

КЫРГЫЗ-ТҮРК “МАНАС”
УНИВЕРСИТЕТИ
KIRGIZISTAN - TÜRKİYE
MANAS ÜNİVERSİTESİ



MANAS Journal of
Social Studies

MANAS Sosyal
Araştırmalar Dergisi

e-ISSN/ISSN 1694-7215



Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Bilimsel Yayın Ofisi
Kyrgyz-Turkish Manas University
Scientific Publication Office

MANAS Journal of Social Studies - MJSS **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi - MSAD**
Uluslararası Hakemli Bilimsel Dergi International, Peer Reviewed Scientific Journal

e-ISSN/ISSN: 1694-7215

Yayın Sıklığı	Publication Frequency
Yılda dört kez (Ocak, Nisan, Temmuz, Ekim)	Four times annually in January, April, July, October
Yayın Türü	Publication Type
Yaygın Süreli	Serial, Quarterly
Yayın Dili	Publication Language
Türkçe, İngilizce, Kırgızca ve Rusça	Turkish, English, Kyrgyz and Russian

SAHİBİ OWNERS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi *adına* *on behalf of* Kyrgyz-Turkish Manas University

Rektör / Rector – Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN
Rektör Vekili / Pre Rector – Prof.Dr. Almaz İBRAYEV

BAŞ EDİTÖR EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YARDIMCI EDİTÖR ASSOCIATE EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

YAYIN KURULU EDITORIAL BOARD

Prof. Dr. Kürşad YILMAZ
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Prof. Dr. Alpaslan AŞIK
Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA
Assoc. Prof. Dr. Culus GANİEV

ALAN EDİTÖRLERİ

SECTION EDITORS

Dil Çalışmaları*Language Studies*

Dr. Leyla BABATÜRK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Din Bilimleri***Theology*

Prof. Dr. Recai DOĞAN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Edebiyat***Letters*

Prof. Dr. Ozan YILMAZ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Eğitim***Education*

Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Ekonomi Bilimi, Kamu Ekonomisi***Economics, Public Economics*

Assoc. Prof. Dr. Cunus GANİEV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Felsefe***Philosophy*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Güzel Sanatlar***Fine Arts*

Prof. Dr. Çağatay AKENGİN

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***İşletme, Yönetim ve Organizasyon***Business, Management and Organization*

Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Kamu Yönetimi***Public Administration*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Medya ve İletişim***Media and Communication*

Assoc. Prof. Dr. Gökçe YOĞURTÇU

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Muhasebe ve Finansman, Yönetim Bilgi Sistemleri***Accounting and Finance, Management Information Systems*

Assoc. Prof. Dr. Seyil NAJİMUDİNOVA

Assoc. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Pazarlama***Marketing*

Assoc. Prof. Dr. Azamat MAKSÜDÜNOV

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Psikoloji***Psychology*

Assoc. Prof. Dr. Erkan EFİLTİ

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Sosyoloji***Sociology*

Prof. Dr. Ertan ÖZENSEL

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Spor Bilimleri***Sport Sciences*

Prof. Dr. Ünal TÜRKCAPAR

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Tarih***History*

Prof. Dr. Nezahat CEYLAN

Prof. Dr. Alpaslan AŞIK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Turizm***Tourism*

Assoc. Prof. Dr. Güntekin ŞİMŞEK

*Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan***Uluslararası İlişkiler***International Relations*

Assoc. Prof. Dr. M. Emin ERENDOR

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

- Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU - Ankara University / Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KARAÇAY - Akdeniz University / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR - Turkish Academy of Sciences / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet TAŞAĞIL - Yeditepe University / Türkiye
Prof. Dr. Ali ABISHEV - Kazakh Economics University / Kazakhstan
Prof. Dr. Alisher RASULEV - Institute of Economics / Uzbekistan
Prof. Dr. Anıl YILMAZ - Izmir Katip Celebi University / Türkiye
Prof. Dr. Anvarbek MOKEEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ayşegül Asuman AKDOĞAN - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Ercan OKTAY - Karamanoğlu Mehmetbey University / Turkey
Prof. Dr. Cemal SEZER - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Celaleddin SERİNKAN - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Ceyhun Vedat UYGUR - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Cusup PİRİMBAYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Engin YILDIRIM - T.C. Supreme Court / Türkiye
Prof. Dr. Ercan SIRAKAYA - University of South Carolina / USA
Prof. Dr. Erdener KAYNAK - Penn State University / USA
Prof. Dr. Fevzi OKUMUŞ - University of Central Florida / USA
Prof. Dr. Feyzullah EROĞLU - Pamukkale University / Türkiye
Prof. Dr. Goudarz SADEGHI - University of Mohaghegh Ardabili / Iran
Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY - Kilis Yedi Aralık University / Türkiye
Prof. Dr. Hakan TAŞ - Marmara University / Türkiye
Prof. Dr. Hamza ÇAKIR - Erciyes University / Türkiye
Prof. Dr. Hasan GÜL - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Hasan VERGİL - İstanbul University / Türkiye
Prof. Dr. K. Makhmad UMAROV - Institute of Economics / Tajikistan
Prof. Dr. Kaisyn KHUBİEV - M. V. Lomonosov Moscow State University / Russia
Prof. Dr. Kubat TABALDİYEV - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Layli UKUBAYEVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Levent ALTINAY - Oxford Brookes University / UK
Prof. Dr. Mehmet AYDIN - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet BALCILAR - Eastern Mediterranean University / North Cyprus Turkish Republic
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM - International Balkan University / Türkiye
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN - Fatih Sultan Mehmet University / Türkiye
Prof. Dr. Meltem ONAY - Dokuz Eylül University / Türkiye
Prof. Dr. Metin BAYRAK - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Murat TAŞDAN - Kafkas University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Mustafa MIYNAT - Celal Bayar University / Türkiye
Prof. Dr. Muzaffer UYSAL - Virginia Polytechnic Institute / USA
Prof. Dr. Nuriddin KAYUMOV - Tajikistan Academy Of Sciences / Tajikistan
Prof. Dr. Orazaly SABDEN - Institute of Economics / Kazakhstan
Prof. Dr. Orhan Kemal TAVUKÇU - Recep Tayyip Erdoğan University / Türkiye
Prof. Dr. Polina ANANCHENKOVA - Academy of Labour and Social Relations / Russia
Prof. Dr. Rahman ALSHANOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Selahattin SARI - Beykent University / Türkiye
Prof. Dr. Selçuk EMSEN - Atatürk University / Türkiye
Prof. Dr. Shakir ULLAH - Stratford University / USA
Prof. Dr. Tatiana PYSHKINA - Academy of Economic Studies of Moldova / Moldova
Prof. Dr. Tohtar ESİRKEPOV - Turan University / Kazakhstan
Prof. Dr. Tuncay AYAS - Sakarya University / Türkiye
Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL - Trakya University / Türkiye

Prof. Dr. Turar KOYCHUEV - National Academy of Sciences / Kyrgyzstan
Prof. Dr. Elena BONTA - University "Vasile Alecsandri" of Bacau / Romania
Prof. Dr. Yahya ALTINKURT - Muğla Sıtkı Koçman University / Türkiye
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ - Ondokuz Mayıs University / Türkiye
Prof. Dr. Yüksel EKİNCİ - University of Portsmouth / UK
Prof. Dr. Nezahat CEYLAN - Balıkesir University / Türkiye
Prof. Dr. Oktay ÖZGÜL - Yalova University / Türkiye
Doç. Dr. Yavuz GÜNAŞDI - Atatürk University / Türkiye
Doç. Dr. İbrahim ÜNGÖR - Erzincan Binali Yıldırım University / Türkiye
Doç. Dr. Akın BİNGÖL - Kafkas University / Türkiye
Dr. Bülent NAMAL - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan
Dr. Cıldız ÇİMANOVA - Kyrgyz-Turkish Manas University / Kyrgyzstan

REDAKSİYON

REDACTION

Türkçe

Ayşe ADIGÜZEL, Murat ATAR, Özkan ÇELİK

Turkish

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Kırgızca

Venera TURATBEK KIZI, Toyçubay ÜSÖNALIYEV

Kyrgyz

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

İngilizce

Gulnara APSAMATOVA, Aida ASILBEKOVA,
Tolkun MUSAEVA, Aynura AHMADOVA,
Zarina CAYLOBAYEVA.

English

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

Rusça

Anara BAYIZBEKOVA

Russian

Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyzstan

TEKNİK DESTEK

TECHNICAL SUPPORT

Kayahan KÜÇÜK, Yusuf GÜNDÜZ

YAZIŞMA ADRESİ

CORRESPONDENCE ADDRESS

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Cengiz Aytmatov Caddesi 56,
720044, Bişkek/Kırgızistan

Kyrgyz-Turkish Manas University
Editor in Chief MANAS Journal of Social Studies
56 Chyngyz Aitmatov Avenue,
720044, Bishkek, Kyrgyzstan

İLETİŞİM

CONTACTS

e-mail: mjssmanas@gmail.com, kursadyilmaz@gmail.com

Tel: +996 (312) 49 27 63 (65, 69, 70, 74, 58)
+996 (312) 54 19 41-47

Fax: +996 (312) 49 27 61, 81-89

WEB SAYFASI

WEB PAGE

<http://journals.manas.edu.kg/mjsr/index.php>
<http://dergipark.gov.tr/mjss>

MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi
Dizinleme

MANAS Journal of Social Studies (MJSS)
is indexed and abstracted in



ULAKBİM TR Dizin



The European Reference Index for the
Humanities and the Social Sciences
(ERIH PLUS)



Türk Eğitim Endeksi



Araştırmax Bilimsel Yayın İndeksi
OAJI .net Open Academic
Journals Index

Open Academic Journals Index



Academic Resource Index



Scientific Indexing Services (SIS)



Central & Eastern European Academic Source
Database



SOBIAD, Sosyal Bilimler Atıf Dizini



CiteFactor Academic Scientific Journals



Academia Edu



Cabell's Directories



Directory of Research Journals Indexing



İdeal Online



Cosmos IF



Russian Science Citation Index



TÜRKİYE DİYANET VAKFI
İSLAM ARAŞTIRMALARI MERKEZİ
TÜRKİYE DİYANET FOUNDATION
CENTRE FOR ISLAMIC STUDIES



MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi

MANAS Journal of Social Studies

e-ISSN / ISSN: 1694-7215
<http://journals.manas.edu.kg>

Yıl/Year

Cilt/Volume

Sayı/Issue

2025

14

1

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi / Research Article

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Sümevra ARICAN	İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri <i>Critical Thinking Attitudes and Undergraduate Education Experiences of Theology Faculty Students</i>	1 – 21
Emre Berkan YENİ	Türkçe Sözlük'ten Türkçe Sözlük'e Katkılar <i>Contributions from Türkçe Sözlük to Türkçe Sözlük</i>	22 – 37
Adem DAĞAŞAN	Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri: Eğitim 4.0 Bağlamında Bir Değerlendirme <i>Experiences of Social Studies Teacher Candidates Regarding Distance Education Applications: An Evaluation in The Context of Education 4.0</i>	38 – 57
Cahide ÜNAL ve Hüseyin ÇAKIR	Dijital Öykü Farkındalığının Öğretmen Branşlarına Göre Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Digital Story Awareness According to Teacher Branches</i>	58 – 69
Damla BATU ve Murat TAŞDAN	Okul Yöneticilerinin Okulların Dijital Dönüşümüne İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi <i>Examining School Administrators' Awareness of Digital Transformation in Schools</i>	70 – 87
Hatice YILDIRIM, İbrahim ÇOLAK ve Yahya ALTINKURT	Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Algıları ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü <i>The Mediating Role of Organizational Power Distance Perception in the Relationship between Teachers' Job Insecurity Perceptions and Autonomy Behaviors</i>	88 – 102
Mehmet Arif ÖZERBAŞ ve Gülnur ISMANOVA	Өспүрүмдөрдүн Кибер Зомбулукка Каршы Сезгичтик Деңгээлдерин Аныктоочу Шкаласын Иштеп Чыгуу <i>Developing a Scale to Measure Adolescents' Level of Sensitivity to Cyberbullying</i>	103 – 113
Ümmühan AKPINAR AFŞİN ve Adalet KANDIR	48-72 Aylık Çocuklar İçin Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Validity and Reliability Study of the Early Learning Behaviors Scale for Children Aged 48-72 Months</i>	114 – 142

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Serap UĞUR ve İlker USTA	Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Analizi <i>Bibliographic Analysis of Postgraduate Theses on the Use of Artificial Intelligence in Education in Turkey</i>	143 – 163
Serpil KALAYCI	Biyolojide Öğrenilmesi Zor Olan Konular ve Etkili Öğrenme Yolları: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri <i>Subjects that are difficult to learn in biology and effective learning methods: Opinions of science teacher candidates</i>	164 – 183
Yaşar Hasan ÖNSAY, Dolunay YILMAZ ve Senar ALKIN-ŞAHİN	İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Examination of Primary and Secondary School Students' Metacognitive Awareness in Terms of Various Variables</i>	184 – 198
Burak BÜYÜKOĞLU	Avrupa Ülkelerinde Finansal Gelişmişliğin Sanayi Üretimine Yansımaları <i>Reflections of Financial Development on Industrial Production in European Countries</i>	199 – 216
Nuray YÜZBAŞIOĞLU	The Impact of the Interaction of Financial Investment Instruments on Financial Market <i>Finansal Yatırım Araçlarının Etkileşiminin Finansal Piyasalara Etkisi</i>	217 – 227
Mehtap KURT ve Ali Ertuğrul KÜPELİ	Piet Mondrian'ın Form Algısındaki Evrimi ve Soyut Sanatla Etkileşimi <i>The Evolution of Piet Mondrian's Perception of Form and Interaction with Abstract Art</i>	228 – 243
Aynur KÖSE, Fatih KEZER, Mustafa YILMAZ & Eylem ARSLAN	Discourse, Values and Voting: Political Value Priorities of the Turkish Public <i>Söylem, Değer ve Oy Verme: Türk Halkının Siyasal Değer Öncelikleri</i>	244 – 259
Ayşe ARAT ve Sedat ŞİMŞEK	Reklam Yoluyla Tüketicilerin Satın Alma Davranışının Etkilenmesi Örneği Olarak Örtülü Reklamlar ve Bunların Hukuki Denetimi <i>Surreptitious Advertising as an Example of Influencing Consumers' Purchasing Behavior and Its Legal Control</i>	260 – 273
Türker ERKAN ve Erdoğan AKMAN	Bir Haber Mecrası Olarak Kırgızistan'da Instagram Haberciliği <i>Instagram Journalism in Kyrgyzstan as a News Media</i>	274 – 292
Bekir ÇAR, Ahmet KURTOĞLU, Gökhan DOKUZUĞLU, Serkan Necati METİN ve Kamil UZGUR	Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılığı Ölçeği (TSÜBÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması <i>Technological Sporting Goods Addiction Scale (TSÜBÖ): Validity and Reliability Study</i>	293 – 302
Canan YILMAZ	The Importance of Human Resources Management in Disaster Coordination <i>Afet Koordinasyonunda İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi</i>	303 – 316

Yazar/Author	Başlık / Title	Sayfa/Page
Gizem Şebnem BEYDOĞAN	Sosyal Medya Kullanımının Tüketicilerin Gerçeklik Algısına Etkisi The Effect of Social Media Use on Consumers' Perception of Reality	317 – 330
Saim Alper AYAS	Obezite Ayrımcılığı ve Obeziteyi Önlemeye Yönelik İşyeri Uygulamaları <i>Obesity Discrimination and Workplace Practices to Prevent Obesity</i>	331 – 346
Metin KAYA, Ahmet Taylan AYDIN & İlker ALTUNBAŞAK	Peer Learning Effects on Students Outcomes: A Second Order Meta Analyses <i>Akran Öğreniminin Öğrenci Çıktıları Üzerindeki Etkileri: İkinci Dereceden Bir Meta Analiz</i>	347 – 357
Yunus Emre BÜYÜKBASMACI ve Murat ERDOĞDU	Sporcularda Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi <i>Effect of Role Uncertainty on the Level of Burnout in Athletes</i>	358 – 370
Ahmet Cuneydi HAS	Dolichenus Kültü: Yozgat Müzesi Örnekleri <i>Dolichenus Cult: Examples from Yozgat Museum</i>	371 - 381
Girayalp KARAKUŞ	Cumhuriyetin Yetiştirdiği Entelektüel Bir Bürokrat Örneği: Vahit Erdem <i>An Intellectual Bureaucrat Raised by The Republic: Vahit Erdem</i>	382 – 392
Muhammed Enes KAN ve Gökmen KANTAR	Türkiye ve Azerbaycan'da Güçler Ayrılığı İlkesinin Anayasalar Özelinde Karşılaştırılması <i>Comparison of the Principle of Separation of Powers in the Constitutions of Türkiye and Azerbaijan</i>	393 – 408
Recep CENGİZ ve İlyas Fırat CENGİZ	Nükleer Teknoloji: Siyasi-Toplumsal Statüko <i>Nuclear Technology: Political and Social Statuesque</i>	409 – 421
Ümit ALPEREN	Küresel Güvenlik Girişimi'nin Orta Asya'da Çin-Rusya İlişkilerine Etkisi <i>An Analysis of the Impact of the Global Security Initiative on China-Russia Relations in Central Asia</i>	422– 437
Derleme Makalesi / Review Article		
Vildan GÜZEL ve Aysel ATEŞ	PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da Eğitim Denetimi <i>PISA and Educational Supervision of China, Poland, Estonia, Canada, Ireland</i>	438 – 455
Hatice ÜNSAL, Nilüfer KOÇTÜRK & Öznur BAYAR	Child Maltreatment Reports during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review <i>Covid-19 Pandemisinde Çocuk İstismarı Bildirimleri: Bir Derleme Çalışması</i>	456 – 459

İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri

Sümevra ARICAN¹

Öz

Eleştirel düşünme, bireylerin bilgileri analiz etme, mantıklı ve sistemli bir biçimde düşünme ve bilgileri değerlendirme yetkinliklerini kapsayan temel bir beceridir. Eleştirel düşünme becerileri, özellikle eğitim süreçlerinde kazanılan ve geliştirilen temel yetkinlikler arasında yer alır. Öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması, öğrencilerine etkili öğretim sağlamalarında kritik bir role sahiptir. Bu bağlamda, İlahiyat Fakültesi gibi öğretmen adayı yetiştiren kurumlar, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme konusunda önemli bir sorumluluğa sahiptir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyi ve bu becerileri etkileyen faktörler üzerine yapılan bu araştırma, lisans eğitim sürecinin ve fakülte dışı kaynakların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırma, Türkiye genelinde 669 İlahiyat Fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, lisans eğitiminin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı; özellikle son sınıf öğrencilerinin ve akademik kariyere yönelik hedefleri olan bireylerin daha yüksek eleştirel düşünme becerilerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Fazla sosyal medya kullanımının eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu; buna karşılık, kitap okuma alışkanlığının ise bu becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, lisans eğitim süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini vurgulamakta, öğrencilere farklı perspektifler sunacak ve okuma alışkanlıklarını teşvik edecek pedagojik stratejilerin benimsenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Yüksek Din Öğretimi, Eleştirel Düşünme, Lisans Eğitimi, Öğretmen Adayı

Critical Thinking Attitudes and Undergraduate Education Experiences of Theology Faculty Students

Abstract

Critical thinking is a fundamental skill that involves analyzing information, thinking logically and systematically, and evaluating knowledge. This competency, especially acquired and developed through educational processes, is crucial for teacher candidates to impart effective teaching to their students. Institutions like theology faculties, which train teacher candidates, are responsible for nurturing their students' critical thinking capabilities. This study, examining the level of critical thinking skills among theology faculty students and the influencing factors, centers on the influence of undergraduate education processes and external resources on critical thinking abilities. The research, in which the survey model, one of the quantitative research methods, was used, was conducted with 669 students of the Faculty of Theology across Turkey. The research findings indicate that undergraduate education significantly contributes to developing critical thinking skills; in particular, senior students and those with academic career aspirations exhibit higher critical thinking proficiency. It has been identified that excessive social media usage adversely affects critical thinking skills, while the practice of book reading positively contributes to their enhancement. These findings highlight the necessity of reconfiguring undergraduate educational processes to better support the cultivation of students' critical thinking skills, embracing pedagogical strategies that offer diverse perspectives, and fostering reading habits to enhance these pivotal competencies.

