5xB05avHiFDrjKrD9kRwFLxmbfCVqjQhPHBgwo3guWWaBCkz-0hoC8SsQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds
- Tomillo, A. M. S., Mario A. Torrico, Ashley N. (2024, May 22). In a Single Action, DHS Adds 26 Entities to the UFLPA Entity List – Importers and Textile Companies Should Expect More Supply Chain Turbulence. ArentFox Schiff. <https://www.afslaw.com/perspectives/alerts/single-action-dhs-adds-26-entities-the-uflpa-entity-list-importers-and-textile>
- Turcsányi, R., Kironka, K., Gerstl, A., Dubravčíková, K., Iocovozzi, J., Chubb, A., Šimalčík, M., & Šimalčík, R. T., Kristina Kironka, Alfred Gerstl, Klára Dubravčíková, James Iocovozzi, Andrew Chubb and Matej. (2022, November 3). Public opinion in the Indo-Pacific: Divided on China, cheering for US & EU. CEIAS. <https://ceias.eu/public-opinion-in-the-indo-pacific-divided-on-china-cheering-for-us-eu/>
- Twitchett, D., & Loewe, M. (1986). The Cambridge history of China: Volume 1, the Ch'in and Han Empires, 221 BC-AD 220. Cambridge University Press.
- USAFacts Team. (2024). Where are US military members stationed, and why? USAFacts. <https://usafacts.org/articles/where-are-us-military-members-stationed-and-why/>
- Waltz, K. (1979). Theory of International Politics. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Wendt, A. (1995). Constructing International Politics. *International Security*, 20, 71–81. <https://doi.org/10.2307/2539217>
- Witzke, M. (2017). *How Much of China did Japan Control at its Greatest Extent? Pacific Atrocities Education*. <http://www.pacificatrocities.org/1/post/2017/07/how-much-of-china-did-japan-control-at-its-greatest-extent.html>
- Wolfgang, F., Homi, K., & Juan, C. (2022). Asia's tipping point in the consumer class. <https://www.brookings.edu/articles/asias-tipping-point-in-the-consumer-class/>
- Wolfram Eberhard (with Internet Archive). (1969). A History of China. University of California Press. <http://archive.org/details/historyofchina0000wolf>
- Woolcock, J. A. (1985). Politics, ideology and hegemony in Gramsci's theory. *Social and Economic Studies*, 34(3), 199–210.
- Xi Jinping. (2014). *New Asian security concept for new progress*. http://nl.china-embassy.gov.cn/eng/hldt/201406/t20140605_2655586.htm

-
- Yamaguchi, M. (2024). Japan's defense ministry seeks record budget as it faces growing threat from China. Tokyo AP. <https://www.military.com/daily-news/2024/08/30/japans-defense-ministry-seeks-record-budget-it-faces-growing-threat-china.html>
- Yongping, F. (2006). The peaceful transition of power from the UK to the US. *The Chinese Journal of International Politics*, 1(1), 83–108.
- Yoshimatsu, H. (2024). India and Japan in the Indo-Pacific: Secondary Powers' Strategies amid the Intensifying US-China Rivalry. *The Journal of Indian and Asian Studies*. <https://doi.org/10.1142/S2717541324400059>
- Zhenping, W. (2013). *Tang China in Multi-Polar Asia: A History of Diplomacy and War*. University of Hawai'i Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt6wqhwt>
- Zhu, Z. (2006). *US-China relations in the 21st century: Power transition and peace*. Routledge.
- Zoellick, R. B. (2005). Whither China: From membership to responsibility? *Nbr Analysis*, 16(4), 5.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 8, Number: 30, p. 361-366, Winter 2024

Han el-Halili, Necib Mahfuz (Çev.: Bedrettin Aytaç) İstanbul: Hit Kitap Yayıncılık, 2011, 256 s., ISBN: 978-994-4198-34-9
Khan al-Khalili, Naguib Mahfouz (Trans. Bedrettin Aytaç) İstanbul: Hit Publishing, 2011, 256 p., ISBN: 978-994-4198-34-9

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Kitap İncelemesi
Book Review