Key Words: Religious Education, Higher Religious Education, Critical Thinking, Undergraduate Education, Pre-service Teacher

Atf İçin / Please Cite As:

Arican, S. (2025). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ve lisans eğitimi deneyimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 1-21. doi:10.33206/mjss.1442691

Geliş Tarihi / Received Date: 25.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.05.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Yalova Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, sumeyra.arican@yalova.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-3158-1840



Giriş

İlahiyat Fakültesi hem sahih dini bilgi üreten hem de toplumun dini anlayışını şekillendiren uzman bireyler yetiştirmeyi hedefleyen yükseköğretim kurumlarıdır. İlahiyat Fakültesi bilimsel çalışmalar yoluyla dini bilgi üreten ve araştırmacı, öğretmen, din görevlisi yetiştiren yükseköğretim kurumudur. İlahiyat Fakültesi günümüzde, toplumun dini anlayışını evrensel etik değerler çerçevesinde şekillendirmeyi, disiplinler arası iş birliği ile din olgusunu temel kaynaklarından araştırmayı ve dini konularda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları üretmeyi hedeflemektedir (Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023). Ayrıca bu fakülteler, sahih dini bilgiyi üretme, bilimsel araştırmalar yapma ve topluma rehberlik edebilecek yetkin ilahiyatçılar yetiştirme gibi hedefler benimsemiştir (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023; İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023; Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 2023). Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere İlahiyat/İslami İlimler fakültelerinde çeşitli becerilere sahipl yetkin bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Yetkin bireyler olarak yetişmeleri için bu fakültelerde eğitim gören öğrencilerin çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklere ihtiyacı bulunmaktadır. Bunlardan biri de eleştirel düşünme becerisidir.

Eleştirel düşünme, bireylerin karmaşık problemleri analiz edebilme, mantıklı sonuçlar çıkarma ve güvenilir bilgiye ulaşma süreçlerinde önemli rol oynayan temel bir beceridir (Ennis, 2011; Facione, 1990). Bu bağlamda, İlahiyat Fakültesi'nde eğitim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların toplumsal ve mesleki yaşamlarında daha bilinçli, sorumlu ve etkili kararlar verebilmelerini de destekler. Eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin farklı perspektifleri değerlendirebilmelerini, sorunları derinlemesine analiz edebilmelerini ve daha tutarlı, sağlam argümanlar geliştirmelerini sağlar. Bu beceriler, mezuniyet sonrasında karşılaşacakları profesyonel ve toplumsal zorluklarla başa çıkmalarına ve etkili çözümler üretmelerine temel oluşturacaktır.

Eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Eleştirel düşünme, bir eylemi gerçekleştirmeden ya da bir inanca bağlanmadan önceki sorgulama, derinlemesine düşünme ve sonrasında karar verme sürecini ifade etmektedir. Bu beceri, yeniliklere açık olma, güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşma, başkalarının düşüncelerine saygı duyma ve bilimsel ile bütüncül bir perspektiften değerlendirme yapabilme gibi çok yönlü ve karmaşık zihinsel etkinlikleri içeren bir süreçtir (Yılmaz Özelçi, 2012). Eleştirel düşünme, bireylerin bilgiyi analiz etme, mantıklı ve sistemli bir şekilde düşünme ve bilgiyi değerlendirme yeteneğidir. Bu beceri, karşılaşılan bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini sorgulamak, argümanları değerlendirmek ve karmaşık problemleri çözmek için gereklidir. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, eğitim müfredatlarında ve pedagojik yaklaşımlarda merkezi bir rol oynamaktadır. Bu beceriye doğuştan sahip olunmamakta, eğitim aracılığıyla kazandırılmakta ve geliştirilmektedir. Özellikle, yetkin bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen dini yüksek öğretim kurumlarındaki bireylerin bu beceriye sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, dini yüksek öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarının ve bu tutumlar üzerinde etkileri olan faktörlerin belirlenmesi, eğitim kalitesinin ve etkinliğinin artırılması açısından önem arz etmektedir. İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları, sosyo-demografik faktörlerin ve dini yüksek öğretimde sunulan eğitimin bu tutumları nasıl etkilediği, lisans eğitim sürecinde uygulanan pedagojik yöntemler ve ders içi ile ders dışı etkinliklerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişimine katkısı gibi konular araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarını şekillendiren lisans eğitimi deneyimlerini ele almak, bu becerinin öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiğini ve eğitim programlarının bu sürece katkısını anlamak açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri hangi seviyededir ve nasıl bir profile sahiptir?
- Sosyo-demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf, istihdam tercihi, kişilik özelliği, sosyal medya kullanım süresi, kitap okuma sayısı, kitap türü) İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- İlahiyat Fakültesi'nde sunulan eğitim, öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- İlahiyat Fakültesi lisans eğitimi sürecinde uygulanan pedagojik yöntem ve yaklaşımlar öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerinin gelişimine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
- İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde ders içi ve ders dışı etkinliklerin rolü ve etkisi nedir?

Bu çalışmanın temel amacı, İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin eleştirel dőřünme becerileri üzerinde etkili olan faktörleri ve bu becerilerin lisans eğitimi süreçlerinde nasıl geliştirildiğini analiz etmektir. Araştırmanın odağı, öğrencilerin bu temel beceriyi nasıl edindiklerini ve hangi faktörlerin, bu becerinin gelişimine olumlu ya da olumsuz katkı sağladığını belirlemektedir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınıf düzeyleri, istihdam hedefleri, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve kitap okuma davranışlarının eleştirel dőřünme yetenekleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca, pedagojik yaklaşımlar ve ders dış etkinliklerin, eleştirel dőřünme becerilerinin gelişiminde oynadığı roller de araştırma konuları arasındadır.

Eleştirel dőřünme becerisi, öğretmen adaylarının eğitimlerinde daha başarılı olmalarını sağlayan ve verilen eğitimi kalitesini artıran kilit bir faktördür. Öğretmen adaylarının sahip olduğu eleştirel dőřünme becerileri, gelecek nesillerin bu becerileri kazanmaları için temel teşkil etmektedir. İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin eleştirel dőřünme tutumları ve bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi, yükseköğretimdeki eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Eleştirel dőřünme, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve kültürel konularda daha bilinçli ve duyarlı bireyler olarak yetişmelerinde de etkili bir araçtır. Bu yüzden, İlahiyat Fakóltesi öğrencilerinin bu becerilerini geliştirmek, onların hem akademik hem de mesleki gelecekleri için büyük bir öneme sahiptir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, yüksek din öğretimi alanında eğitim gören öğrencilerin eleştirel dőřünme tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri nicel bir metodoloji yöntemi kullanılarak incelemektedir. Tarama modelinin benimsendiği araştırmada, öğrencilerin eleştirel dőřünme becerilerine ilişkin tutumları, görüşleri ve davranışları mevcut koşulları içinde belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama araştırmalarıyla; kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış ve beklentilerinin kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tespit edilmesi amaçlanmaktadır (İslamoğlu & Alınaık, 2016:99; Gürbüz & şahin, 2014:103).

Evren - Örnekleme

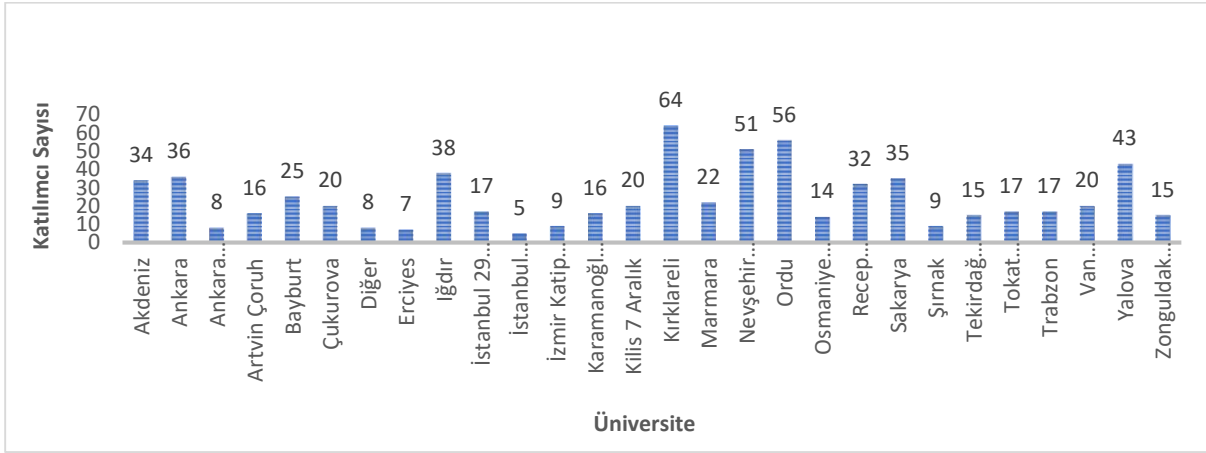
Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde 2023-2024 akademik yılı itibariyle İlahiyat ya da İslami İlimler lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurumu'ndan edinilen verilere göre Türkiye'de yüksek din öğretimi kurumlarında her yıl yaklaşık 20.000 öğrenci eğitim almaktadır (YÖK, 2023). Bu da beş yıllık eğitim süresi boyunca toplamda 100.000 öğrencinin yüksek din eğitimi aldığını göstermektedir. Karagöz'ün (2016: 288) önerdiği gibi, 100.000 kişilik bir evren için örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerekmektedir. Araştırmada bu kapsamda 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle İlahiyat/İslami İlimler Fakóltesi'ne devam eden 670 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılara, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilirlik ve kartopu örnekleme stratejilerinden yararlanılarak ulaşılmıştır. Bu yöntemler, araştırmacılara, ulaşılması kolay ve araştırmaya katılmayı kabul eden bireyler üzerinde çalışma yapma (Erkuş, 2009: 98) ve katılımcıların öneri ve yönlendirmeleriyle diğer aday katılımcılara ulaşma (Gürbüz & şahin, 2015:131; Creswell, 2017: 129) imkânı sunmaktadır. Bu araştırmada, araştırma kriterlerine uygun katılımcılara (öğrencilere) ulaşılmış, onların önerileriyle diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırma, uygun örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılan 669 katılımcı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örnekleme ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Değişken Türü	Değişken Düzeyi	n	%	Değişken Türü	Değişken Düzeyi	n	%
Cinsiyet	Kadın	477	71,3	Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	0 saat	12	1,8
	Erkek	192	28,7		1 saat	131	19,6
	Toplam	669	100		2 -3 saat	364	54,4
Sınıf Düzeyi	İkinci Sınıf	82	12,3	Yıllık Kitap Okuma Sayısı	4 saat ve üzeri	162	24,2
	Üçüncü sınıf	252	37,7		Toplam	669	100
	Dördüncü Sınıf	335	50,1			1-3 arası	205
Öğrencilerin İstihdam Tercihleri	Toplam	669	100,0	4-11 arası		264	39,5
	DKAB Dersi Öğretmeni	250	37,4	12-25 arası	108	16,1	
	Akademisyen	150	22,4	26 ve üzeri	45	6,7	
	Din Görevlisi	120	17,9	Hiç okumayan	47	7,0	
	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni	82	12,3	Toplam	669	100	
Diğer	67	10,0					
Toplam	669	100,0					

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan 669 öğrencinin %71,3'ünü (477 kişi) kadın ve %28,7'sini (192 kişi) erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, katılımcıların %12,3'ü (82 kişi) ikinci sınıf, %37,7'si (252 öğrenci) üçüncü sınıf, %50,1'i (335 öğrenci) ise dördüncü sınıf öğrencisidir. Katılımcıların istihdam tercihleri çeşitlilik göstermektedir. %37,4'ü (250 kişi) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi öğretmeni olmayı tercih ederken, %22,4'ü (150 kişi) akademisyen, %17,9'u (120 kişi) din görevlisi, %12,3'ü (82 kişi) İmam Hatip Lisesi (İHL) meslek dersleri öğretmeni ve %10'u (67 kişi) ise diğer meslekleri tercih etmektedir. Günlük sosyal medya kullanım süresiyle ilgili verilere göre, öğrencilerin %1,8'i (12 kişi) sosyal medyayı hiç kullanmamaktadır, %19,6'sı (131 kişi) 1 saat, %54,4'ü (364 kişi) 2-3 saat ve %24,2'si (162 kişi) 4 saat ve üzeri sosyal medya kullanmaktadır. Yıllık kitap okuma sayısına göre ise, öğrencilerin %30,6'sı (205 kişi) yılda 1-3 kitap okurken, %39,5'i (264 kişi) 4-11 kitap, %16,1'i (108 kişi) 12-25 kitap ve %6,7'si (45 kişi) 26 ve üzeri kitap okumaktadır. Hiç kitap okumayanların oranı ise %7 (47 kişi) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Okuduğu Üniversite Bilgileri



Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde kişisel soruların yer aldığı anket formunun yanı sıra Yılmaz Özelçi (2012) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılmıştır. Etik Kurul izni alınmasının ardından veriler gönüllülük esasına dayalı olarak Google Formlar aracılığıyla Aralık (2023) ve Ocak (2024) aylarında toplanmıştır. Araştırma kapsamında, “Eleştirel Düşünme Ölçeği” kullanılarak, Türkiye genelinde cinsiyet, yaş, sınıf, istihdam tercihi, kişilik özellikleri, sosyal medya kullanım süresi, kitap okuma sayısı ve okunan kitap türü gibi çeşitli sosyo-demografik değişkenler temelinde veri toplanmıştır. Elde edilen veri seti, eleştirel düşünme becerilerini ve bunların farklı değişkenlerle ilişkisini betimlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen bu araçların öncelikle ölçek maddeleri arasındaki iç tutarlılık düzeyini gösteren bir değer olarak Cronbach's Alpha katsayı hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörü (Bilgi Toplamaya İsteklilik) 4 madde; ikinci faktörü (Özdüzenleme) 5 madde; üçüncü faktörü (Çıkarımda Bulunma) 3 madde ve dördüncü faktörü (Kanıtı Dayalı Karar Verme) 3 madde, beşinci faktörü (Neden Aramaya Açıklık) 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Biraz Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olmak üzere 5'li Likert tipindedir. Ölçekten elde edilebilecek maksimum puan 95, minimum puan ise 19'dur. Ölçeğin 1,3,5,7,11,14,16,17. maddeleri ters maddelerdir. 19 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan “Eleştirel Düşünme Ölçeği”nin ‘Bilgi Toplamaya İsteklilik’ için güvenilirlik katsayısı 0,70, ‘Özdüzenleme’ için 0,64 ve ‘Çıkarımda Bulunma’ için 0,52, ‘Kanıtı Dayalı Karar Verme’ için 0,54 ve ‘Neden Aramaya Açıklık’ için 0,56 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin geneli için yapılan güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısının (α) 0,72 olduğu saptanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarının puanlarının iç tutarlılık katsayıları 0,58 ile 0,67 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre aracın oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Can, 2016: 391).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 29 paket programı kullanılarak betimsel ve ilişkisel istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. İlişkisel istatistiksel analizlere geçilmeden önce, veri setinin parametrik testler için gerekli olan varsayımları karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Merkezi dağılım ölçüleri (aritmetik ortalama, mod, medyan değerleri), çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiştir. Test sonuçlarına göre, veri setinin normal

dağılıma uygunluğu değerlendirilmiş ve analiz yöntemleri buna göre belirlenmiştir. Betimsel istatistikler aracılığıyla, örneklem demografisi, öğrencilerin eleştirel düşünme ölçek puanları ve diğer ilgili değişkenlerin dağılımları incelenmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ortalama farklılıklarını test etmek için t testi ve ANOVA testi gerçekteştirilmiştir. Bu analizler, bağımsız değişkenlerin eleştirel düşünme puanları üzerindeki etkisinin boyutunu ve anlamlılığını belirlemek için kullanılmıştır.

Çarpıklık katsayısı +1.0-1.0 sınırları içinde ise puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Veri seti analizlerine 670 katılımcı ile başlanmıştır. Buna göre sadece Neden Aramaya Açıklık faktörünün çarpıklık değeri -1,157 ve basıklık değeri 1,530'dur. Diğer faktörlerde çarpıklık değerleri -0,045 ile 0,992 arasında, basıklık değerleri -0,045 ile 0,874 arasında değişmektedir. İlgili faktördeki sapmanın giderilmesi için uç değerler çıkarılarak çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Buna göre 670 katılımcıdan oluşan veri setinde 1 uç değer veri setinden çıkartıldığında, tüm faktörlerin normal dağılım sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamına ve faktörlerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3. Veri Dağılımının Normalliğini Değerlendirmeye Yönelik Betimleyici İstatistikler

Ölçek	Faktörler	Katılımcı Sayısı	AO (Mean)	Ortanca (Medyan)	Tepedeğer (Mod)	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Eleştirel Düşünme Ölçeği	Bilgi Toplamaya İsteklilik	669	16.2466	16	16	-,557	,312
	Özdüzenleme	669	19.3513	19	18	-,406	,291
	Çıkarımda Bulunma	669	12.9686	13	15	-,968	,799
	Kanıtı Dayalı Karar Verme	669	9.4006	9	10	-,039	-,340
	Neden Aramaya Açıklık	669	15.5022	16	18	-1,154	1,523
	Ölçeğin Geneli	669	73.4694	73	69	,040	-,238

Tablodaki değerler incelendiğinde “Eleştirel Ölçeği” ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde edilen veri setinin merkezi eğilim ölçülerinin -aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin ile tepedeğerinin- birbirine yakın bir sayısal değere sahip olduğu görülmektedir. Merkezi dağılım ölçülerinin birbirine yakın olması veri setinin normal dağılım gösterdiği (Can, 2014, 82) şeklinde değerlendirebilir. Normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,00 ile -1,00 aralığında olması beklenmektedir (Gürbüz - şahin, 2014, 210). Tablodaki bu katsayıların da -Neden Aramaya Açıklık alt boyutu haricinde- belirtilen değer aralığında olduğu görülmektedir. Normalliğin tespiti için ayrıca histogram grafikleri de incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Kolmogorov- Smirnov testi de yapılmış ve p değerleri <.001 çıkmıştır. Söz konusu değerler ve değerlendirmeler neticesinde veri setinin normale oldukça yakın bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin normal dağılıma sahip olması varsayımından hareketle analizlerde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu kapsamda veri seti; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizlerin yanı sıra parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t testi ve tek faktörlü varyans analizi (ANOVA testi) yoluyla test edilmiştir. ANOVA testi sonucunda H1 (alternatif) hipotezinin doğrulandığı durumlarda ise çoklu karşılaştırmalarda değişkenin grupları farklı gözlem sayısına sahip olduğu için gruplar arasında mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonları karşılaştırabilen Scheffe testi kullanılmıştır (Kayri, 2009). Araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği üç ya da daha fazla kategorili değişkenlerde ise Welch ve Tamhane's T2 testinden yararlanılmıştır. Çalışmada istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçek geneli ve alt boyutlarına yönelik analiz sonuçları bulgular şeklinde aşağıda sunulmuştur.

Ölçek	Sayı	Ort	SS
Eleştirel Düşünme Ölçek Genel	669	73,46	8,11
Bilgi Toplamaya İsteklilik	669	16,24	2,65
Özdüzenleme	669	19,35	3,07
Çıkarımda Bulunma	669	12,96	1,96
Kanıtı Dayalı Karar Verme	669	9,40	2,77
Neden Aramaya Açıklık	699	15,50	3,25

Bu tabloya göre İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumları ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Bu ölçeğin ortalaması yaklaşık olarak 3.8'dir [(95:19)]. Beşli likert tipinde olduğu için bu sonuç, ölçeğin orta noktasının üzerindedir.

Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre eleştirel düşünme tutumlarında anlamlı farklılığın tespiti için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme tutumları incelendiğinde, ölçek genelinde ($t_{(667)}=-1,031$, $p=,303>0,05$) ve alt boyutlarında (sırasıyla $t_{(667)}=-,471$, $p=,638>0,05$; $t_{(667)}=-,681$, $p=,496>0,05$; $t_{(667)}=-1,785$, $p=,075>0,05$; $t_{(667)}=,243$, $p=,808>0,05$; $t_{(667)}=-,670$, $p=,503>0,05$) kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan t testi ve varyans analiz sonuçlarına göre katılımcıların eleştirel düşünme tutumları akademik not ortalaması, mezun olunan lise türü, anne- baba eğitim durumu, anne-baba tutumları, kişilik özellikleri ve yerleşim yerine göre de farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Tutumlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ort	F Anova	P Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	2. sınıf	82	15,97	2,51	G. arası	40,638	2	20,319	2,897	,056	—
	3. sınıf	252	16,00	2,86	G. içi	4671,667	666	7,015			
	4. sınıf	335	16,49	2,50							
	Toplam	669	16,24	2,65	Toplam	4712,305	668				
Özdüzenleme	2. sınıf	82	18,74	2,95	G. arası	75,596	2	37,798	4,025	,018	—
	3. sınıf	252	19,13	3,15	G. içi	6254,856	666	9,392			
	4. sınıf	335	19,66	3,01							
	Toplam	669	19,35	3,07	Toplam	6330,451	668				
Çıkarımda Bulunma	2. sınıf	82	12,79	1,85	G. arası	12,558	2	6,279	1,625	,198	—
	3. sınıf	252	12,84	2,18	G. içi	2573,783	666	3,865			
	4. sınıf	335	13,10	1,81							
	Toplam	669	12,96	1,96	Toplam	2586,341	668				
Kanıtı Dayalı Karar Verme	2. sınıf	82	9,59	2,55	G. arası	8,701	2	4,350	,563	,570	—
	3. sınıf	252	9,26	2,87	G. içi	5145,939	666	7,727			
	4. sınıf	335	9,45	2,75							
	Toplam	669	9,40	2,77	Toplam	5154,640	668				
Neden Aramaya Açıklık	2. sınıf	82	15,10	3,35	G. arası	34,210	2	17,105	1,613	,200	—
	3. sınıf	252	15,34	3,35	G. içi	7061,036	666	10,602			
	4. sınıf	335	15,71	3,15							
	Toplam	669	15,50	3,25	Toplam	7095,247	668				
Ölçek Geneli	2. sınıf	82	72,21	7,44	G. arası	631,620	2	315,810	4,850	,008	c ile b
	3. sınıf	252	72,59	8,10	G. içi	43363,002	666	65,110			
	4. sınıf	335	74,43	8,18							
	Toplam	669	73,46	8,11	Toplam	43994,622	668				

$p<0,05$ (a 2. sınıf, b 3. sınıf, c 4. sınıf)

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme tutumları ölçek genelinde ($F(2, 666) = 4,850$; $p<,05$) anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdüzenleme alt boyutu p değeri ,018 ile ,05'ten küçük çıkmasına rağmen post hoc testlerinden Scheffe de farklılığın kaynağı tespit edilememiştir. Tukey gibi diğer post hoc testleri söz konusu farklılığın kaynağını tespit etmiş olsa da araştırmada Scheffe yöntemi tercih edildiği için bu bilgilere yer verilmemiştir.

Tablo 5'te katılımcıların istihdam tercihlerine göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Tutumlarının İstihdam Tercihine Göre Farklılaşma Durumu

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ort	F Anova	P Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	DKAB	250	16,11	2,43	G. arası	148,216	4	37,054	5,5391	<.001	b ile a, c
	Akade	150	17,01	2,38	G. içi	4564,089	664	6,874			
	Din G	120	15,57	3,05							
	İhl Mes	82	16,32	2,89							
	Diğer	67	16,11	2,59	Toplam	4712,305	668				
Toplam	669	16,24	2,65								

Tablo 5. Devamı

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ort	F Anova	P Anova	Fark Scheffe
Özdüzenleme	DKAB	250	19,23	2,94	G. arası	43,857	4	10,964	1,158	,328	
	Akade	150	19,70	3,19	G. içi	6286,594	664	9,468			
	Din G	120	19,04	3,01							
	İhl Mes	82	19,65	3,01	Toplam	6330,451	668				—
	Diğer	67	19,16	3,45							
Toplam	669	19,35	3,07								
Çıkarımda Bulunma	DKAB	250	12,96	1,96	G. arası	52,708	4	13,177	3,453	,008	
	Akade	150	13,42	1,71	G. içi	2533,633	664	3,816			
	Din G	120	12,61	2,02							
	İhl Mes	82	12,67	2,09	Toplam	2586,341	668				b ile c
	Diğer	67	12,97	2,11							
Toplam	669	12,96	1,96								
Kamıta Dayalı Karar Verme	DKAB	250	9,20	2,71	G. arası	120,469	4	30,117	3,972	,003	
	Akade	150	10,16	2,84	G. içi	5034,171	664	7,582			
	Din G	120	9,11	2,67							
	İhl Mes	82	8,98	2,89	Toplam	5154,640	668				b ile a, c, d
	Diğer	67	9,46	2,63							
Toplam	669	9,40	2,77								
Neden Aramaya Açıklık	DKAB	250	15,21	3,49	G. arası	222,438	4	55,609	5,373	<.001	
	Akade	150	16,38	2,91	G. içi	6872,809	664	10,351			
	Din G	120	15,23	2,92							
	İhl Mes	82	14,69	3,51	Toplam	7095,247	668				b ile a, d
	Diğer	67	16,07	2,87							
Toplam	669	15,50	3,25								
Ölçek Geneli	DKAB	250	72,72	7,69	G. arası	2228,164	4	557,041	8,856	<.001	
	Akade	150	76,68	7,97	G. içi	41766,458	664	62,901			
	Din G	120	71,58	7,88							
	İhl Mes	82	72,34	8,62	Toplam	43994,622	668				b ile a, c, d
	Diğer	67	73,79	7,91							
Toplam	669	73,46	8,11								

p<0,05. (a DKAB, b Akademisyen, c Din Görevlisi, d İHL Meslek)

Tablo 5'e göre akademisyen olmak isteyen katılımcıların eleştirel düşünme tutumları öğretmen (DKAB ve İHL Meslek) ve din görevlisi olmak isteyen katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ölçek genelinde akademisyen olmayı tercih eden öğrenciler en yüksek ortalama puana (76,68) sahipken, din görevlisi olmayı tercih edenler en düşük (71,58) ortalama puana sahiptir. Akademisyen olmayı tercih eden İlahiyat Fakültesi öğrencileri, eleştirel düşünme ölçeğinin tüm boyutlarında en yüksek ortalama puanları alırken, din görevlisi olmayı hedefleyenler genellikle en düşük puanları almışlardır. Bu sonuçlar, akademisyen olarak çalışmayı düşünmenin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli boyutlarını olumlu yönde etkilediğini gösterirken, diğer istihdam tercihlerinin bu beceriler üzerindeki etkisinin daha az olduğunu ortaya koymaktadır. Özdüzenleme, istihdam tercihine bağlı olarak farklılık göstermeyen tek boyuttur, bu da farklı kariyer yollarındaki bireylerin bu özelliğe benzer düzeyde sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6'da katılımcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 6. Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumları

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Anova	p Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	0-1 saat	131	16,60	2,50	G. arası	65,804	3	21,935	3,139	,025	
	2-3 saat	364	16,25	2,68	G. içi	4646,501	665	6,987			
	4 saat ve	162	15,83	2,67							
	0 saat	12	17,58	2,10	Toplam	4712,305	668				—
	Toplam	669	16,24	2,65							
Özdüzenleme	0-1 saat	131	19,83	3,01	G. arası	153,326	3	51,109	5,502	<.001	
	2-3 saat	364	19,51	3,02	G. içi	6177,126	665	9,289			
	4 saat ve	162	18,54	3,11							
	0 saat	12	20,16	3,18	Toplam	6330,451	668				a ile c
	Toplam	669	19,35	3,07							

Tablo 6. Devamı

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Anova	p Anova	Fark Scheffe
Çıkarımda Bulunma	0-1 saat	131	13,06	1,90	G. arası	12,311	3	4,104	1,060	,365	
	2-3 saat	364	12,97	1,99	G. içi	2574,030	665	3,871			
	4 saat ve 0 saat	162	12,81	1,98							
	12	13,75	1,42	Toplam	2586,341	668					—
	Toplam	669	12,96	1,96							
Kanıtı Dayalı Karar Verme	0-1 saat	131	9,64	3,03	G. arası	40,090	3	13,363	1,737	,158	
	2-3 saat	364	9,48	2,71	G. içi	5114,550	665	7,691			
	4 saat ve 0 saat	162	9,08	2,68							
	12	8,33	2,64	Toplam	5154,640	668					—
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	0-1 saat	131	15,58	3,30	G. arası	15,721	3	5,240	,492	,688	
	2-3 saat	364	15,55	3,23	G. içi	7079,526	665	10,646			
	4 saat ve 0 saat	162	15,27	3,29							
	12	16,16	3,29	Toplam	7095,247	668					—
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Geneli	0-1 saat	131	74,71	8,24	G. arası	915,835	3	305,278	4,713	,003	
	2-3 saat	364	73,79	7,98	G. içi	43078,786	665	64,780			
	4 saat ve 0 saat	162	71,54	7,93							
	12	76,00	9,34	Toplam	43994,622	668					a ile c, b ile c
	Toplam	669	73,46	8,11							

p<0,05. (a 0-1 saat, b 2-3 saat, c 4 saat ve üzeri, d 0 saat)

Tablo 6'ya göre ölçek genelinde ve 'Özdüzenleme' alt boyutunda günlük 0-1 saat sosyal medya kullananlar ve 2-3 saat kullananlar ile 4 ve saat ve üzeri sosyal medya kullananlar arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Buna göre 4 ve saat ve üzeri sosyal medya kullananların görüşleri diğerlerinden anlamlı derecede düşüktür. Genel olarak, 0-1 saat sosyal medya kullanan öğrencilerin çoğu eleştirel düşünme alt boyutlarında en yüksek ortalama puanlara sahipken, 4 saat ve üzeri kullananların puanları daha düşüktür. Ancak, hiç sosyal medya kullanmayan öğrencilerin (12 katılımcı) çoğu alt boyutta daha yüksek puanlar aldığı dikkat çekmektedir. Genel eleştirel düşünme becerilerinde, sosyal medya kullanmayan öğrenciler en yüksek ortalama puana (76,00) sahipken, 4 saat ve üzeri kullananlar en düşük (71,54) ortalama puana sahiptir.

Tablo 7'de katılımcıların yıllık kitap okuma sayısına göre eleştirel düşünme tutumlarına ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 7. Yıllık Kitap Okuma Sayısına Göre Görüşlerin Farklılaşma Durumu

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s. d.	Kareler Ortalaması	F Anova	p Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	1-3	205	15,88	2,76	G. arası	78,167	4	19,542	2,800	,025	
	4-11	264	16,43	2,54	G. içi	4634,138	664	6,979			
	12-25	108	16,31	2,53							
	26 üzeri	45	17,08	2,52	Toplam	4712,305	668				—
	Hiç	47	15,78	2,98							
Toplam	669	16,24	2,65								
Öz düzenleme	1-3	205	18,86	3,12	G. arası	191,457	4	47,864	5,177	<.001	
	4-11	264	19,58	2,98	G. içi	6138,994	664	9,245			
	12-25	108	19,91	2,63							
	26 üzeri	45	20,11	3,33	Toplam	6330,451	668				e ile c, d
	Hiç	47	18,14	3,52							
Toplam	669	19,35	3,07								
Çıkarımda Bulunma	1-3	205	12,82	2,09	G. arası	14,529	4	3,632	,938	,441	
	4-11	264	12,98	1,89	G. içi	2571,812	664	3,873			
	12-25	108	13,01	1,83							
	26 üzeri	45	13,44	1,93	Toplam	2586,341	668				—
	Hiç	47	12,93	2,09							
Toplam	669	12,96	1,96								

Tablo 7. Devamı

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s. d.	Kareler Ortalaması	F Anova	p Anova	Fark Scheffe
Kanıta Dayalı Karar Verme	1-3	205	9,05	2,74	G. arası	49,798	4	12,450	1,619	,168	
	4-11	264	9,56	2,82	G. içi	5104,841	66	7,688			
	12-25	108	9,53	2,53							
	26 üzeri	45	9,95	3,22							
	Hiç	47	9,17	2,64	Toplam	5154,640	66				—
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	1-3	205	14,82	3,51	G. arası	141,955	4	35,489	3,389	,009	
	4-11	264	15,75	3,12	G. içi	6953,292	66	10,472			
	12-25	108	15,77	3,03							
	26 üzeri	45	16,20	3,45							
	Hiç	47	15,72	2,78	Toplam	7095,247	66				—
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Geneli	1-3	205	71,46	8,03	G. arası	1778,569	4	444,642	6,994	<.001	
	4-11	264	74,31	8,14	G. içi	42216,053	66	63,578			
	12-25	108	74,56	7,34							
	26 üzeri	45	76,80	8,42							
	Hiç	47	71,76	7,64	Toplam	43994,622	66				a ile b, c, d
	Toplam	669	73,46	8,11							

p<0,05. (a 1-3 arası, b 4-11 arası, c 12-25 arası, d 26 ve üzeri, e hiç okumayan)

Tablo 7'ye göre ölçek genelinde 1-3 arası kitap okuyanların görüşleri, 4-11 arası kitap okuyanlar, 12-25 arası kitap okuyanlar ile 26 ve üzeri kitap okuyan kişilere göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. 'Özdüzenleme' alt boyutunda 12-25 arası ile 26 ve üzeri kitap okuyanların görüşleri hiç kitap okumayanlara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yıllık olarak daha fazla kitap okuyan öğrencilerin (özellikle 12-25 ve 26 ve üzeri kitap okuyanlar), eleştirel düşünme ölçeğinde daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu, kitap okumanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 8'de katılımcıların lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 8. Lisans Eğitim Sürecinin Herhangi Bir Konuya Farklı Açıdan Bakabilme Konusunda Farklılaşma Durumları

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Anova	P Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Evet	513	16,28	2,71	G. arası	35,354	2	17,677	2,517	,081	
	Hayır	67	16,62	2,41	G. içi	4676,951	666	7,022			
	Kararsız	89	15,71	2,42	Toplam	4712,305	668				—
	Toplam	669	16,24	2,65							
Özdüzenleme	Evet	513	19,47	3,07	G. arası	32,029	2	16,015	1,693	,185	
	Hayır	67	18,92	3,43	G. içi	6298,422	666	9,457			
	Kararsız	89	18,97	2,77	Toplam	6330,451	668				—
	Toplam	669	19,35	3,07							
Çıkarımda Bulunma	Evet	513	12,96	1,90	G. arası	12,346	2	6,173	1,597	,203	
	Hayır	67	13,29	2,24	G. içi	2573,995	666	3,865			
	Kararsız	89	12,73	2,07	Toplam	2586,341	668				—
	Toplam	669	12,96	1,96							
Kanıta Dayalı Karar Verme	Evet	513	9,47	2,75	G. arası	37,031	2	18,516	2,410	,091	—
	Hayır	67	9,61	2,92	G. içi	5117,609	666	7,684			
	Kararsız	89	8,80	2,75	Toplam	5154,640	668				
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	Evet	513	15,61	3,15	G. arası	99,436	2	49,718	4,733	,009	
	Hayır	67	15,94	2,87	G. içi	6995,811	666	10,504			
	Kararsız	89	14,55	3,91	Toplam	7095,247	668				a ile c, b ile c
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Geneli	Evet	513	73,81	8,12	G. arası	759,524	2	379,762	5,850	,003	
	Hayır	67	74,40	7,89	G. içi	43235,098	666	64,918			
	Kararsız	89	70,78	7,79	Toplam	43994,622	668				a ile c, b ile c
	Toplam	669	73,46	8,11							

p<0,05. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 8'e göre lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda destekleyici olduğunu düşünmeyenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, lisans eğitim sürecinin herhangi bir konuya farklı açıdan bakabilme konusunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genelini ve özellikle neden aramaya açıklık boyutunu geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, bu etki tüm eleştirel düşünme alt boyutlarında tutarlı değildir.