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
31/10/2024

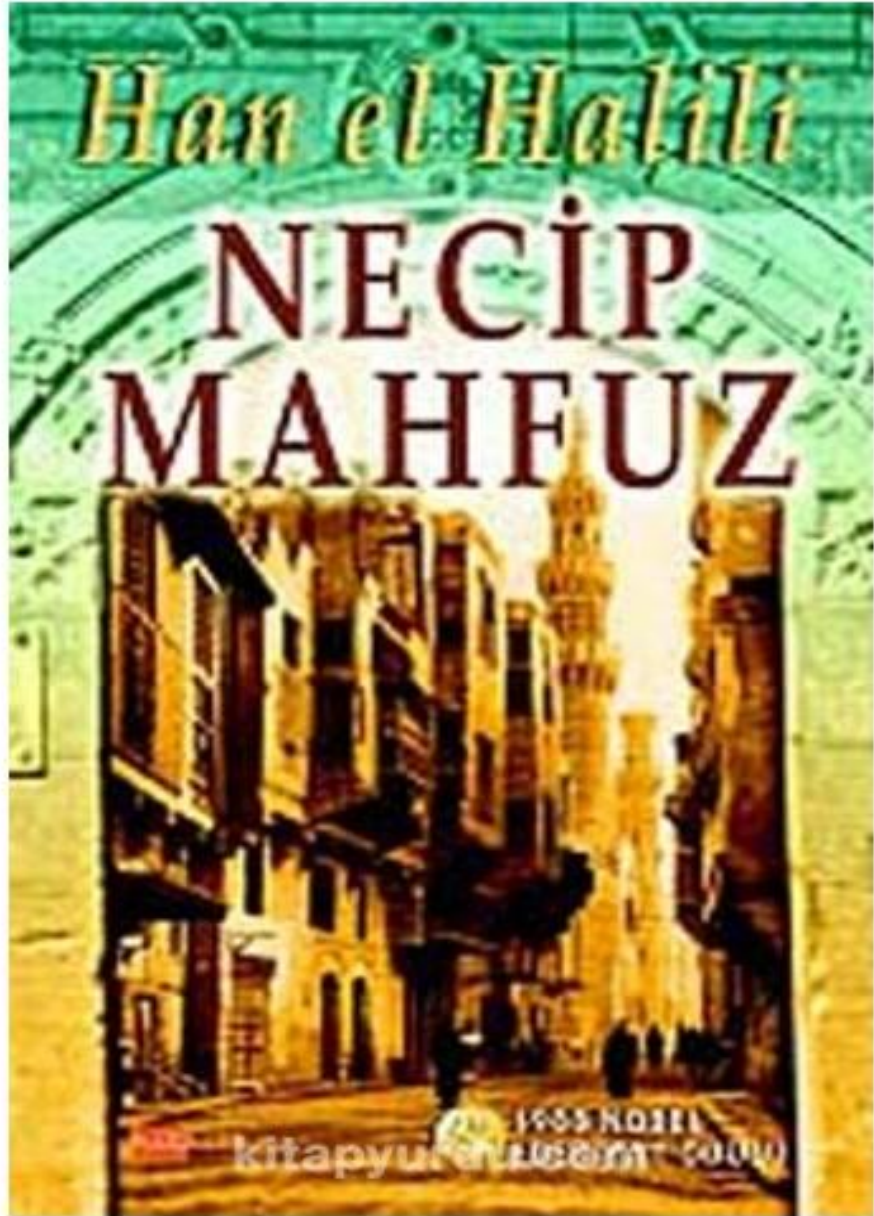
Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
10/12/2024

Makale Yayıml Tarihi
Article Publication Date
29/12/2024

Asya Studies

Doç. Dr. Mehmet Bölükbaşı
Bartın Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi

Arapça Mütercim ve Tercümanlık ABD
blkbamehmet@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5923-3920



Atıf Bilgisi / Citation Information

Bölükbaşı, M. (2024). Han el-Halili, Necib Mahfuz (Çev.: Bedrettin Aytaç) İstanbul: Hit Kitap Yayıncılık, 2011, 256 s., ISBN: 978-994-4198-34-9. *Asya Studies*, 8(30), 361-366. <https://doi.org/10.31455/asya.1577133>