Tablo 9'da katılımcıların lisans eğitim sürecinin ön yargılardan uzaklaşma ve açık fikirli olma konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 9. Lisans Eğitim Sürecinin Ön Yargılardan Uzaklaşma ve Açık Fikirli Olma Konusunda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Farklılaşma Durumları

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Welch	p Welch	Fark Tamhane's T2
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Evet	467	16,35	2,61	G. arası	21,043	2	10,522	177,967	,248	—
	Hayır	105	16,08	2,71	G. içi	4691,262	666	7,044			
	Kararsız	97	15,88	2,78	Toplam	4712,305	668				
	Toplam	669	16,24	2,65							
Özdüzenleme	Evet	467	19,58	3,07	G. arası	93,856	2	46,928	185,168	,011	a ile b
	Hayır	105	18,59	3,31	G. içi	6236,595	666	9,364			
	Kararsız	97	19,06	2,70	Toplam	6330,451	668				
	Toplam	669	19,35	3,07							
Çıkarımda Bulunma	Evet	467	12,99	1,86	G. arası	1,074	2	,537	170,474	,885	—
	Hayır	105	12,93	2,21	G. içi	2585,267	666	3,882			
	Kararsız	97	12,88	2,15	Toplam	2586,341	668				
	Toplam	669	12,96	1,96							
Kanıt Dayalı Karar Verme	Evet	467	9,57	2,72	G. arası	47,998	2	23,999	178,237	,052	—
	Hayır	105	9,03	2,88	G. içi	5106,641	666	7,668			
	Kararsız	97	8,94	2,84	Toplam	5154,640	668				
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	Evet	467	15,65	3,11	G. arası	42,352	2	21,176	172,060	,182	—
	Hayır	105	14,99	3,65	G. içi	7052,894	666	10,590			
	Kararsız	97	15,30	3,46	Toplam	7095,247	668				
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Geneli	Evet	467	74,16	7,98	G. arası	763,237	2	381,619	180,310	,004	a ile b
	Hayır	105	71,63	8,53	G. içi	43231,385	666	64,912			
	Kararsız	97	72,09	7,85	Toplam	43994,622	668				
	Toplam	669	73,46	8,11							

$p < 0,05$. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 9'da gruplar arası varyanslar homojen dağılmadığından Welch testi sonuçları dikkate alınmış ve raporlanmıştır. Anlamlı farklılıklar için Tamhane's T2 sonuçları dikkate alınmıştır. Lisans eğitim sürecinin ön yargılardan uzaklaşma ve açık fikirli olma konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile düşünmeyenler arasında ölçek geneli ve 'Özdüzenleme' alt boyutunda anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır. Lisans eğitim sürecinin öğrencilerin özdüzenleme ve genel eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu, ancak diğer eleştirel düşünme alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 10'da katılımcıların lisans eğitim sürecinin kanıtlara dayanarak düşünme ve bir konu hakkında konuşurken kanıt dayandırma konusunda eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 10. Lisans Eğitim Sürecinin Kanıtlara Dayanarak Düşünme ve Bir Konu Hakkında Konuşurken Kanıta Dayandırma Konusunda Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Farklılaşma Durumları

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Anova	p Anova	Fark Scheffe
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Evet	511	16,37	2,64	G. arası	47,832	2	23,916	3,415	,033	a ile c
	Hayır	69	16,15	2,93	G. içi	4664,473	666	7,004			
	Kararsız	89	15,58	2,42	Toplam	4712,305	668				
	Toplam	669	16,24	2,65							
Özdüzenleme	Evet	511	19,44	3,01	G. arası	17,947	2	8,973	,947	,389	—
	Hayır	69	19,07	3,79	G. içi	6312,505	666	9,478			
	Kararsız	89	19,04	2,82	Toplam	6330,451	668				
	Toplam	669	19,35	3,07							
Çıkarımda Bulunma	Evet	511	13,06	1,89	G. arası	21,681	2	10,840	2,815	,061	—
	Hayır	69	12,73	2,48	G. içi	2564,660	666	3,851			
	Kararsız	89	12,58	1,91	Toplam	2586,341	668				
	Toplam	669	12,96	1,96							
Kanıta Dayalı Karar Verme	Evet	511	9,50	2,74	G. arası	25,034	2	12,517	1,625	,198	—
	Hayır	69	9,17	2,85	G. içi	5129,606	666	7,702			
	Kararsız	89	8,97	2,89	Toplam	5154,640	668				
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	Evet	511	15,59	3,24	G. arası	18,608	2	9,304	,876	,417	—
	Hayır	69	15,28	3,39	G. içi	7076,639	666	10,626			
	Kararsız	89	15,14	3,24	Toplam	7095,247	668				
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Genel	Evet	511	73,98	8,09	G. arası	611,973	2	305,987	4,697	,009	a ile c
	Hayır	69	72,43	8,78	G. içi	43382,648	666	65,139			
	Kararsız	89	71,33	7,28	Toplam	43994,622	668				
	Toplam	669	73,46	8,11							

p<0,05. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 10'a göre, ölçek genelinde ve 'Bilgi Toplamaya İsteklilik' alt boyutunda p değerleri 0,05'ten düşük olduğu için, bu faktörlerde gruplar arası farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Özellikle 'Evet' ve 'Kararsız' grupları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Diğer faktörlerde ise p değerleri 0,05'ten yüksek olduğu için gruplar arası anlamlı farklar saptanmamıştır. Bu sonuçlara göre lisans eğitim sürecinin kanıtlara dayanarak düşünme ve bir konu hakkında konuşurken kanıta dayandırma konusunda destekleyici olduğunu düşünenler ile kararsız olanlar arasında anlamlı farklılaşma ortaya çıkmıştır.

Tablo 11'de katılımcıların lisans eğitim sürecinde münazara ve tartışma çalışmalarına katılmalarının eleştirel düşünmeyi destekleme durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 11. Lisans Eğitim Sürecinde Münazara ve Tartışma Çalışmalarına Katılma Görüşünün Farklılaşma Durumları

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Welch	p Welch	Fark Tamhane's 2
Bilgi Toplamaya İsteklilik	Evet	257	16,65	2,54	G. arası	79,622	2	39,811	387,006	,004	a ile c
	Hayır	256	16,11	2,65	G. içi	4632,683	666	6,956			
	Kararsız	156	15,78	2,76	Toplam	4712,305	668				
	Toplam	669	16,24	2,65							
Özdüzenleme	Evet	257	19,81	3,07	G. arası	91,149	2	45,575	401,575	,009	a ile b
	Hayır	256	19,03	3,13	G. içi	6239,302	666	9,368			
	Kararsız	156	19,10	2,89	Toplam	6330,451	668				
	Toplam	669	19,35	3,07							
Çıkarımda Bulunma	Evet	257	13,01	1,90	G. arası	14,079	2	7,040	391,532	,172	—
	Hayır	256	13,08	2,01	G. içi	2572,262	666	3,862			
	Kararsız	156	12,71	1,99	Toplam	2586,341	668				
	Toplam	669	12,96	1,96							

Tablo 11. Devamı

Ölçek	Grup	N	AO	S	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	F Welch	p Welch	Fark Tamhane's 2
Kanıtı Dayalı Karar Verme	Evet	257	9,32	2,84	G. arası	3.371	2	1,685	406,30	,789	—
	Hayır	256	9,40	2,85	G. içi	5151,269	666	7,735	2		
	Kararsız	156	9,51	2,53	Toplam	5154,640	668				
	Toplam	669	9,40	2,77							
Neden Aramaya Açıklık	Evet	257	14,87	3,65	G. arası	165,257	2	82,628	412,85	<.001	
	Hayır	256	15,93	3,04	G. içi	6929,990	666	10,405	8		b ile a, c ile a
	Kararsız	156	15,82	2,72	Toplam	7095,247	668				
	Toplam	669	15,50	3,25							
Ölçek Geneli	Evet	257	73,68	8,29	G. arası	58.080	2	29,040	399,58	,630	
	Hayır	256	73,57	8,14	G. içi	43936.541	666	65,971	0		—
	Kararsız	156	72,9	7,79	Toplam	43994.622	668				
	Toplam	669	73,46	8,11							

$p < 0,05$. (a evet, b hayır, c kararsız)

Tablo 11'de gruplar arasında varyanslar homojen dağılmadığından Welch ve Tamhane's T2 sonuçları dikkate alınmıştır. 'Bilgi Toplamaya İsteklilik' alt boyutunda fakültede tartışma ve münazara çalışmaları olduğunu düşünenler ile kararsız görüşte olanlar arasında evet diyenler lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. 'Özdüzenleme' alt boyutunda evet ve hayırlar arasında evet diyenler lehine farklılık bulunmaktadır. 'Neden Aramaya Açıklık' alt boyutunda hem evet ile hayır hem de evet ile kararsız görüşte olanlar arasında hayır ve kararsız diyenler lehine farklılaşma bulunmaktadır. Diğer alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır (p değerleri 0,05'ten büyüktür). Bu sonuçlar, münazara ve tartışma etkinliklerine katılma durumunun eleştirel düşünme becerilerinin bazı yönlerini desteklediğini göstermektedir.

Tablo 12'de katılımcıların fakülte dışı kaynak olarak eleştirel düşünmeyi desteklemek için bireysel kitap okuma durumuna ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 12. Fakülte Dışı Kaynak Olarak Eleştirel Düşünmeyi Desteklemek İçin Bireysel Kitap Okuma t- Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Grup	N	AO	S	sd	t	p
Eleştirel Düşünme Ölçeği	Bilgi Toplamaya İsteklilik	Evet	393	16,58	2,44	667	3.812	<.001
		Hayır	276	15,77	2,86			
	Özdüzenleme	Evet	393	19,74	2,86	667	3.930	<.001
		Hayır	276	18,78	3,27			
	Çıkarımda Bulunma	Evet	393	13,14	1,80	667	2.655	.008
		Hayır	276	12,72	2,16			
	Kanıtı Dayalı Karar Verme	Evet	393	9,80	2,68	667	4.539	<.001
		Hayır	276	8,82	2,81			
	Neden Aramaya Açıklık	Evet	393	15,97	2,94	667	4.440	<.001
		Hayır	276	14,82	3,55			
	Ölçeğin Geneli	Evet	393	75,25	7,71	667	6.995	<.001
		Hayır	276	70,92	8,00			

Tablo 12'deki t testi sonuçlarına göre fakülte dışı kaynak olarak eleştirel düşünmeyi desteklemek için bireysel kitap okuma durumu ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$; $p = .008$; $p < .001$; $p < .001$). Bu sonuçlar, kitap okumanın eleştirel düşünme ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu verilere göre, fakülte eğitimi dışında kitap okuma faaliyeti, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini destekleyici etkiye sahiptir.

Tablo 13'te eleştirel düşünmeyi destekleyen kitap türlerine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 13. Eleştirel Düşünme ve Okunan Kitap Türleri t- Testi Sonuçları

Kitap Türü	Eleştirel Düşünme Ölçeği	Grup	N	AO	S	sd	t	p
Dini	Ölçeğin Genel	Evet	421	74,10	8,32	667	2.659	.008
		Hayır	248	72,38	7,64			
Sosyoloji	Ölçeğin Genel	Evet	90	77,88	7,66	667	6.995	<.001
		Hayır	579	72,78	7,97			
Felsefe	Ölçeğin Genel	Evet	124	77,00	7,68	667	5.635	<.001
		Hayır	545	72,76	7,99			
Pedagoği	Ölçeğin Genel	Evet	84	76,19	8,10	667	6.995	<.001
		Hayır	585	73,07	8,04			
Tarihi	Ölçeğin Genel	Evet	197	75,94	8,08	667	5.161	<.001
		Hayır	472	72,43	7,91			
Biyografi	Ölçeğin Genel	Evet	83	76,40	8,79	667	3.557	<.001
		Hayır	586	73,05	7,93			
Psikoloji	Ölçeğin Genel	Evet	226	74,74	8,07	667	2.926	.004
		Hayır	443	72,81	8,06			
Edebi	Ölçeğin Genel	Evet	422	73,75	8,19	667	1.194	.233
		Hayır	247	72,97	7,97			

Tablo 13'teki t testi sonuçlarına göre, sosyoloji ve felsefe kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .005$; $p = .001$; $p = .008$; $p < .001$; $p < .001$). Pedagoği kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Kanıtı Dayalı Karar Verme' ve 'Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .035$). Tarih kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Bilgi Toplamaya İsteklilik, Özdüzenleme ve Çıkarımda Bulunma' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$; $p < .001$). Biyografi kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Çıkarımda Bulunma, Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p < .001$; $p < .001$; $p = .001$; $p = .004$). Psikoloji kitaplarını okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ile 'Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .004$; $p = .003$; $p = .002$). Dini kitapları okumayı tercih etme durumu eleştirel düşünme ölçek genelinde ve 'Özdüzenleme' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .008$; $p = .004$). Edebi kitapları okumayı tercih etme durumu ölçek genelinde farklılaşmaya neden olmasa da 'Kanıtı Dayalı Karar Verme ve Neden Aramaya Açıklık' alt boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşturmaktadır (sırasıyla $p = .012$; $p = .008$). Tabloya göre, çoğu kitap türünde (dini, sosyoloji, felsefi, pedagoği, tarihi, biyografi, psikoloji) okuyan grubunun eleştirel düşünme ölçeği ortalamaları okumayan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca, sosyoloji, felsefi, pedagoği, tarihi ve biyografi türlerinde t değerleri oldukça yüksek ve p-değerleri $< .001$ olup, bu durum bu farkların çok güçlü istatistiksel anlamlılığa işaret ettiğini göstermektedir. Dini ve Psikoloji türlerinde de anlamlı farklar vardır ancak bu farklar diğerlerine göre daha düşüktür. Edebi türünde ise, bu türde kitap okuyan grup ile okumayan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .233$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerine daha etkili bir şekilde öğretimlik yapmalarına yardımcı olacak unsurların en önemlilerinden biridir. Eleştirel düşünme, bilgiye erişim, problem çözme ve öğrencilere eleştirel bakış kazandırma konularında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının bu becerileri geliştirecek biçimde hazırlanması önemlidir. Bu sayede öğretmen adayları, geleceğin daha eleştirel düşünen nesiller yetiştirmeye katkı sağlayabileceklerdir. Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve DKAB dersi öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olmasa da pozitif yönde olduğunu (Coşkun, 2013, s. 157), eleştirel düşünme eğilimi ortalamasının yüksek seviyede olduğunu (İder & İpek, 2023, s. 190; Yüksel vd., 2021, s. 1123) göstermektedir. Ayrıca, doğruyu arama ve kendine güven dışındaki alt boyutlarda (açıkfikirlilik, sistematiklik, meraklılık) orta veya (analitiklik) boyutunda yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimlerine sahip oldukları belirtilmektedir (Aşık Ev, 2014, ss. 452-454). Bununla birlikte, (analitiklik, sistematiklik ve açık fikirlilik) alt boyutlarında orta düzeyde eğilim gözlenmiş (Coşkun, 2013, s. 157), bazı alt boyutlarda (doğruyu arama, sistematiklik ve olgunluk) orta düzeyde, diğerlerinde (açıkfikirlilik, analitiklik, meraklılık ve

kendine güven) düşük düzeyde olduğu (Erdoğan, 2015, s. 340) tespit edilmiştir. Aynı zamanda, bilişsel esneklik düzeylerinin orta, eleştirel düşünme eğilimlerinin ise yüksek olduğu (Demirtaş vd., 2023, s. 736) ortaya konulmuştur. Bir başka çalışmada, eleştirel düşünme eğiliminin ortanın üzerinde, yüksek seviyeye yakın olduğu (Bilecik, 2019, s. 315) bulgulanmıştır. Farklı bölümlerden öğrencilerin de yer aldığı bir çalışmada, Bütüncül Eleştirel Düşünme Rubriği'nde en yüksek puanı İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldığı tespit edilmiştir (Doğanay vd., 2007, s. 524). İlahiyat eğitiminin empati, iletişim ve uzlaşma becerilerini geliştirdiği (Ş. Turan & Nazıroğlu, 2021, s. 251), İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin yüksek oranda yenilikçi ve sorgulayıcı özelliklere sahip olduğu (Yeğin, 2017, ss. 253-254) da eleştirel düşünme bağlamında dikkate alınabilecek bulgulardandır.

Öte yandan Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Sosyal ve Beşerî İlimler Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi öğrencileriyle yapılan karşılaştırmalı bir araştırmada, en düşük eleştirel düşünme puanını İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin aldığı belirlenmiştir (Duran, 2021, s. 71). Türkiye'de öğretmen adaylarıyla yapılan 88 çalışmanın analiz edildiği bir araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Taştı & Yıldırım, 2022, s. 561). Bu bulgu, diğer bazı araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Alkın-Şahin vd., 2014, s. 1481; Can & Kaymakçı, 2015, s. 66; Güven & Kürüm, 2008, s. 63; Karaman, 2016, s. 339; Sağlam & Büyükuysal, 2013, s. 271; Türkmen, 2014, s. 78). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerini orta (Durnacı & Ültay, 2020, s. 92; Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Korkmaz, 2009, s. 5; Kuvaç & Koc, 2014, s. 52; Şen, 2009, s. 69) ve yüksek düzeyde (Aslan & Aybek, 2017, s. 381; Karalı, 2012, s. 93; Şenyiğit, 2016, s. 121) tespit eden araştırmalar da mevcuttur.

Bu bulgular, eleştirel düşünme becerilerinde pozitif eğilim olduğunu gösterse de bu becerilerin daha sistematik ve etkili bir şekilde geliştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Lisans eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini geliştiren program ve yöntemlerin dahil edilmesi, öğrencilerin bu becerilerinin daha fazla gelişmesini sağlayabilir. Böylece, daha bilinçli, eleştirel ve sorumlu bireyler haline gelmelerine de katkıda bulunmak mümkün olabilir.

Araştırma bulguları, İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli faktörlerle ilişkili olduğunu ve lisans eğitiminin ilerleyen yıllarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini açıkça göstermektedir. Özellikle son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin, daha alt sınıflardaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olması, eğitimin eleştirel düşünmeye olumlu katkı sağladığına işaret etmektedir (Bilecik, 2019, s. 310; Taştan vd., 2001, s. 191). Bu bulgular, İlahiyat lisans eğitiminin, öğrencilerin eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşıma yönlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde başka araştırmalara göre, sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi çok düşük düzeyde olmasına rağmen, son sınıflarda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri, alt sınıflara göre daha yüksektir. Bu durum, eğitim süresinin eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığını göstermektedir (Can & Kaymakçı, 2015, s. 80; Çolak vd., 2019, ss. 77-78; Karalı, 2012, s. 93; Koçer, 2021, s. 96; Şenyiğit, 2016, s. 123). Ancak 1. sınıf öğrencilerinin üst sınıflara göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu (Çetinkaya, 2011, s. 103) ve sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkide bulunmadığı (Durnacı & Ültay, 2020, s. 92; Erdoğan, 2012, s. 86; Türkmen, 2014, s. 79) bulguları da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sürecinde sistematik olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Lisans eğitiminin başlangıcından itibaren eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ve etkinliklerin dahil edilmesi, bu becerilerin daha kalıcı ve etkili bir şekilde gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca, bu sürecin tüm eğitim hayatı boyunca sürekli desteklenebilmesi için, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir. Eleştirel düşünmenin sürdürülebilir bir beceri haline gelmesi için, eğitimcilerin bu süreci erken aşamalardan itibaren etkili bir şekilde planlaması ve yönetmesi gerekmektedir.

Eleştirel düşünme tutumlarının istihdam tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Akademisyen olmayı tercih eden öğrencilerin eleştirel düşünme puanları, öğretmen veya din görevlisi olmayı tercih edenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu bulgular, eleştirel düşünmenin öğrencilerin mesleki tercihlerinde etkili olduğunu ya da akademik kariyer yapmayı planlayan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin bu beceride daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Akademisyenlik, İlahiyat Fakültesi mezunlarının daha fazla ilgisini çekmeye başlamıştır (İpek vd., 2024, s. 373; Uçar, 2017, s. 146). Akademik kariyer planlayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine daha fazla ilgi gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, İlahiyat lisans programına eleştirel düşünme derslerinin eklenmesi, öğrencilerin bu temel beceriyi daha sistematik bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlayabilir. Yaran'ın (2022) bu amaçla kaleme aldığı kitap çalışması, eleştirel düşünme becerilerini destekleyecek

kaynakların geliştirilmesi gerektiğine değinmektedir. İlahiyat lisans eğitiminin bu beceriyi daha çok vurgulayarak, donanımlı ve eleştirel dūřünebilen bireyler yetiştirmeye katkıda bulunması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada fazla sosyal medya kullanımının (günde 4 saat ve üzeri) eleştirel dūřünme puanlarını olumsuz etkilediği, buna karşın daha az kullanan ya da hiç sosyal medya kullanmayan öğrencilerin daha yüksek puanlar aldığı tespit edilmiştir. Özellikle, günlük 0-1 saat arası sosyal medya kullanan ya da hiç kullanmayan öğrenciler daha yüksek eleştirel dūřünme puanlarına sahipken, yoğun sosyal medya kullanımı (günde 4 saat ve üzeri) bu puanların dūřmesine neden olmuştur. Bu bulgular, aşırı sosyal medya kullanımının dikkat dağınıklığına yol aarak derinlemesine dūřünme süreçlerini zayıflatabileceğini dūřündürmektedir. Nitekim İlahiyat Fakóltesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, sosyal medyada geçirilen süre arttıka, sosyal medyanın eğlence amaçlı kullanım oranının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Öęrencilerin sosyal medyayı en çok gündemi takip etmek, can sıkıntısını gidermek, sohbet etmek, haberleşmek, eğlence ve eğitim amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle, günde 5 saatten fazla sosyal medyada vakit geçiren öğrenciler arasında eğlence amaçlı kullanımın en yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak, sosyal medya kullanım süresi arttıka, gündem takibi, sohbet, haberleşme, can sıkıntısını giderme, olumsuzluklardan kaçış, eğlence ve dinî paylaşımlar için kullanım oranlarının arttığı, ancak eğitim amaçlı kullanımın azaldığı görölmüştür (Yavuz, 2020, ss. 122, 126, 130). Daha önceki tarihlerdeki bir araştırmada ise, öğrencilerin büyük bir kısmının internet ve bilgisayar erişimine sahip olmadığı, interneti daha çok akademik amaçlarla (derslerle ilgili araştırma, ödev ve projeler için) kullandıkları bulunmuştur. Bu araştırmada, interneti ders amaçlı kullanan öğrencilerin sayısının, eğlence, güncel haberler ve ders dışı bilgi amaçlı kullanan öğrencilere oranla anlamlı derecede daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir (Keskin, 2011, s. 229). Günümüzde ise, akıllı telefon kullanımı, öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli bir yer edinmiş durumdadır. İlahiyat Fakóltesi öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada, öğrencilerin nomofobi (telefonsuz kalma korkusu) düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akıllı telefonlarına aşırı bağımlı olmamakla birlikte, telefonsuz kalma durumunda belirli bir rahatsızlık veya endişe yaşadıklarını göstermektedir (E. Z. Turan & Becit İşçitürk, 2018, ss. 1943-1945). Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının öğrencilerin yaşamında giderek daha önemli bir rol oynadığını ve bu durumun hem akademik hem de kişisel yaşam üzerinde bazı olumsuz etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Sosyal medyanın aşırı kullanımının eleştirel dūřünme becerilerini olumsuz etkileyerek, dikkat dağınıklığına neden olabileceği ve dūřünme becerilerini zayıflatabileceği söylenebilir. Bunun yanında, eğlence ve gündem takibi gibi amaçlarla yoğun sosyal medya kullanımının, eğitim amaçlı kullanımın önüne geçmekte olduğu ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha az zaman ayırmasına yol aatığı belirtilebilir. Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının bilinçli bir şekilde yönetilmesinin ve eğitim süreçlerinde eleştirel dūřünme becerilerinin desteklenmesinin önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Eęitimciler ve öğrenciler, bu dengeyi sağlamak için dikkatli bir yaklaşım benimsemelidir.