GİRİŞ

Necib Mahfuz'un "Han el-Halili" romanı, Mısır'ın tarihî ve kültürel dokusunu derinlemesine işleyen etkileyici bir eserdir. Romanın ana konusu, 1940'lı yılların ortasında, İkinci Dünya Savaşı'nın gölgesinde Kahire'de geçen bir ailenin hayat mücadelesidir. Eserin genel atmosferi, dönemin sosyal ve politik çalkantılarını yansıtırken, günlük yaşamın sokağa yansıyan sıcaklığını da içermektedir. Ana karakter olan Ahmed Akif, ailesiyle birlikte maddi sıkıntılar içinde yaşamını sürdüren, içsel çatışmalar ve hayal kırıklıklarıyla dolu bir gençtir. Romanın geçtiği mekân olan Han el-Halili bölgesi, yalnızca bir arka plan değil, aynı zamanda karakterlerin etkileşim kurduğu, toplumsal normların ve değerlerin şekillendiği bir sahnedir.

Eserin ana teması, bireysel mücadeleler ve toplumsal baskılar altında var olma mücadelesi olarak öne çıkar. Konu ve olay örgüsü, Ahmed Akif'in yaşadığı duygusal dalgalanmalar, ailesinin geçim sıkıntıları ve çevresel faktörlerin etkisi altında sürdürdüğü yaşamını çevreler. Roman, aynı zamanda Mısır'ın sosyal ve kültürel bağlamını da ustalıkla işler; geleneksel değerler ve modernleşme arasındaki gerilimi, bireyin bu iki dünya arasında nasıl sıkıştığını gözler önüne serer. Bu bağlamda "Han el-Halili", sadece bir dönem romanı değil, aynı zamanda insani duyguların ve toplumsal gerçeklerin çarpıcı bir anlatımıdır.

Ahmed Akif'in en büyük hayali, yalnızca ailesini borç batağından kurtarmak değil, aynı zamanda kendi kimliğini bulmak ve kendisiyle barışık bir şekilde yaşayabilmektir. Ancak, içinde bulunduğu toplumsal şartlar ve dönemin ekonomik zorlukları bu hayalini sürekli erteler. Hayal kırıklıkları ve umut arasındaki bu gelgit, Ahmed'in karakter gelişimini belirleyen temel unsurlardandır.

Romanın diğer dikkat çekici karakterleri arasında Ahmed'in babası, annesi ve kız kardeşi de yer alır. Babası, eski bir devlet memuru olup emekli maaşıyla ailesini geçindirmeye çalışırken, annesi geleneksel değerlere sıkı sıkıya bağlı bir ev hanımıdır. Kız kardeşi ise, dönemin genç kızlarının karşılaştığı evlenme baskıları ve toplumsal beklentilerle mücadele etmektedir. Her bir karakter, dönemin ve toplumun farklı yüzlerini yansıtan derinlemesine işlenmiş profillere sahiptir.

Han el-Halili çarşısında Ahmed'in karşılaştığı farklı karakterler de romanın zenginliğini artırır. Bakkal Kasım Efendi, çarşının en eski esnaflarından olup herkesin saygı duyduğu bilge bir figürdür. Ahmed'in sık sık Kasım Efendi ile yaptığı sohbetler, ona hayatın zorlukları ve mücadeleyle başa çıkma yolları hakkında önemli dersler verir. Bir diğer karakter ise genç ve idealist gazeteci Salih'tir. Salih, modernleşme ve gelenekler arasındaki gerilimi gözler önüne sererken, Ahmed'in dünyasında yeni bir bakış açısının şekillenmesine öncülük eder. Romanın derinlemesine karakter analizi ve dönemsel anlatımı, okuyucuyu o dönemin Mısır'ına götürürken, aynı zamanda evrensel insani duygulara ve mücadelelere dair düşünmeye sevk eder.