Bu noktada, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığının önemi vurgulanmalıdır. Dijital okuryazarlık, bireylerin dijital araçları ve teknolojileri güvenli, etkili, etik ve bilinçli bir şekilde kullanma becerilerini içermektedir (MEB, 2020). Medya okuryazarlığı, medyanın bilinçli kullanımını teşvik ederek eleştirel dūřünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Gülay vd., 2023, s. 84; Kurt & Kürüm, 2010, s. 33). Öęretmen adaylarıyla yapılan bir araştırmada, medya okuryazarlığı ile eleştirel dūřünme eğilimleri arasında düşük düzeyde de olsa pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre, medya okuryazarlığı arttıka eleştirel dūřünme eğilimlerinin de yükseldiği ya da eleştirel dūřünme eğilimlerinin artışıyla medya okuryazarlığının geliştiği gözlemlenmiştir (Karaman, 2016, s. 345). Ayrıca, sosyal aę sitelerini kullanım amacının medya okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği, bu etkinin eleştirel dūřünme eğiliminin aracılık rolüyle daha da güçlendiği sonucuna ulaşılmıştır (Ulu & Bař, 2020, s. 564). Bu bulgular, sosyal medya kullanımının, özellikle aşırı düzeyde olduğunda, bireylerin eleştirel dūřünme yetilerini olumsuz etkileyebileceğini ve bu nedenle medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Eęitim süreçlerinde medya okuryazarlığı eğitiminin gündeme alınması, bireylerin sosyal medya kullanımlarını daha bilinçli bir şekilde yönetmelerini sağlayarak eleştirel dūřünme becerilerini artırabilir. Özellikle öğretmen adaylarının, gelecekte medya ile etkileşimde bulunan öğrencilerine doğru rehberlik yapabilmeleri için bu yetkinlikleri kazanmaları gerekmektedir.

Araştırmada yıllık kitap okuma sayısı arttıka eleştirel dūřünme ölçek puanlarının genelde yükseldiği tespit edilmiştir. Özellikle 26 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrenciler, eleştirel dūřünme ölçeğinde en yüksek ortalama puanı alırken, 1 ila 3 kitap okuyan öğrenciler en düşük ortalama puanı elde etmiştir. Bu veriler, düzenli kitap okumanın eleştirel dūřünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Benzer bir

araştırmada, aylık kitap okuma sayısı ile eleştirel düşünme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur; en yüksek puanı ayda dört kitap okuyanlar alırken, onları sırasıyla üç, iki, bir kitap okuyanlar takip etmiş, hiç kitap okumayanlar ise en düşük puanı almıştır (Duran, 2020, s. 168, 2021, s. 73). Kitap okuyan bireylerin eleştirel düşünme toplam puanlarının, kitap okumayanlara göre daha yüksek olduğu, açık fikirli olma, meraklı olma, başkalarının görüşlerini dikkate alma, kendine güvenme, araştırmacı olma ve durumları bütüncül değerlendirme gibi eleştirel düşünme eğilimlerini daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir (Alkın-Şahin vd., 2014, s. 1484). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Koçer, 2021, s. 99; Şenyiğit, 2016, s. 137). Bir başka çalışmada ise bu ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı olduğu belirtilmiştir (Kırmızı vd., 2014, s. 364). Bu bulgular, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin de arttığını ya da eleştirel düşünme eğilimleri arttıkça kitap okuma alışkanlıklarına yönelik tutumların güçlendiğini ortaya koymaktadır. Okunan kitap sayısı arttıkça eleştirel düşünme eğilimi puanlarının da yükseldiği tespit edilmiştir (Karasakaloğlu vd., 2012, s. 218; Koçer, 2021, s. 99; Şenyiğit, 2016, s. 137). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu açıkça göstermektedir. Bununla birlikte, doğrudan eleştirel düşünme konusunu ele almasa da bireysel yenilikçilik üzerine yapılan bir çalışmada, kitap okumanın öğrencilerin bireysel yenilikçilik puanlarında belirgin bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Yeğin, 2017, s. 256). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını ele alan bir araştırmada da kitap okuma sıklığının istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Şen, 2009, s. 85). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu gösterse de kitap okuma alışkanlığının her zaman eleştirel düşünme üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, düşünme becerilerinin geliştirilmesi için okuma alışkanlığının yanı sıra, okunan materyallerin niteliği ve bireylerin bu süreçlere yaklaşımı gibi farklı unsurların da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle düşünme becerilerinin gelişiminde, okunan metinlerin analitik düşünme süreçlerini destekleyici özellikte olması ve bireylerin sorgulayıcı bir yaklaşımla okumaya yönelmesi etkili olabilir. Eğitim ortamlarında eleştirel düşünmeyi teşvik eden materyallere ve yaklaşımlara daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimleri açısından faydalı olacaktır.

Araştırmada İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kitap okuma faaliyetinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Veriler, düzenli kitap okumanın bu becerilere olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özellikle, daha fazla kitap okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programları ve pedagojik yaklaşımlar açısından önemli olup, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için okuma alışkanlıklarının teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, farklı disiplinlere ait kitapların, eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli boyutları üzerinde farklı etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Sosyoloji, felsefe, pedagoji ve tarih gibi soyut düşünmeyi ve eleştirel değerlendirmeyi gerektiren alanlarda okuma yapan bireylerin bu becerilerde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Kitap tercihlerinin çeşitlendirilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Eğitim içeriği ve ders kitaplarının seçiminde bu bulguların göz önünde bulundurulması önemlidir.

Araştırma bulguları lisans eğitim sürecinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle, farklı konulara farklı açılardan bakma ve ön yargılardan uzaklaşma konusunda açık fikirli olma gibi belirli eleştirel düşünme boyutlarında lisans eğitim sürecinin olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle felsefe ve din bilimleri bölüm derslerinin katkısı tespit edilmiştir (Taşkiran, 2013, s. 258). Ayrıca İlahiyat Fakültesi programının, bireyin dünyasını aydınlatarak şüphelerinden arınmasına, hem dünya hem ahiret perspektifinde bilgi ve donanım kazanmasına, yeni bakış açıları edinerek yaşamın zorluklarına hazırlanmasına yardımcı olması açısından işlevsel olduğu (Çinemre, 2019, s. 279) tespiti de bu bulguyu destekler niteliktedir. İlahiyat eğitimi, bireyin bilgi, düşünce ve davranışlarında değişim sağlarken, bu değişimi eleştirel düşünme, farklılıklara saygı gösterme ve hoşgörülü olma gibi niteliklerle desteklemektedir (Özenç, 2017, s. 28; Taştan vd., 2001, ss. 188-189). Bu tespitler doğrultusunda, İlahiyat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve kişisel gelişimlerini desteklediği, daha donanımlı ve hoşgörülü bireyler olmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgular, eğitim programlarının sadece bilgi aktarmakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda daha bilinçli ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeye yönelik bir yapıya sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Lisans eğitim sürecinin ölçeğin ‘Bilgi Toplamaya İsteklilik’, ‘Neden Aramaya Açıklık’ ve ‘Özdüzenleme’ gibi belirli alt boyutlarda daha güçlü etkileri olduğu, diğer alt boyutlarda ise bu etkinin daha az olduğu gözlemlenmiştir. Eğitim sürecinin ‘Çıkarımda Bulunma’ ve ‘Kanıtı Dayalı Karar Verme’ boyutlarında etkili olmaması bu özelliklerin eğitim süreciyle daha az ilişkili olabileceğini veya bu becerilerin gelişiminin eğitim süreçlerinden bağımsız diğer faktörlerle daha fazla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular, lisans eğitim sürecinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede belirli boyutlarda etkili olduğunu, ancak tüm boyutları eşit derecede desteklemediğini göstermektedir. Özellikle, çıkarım yapma ve kanıtı dayalı karar verme gibi becerilerde, eğitim sürecinin daha az etkili olması, bu becerilerin geliştirilmesi için farklı yaklaşımlar ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu işaret etmektedir. Öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen başlıca unsur olarak ezberci eğitimi ve anlatımla sınırlı yöntemleri nitelendirmişlerdir (Sağlam & Büyükuysal, 2013, s. 272). Bu bağlamda öğretim elemanlarının yenilikçi, işbirlikçi ve dijitalle uyumlu öğretim yöntemleri benimsemeleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini daha etkin bir şekilde destekleyebilir. Ancak, zaman kısıtlamaları, sınıf koşulları ve öğrenci sayısının fazla olması gibi engellerin, bu yöntemlerin kullanımını sınırladığı da göz önünde bulundurulmalıdır (Güneş, 2018, ss. 90-91; şahin vd., 2015, s. 64). Eğitim süreçlerinin daha esnek ve yenilikçi yaklaşımlarla güçlendirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik etmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma bulguları, lisans eğitimi, kitap okuma alışkanlıkları, mesleki hedefler ve sosyal medya kullanımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli etkilerde bulunduğunu ortaya koymaktadır. Lisans eğitimi, özellikle felsefe ve din bilimleri gibi derslerle, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Düzenli kitap okuma alışkanlıklarının da eleştirel düşünme eğilimlerini güçlendirdiği belirlenmiştir. Mesleki hedefler de bu beceriler üzerinde etkilidir; özellikle akademisyenlik gibi analitik düşünme gerektiren mesleklere yönelen öğrencilerin daha yüksek eleştirel düşünme puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Sosyal medya kullanım alışkanlıkları ise eleştirel düşünme yeteneklerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Aşırı sosyal medya kullanımı dikkat dağınıklığına yol açabilirken, dengeli ve bilinçli sosyal medya kullanımı farklı bakış açılarına erişim sağlayarak bu becerileri destekleyebilir. Sonuç olarak, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bu faktörlerin eğitim süreçlerinde dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim üyeleri, öğrencilere sosyal medya kullanımını bilinçli bir şekilde yönetme becerileri kazandırarak, kitap okuma alışkanlıklarını teşvik eden materyaller ve etkinlikler sunarak, ayrıca mesleki hedeflere yönelik eleştirel düşünmeyi destekleyen çalışmalarla bu becerilerin gelişimine katkı sağlayabilirler.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Lisans eğitim müfredatları, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirmeye yönelik yöntemler ve etkinliklerle zenginleştirilebilir.
- Derslerde eleştirel düşünme becerilerinin kullanımını artırmak ve öğrenci katılımını teşvik etmek için Sokratik yöntem, grup çalışmalarını, proje çalışmalarını, vaka analizi, beyin fırtınası, tartışma gibi metotlar kullanılabilir ve dijital araçlardan yararlanılabilir.
- Öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirmesini sağlamak amacıyla, çeşitli disiplinlerden kitaplar okumaları teşvik edilebilir ve bu sayede eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Öğrencilerin düzenli okuma alışkanlıklarını desteklemek amacıyla teşvik programları ve yarışmalar düzenlenebilir. Bu programlarda farklı türlerden ve disiplinlerden kitaplar önerilebilir.
- Sosyal medyanın eleştirel düşünme üzerindeki olası olumsuz etkileri konusunda öğrenciler bilinçlendirilebilir ve bu konuda eğitimler düzenlenerek farkındalıkları artırılabilir.
- Sosyal medyanın eğitim amaçlı ve etkili kullanılmasını teşvik edecek stratejiler geliştirilebilir.
- Akademik kariyer hedefleyen, yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerileri sergileyen öğrenciler için özel destek programları ve mentorluk sistemleri oluşturulabilir, bu programlar daha işlevsel ve etkili hale getirilebilir.
- Kariyer danışmanlığı ve rehberlik hizmetleri tüm öğrencilere erişilebilir hale getirilerek, öğrencilerin mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olunabilir.
- Öğrencilere, eleştirel düşünme becerilerinin hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiği konusunda düzenli geri bildirimler verilebilir ve kişisel gelişim planları oluşturulmaları için destek sağlanabilir.
- İlahiyat fakültelerinin lisans eğitimi, eleştirel düşünme becerilerini bütüncül bir şekilde ele alacak ve kapsayıcı olacak şekilde yeniden tasarlanabilir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimini anlamak için uzun vadeli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar, eğitim programlarının etkinliğini ölçmek için kullanılabilir.

Etik Beyan

“İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Tutumları ve Lisans Eğitimi Deneyimleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Yalova Üniversitesi Etik Kurullar Koordinatörlüğü’nün 15.11.2023 tarih ve 2023/142 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Teşekkür

Makalenin veri toplama sürecinde değerli katkılar sunan ve araştırmayı öğrencilerine ulaştıran kıymetli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Kaynakça

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. <https://doi.org/10.17051/ilo.2014.56482>.
- Ankara İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <http://www.divinity.ankara.edu.tr/vizyon-ve-misyon/> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Aslan, S., & Aybek, B. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385. <https://doi.org/10.21547/jss.281737>.
- Âşık Ev, H. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (Celal Bayar Üniversitesi ilahiyat fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 425-456. Erişim adresi: https://isamveri.org/pdfdr/D03416/2014_32/2014_32_EVASIKH.pdf.
- Bilecik, S. (2019). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinde yenilikçiliğe bakış açıları ve eleştirel düşünme eğilimi ilişkisi (NEÜ ilahiyat fakültesi örneği). *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 293-322. <https://doi.org/10.33420/marife.633837>.
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633>.
- Coşkun, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-egitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2832/38488>.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59494/855122>.
- Çinemre, S. (2019). İlahiyat fakültesi son sınıf öğrencilerinin ilahiyat fakültesi programına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 52, 265-286. <https://doi.org/10.29288/ilted.591076>.
- Çolak, İ., Türkkaş Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 10(1), 67-86. <https://doi.org/10.19160/ijer.541861>.
- Demirtaş, Z., Takunyacı, M., & Yeşil, R. (2023). Din öğretimi öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Hittit İlahiyat Dergisi*, 22(2), 723-744. <https://doi.org/10.14395/hid.1334350>.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10345/126719>.
- Duran, M. E. (2020). *Eleştirel düşünce ve dindarlık* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, M. E. (2021). Eleştirel düşünme ve dindarlık: üniversite öğrencileri üzerine nicel bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 23(43), 53-79. <https://doi.org/10.17335/sakaifd.905315>.
- Durnacı, Ü., & Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped/issue/58028/745003>.

- Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities*. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 15(1), 321-342. Erişim adresi: <http://marife.org.tr/pub/issue/37835/437034>.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eskişehir İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.ogu.edu.tr/Sayfa/Index/148/vizyon-ve-misyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Institute of Education Sciences. <https://philarchive.org/archive/faccta>.
- Gülay, E., Aydın, N., & Çelik, ř. (2023). Öğretmen adaylarının eleştirel medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 67-86. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/refad/issue/78846/1305971>.
- Gürbüz, S., ve şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (Felsefe-yöntem-analiz)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8602/107132>.
- İder, S., & İpek, F. (2023). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine bir inceleme. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 183-203. <https://doi.org/10.58568/firatilahiyyat.1343560>.
- İpek, Y., Arıcan, S., & Doğan, R. (2024). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin öğretim süreçlerinin kariyer eğilimi ve stresi açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 368-395. <https://doi.org/10.33206/mjss.1404852>.
- İslamoğlu, H., ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık
- İstanbul İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.istanbul.edu.tr/tr/content/misyon-vizyon-stratejik-amaclar-ve-degerler/misyon-ve-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Karagöz, Yalçın. (2016). *İstatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü üniversitesi örneği)* [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350. <https://doi.org/10.19145/guifd.90435>.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59493/855102>.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19, 51-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/72000#page=57>.
- Keskin, Y. (2011). DKAB bölümleri öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanma durumları ve yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 211-233. <https://doi.org/10.17120/omuidf.96811>.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>.
- Koçer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59520/855964>.
- Kurt, A. 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>.
- Kuvaç, M., & Koc, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181081>.
- MEB. (2020). *Dijital Okuryazarlık Öğretmen Klavuzu*. MEB. Geliş tarihi 01.09.2024 gönderen <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>.
- OMU (2023). Vizyon ve misyon. <https://ilahiyyat.omu.edu.tr/tr/fakultemiz/misyon-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özenç, A. (2017). Son sınıf öğrencilerine göre beklentileri karşılama ve mesleki hayata hazırlamada ilahiyat fakültelerinde eğitim (Dicle üniversitesi örneği). *International Journal of Kurdish Studies*, 3(1), 1-30. <https://doi.org/10.21600/ijoks.288954>.