Roman Kahramanları

Necib Mahfuz'un "Han el-Halili" romanı, Kahire'nin kadim ve hareketli Han el-Halili çarşısında geçen etkileyici bir hikâyeye sunar. Bu tarihi ve büyüleyici mekân, canlı atmosferi ve zengin kültürel dokusuyla romanın sadece bir sahnesi değil, aynı zamanda başlı başına bir karakter gibi işlem görür. Romanın ana karakterleri Ahmed, Salih ve Zeynep, bu mistik ve renkli dünyada kendilerine has kişilikleri ve ilişkileriyle öne çıkarlar.

Ahmed Akif; içe dönük, düşünceli ve entelektüel bir karakter olarak, hayatta anlam arayışı içinde olan biri olarak karşımıza çıkar. Onun derin düşünceleri ve bilimsel merakları, çarşının tarih kokan sokaklarında daha da yoğunlaşır. Ahmed, Han el-Halili'nin dar ve dolambaçlı sokaklarında, tarihle ve kültürle yoğrulmuş bir içsel yolculuğa çıkarak kendini keşfetmeye çalışır.

Salih ise; enerjik, tutkulu ve birçok farklı işe el atan, ailesinin umudu olarak görülen bir gençtir. Hayal gücü geniş ve girişimci ruhu ile Ahmed'in tam zıttı olan Salih, çarşının ticaretle dolu hareketli ortamında sürekli bir faaliyet içindedir. Onun bu dinamik yaşamı, çarşının enerjisiyle uyumludur ve Salih'in çarşının insan çeşitliliği içinde kendi yerini bulmasına olanak sağlar.

Zeynep; duygusal, narin ve aşk dolu bir karakter olarak Ahmed hem de Salih üzerinde derin etkiler bırakır. Zarif yapısı ve içtenliğiyle, çarşının sert ve hızlı ritmi içinde bir nefes gibi hissedilir. Zeynep'in varlığı, iki erkek karakter için de bir dönüm noktası olur; onunla olan ilişkileri, onların kendi içsel dünyalarına dair sorgulamalarına ve değişimlerine yol açar.

Karakterlerin kişisel gelişimleri ve karşılaştıkları zorluklar, Han el-Halili'nin karmaşık ve canlı atmosferi içinde yankı bulur. Bu mekân, sadece bir arka plan olarak kalmaz, hikâyenin dokusuna işleyerek kahramanların kaderinde belirleyici bir rol oynar; Mahfuz, Han el-Halili'nin dar sokakları, çarşısı ve insanları ile karakterlerin iç dünyalarını ustalıkla harmanlamıştır. Sokakları adımlarken, okur yalnızca

karakterlerin yaşamını ve içsel yolculuklarını değil, aynı zamanda o dönemin toplumsal yapısını, kültürel zenginliklerini ve Kahire'nin günlük yaşamını da derinlemesine hisseder. Bu şekilde, roman yalnızca bireysel hikâyeler değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir panorama sunar.

Romanın ilerleyen sayfalarında, Ahmed'in arayışlarına dair daha derinlemesine düşüncelere dalmasını ve bu süreçte karşılaştığı içsel çatışmaları okuruz. Onun entelektüel sorgulamaları, Kahire'nin tarihi dokusu ve Han el-Halili'nin ruhuyla harmanlanarak daha da zenginleşir. Ahmed, geçmişin izlerini takip ederken, geleceğe dair belirsizliklerle başa çıkmaya çalışır. Tarihin ve kültürün katmanları arasında gezinirken, kendini keşfetme arzusuyla adeta bir yolculuğa çıkar. Salih'in hikâyesi ise, onun umutları ve hayal kırıklıkları ile şekillenir. Enerjik doğası ve hayal gücü, onu sürekli yeni maceralara sürüklerken, çarşının zorlukları ve imkansızlıkları ile yüzleşmesini gerektirir. Salih'in her karşılaştığı engel, onu daha da olgunlaştırır ve güçlendirir, fakat aynı zamanda naif duygularından da bir şeyler koparır. Zeynep'in hikâyesi ise, onun aşk arayışı ve duygusal derinlikleri ile öne çıkar. Hem Ahmed hem de Salih ile olan ilişkileri, Han el-Halili'nin karmaşası içinde farklı yönler kazanır ve okuru duygusal bir yolculuğa çıkarır. Zeynep'in duygu dünyasının incelikleri, karşılaştığı her karakter ve yaşadığı her olay ile daha da belirginleşir, sevginin ve aşkın farklı yüzlerini okura sunar.