- Sağlam, A. Ç., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2459>.
- Sakarya İlahiyat (2023). Vizyon ve misyon. <https://if.sakarya.edu.tr/tr/icerik/3069/6689/misyon-ve-vizyon> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, Ç., Çakmak, N., & Hacımustafaoglu, M. (2015). Akademisyenlerin eleştirel düşünme becerilerinin ve eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 51-66. <https://doi.org/10.17679/ieufd.16211687>.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89. Erişim adresi: <https://www.dieweltdertuerken.org/makale-detay/turkce-ogretmeni-adaylarinin-elestirel-dusunme-tutumlarinin-cesitli-degiskenler-acisindan-degerlendirilmesi-23>.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşkıran, A. (2013). İlahiyat fakültesi müfredatında felsefe ve din bilimleri bölümü derslerinin yeri ve fonksiyonlarına dair bir araştırma (İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği). *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 238-266.
- Taştan, A., Kuşat, A., & Çelik, C. (2001). Üniversite düzeyinde din öğretimi alan öğrencilerde eğitim sürecinde oluşan tutum ve davranış değişiklikleri -Erciyes üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği-. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 169-192.
- Taştı, Ö. Y., & Yıldırım, A. (2022). Critical thinking skills and dispositions of Turkish pre-service teachers: a systematic review of research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(3), 561-604. <https://doi.org/10.30831/akukeg.1062721>.
- Turan, E. Z., & Becit İşçitürk, G. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1931-1950. <https://doi.org/10.26466/opus.461523>.
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2021). Dinî uzlaşma kültürü bağlamında ilahiyat eğitimi. *Darulfunun İlahiyat*, 32(1), 219-256. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/darulfunun/issue/62836/845950>.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, R. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin profili, akademik eğilimleri ve aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet algıları (İnönü üniversitesi örneği). *I.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8, 105-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifd/issue/32024/546280>.
- Ulu, H., & Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/56261/775763>.
- Yaran, C. S. (2022). *Kur'an'dan örneklerle eleştirel ve yenilikçi düşünme* (1. bs). Rağbet Yayınları.
- Yavuz, S. (2020). Sosyal medya kullanım amaçları üzerine bir araştırma: İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 99-132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bozifder/issue/55678/710573>.
- Yeğin, H. İ. (2017). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 239-262. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.459398>.
- Yılmaz Özelçi, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumunu etkileyen faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- YÖK (2023). YÖK meslek atlası. <https://yokatlas.yok.gov.tr/meslek-lisans.php?b=20041> adresinden 29 Aralık 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, A., Kayacan, Ş. N., Çakmak, A., & Kizilgöçer, M. (2021). eleştirel düşünme eğiliminin dindarlık üzerine etkisi: İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği. *Turkish Academic Research Review [TARR]*, 6(3), 1086-1132. <https://doi.org/10.30622/tarr.970684>.

EXTENDED ABSTRACT

The ability to engage in critical thinking, characterized by analyzing information, thinking logically and systematically, and evaluating knowledge, is fundamental for individuals, particularly for pre-service teachers, as it plays a crucial role in delivering effective instruction. This study delves into the critical thinking levels of Theology Faculty students and the various socio-pedagogical factors that influence these skills, with a focus on the impact of undergraduate educational experiences and external resources. Critical thinking stands as a foundational skill within the educational landscape, particularly within Theology Faculties, where it underpins the analysis of religious information, the development of logical and systematic thinking, and the capacity to evaluate knowledge. This study embarks on a comprehensive

exploration of the critical thinking dispositions of Theology Faculty students, with a lens on the undergraduate educational experience and the socio-pedagogical factors influencing these dispositions.

Role of Undergraduate Education: The findings of the study highlight the pivotal contribution of undergraduate education to the development of critical thinking skills. A correlation emerges between the students' advancement through their academic journey and the maturation of their critical thinking abilities. Senior students and those with clearly defined academic career goals demonstrate higher levels of critical thinking proficiency. This progressive enhancement suggests that educational experiences contribute significantly to cultivating these crucial skills.

Influence of Social Media and Reading Habits: A salient part of the study examines the impact of social media usage and reading habits on students' critical thinking skills. Excessive engagement with social media correlates with a detrimental effect on these skills, whereas a robust habit of book reading appears to positively influence them. Students who moderate their social media use and engage more frequently with books tend to score higher on measures of critical thinking. This dichotomy suggests a potential for both positive and negative influences on critical thinking through these activities.

Pedagogical Implications and Educational Reform: The insights garnered from the study indicate a need for the reconfiguration of undergraduate educational processes to foster the development of critical thinking skills. It advocates for the adoption of pedagogical strategies that provide diverse perspectives and promote reading habits, thus supporting the growth of analytical thinking. The study suggests that teacher training programs should incorporate methods and activities that encourage analysis, problem-solving, and creative thinking to produce educators capable of fostering a similar mindset in future generations.

Institutional Responsibilities: Theological institutions bear a considerable responsibility for nurturing the critical thinking capabilities of their students. The mission of these faculties, historically rooted in the rigorous and scientific examination of religious issues, underlines the current educational aims of such institutions. The study urges these faculties to critically evaluate their educational approaches and, if necessary, adjust them to better align with the objective of developing competent individuals with strong critical thinking skills.

Socio-Demographic Factors: The research delves into the relationship between critical thinking attitudes and socio-demographic factors such as gender, class level, employment preference, personality traits, and media engagement. The absence of significant statistical differences in critical thinking attitudes across gender and other socio-demographic variables suggests that these skills may not be inherently linked to these factors but can be shaped and improved through educational interventions.

Recommendations for Educational Enhancement: To enhance the critical thinking skills of theology students, the study presents several recommendations. These include enriching curricula with methods that develop critical competencies, using interactive discussions and group work in teaching, and fostering reading habits through structured programs. It further recommends that students be exposed to a variety of book genres to challenge their perspectives and promote the growth of critical thinking.

Conclusions and Future Directions: The study concludes that undergraduate educational experience and socio-pedagogical factors significantly influence the critical thinking dispositions of Theology Faculty students. While students generally exhibit above-average attitudes toward critical thinking, there is potential for growth and enhancement through educational reforms. The findings suggest that institutions and educators need to reassess their teaching methods and curricula to better nurture the development of critical thinking across all dimensions. Furthermore, the study underscores the importance of reading and the selective use of social media in fostering critical thinking. It recommends that educators embed activities that promote these skills into student experiences to prepare them for their future roles effectively. In light of the study's findings, it is evident that fostering critical thinking is a multifaceted endeavor requiring a concerted effort from both educational institutions and students. By adopting the recommended strategies, such as promoting reading and critical engagement with content, educators can significantly influence the development of critical thinking skills in their students. This development is crucial not only for the individual success of students but also for their capacity to contribute meaningfully to society as educators and informed citizens. The study calls for an ongoing commitment to this end, suggesting that the cultivation of critical thinking should remain a dynamic and central goal of higher education, particularly within the context of Theology Faculties.

Türkçe Sözlük'ten Türkçe Sözlük'e Katkılar

Emre Berkan YENİ¹

Öz

Bu çalışmada, Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan Türkçe Sözlük'ün maddelerinin anlam bölümlerindeki sözcüklerin eserde bağımsız birer madde olarak yer alıp almadıkları incelenmiştir. Bulgular arasında tek başına bir madde olarak eserde yer almayı madde olarak eklenmeye müsait olan söz varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Eserin 11. ve 12. baskılarının A-H harflerinin arasındaki maddelerin taranması sonrasında madde olmaya müsait durumdaki 52 adet sözcük ve söz öbeği tespit edilmiştir. Bu tespitlerin eserde geçtikleri maddelerin madde başları ve anlam bölümleri verilerek tespit edilen sözcükler veya söz öbekleri anlam bölümleri üzerinde işaretlenmiştir. İşaretlenen söz varlığının niteliği, eserde kaç farklı maddede geçtiği, eserde belirtilmemiş farklı anlamlarının bulunması gibi özelliklerine dair açıklamalar verilmiştir. Özellikle terim olarak kullanılmakta olan sözcüklerin çeşitli bilim ve sanat eserlerinden yapılan alıntılarla tanıklanarak kullanımda oldukları kanıtlanmaya çalışılmıştır. Tespit edilen söz varlığının Türkçe Sözlük'ün 11. baskısındaki anlam bölümünde geçip 12. baskısında geçmediği veya değişikliklerin olduğu yerlerde 11. baskıdaki anlam kaydedilmiş, bu farklılıklar sözcüğün geçtiği maddenin anlam bölümünde * imi ile gösterilmiştir. * imi ile işaretli yerlerin bir kısmında eserin anlam sunuşlarındaki iç tutarlıklarının sağlanması ile ilgili görüş ve önerilere katkı amacıyla kısaca yer verilmiş, güncel baskıda kayba uğrama tehlikesi olan sözcüklere işaret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Sözlük, sözlük maddesi, katkı.

Contributions from Türkçe Sözlük to Türkçe Sözlük

Abstract

The study examined whether the words in the meaning sections of the articles of the Turkish Dictionary prepared by the Turkish Language Association were added as independent items in the work. Among the findings, it was tried to identify the vocabulary that is not included in the work as an independent item but is suitable to be added as an item. After scanning the items between the letters A-H of the 11th and 12th editions of the work, 52 words and phrases that are suitable to be an item were identified. The titles of the articles and the meaning sections of the articles in which they appear in the work were given, and the words or phrases identified were marked on the meaning sections. Explanations are given about the characteristics of the marked vocabulary, the nature of the marked vocabulary, how many different articles appear in the work, and the presence of other meanings that are not specified in the work. In particular, it has been tried to prove that the words used as terms are in use by witnessing them with quotations from various works of science and art. In places where the identified vocabulary appears in the meaning section of the 11th edition of the Turkish Dictionary but not in the 12th edition or where there are changes, the meaning in the 11th edition is recorded, and these differences are indicated with * in the meaning section of the article in which the word appears. In some places marked with *, opinions and suggestions about ensuring the internal consistency of the work's meaning presentations are briefly included to contribute, and words that are in danger of being lost in the current edition are pointed out.

Key Words: Turkish Dictionary, dictionary entry, contribution.

Atf İçin / Please Cite As:

Yeni, E. B. (2025). Türkçe Sözlük'ten Türkçe Sözlük'e katkılar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 22-37. doi:10.33206/mjss.1437088

Geliş Tarihi / Received Date: 14.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.09.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi – İstanbul Kültür Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, e.yeni@iku.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6696-5356



Giriş

1930'lu yılların başında Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulması ve Birinci Türk Dili Kurultayı'nda alınan Türkçenin kapsamlı bir sözlüğünün hazırlanması kararıyla başlanan yoğun ve uzun soluklu çalışmaların neticesinde temelleri atılan Türkçe Sözlük'ün ilk basımları "bölüntüler" halinde dört parça olarak 1943-1945 yılları arasında yapılmıştır (Tezcan Aksu, 2023: 16). İlk baskıyı takiben diğer baskıları 1955 (2.), 1959 (3.), 1966 (4.), 1969 (5.), 1974 (6.), 1983 (7.), 1988 (8.), 1998 (9.), 2005 (10.), 2011 (11.) yıllarında ve 2023 yılında Cumhuriyetin 100. yaşında iki cilt halinde 12. baskısı yapılmıştır.

Türkçe Sözlük'ün 1945-2023 yılları arasındaki yaklaşık seksen yıllık süreçte yapılan her baskısının kendinden önceki baskıya göre nitelik ve nicelik bakımından genişleyerek büyüdüğü görülmektedir. Eserin 1. ve 12. baskıları arasındaki farklara madde başı, madde içi ve söz varlığı sayıları açısından bakıldığında aşağıdaki tabloya ulaşılmaktadır (Türkçe Sözlük, 2011: xxi-xxiii ve 2023: xi):

Tablo 1. Türkçe Sözlük'e dair sayısal veriler

Baskı	Madde Başı Sayısı	Madde İçi Sayısı	Toplam Söz Varlığı
1. Baskı	25.574	6.530	32.104
2. Baskı	25.516	10.222	35.738
3. Baskı	27.033	10.788	37.921
4. Baskı	27.013	10.656	37.669
5. Baskı	27.753	10.717	38.470
6. Baskı	31.693	13.485	45.178
7. Baskı	40.836	18.891	59.727
8. Baskı	46.825	16.496	63.321
9. Baskı	60.152	13.555	98.107
10. Baskı	63.818	13.589	104.481
11. Baskı	77.005	15.287	122.423
12. Baskı	82.135	18.133	132.334

Her bir baskı öncesinde Türk Dil Kurumu'nun yaptığı kapsamlı çalışmaların ve çok sayıda araştırmacının katkılarının ürünü olan bu büyük eserin 11. ve 12. baskıları arasındaki 12 yıllık süreçte görülen büyüme farkı da tabloda görülmektedir. Elbette, bu küçük tabloda yer alan büyük sayılara ulaşılmasını sağlayan insan emeğini hayal etmek dahi oldukça güçtür. Eserin ilk baskısından son baskısına kadarki katkı çalışmaları başlı başına ayrı bir bibliyografya makalesinin kapsamına girecek hacimde olmakla beraber çalışmamızın esas aldığı, eserin son iki baskısı arasındaki 12 yıllık süreçte yayımlanmış olan, Türkçe Sözlük'e katkı için yapılmış bilimsel çalışmaları kendi içlerinde üç başlık altında gruplamak mümkündür:

Edebiyat eserlerinin taranmasıyla verilen katkı çalışmaları

Araştırmacıların edebiyat eserlerini tarayarak Türkçe Sözlük'e madde ekleme önerisi amacıyla yaptıkları çalışmalar çoğunlukta olup eserin son iki baskısı arasındaki süreçte yapılan on dört bilimsel çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların künyeleri şöyledir:

Aydın, H. (2017). "Oktay Akbal'ın öykülerinden Türkçe Sözlük'e katkılar". *ISLET 2017-3. International Symposium on Language Education and Teaching*. Roma. İtalya.

Eraslan, E. (2022). İstiklal Marşı'ndan Türkçe Sözlük için katkılar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*. 11 (1). 167-178.

Gözaydın, N. (2012). Ayla Kutlu'nun romanlarından Türkçe Sözlük için katkılar. *Türk Dili*. 2012-2. 43-57.

_____ (2014). Türkçe Sözlük'e iki yazardan katkılar. *Türk Dili*. Ekim 2017. 18-27.

_____ (2014). Yazarlarımızın Türkçe Sözlük için katkıları. *Türk Dili*. 2014-2(751. Temmuz 2015). 36-42.

_____ (2018). Tark Buğra'dan Türkçe Sözlük için katkılar. *Türk Dili*. 804: 233-253.

Güngör, O. C. (2019). Necati Cumalı'nın eserlerinden Türkçe Sözlük'e katkılar. *Türk Dili Dergisi*. Ankara: TDK Yay... 57-73.

Güngör, O. C. (2022). Selim İleri'nin eserlerinden Türkçe Sözlük'e katkılar. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9 (1). 185-216.

Kaçalin, M. S. (2021). Safahat'tan Türkçe Sözlük'e katkılar. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları. Mehmet Akif ve İstiklal Marşı*. 27-39.

Özer, H. Şener, M. (2019). Refik Halit Karay'ın hikâyelerinden Türkçe Sözlük'e katkılar. *The Journal of Social Sciences*. 2019-39. 323-333.

Uysal, İ. N. (2012). Haldun Taner'in hikâyelerinden Türkçe Sözlük'e katkılar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Y. 5. S. 8. 113-120.

_____ (2015). Salâh Birsel'in "şingır mıngır" sözcüklerinden Türkçe Sözlük'e katkılar. *Journal of Turkish Studies*. Year-Number: 2015-Volume 10 Issue 16. 1113-1128.

_____ (2018). Sözlükler tanıklarla daha zengin. daha işlevsel: Türkçe Sözlük'e tanıklar. *Türk Dili Dergisi*. CXIV/793. 39-46.

_____ (2018). Sözlük biliminde tanıklama ve Salâh Birsel'in Türkçe Sözlük'e tanık olarak katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9/22. 109-121.

Türkçe Sözlük'ün mevcut baskıları üzerinde yapılan incelemelerle verilen katkı çalışmaları

Türkçe Sözlük'ün mevcut baskılarındaki maddelerin ses, biçim ve anlam yönlerinden incelenerek yapılan tespit ve önerilerin yer aldığı, eserin son iki baskısı arasındaki zaman aralığında yapılmış altı bilimsel çalışma tespit edilmiştir:

Cin, A. (2017). Türkçe Sözlüğe katkılar II. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 4 (12). 170-177.

Çolakbostancı, G. (2015). Türkçe sözlük birimlerinin kazandığı yeni yan anlamlar. *Dil Araştırmaları*. 16 (16). 133-161.

Gülensoy, T. (2014). Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ünü yeniden gözden geçirmek. *Dil Araştırmaları*. Sayı: 14 (Bahar 2014). 235-243.

Özkan, A. Mert, A. (2020). Türkçe Sözlük'te yer alan eş gösterenli bazı sözcüklere ilişkin düzeltme önerileri. *Seçuk Üniversitesi Türkçyat Araştırmaları Dergisi*. (48). 1-12.

Şahin, S. (2017). "İdrak ve duygu fiillerinin Türkçe sözlüklerde yeniden tanımlanması üzerine öneriler". III. *Uluslararası Sözlükbilimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (3-4 Kasım 2016). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları. 722-731.

Türk, V. (2021) Türkçenin ekleşme düzeni ve TDK Türkçe Sözlük'te ekleşme düzenine aykırı yapılar. *Türk Kültürü*. 14.1 (2021): 43-55.

Sözlük karşılaştırması yoluyla yapılan katkı çalışmaları

Türkçenin sözlükleri arasında karşılaştırma yoluyla tespit ve önerileri içeren, ilgili zaman aralığında yapılmış bir çalışma tespit edilmiştir:

Petek, E (2016). İhyâsı arzu olunur lüzumlu kelimâtandır: "Kâmûs-ı Türkî" ve "Derleme Sözlüğü"nde olup "Güncel Türkçe Sözlük"te olmayan kelimeler. *Diyalektolog*. Sayı: 12. 105-120.

Yukarıda künyeleri verilen çalışmaların birçoğunda araştırmacılar tarafından eksikliği tespit edilen söz varlığının çeşitli kaynaklardan yapılan alıntılarla tanıklanarak kayıt altına alınması amaçlanmış, bazılarında ise mevcut baskıda düzeltilmesi gerekli görülen birtakım noktalara işaret edilmiştir. Yaptığımız literatür taraması, çalışmanın çerçevesi gereği Türkçe Sözlük'e katkı sağlamak amacıyla yapılmış çalışmaları kapsamakta olup Türkçenin diğer sözlüklerine (Tarama Sözlüğü, Derleme Sözlüğü, ... vd.) katkı için yapılan çalışmalar bu listelerin dışında bırakılmıştır.

Bu çalışma, Türkçe Sözlük'ün mevcut baskıları üzerinde yapılan incelemelerle verilen katkı önerileri olarak gruplanan çalışmalarla benzer bir çalışma olup eserin kendi içinde yer alıp bağımsız birer madde olabilecek nitelikteki söz varlığını tespit etmeye yöneliktir.

Yöntem

Türkçe Sözlük'ün nitelik ve nicelik bakımından daha da zenginleşmesine katkıda bulunmak amacıyla eserin içinden tespit ettiğimiz 52 sözün bulunmasında aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- Tespitler için eserin 11. ve 12. baskıları A harfinden H harfinin sonuna kadar taranmıştır.