Bu üç karakterin yolları, Han el-Halili'nin sokaklarında keşişip ayrılırken, Mahfuz; insanların kaderlerini, yaşam mücadelelerini ve aşklarını çarşının günlük yaşamı ile iç içe örür. Onların kişisel yolculukları, çarşının çok katmanlı sosyal yapısı ve tarihi atmosferi içinde daha anlamlı ve derin hale gelir. Ahmed, Salih ve Zeynep üzerinden, kişisel hikâyelerin nasıl toplumsal ve kültürel bağlamlarla etkileştiğini ustalıkla gözler önüne serer. Han el-Halili çarşısının kalabalık sokakları, gürültüsü, kokuları ve renkleri, roman boyunca karakterlerin duygusal ve ruhsal yolculuklarını daha da derinleştirir. Mahfuz, mekânın fiziksel detayları ile karakterlerin içsel dünyalarını ustaca bir araya getirir, böylece okur her bir sayfada Han el-Halili'nin canlılığını ve büyüsunü derinden hisseder.

Han el-Halili, sadece bir mekân olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal değişimlerin merkezi ve karakterlerin içsel dönüşümlerinin ve yaşamlarının simgesel bir yansıması haline gelir. Mahfuz, bu mekânda zamanın durmaksızın akıp gidişini, insanların gelip gidişini, ticaretin dinamiklerini ve tüm bu hareketliliğin içinde karakterlerin nasıl değişip geliştiğini çarpıcı bir şekilde aktarır. Burada sadece bireyler değil, aynı zamanda eski ile yeni, gelenek ile modernite arasında kalan bir toplumun çatışması ve uyum çabaları da gözler önüne serilir. Mekânın tarihsel ve kültürel dokusuyla birlikte ele alınan karakterler, sanki bu kalabalığın ve bu canlılığın birer yansıması gibidir; onların umutları, hayal kırıklıkları ve arayışları pazarın her bir köşesine sirayet eder. Roman, bireysel hikâyelerin ötesinde, aynı zamanda Mısır toplumunun, kültürel dinamiklerinin ve tarihsel süreçlerin derin bir yansımasını sunar. Kahire'nin bu kalbinde, toplumun farklı kesimlerinden insanların yolları keşişir; kimisi hayatın zorluklarıyla baş etmeye çalışırken, kimisi de yüzyılların mirasını sürdüren geleneklerine tutunur. Bu yönüyle, Mahfuz'un "Han el-Halili"si, sadece insan ruhunun derinliklerine inen bir edebi başyapıt olarak edebiyat tarihinde özel bir yere sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda bir toplumun, bir dönemin ve kültürel kimliğin kaydını tutan bir zaman kapsülü olarak da büyük bir değere sahiptir.

Romanın Yapısı

Romanın yapısı, Ahmed'in içsel yolculuğunun yanı sıra, dış dünyayla olan etkileşimlerini de derinlemesine ele alır. Ahmed'in yaşadığı bölgenin canlı sokakları ve dükkânları, günlük yaşamın küçük dramlarını ve zaferlerini barındırır. Ahmed, her gün iş aramak için farklı dükkânların kapısını çalar, her ret cevabı onu hayal kırıklığına uğratarken, bir yandan da mücadele etmeye devam eder. Bu süreçte, mahallede yeni açılan bir kahvehanede çalışmaya başlaması, onun için bir dönüm noktası olur. Kahvehane sahibi, onu zekâsı ve dürüstlüğü nedeniyle kısa sürede sever ve Ahmed'e güvenmeye başlar. Kahvehaneye gelen müşteri çeşitliliği, Ahmed'e farklı hayat görüşleri ve deneyimler sunar. Burada, bir yazar olan ve gençlere rehberlik eden Ali Rıza Bey ile tanışır.

Ali Rıza Bey'in entelektüel birikimi ve derin izlenimleri, Ahmed'in dünya görüşünü genişletir ve ona yeni ufuklar açar. Aynı zamanda, Ahmed'in duygusal dünyasında da önemli değişimler neden olur. Ahmed, Ali Rıza Bey'in tavsiyeleriyle hayatına yön vermeye başlar, ancak bu süreçte ailesiyle olan bağlarını da gözden geçirir. Ahmed'in kız kardeşi, toplumun evlenme konusundaki baskılarına boyun eğmemek ve kendi hayatını şekillendirmek için çaba sarf eder. Bu dönemde, Ahmed'in kız kardeşinin yaşadığı ikilem ve mücadelesi de romanın önemli bir teması haline gelir. Kız kardeşinin bağımsızlık mücadelesi, Ahmed'e ilham verir ve onun kararlılığını pekiştirir.

Romanın son bölümlerinde, Ahmed'in hayatındaki belirsizlikler ve maddi sıkıntılar hafiflemeye başlar. Kahvehanedeki işinin yanı sıra, Ali Rıza Bey'in de desteğiyle yazma tutkusunu pekiştirir ve bu alanda başarılı olma umudu yeşerir. Ahmed, nihayet kendi kimliğini bulma ve ailesiyle barışık bir şekilde yaşamaya yönelik önemli adımlar atar. Sonuç olarak, "Han el-Halili" romanı, yalnızca Mısır'ın tarihî ve kültürel zenginliklerini yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda insani değerlerin ve bireysel mücadelenin evrensel niteliğini de okuyucuya aktarır. Ahmed Akif'in içsel yolculuğu ve yaşam mücadelesi, her çağdan ve her toplumdaki insanların kolayca bağ kurabileceği bir hikâyedir. Necib Mahfuz'un ustaca kaleme aldığı bu eserde, her karakterin derinlemesine işlenmiş profilleri ve zengin anlatımı sayesinde, okurlar kendilerini adeta Han el-Halili'nin sokaklarında dolaşırken bulur.

Necib Mahfuz'un hayatında önemli bir yere sahip olan "Han el Halili" adlı eseri, sadece yazarın Kahire'ye olan derin bağlılığını ve kentin zengin kültürel dokusunu yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda Mısır'ın tarihi boyunca bir arada yaşayan kültürlerin ve sosyal katmanların nasıl etkileşimde bulunduğunu da gözler önüne serer. Mahfuz, bu eseriyle okuyucusunu geçmişten günümüze uzanan bir zaman yolculuğuna çıkarır. Eserde, Kahire'nin tarihi ve sosyal dokusu çarpıcı bir şekilde betimlenirken, Han el Halili bölgesinin ruhunu yakalayan detaylar dikkat çeker. Çarşının dar sokaklarındaki hareketlilik, pazarcılarının coğrafi renklerinin ve seslerinin zenginliğiyle birleşir; bu betimlemeler, sokak sanatçıları, eski kitapçı dükkânları ve mistik kahvehanelerle dolu yoğun bir atmosfer yaratır. Mahfuz, bu eserinde yaşamın karmaşıklığını ve insanların içsel çatışmalarını ele alarak, toplumsal sınıflar arasındaki farklılıklara da ışık tutar.

Fakirlik ve zenginlik, modernleşme ve geleneksellik, bireyin özgürlüğü ve kaderi gibi konuları ustalıkla işler. Eserin ana temaları arasında, özellikle değişim ve geleneksellik arasındaki çatışma belirgin bir şekilde öne çıkar. Mahfuz, karakterlerini incelikle işleyerek, onların umutlarını, hayallerini ve korkularını detaylı bir şekilde aktarır. Ayrıca, Mahfuz'un bu karakterleri yoluyla, okuyucuya sadece bireysel hikâyeler sunmanın ötesinde, zamanın toplumsal ve politik atmosferini de verir. Sıradan insanların yaşam mücadeleleri, çelişkileri ve sınırlandırılmış özgürlükleri, dönemin sosyal dinamiklerini ve bireysel hikâyelerle iç içe geçmiş büyük resimleri ortaya koyar. Kahire'nin sokaklarında dolaşan bu karakterler, şehirle iç içe geçmiş hikâyeleriyle okuyucuya derin bir empati sunar. Böylelikle, "Han el Halili" sadece bir edebi eser olmanın ötesine geçerek, okuyucuya Kahire'nin tarihine ve kültürüne açılan bir pencere sunar ve onları bu kadim şehrin geçmişinden imgelerle etkileyici bir şekilde tanışmalarını sağlar.