- Maddelerin anlam b3l3mlerinde yer alan s3zc3klerin ve s3z 3beklerinin eserde madde başı olarak yer alıp almadıkları kontrol edilmiştir.
- Madde başı olarak yer almayanlar aşağıdaki listeye eklenirken bunların kalıcı isim yapma, mevcut bir madde başıyla eş anlamlı olabilme, terim olabilme ve kendileriyle benzer ekleşme d3zeninde başka madde başlarının olması 3zelliklerine dikkat edilmiştir.
- Tespit edilen s3z varlığından 3zellikle terim niteliği taşıyanlar için bilimsel çalışmalardan tanıklama yapma yoluna gidilmiştir.
- Tespitlerin dilde kullanımda olduklarını kanıtlamak amacıyla T3rke Ulusal Derlemi’nde yapılan sorguların nicel sonuçları, ilgili maddenin farklı bilim ve sanat dallarıyla ilişkilerinin tespiti için ise nitel sonuçları alıntılanarak yorumlanmıştır.
- Bulgu, 3neri, 3rnek ve tanıklamalar aşağıdaki sıra ve g3sterim biçimi ile sunulmuştur:

Tablo 2. Tespitlerin G3sterim Biçimi

<p>Bulgu</p> <p>Madde olarak eserde yer almadığı tespit edilen s3zc3k veya s3z 3beğiyle ilgili açıklamalar ve yorumlar (tespit edilen s3zc3k veya s3z 3beğinin dildeki kullanım durumu, kullanım sıklığı, aynı ekleşme d3zeninde T3rke S3zl3k’te başka maddelerin bulunması, iki baskı arasındaki farklılıklar, baskılar arasındaki s3z veya anlam kayıpları vb.).</p> <p><i>TS: madde başı: <u>madde içi</u>: Tespit edilen s3zc3k veya s3z 3beğinin <i>T3rke S3zl3k’te (TS) s3zc3đ3n geçtiği madde başı veya <u>madde içi</u>’nin anlam b3l3mleri (tespit 1. anlamın dışındaysa anlam numarası yazılmış biçimde) verilerek tespit edilen s3zc3k veya s3z 3beği anlamının içinde kalın olarak g3sterilmiştir. Eserin 11. baskısındaki anlam açıklamasında geçmekte olup 12. baskısındaki açıklamada geçmeyen tespitler * imi ile işaretlenmişlerdir.</i></i></p> <p>Tanıklama(lar): Tespitin dilde kullanımda olduğunu kanıtlamak amacıyla bilim ve sanat eserlerinden yapılan alıntılar yoluyla verilen tanıklama c3mleleri.</p> <p><i>T3rke Ulusal Derlem’de birlikte kullanıldığı diğer s3zc3kler: Tanıklamaları desteklemek ve tespitin farklı s3zc3klerle kullanımlarını g3stermek amacıyla T3rke Ulusal Derlem’nden s3zc3đ3n s3z 3beği oluşturduğu 3rnekler.</i></p>

- Bulgular b3l3m3nde sıklıkla kullanılan TS kısaltması ve “eser” s3zc3đ3 T3rke S3zl3k’e, “TUD” kısaltması T3rke Ulusal Derlem’ne işaret etmektedir.

Bulgular

açıcı

Açıcı s3zc3đ3n3n bazı s3zc3k 3beklerinde (i açıcı, çığır açıcı vb.) kemikleşmiş biçimde kullanımının yanında kendi başına bir nesne adı olarak T3rke S3zl3k’teki elektrikli basa maddesinde g3rmekteyiz. S3zc3đ3n hem kullanım alanının genişliği hem de bir nesneyi karşılaması sebebiyle esere bir madde olarak eklenmeye uygun olduğu g3r3lmektedir.

TS: elektrikli basa: Kapı, pencere ve elektrikli araçlarda kullanılan sistem açıcı.

Tanıklama: “Sistem açıcı bir disketin yaratılışını aşağıdaki ilgili b3l3mde g3receğiz” (MEGEP, E.T.: 16.10.2023).

T3rke Ulusal Derlem’nde birlikte kullanıldığı diğer s3zc3kler: alan açıcı, bakış açıcı, beyin açıcı, bronş açıcı, ağ açıcı, çığır açıcı, d3nem açıcı, g3n3l açıcı, g3z açıcı, hamur açıcı, i açıcı, iştah açıcı, kapı açıcı, kas açıcı, nefes açıcı, 3n açıcı, renk açıcı, toplum açıcı, ufuk açıcı, vizyon açıcı, yol açıcı, zeka açıcı, zihin açıcı (TUD, E.T.: 16.10.2023)

açılı

Çoğunlukla terim niteliğinde s3z 3bekleri oluşturan açılı s3zc3đ3n3n tek başına da kullanıldığı aşağıdaki tanıklama c3mlesinde g3r3lmektedir. Bu anlamının dışında aıl- fiilinin fiilden isim yapma eki olarak “açılmış, açık” anlamı da ikinci anlam olarak verilebilir: “Neden bu kadar beyaz toprağa açılı bu ukur.” (TUD, E.T.:16.10.2023)

TS: lamba: 3. Kapı, pencere kenarlarına açılan, genellikle dik **açılı** girinti.

TS: lamba: lamba açmak: Kapı, pencere kenarlarında genellikle dik **açılı** girinti açmak.

Tanımlama: “Kara taşın üst köşeleri **açılı** biçimde kesilmiş.” (TUD, E.T.:16.10.2023)

Türkçe Ulusal Derlemi'nde birlikte kullanıldığı diğer sözcükler: açılı görüntü, açılı hat, açılı teleskop, açılı uyumsuzluk, açılı yapı, büyük açılı, çok açılı, dar açılı, dik açılı, doğru açılı, düşük açılı, eşit açılı, geniş açılı, görüş açılı, tek açılı, tepe açılı, uç açılı, üst açılı, yandan açılı, yüksek açılı (TUD, E.T.:16.10.2023). Bu sözcüğün birbirinden farklı anlam alanları göz önünde bulundurularak esere ilaveler ve mevcut maddeler üzerinde düzenlemeler yapılması düşünülebilir.

ağımsı

Türkçe Sözlük'te özellikle bilim terimleri ile ilgili maddeler arasında bu sözcüktekiyle aynı son ekle biten birçok sözcük bulunmaktadır (bitkimsi, çemberimsi, çengelimsi, dikenimsi,... vd.). Bunların eserde madde olarak yer alması ile aynı nedenden ötürü ağımsı da bir madde olarak yer alabilecek niteliktedir.

TS: ağ tabaka: Göz yuvarlarının iç yüzeyinde görme sinirinin yayılmasıyla oluşan, ışığa duyarlı, **ağımsı** bölüm, retina.

Tanımlama: “Karakteristik olarak talin yüzeyi kare veya beşgen şeklinde **ağımsı** alveollü ve çukurludur.” (Tutel ve Çırpıcı, 1999).

Türkçe Ulusal Derlemi'nde birlikte kullanıldığı diğer sözcükler: ağımsı yapı, **ağımsı** kitle (TUD, E.T.:16.10.2023).

ağırlaştırıcı

Türkçe Sözlük'te ağırlaştırıcı sözcüğünün geçtiği madde başları olan ağırlaştırıcı neden ve ağırlaştırıcı sebep maddelerinin yalnızca birer hukuk terimi olarak yer alması, bu sözcüğün kullanım alanındaki anlam dünyasının büyük bir kısmını karşılama da aşağıdaki örneklerde görüleceği üzere bir eksiklik hissedilmektedir. Bu sözcük için kendi başına bir madde oluşturularak hukuk bilimi dışındaki anlam dünyasına da yer verilmesi yararlı olacaktır.

TS: ağırlaştırıcı neden: **Ağırlaştırıcı** sebep.

TS: ağırlaştırıcı sebep: Verilecek cezanın arttırılmasını gerektiren durum veya olay, **ağırlaştırıcı** neden.

Tanımlama: “Bu durumda, dünyada son 10 yılı aşkın süredir yaşanan konjonktürün ülkemizin ekonomisi üzerinde, kriz boyutunda, **ağırlaştırıcı** bir rol oynadığını ifade etmemiz son derece yerinde olacaktır.” (Akyıldız: 1997, 19).

Türkçe Ulusal Derlemi'nde birlikte kullanıldığı diğer sözcükler: ağırlaştırıcı sebep, ağırlaştırıcı neden, ağırlaştırıcı rol, ağırlaştırıcı madde, ağırlaştırıcı unsur, ağırlaştırıcı koşul, ağırlaştırıcı durum, ağırlaştırıcı etken.

akciğerli

Hayvan ailelerinde akciğere sahip olup olmama durumunun ayırt edici olduğu, Türkçe Sözlük'teki üç madde üzerinde ve tanımlama cümlesinde görülmektedir. Akciğerli sözcüğü de bir bilimsel terim maddesi olarak eserde yer alabilir.

TS: kuş: Yumurtlayan omurgalılarından, **akciğerli**, sıcakkanlı, vücudu tüylerle örtülü, gagalı, iki ayaklı, iki kanatlı uçucu hayvanların ortak adı.

TS: memeliler: Doğurarak üreyen, memeleri olan, sıcakkanlı, iki **akciğerli**, kalbinde dört boşluğu olan, vücutları genellikle tüylerle örtülü omurgalı hayvanlar sınıfı.

TS: sümüklü böcek: Karından bacaklılardan, **akciğerli**, otçul ve kabuksuz yer yumuşakçası (Limax).

Tanımlama: “Ancak akciğerin varlığı **akciğerli** balık türlerini oksidatif kapasite açısından solungaçlı balıklardan bir adım öne geçirir.” (Akat: 2021, 179)

aklandırmak

Türkçe Sözlük'te kendi maddesinin içinde kendini temize çıkarmak'ın karşılığı olarak yer alan aklandırmak sözcüğünün “bir şeyi temize çıkarmak” anlamında da kullanıldığı örnek üzerinde görülmektedir. Hem “kendini (veya birini) temize çıkarmak (veya çıkartmak)” madde içindeki ilk ayraçların arası “(ya da birini veya bir şeyi)” olarak güncellenebilir hem de bu sözcük bir fiil adı olarak başlı başına bir

madde olarak esere eklenebilir. Burada, tanıklamada verilen örnekten de ön planda olan, Türkçe Sözlük'teki "kendi kendini temize çıkarmak: Aklandırmak" sunuşundaki birden fazla sözcükle ifade edilen yapının aslında "aklandırmak" şeklinde tek sözcükle de söylenebileceğini göstermektedir. Yalnızca dönüşlü çatıyla bir geçici bir ekleşim söz konusu olmamış, iki nokta imi ile bu birden fazla sözcüklük yapının aslında bu sözcükle karşılandığı gösterilmiştir.

TS: kendi: kendini (veya birini) temize çıkarmak (veya çıkartmak): **Aklandırmak**.

Tanıklama: "Amerika, İtalya ve öteki ülkelerdeki suç örgütlerinin kara parayı **aklandırmak** için inşaat sektörüne yatırım yapmayı çekici bulmalarının nedeni, az önce belirtilen ahlaksızlıklarla elde edilen fahiş kazançlardır." (Gündüz: 1986, 13).

aksırtıcı

Kendisiyle benzer ek düzeninde olup eserde yer alan diğer maddeler (düşündürücü, öldürücü, vb.) ile beraber aksırtıcı da bir madde olarak düşünülebilir.

TS: enfiye: Kurutulmuş tütünden yapılan ve burna çekilen keyif verici, **aksırtıcı** toz, burun otu.

Tanıklama: "Keskin ve **aksırtıcı** bir kokusu olan fülülün yakıcı ve acı bir tadı vardır." (Kufacı: 2019, 433).

alabildiğince

Türkçe Sözlük'te üç ayrı maddede kullanılan alabildiğince sözcüğü için ilave bir tanıklamaya ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu sözcük, kendisinden bir çekim eki farkı ile eserde madde olarak yer alan alabildiğine sözcüğü ile eş kıymette olup günümüzde kullanımda olması da göz önünde bulundurulduğunda bir madde olarak eklenebilecek niteliktedir.

TS: etek dolusu: Pek çok, bol bol, **alabildiğince** fazla.

TS: iman: imanına kadar: (imanına) ağzına kadar, son kertesine kadar, tıka basa, **alabildiğince**.

TS: pupa: pupa yelken ilerlemek (veya gitmek veya yol almak): 2. **Alabildiğince**, hiçbir şeye bağımlı olmadan.

alçaklı yüksekli

Eserde ikilemelere madde olarak yer verilmektedir. Alçaklı yüksekli'nin de bir madde olarak eserdeki yerini alması gereklidir.

TS: dalga dalga: 5. Düzgün olmayan, **alçaklı yüksekli** bir biçimde.

Tanıklama: "Allah dağları bile **alçaklı yüksekli** yaratmış." (Özkan, 2022: 162).

alçaltıcı

Hem mecazen küçültücü ile eş anlamlı olarak hem de elektrik düzeneklerinde frekans aralığını düzenlemekte kullanılan bir araç olarak (frekans, akım yükseltici-alçaltıcı) terim anlamıyla alçaltıcı sözcüğüne eserde madde halinde yer verilebilir.

TS: zül: zül saymak (veya addetmek): Bir olay veya sözü küçültücü, **alçaltıcı**, aşağılayıcı olarak değerlendirmek.

Tanıklama: "Ancak, çöp işinden para kazanmayı **alçaltıcı** buluyordu, ilk fırsatta bırakmayı kafasına koymuştu." (Alatlı, 2016: 172).

aldatıcı

Bu sözcük için Türkçe Sözlük'ten aşağıda verdiğimiz 12 örnek dışında ilave bir tanıklama gerekmemektedir. Kullanım sıklığı da göz önünde bulundurularak sözlük içi aramalarda referans tutarlılığını sağlamak için esere madde olarak eklenebilecek niteliktedir.

TS: aldatmaca: Aldatmaya dayanan davranış, **aldatıcı** oyun, dubara.

TS: blöf (I): 2. Karşısında kişiyi yanıltarak veya yıldırarak bir işten caydırmak için söylenen asılsız söz veya takınılan **aldatıcı** tavır, kurusıkı.

TS: blöf (I): blöf yapmak: karşısındakini yanıltarak veya yıldırarak bir işten caydırmak için aslı olmayan söz söylemek veya **aldatıcı** tavır takınmak.

TS: boya: 6. **Aldatıcı** görünüş.

TS: cila: 3. Bir şeydeki **aldatıcı**, göz boyayıcı durum.

TS: güzel: 7. Okşayıcı, **aldatıcı**, kandırıcı.

TS: işve: Kadınların ilgi çekmek, gönül çelmek için takındıkları hoş, **aldatıcı*** tavır, kırımta, naz, cilve, eda.

TS: kalay: 3. **Aldatıcı** görünüş.

TS: maske: 4. Gerçek duyguları veya bir şeyin gerçek görünüşünü gizleyen **aldatıcı** görünüş, davranış.

TS: yıldız: 3. **Aldatıcı** dış görünüş, göz boyama.

TS: yem borusu: 2 Oyalayıcı, **aldatıcı** söz.

TS: zoka: 2. **Aldatıcı** şey.

ankesör

Türkçe Sözlük'te Ankesörlü telefon (ankesörlü telefon: kutulu telefon, Türkçe Sözlük, 2023) maddesi bulunmakla birlikte ankesör maddesi yoktur. Ankesör sözcüğünü bilmeyen bir kişinin yalnızca ankesörlü telefon maddesini okuyarak kastedileni eksiksiz olarak anlaması, anlasa dahi "ankesör" sözcüğünün anlamını öğrenmesi mümkün değildir. Yine telefon sözcüğü olmaksızın yalnız ankesörlü sözcüğü kullanılarak da aynı cihazın kastedildiği bilinmektedir. Dolayısıyla ankesör maddesinin sözlüğe ilavesi veya ankesörlü telefon maddesinin anlamının detaylandırılması gereklidir.

TS: kutulu telefon: Halkın kullanımına sunulan, para, jeton veya manyetik özelliği olan, kartla çalışan telefon, ankesörlü telefon.

avurtlanmak

Türkçe Sözlük'ün 11. baskısında büyülenmek maddesinin anlam bölümünde yer alan avurtlanmak sözünün büyülenmek yerine büyüklenmek ile alakalı olmasından ötürü 12. baskıda bu maddenin anlam bölümünden çıkarıldığı görülmektedir. Bu değişiklik yapılırken sözcüğün büyüklenmek'in anlam bölümüne dahil edilmemiş olması veya tek başına bir madde olmaması sebebiyle sözcük eserde kayba uğramıştır.

TS: büyülenmek: Büyüleme işine konu olmak, efsunlanmak, afsunlanmak, sihirlenmek, **avurtlanmak***.

bağlanılmak

Yorulmak maddesinde yer alan bağlanılmak sözcüğünün yorul- ve bağlan- fiilleriyle ilgili anlam bağı ile eserde bir madde olarak yer alması gereklidir. Bağlanılmak'ı sözlük üzerinden aramayı denediğimizde kendisinin ek dizilimine en yakın sözcük olarak önce bağlanmak'a (1. -e Bağlama işine konu olmak. Türkçe Sözlük, 2023), başka bir maddeye gönderme yapan bir anlam sunuşuyla karşılatığımız ve açık anlamı burada göremediğimiz için bu maddeden hareketle bağlama'ya (1. isim Bağlamak işi. Türkçe Sözlük, 2023) ve yine aynı durumdan ötürü mecburen buradan da hareketle bağlamak'a gitmemiz ve bu maddede de 16 adet anlamla karşılaşmamız söz konusudur. Bu maddeler arası seyahatin sonunda bağlanmak ile yorulmak arasındaki anlam bağını bulmak ve görmek oldukça zorlaşmaktadır. Madde ilavesi bu sorunu çözecektir.

TS: yorulmak (II): Bir sebebe **bağlanılmak**, yorumlanmak.

belirtim

İki kelimedenden oluşan alıntı bir birleşik sözcük olan ve self+determinasyon sözcüklerine birebir karşılık olarak verilen öz belirtim, alıntı sözcüğe Türkçe karşılık verilmesi açısından oldukça yeterlidir. Yalnızca bu sözcüğü oluşturan determinasyon sözcüğünün Türkçe Sözlük'teki kendi maddesinde "belirlenim" şeklinde karşılanmış olması sebebiyle belirtim/belirlenim anlam sunuşları arasında bir tutarsızlığa neden olmaktadır. Belirtim sözcüğünün yabancı bir sözcüğe karşılık olarak kullanılmasından ötürü kendi başına da bir madde olarak eserde yer alması ve az önce bahsettiğimiz maddelerdeki anlam sunuşlarının tutarlı hale getirilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

TS: selfdeterminasyon: Öz **belirtim**.

betimci

Etnograf sözcüğünün “graf” kısmı için verilmiş olan “betimci” Türkçe karşılığının Türkçe Sözlük’te yalnızca etnograf maddesinde yer alması, alıntı sözcük yerine Türkçe sözcük kullanımına başarılı bir örnek teşkil etmektedir. Betimci sözcüğü tek başına bir madde olarak eserde yer alamayabilir ancak “graf” ile biten diğer bilim dalları ile uğraşan kimseler için Türkçe karşılık bulunmasında kullanılabilir niteliktedir. Ayrıca, “grafya” ile biten bilim dalları için de “etnografya: budun betimi.” maddesindeki benzer karşılıklar düşünülebilir.

TS: etnograf: Etnografya uzmanı, budun **betimci**.

bilgilendirici

Çoğunlukla bir sıfat olarak kullanılan bilgilendirici sözcüğünün “bilgi edindiren, bilgi veren” anlamlarıyla madde olarak sözlüğe girmesi yararlı olacaktır.

TS: site: 5. Kişi veya kuruluşların genel ağda oluşturduğu değişik konulardaki **bilgilendirici** veya eğlendirici sayfalar.

Tanıklama: “Bu açıklamalar aynı zamanda iktisadi hukuk yaklaşımının temel araçları hakkında da **bilgilendirici** olacaktır.” (Korkut, 1996: 15).

birikimli

Türkçe Sözlük’te bağımsız bir madde olarak bulunmayan birikimli sözcüğü, esere “bir konuda bilgisi veya tecrübesi olan kimse” anlamıyla eklenmeye müsaittir. Ayrıca, eserde yer alan kümülatif maddesinin “kümeli” anlamının yanına, aşağıda verdiğimiz tanıklamadaki anlamıyla “birikerek artan, birikimli.” ilavesi yapılabilir.

TS: pırıl pırıl: 5. **Birikimli**, eksikliği olmayan, geleceği parlak.

Tanıklama: “Stokastik süreci tanımlamanın benzer diğer bir yolu ise **birikimli** (kümülatif) dağılım fonksiyonudur (D).” (Ünlü, 2010: 103).

birleşimli

Çoğunlukla yer bilimi terimlerinin açıklamalarında yer alıp maddelerin yaptığı kimyasal bağlar için kullanılan bu sözcük bir terim olarak esere eklenebilir. Sözcük aynı zamanda bir yapı terimi olarak mimarlık alanında da kullanılmaktadır (bkz. tanıklama).