Eserdeki karakterlerin yaşam mücadeleleri ve günlük rutinleri, okuyucuyu Kahire'nin sıcak ve samimi atmosferine davet eder. Şehirdeki günlük koşuşturmaca, karakterlerin içsel yolculuklarına paralel olarak gelişir ve onların yaşamlarının dokusunu oluşturur. Büyüleyici dükkânlar, dar sokaklar ve karmaşık sosyal ilişkiler, eser boyunca canlı bir şekilde işlem görür. El emeğiyle dolu küçük atölyeler, baharat kokularının havaya karıştığı pazarlar ve her köşe başında rastlanan tarihin izleri, okuyucuyu adeta Kahire'nin kalbindeymiş gibi hissettirir. Han el-Halili çarşısında geçen hayata dair betimlemeler, Mahfuz'un gözlem gücünü ve edebi ustalığını ortaya koyar. Her karakterin yaşadığı duygu derinlikleri ve geçmişle hesaplaşmaları, okuyucunun zihninde duygusal yankılar uyandırır.

Eserdeki karakterlerin anıları ve gelecek tahayyülleri, onları okurun gözünde daha canlı ve derinlemesine tanıyan bireylere dönüştürür. Aynı zamanda, Mahfuz'un toplumsal gözlemleri ve dönemin siyasi atmosferine dair yaptığı incelemeler, eserin çok boyutlu yapısını daha da zenginleştirir. Eski ile yeni arasındaki çatışmalar, modernleşme çabaları ve bunun getirdiği bireysel ve toplumsal gerilimler, hikâyenin derinliklerinde hissedilir. Mahfuz, geleneksel değerlerin ve modern dünyanın sürtüşmelerini, karakterlerinin hayatlarına yansıtarak genel toplumsal dokunun bir mikrokozmosunu sunar.

Sadece bireysel çatışmalar değil, toplumsal dönüşümler de Mahfuz'un incelikli anlatımıyla hayat bulur. Geleneksel aile yapısının keskinlerinden, hızla değişen toplumun yeni dinamiklerine kadar geniş bir yelpazede ele alınan meseleler, eserin çok katmanlı yapısını belirginleştirir.

"Han el Halili", sadece bir kentin değil, aynı zamanda bir toplumun ve dönemlerin birleşim noktasını temsil eder. Mahfuz'un usta anlatımıyla, okur kendini geçmişin gizemli sokaklarında geziniyor gibi hisseder. Bu eser, Kahire'nin ve Mısır'ın kültürel belleğinin derinliklerine inmek isteyen herkes için önemli bir kaynaktır. Her okuyuşta yeni anlamlar ve keşifler sunan "Han el Halili", Necib Mahfuz'un edebi dâhiliğini ve onun evrensel insanlık anlayışını gözler önüne serer. Kitabın her sayfasında, zamanın değişkenliğine rağmen insani değerlerin sürekliliği vurgulanır, okuyucuya evrensel ve zamansız insani deneyimlerin derinliklerinde yolculuk etme fırsatı verir. Bu bağlamda, "Han el Halili" sadece tarihi bir anlatım sunmakla kalmayan, aynı zamanda duygusal bir derinlik ve entelektüel bir zenginlik ortaya koyan bir eserdir. Kahire'nin sokaklarında gezinen yalnızca karakterler değil, aynı zamanda okuyucunun zihni ve

kalbi de bu yolculukta yer alır. Mahfuz'un dili, okuyucuyu kahramanların iç dünyalarına ve toplumsal gerçekliklerine öyle bir çeker ki, adeta onların hayatlarını yaşar gibi oluruz. Bu nitelikleriyle "Han el Halili", Necib Mahfuz'un sadece bir yazar olarak değil, aynı zamanda bir toplum gözlemcisi ve hikâye anlatıcısı olarak ustalığını da kanıtlar.

Kitabın sayfalarında gezinirken, zaman zaman tarihî olaylara ve kültürel dönüşümlere yapılan göndermelerle karşılaşırız. Bu göndermeler, eserin tarihi arka planını daha belirgin hale getirirken, aynı zamanda Mahfuz'un derin toplumsal bilincini de gözler önüne serer. Kahire'nin sadece bir şehir değil, aynı zamanda bir tarih ve kültür hazinesi olarak betimlenişi, esere ayrı bir katman kazandırır. Mahfuz'un anlatımında, şehrin her köşesinde izleri bulunan geçmiş, yaşayan karakterler aracılığıyla yeniden canlanır. Diğer taraftan, Mahfuz'un karakter betimlemeleri, okuyucunun empati kurmasını ve karakterlerin dünyasını derinden hissetmesini sağlar. Her bir karakterin içsel dünyasına yapılan derinlemesine yolculuklar, eseri sadece bir okuma deneyimi değil, aynı zamanda duygusal bir keşif haline getirir. Karakterlerin yaşadığı içsel çatışmalar, dönemin sosyal ve kültürel dönüşümleriyle birlikte ele alınarak, eserin çok boyutlu yapısını daha da kuvvetlendirir.

SONUÇ

Necib Mahfuz'un "Han el Halili" eseri, sadece bireysel hikâyelerle sınırlı kalmayıp, bir toplumun ve dönemin geniş bir panoramasını sunar. Eserin her satırı, okuyucuyu Kahire'nin sokaklarında bir yolculuğa çıkarırken, aynı zamanda insani değerlerin ve duyguların evrenselliğine dikkat çeker. Mahfuz'un anlatımındaki derinlik ve zenginlik, eseri sadece bir edebi eser değil, aynı zamanda bir tarih ve kültür belgesi haline getirir. "Han el Halili", her okumada okuyucuya yeni keşifler sunan, zengin ve çok katmanlı bir yapıya sahip, Necib Mahfuz'un edebi dâhiliğini tüm çıplaklığıyla sergileyen bir başyapıttır. Bunların ötesinde, "Han el Halili" eseri, kentin tarihsel evrimini incelerken, aynı zamanda insan ruhunun zamansız doğasını da gözler önüne serer. Mahfuz'un ustalıkla anlatımı, şehrin canlı tasvirleri ile karakterlerin derin içsel yaşantılarını bir araya getirir. Kahire'nin sürekli değişen sokakları, karakterlerin ruh haliyle paralel bir seyir izler. Bu da okuyucuya, bireylerin hayatındaki iniş çıkışların, geniş sosyal hareketlerle nasıl keşitğini gösterir. Mahfuz'un karakterleri, kendi kişisel dünyalarındaki kaygı, endişe, umut ve sevgiyi yaşarken, aynı zamanda dönemin politik ve sosyal çalkantılarının etkilerini de üzerinde taşır. Han el Halili'nin labirentvari sokaklarında dolaşan okuyucu, sadece mekânla değil, aynı zamanda içeride yükselen tarihle de yüzleşir. Eski anıların, yarım kalmış hayallerin ve gerçekleşmemiş planların izleri, her köşe başında hissedilir. Mahfuz'un titiz betimlemeleri, şehrin geçmişinin canlı birer yansıması olarak karşımıza çıkar. Her bir bina, her bir sokak, karakterlerin hayatına dokunarak onları şekillendirir ve onların beslendiği kaynak olur. Bu bağlamda, Han el Halili, sadece karakterlerin değil, aynı zamanda şehrin de bir ana karakter gibi davrandığı nadir eserlerden biridir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

Mahfuz, N. (2011). *Han el-Halili* (Çev.: B. Aytaç). Hit Kitap Yayıncılık.