TS: antrok: Triyas devri katmanlarında bulunan, derisi dikenlilerden, deniz lalelerinin saplarını oluşturan kalsiyum karbonat **birleşimli** fosil.

TS: çamaşır suyu: Çamaşırların beyazlamasını ve kolayca temizlenmesini sağlayan kimyasal **birleşimli*** su.

TS: pizolit: Kalsiyum karbonat **birleşimli**, nohut büyüklüğünde, yuvarlağımsı kalsit tanecikleri veya bunların bağlanmasıyla taş durumuna geçen kireç taşı.

TS: sideroz: Çoğunlukla kahverengi demir karbonat **birleşimli** demir cevheri, siderit.

Tanıklama: “Kuvvet doğrultusunda her bir sırada sadece 2(iki) adet **birleşim** aracı içeren bulonlu veya perçinli birleşimli bütün kesitler için U azaltma faktörü aşağıdaki gibi alınır.” (Emanet, 2010: 22).

birleştirici

Türkçe Ulusal Derlemi’nde 256 adet sonuç veren (TUD, E.T.: 6.11.2023) bu sözcüğün siyaset ile ilgili anlamı dışında bir davranış ve bir tutum anlamıyla da kullanıldığı görülmektedir. Bugün de sıklıkla kullanılan bu sözcüğün madde olarak sözlüğe ilavesi bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

TS: üniter: Birlikçi, birlikten yana, **birleştirici** (siyaset).

birleştiricilik

Bu sözcük birleştirici sözcüğünün ek alarak kavramlaşmış halini oluşturmaktadır. Birleştirici ile birlikte esere eklenmesi gerekmektedir.

TS: partilerüstü: Siyasi partilerin savunduğu görüş ve düşüncelerin üzerinde ülke gerçeklerine ve çıkarlarına uygun olarak **birleştiricilik**, uzlaştırıcılık özelliği olan (görüş, konu veya kimse).

çembersel

Birden fazla bilim alanında (geometri, botanik, biyoloji, kimya, petrokimya) kullanılan (TUD, E.T.: 8.11.2023) çembersel sözcüğü Türkçe Sözlük'te de iki maddenin anlam bölümünde yer almaktadır. Bilim alanları için terimleşen bu sözcüğün esere madde olarak eklenmesi eksikliği giderecektir.

TS: koni: 3. **Çembersel** bölge üzerindeki her noktanın çember düzlemi dışındaki bir nokta ile birleşiminden oluşan geometrik cisim.

TS: yıl halkası: Ağaçta, bir büyüme döneminde oluşan **çembersel** bölüm.

çıldırılmak

Delirtilmek maddesinin karşılığında yer alan ve aynı fiil çatısında olan çıldırılmak sözcüğünün eserde madde olarak bulunması gereklidir.

TS: delirtilmek: Deli edilmek, **çıldırılmak**.

çıtırtılı

Türkçe Sözlük'te tabiat taklidi seslerden türeyen sözcüklerin madde olarak bulunduğunu görmekteyiz (patırtılı, gübürtülü, hıştırtılı,... vd.). Çıtırtılı da eserin içinde başka bir maddenin anlam bölümünde yer almış olup diğer örnekler göz önünde bulundurulduğunda bağımsız bir madde olarak eklenmeye uygun bir sözcüktür.

TS: çıt çıt: Birbiri ardınca çıkan **çıtırtılı** ses.

çukurumsu

Şakak maddesinin anlam bölümünde yer alan bu sözcükle son eki itibarıyla benzer sözcüklerin eserde madde olarak yer alması sebebiyle bu sözcüğün de madde olarak esere eklenmeye müsait olduğu görülmektedir.

TS: şakak: Göz, alın ve yanak arasında, elmacık kemiğinin üstünde bulunan **çukurumsu** bölge; duluk.

dalavereli

Türkçe Sözlük'te hem alavere dalavere şeklinde bir ikileme olarak madde başı olmuş hem de kendi başına iki maddenin anlam açıklamasında bulunup çirkin maddesinin üçüncü anlamında maddenin birebir karşılığı olarak kullanılan dalavereli sözcüğünün dilimizde kendi başına kullanıldığını görmekteyiz. Bu nedenle esere eklenmesi gerekli olduğu görülmektedir.

TS: çirkin: 3. Karanlık, **dalavereli**, şüpheli.

TS: entrika: entrikaya kurban gitmek: Hileli, **dalavereli** bir iş sonunda zarara uğramak.

değişkenli

Bir matematik terimi olan doğrusal denklem maddesinin anlam bölümünde yer alan değişkenli sözcüğü, Türkçe Ulusal Derlemi'nde sorgulandığında 87 adet sonuç vermektedir (TUD, E.T.: 8.11.2023). Bu sonuçlara bakıldığında sözcüğün farklı alanlarda, özellikle birçok bilim terimi için sıfat görevi yaptığını görülmektedir. Değişken sözcüğünden anlam olarak ayrılan değişkenli'nin de Türkçe Sözlük'e ilave edilmesiyle yaygın olarak kullanımda olan bu sözcüğün terim anlamıyla bir madde olarak esere kazandırılması sağlanacaktır.

TS: doğrusal denklem: Birinci dereceden iki veya daha çok **değişkenli** denklem.

desimetrekep

Diğer hacim ölçü birimlerinin eserde yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda desimetrekep'in de esere ilave edilmesi gereklidir. Ayrıca, desimetrekepün eksikliği üzerine ölçü birimleri dikkatiyle yapmış olduğumuz taramayla milimetrekep, kilometrekep, desimetrekep ve milimetrekep'nin de birer madde olarak Türkçe Sözlük'te bulunmadığı tespit edilmiştir. Ölçü birimlerinin eşit düzeyde öneme sahip oldukları düşünüldüğünde eserdeki bu eksikliğin giderilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

TS: litre: Sıvıları ölçmede kullanılan, bir **desimetrekep** hacminde ölçü birimi.

desteklik etmek

Bir birleşik fiil olarak botanik ve denizcilikle ilgili maddelerde kullanılan desteklik et- fiilinin yanında desteklik yap-, desteklik sağla-, desteklik çık- (TUD, E.T.: 8.11.2023) fiillerinin de esere madde olarak kazandırılmaya müsait oldukları görülmektedir.

TS: demet: 3. Üstün yapılı bitkilerde öz suların akmasına yarayan, bitkiye **desteklik eden** damarlı veya lifli kordon.

TS: talimar: Baş bodoslamasından omurgaya kadar uzanan, cıvadra donanımına **desteklik etmek** amacıyla konulan ekleme.

dikimli

Giyim kuşamla alakalı bir sözcük olarak Türkçe Sözlük'te kanadiyen maddesinde yer alan bu sözcüğün aşağıdaki tanıklamalara bakıldığında coğrafya ve botanik alanlarında da kullanıldığı görülmektedir. Sözcüğün bu üç alandaki anlamlarını içeren bir madde olarak oluşturulmaya müsait olduğu anlaşılmaktadır.

TS: kanadiyen: 2. Yaz aylarında giyilen bol ve geniş **dikimli** astarsız hafif ceket.

Tanıklamalar: “göge baksa **dikimli** dağlar yol verir” (Türker, 2012: 22), “Yaka ön dikişi, etiket dikme, omuz birleştirme, cep ağzı overloğu ve cep ağzı dikişi gibi kısa **dikimli** operasyonlarda ise yüzdesel yük değişimlerinin dikim hatası oranlarını daha az değiştirdiği belirlenmiştir” (Yücel, 2001: 424), “Örnek alan sayısı olarak; Dışbudak, Kızılağaç ve Akçaağaç'tan 1952 yılı **dikimli** meşcerelerden 3'er adet ve 1967 dikim yılı olan Dışbudak meşcerelerinden 4 adet olmak üzere, toplam 13 adet örnek alan ölçülmüştür.” (Carus, 1996: 129).

dizimsel

Sıklıkla söz dizimi terimiyle ilişkili olarak kullanılan bu sözcüğün yalnızca dil alanında değil, başka şeylerin de belirli bir sıra veya düzende dizilişini belirten bir anlamda kullanıldığı aşağıdaki tanıklama cümlesi üzerinde görülmektedir. Sözcüğün anlam dünyasının tam olarak karşılanması için bir madde olarak Türkçe Sözlük'e eklenmesi yararlı olacaktır.

TS: dizi: 4. Bir söz **dizimsel** bağlam içinde birbirinin yerini alabilen ve güçlü bir karşıtlık bağlantısı kuran öğelerin oluşturduğu bütün; paradigma.

TS: sentaktik: Söz **dizimsel**.

Tanıklama: “İlköğretim okullarında müziğin planlanmasına ve üniteden üniteye **dizimsel** bir şekilde düzenlenmesiyle öğretime gerek duyulur.” (Çilden, 2001: 7).

domatesli

Türkçe Sözlük'te patatesli, soğanlı, sarımsaklı, vb. maddelerinin yer aldığı görülmektedir. Anlam bölümleri “içinde bulunan, ... ile pişirilmiş olan” şeklinde verilmiş bu maddelerin varlığından hareketle domatesli de eserde bir madde olarak yer almaya müsait durumdadır.

TS: imambayıldı: Bütün olarak kızartılmış ve ortası yarılmış patıcanın içine soğan, sarımsak ve **domatesli** iç konularak yapılan zeytinyağlı yemek.

dönemli

Zaman maddesinin 7. anlamında yer alan ve belirli bir zaman periyodunda döngüsel olarak gerçekleşen tabiat olayları için kullanılmış olan dönemli sözcüğü, tanıklamada görüleceği üzere sayıların döngüsel durumunu gösteren bir anlamda kullanılmasının yanı sıra, belirli bir döneme ait olan bir kimse veya şey (beylikler dönemli yazar/eser), belirli bir uzunluğa sahip olan bir süreci gösteren (uzun, orta, kısa dönemli), günümüz tarihine yakınlık ve uzaklığı belirten (son, güncel, eski dönemli) anlamlarında da kullanılabilir. Bu anlamlarından hareketle Türkçe Sözlük'e bir madde olarak eklenmesiyle eser zenginleştirilebilir.

TS: zaman: 7. Olayların oluş ve akış sırasını belirleyen, düzenli ve **dönemli** gök olaylarını birim olarak kullanan sanal bir kavram.

Tanıklama: “Bu kurallara uyularak düzenlenmiş rassal sayı üreten bir mekanizma, m'den küçük ya da eşit $2b^{-2}$ kadar tam **dönemli** bir sayı serisi üretir.” (Sarıarslan, 1998).

durdurucu

Tıp alanında sıklıkla kullanılan bir sözcük olan durdurucu, ortodonti, tarım, botanik ve hukuk alanlarında da karşımıza çıkmaktadır. “Bir şeyin sürekliliğini kesintiye uğratan” anlamıyla eserde madde olarak yer almasıyla birçok alan için anlamı karşılanmış biçimde esere kazandırılabilir.

TS: antibiyotik tedavisi: Antibiyotiğin hastalığın ilerlemesini **durdurucu** veya mikrop vb. öldürücü etkisinden yararlanılarak yapılan tedavi.

Tanımlamalar: “Palatinaldeki çelik tel üzerindeki **durdurucu** vida ile palatinal tüp arasına 2 cm uzunluğunda nitinol coil spring sıkıştırılarak yaklaşık 200 gr kuvvet uygulayacak şekilde yerleştirilmiştir.” (Demir ve Erdem, 2010: 97), “Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, artan konsantrasyonlarda kobaltın tohum gelişiminden başlayarak, yaprak sayısı, kök gelişimi ve sürgün gelişimi üzerinde **durdurucu** etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.” (Kara vd., 2022: 965), “Geçici tedbir kararları, geri itme operasyonları gibi devletlerin hukuka aykırı eylemlerini **durdurucu** ve dolayısıyla mülteciyi koruyucu etki gösterebilecek niteliktedirler.” (Uzun, 2022: 744).

duygusuzlaşmak

Türkçe Sözlük'te iki deyim anlam bölümlerinde yer alan duygusuzlaşmak sözcüğü, diğer fiil adları gibi kendi anlamıyla eserde madde olarak yer alması gereken sözcüklerden biridir.

TS: katı kalpli: katı kalpli olmak: Olan bitenden etkilenmemek, **duygusuzlaşmak**.

TS: nasır: nasır bağlamak (veya tutmak): 2. **Duygusuzlaşmak**, duyarlılığını yitirmek.

düşürümlü

İndirimli maddesinin Türkçe Sözlük'te bulunmasından ve bu maddenin anlam bölümünde “düşürüm” sözcüğünün yer almasından hareketle indirimli sözcüğünün eşdeğeri olan düşürümlü'nün de bir madde olarak esere eklenmesi mümkündür.

TS: indirimli satış: Sanayi odalarının onayıyla belirli bir süre için yapılan değer **düşürümlü** satış.

düzgünleştirmek

Bu sözcükle benzer ekleşme düzeninde birçok örneğe (acayıpleştirmek, adlaştırmak, anormalleştirmek, anonimleştirmek, vb.) eserde madde olarak rastlamak mümkündür. Eserdeki beş maddenin anlam bölümünde yer alması da göz önünde bulundurulduğunda bir fiil adı olarak esere kazandırılabilir niteliktedir.

TS: kambura makinesi: Ciltçilikte, kitapların sırtını yuvarlaklaştırma ve sırt kenarlarını **düzgünleştirmekte** kullanılan makine.

TS: siva: Herhangi bir yapıdaki yüzeyleri **düzgünleştirmek** için kullanılan, yarı akışkan, kum, kireç, çimento karışımı veya çamur harç.

TS: siva vurma: bir duvarı siva kullanarak **düzgünleştirmek***, sıvamak.

TS: taş: taşa tutmak: 2. zımparalamak amacıyla çok hızla dönen bileği taşına hafifçe dokundurmak, pürüzlerini almak, **düzgünleştirmek**.

TS: törpü: 2. Bir şeyin yüzündeki pürüzleri gidermek, **düzgünleştirmek** için kullanılan kısa, ince, pürtüklü ege.

düzlek

Masa maddesinin 4. anlamında yer alan düzlek sözcüğünün Türkçe Sözlük'te madde olarak bulunmaması sebebiyle bu sözcüğün tam anlamına eser içerisinde ulaşamamaktadır. Eserde düzlek yapı maddesi bulunmakta olup düzlek'in ne olduğunu öğrenmek isteyen sözlük kullanıcıları için esere eklenmesi yararlı olacaktır.

TS: masa: 4. **Düzlek** yapı. (2023)

düzmelik

Türkçe Sözlük'ün 11. baskısında kalplık maddesinin anlam bölümünde yer alan düzmelik sözcüğü eserin 12. baskısında bu maddeden çıkarılmış olup eser içerisinde yitime uğramıştır. Anlamının belirlenerek bağımsız bir madde olarak eklenmesiyle kaybın önlenmesi sağlanabilir.

TS: kalplık: 1. **Düzmelik***, sahtelik.

Eflatuncu

Yeni Platoncu maddesinin içinde yer alan bu sözcük, kendi başına bir madde olarak Türkçe Sözlük'te bulunmamaktadır. Platoncu sözcüğünün bir madde olarak yer alması göz önünde bulundurulduğunda Eflatuncu da madde olarak eserdeki yerini almalıdır.

TS: yeni Platoncu: Yeni Platonculuk yanlısı olan, yeni **Eflatuncu**.

Eflatunculuk

Bir önceki madde önerisinde bahsettiğimiz durum bu sözcük için de geçerlidir.

TS: yeni Platonculuk: İskenderiye'de milattan sonra III. yüzyılda ortaya çıkan ve VII. yüzyıla kadar okullarda okutulan felsefe öğretisi, yeni **Eflatunculuk**, neoplatonizm.

eğirilmek

Eserde edilgen yapıdaki fiil adlarının madde olarak yer aldığı örnekler görülmekte olup (denilmek, algılanmak, susturulmak, görülmek,vb.) sümek maddesinin içinde geçen eğirilmek sözcüğü de eserin iç sorgu tutarlılığı için bir madde olarak esere eklenebilir.

TS: sümek: **Eğirilmek** için temizlenmiş, taranmış yumak biçiminde yün.

elektriksel

Türkçe Ulusal Derlemi'nde 305 adet sonuç veren (TUD, E.T.: 6.12.2023) ve çeşitli bilim ve teknoloji alanlarında fiilen kullanımda olan bu sözcüğün kendisiyle benzer ekleşme düzeninde olan diğer maddeler gibi eserdeki yerini alması gereklidir. Sözcük, Türkçe Sözlük'te halihazırda iki maddenin anlam bölümünde kullanılmaktadır.

TS: aşındırıcı: Madenleri **elektriksel**, kimyasal veya mekanik yollarla aşındıran, korozif.

TS: elektroensefalograf: Beyinde oluşan **elektriksel** etkinliği kaydeden cihaz.

erkçilik

Monarşizm maddesinin anlam bölümünde yer alan erkçilik sözcüğü ile beraber erkçi sözcüğünün de eserde madde olarak bulunmadığı görülmektedir.

TS: monarşizm: Monarşi yanlılarının siyasi öğretisi, tek **erkçilik**.

erklik

Bir önceki örnekte de görüleceği üzere erk kökünden türeyen sözcüklerin eserde madde olarak eksik oldukları anlaşılmaktadır. Günümüzde yaygın olarak bilinen özerklik birleşik sözcüğünü meydana getiren öz sözcüğünün madde olarak eserde bulunması, erklik sözcüğünün de madde olarak eklenmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Bu kontrolün Türkçe Sözlük'teki tüm birleşik sözcükler için yapılması, varsa diğer eksikliklerin tespit edilmesi açısından yararlı olacaktır.

TS: monarşi: Siyasi otoritenin genellikle miras yolu ile bir kişinin üzerinde toplandığı devlet düzeni veya rejim, tek **erklik**.

TS: özerklik: 2. Bir kişinin, bir topluluğun kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, yad **erklik** karşıtı.

eşeylik organı

Türkçe Sözlük'te sperma ana hücresi maddesinin içerisinde yer alan ve bir bilim terimi olarak bilinen eşeylik organı tamlamasının esere ilavesi gereklidir. Ayrıca, sperma ana hücresi eserde madde olarak yer almakta iken yumurta ana hücresi maddesine yer verilmediği görülmektedir.

TS: sperma ana hücresi: Erkek **eşeylik organı**nda atımları oluşturan ana hücre.

evcikli

Bir bitki bilimi terimi olarak Türkçe Sözlük'te aşağıdaki dört maddede zikredilen evcikli sözcüğü tek başına bir madde olmayıp bir evcikli, iki evcikli maddelerinde kullanılmaktadır. Bu maddelerin baş harfleri gereği eserin E bölümünde bu sözcüğe rastlamak mümkün değildir. E bölümüne gidildiğinde yalnızca evcik maddesini görmek mümkün olup burada da sözcüğün bitki bilimindeki anlamına değinilmediği görülmektedir. Evcik maddesine sözcüğün bitki bilimiyle alakalı anlamının ilave edilmesi ve evcikli maddesinin oluşturulmasıyla bu eksiklik giderilebilir.

TS: demir ağacı: İki çeneklilerden, ana yurdu Avustralya olan bir veya iki **evcikli** bir ağaç (Casuarina).

TS: kenevir: Kendirgillerden, sapındaki liflerden halat, çuval vb. kaba örgüler yapılan, iki **evcikli** bir bitki, kendir (Cannabis sativa).

TS: kuzukulağı: Karabuğdaygillerden, nemli yerlerde yetişen, yaprakları salata olarak kullanılan, çiçekleri iki **evcikli** ve kırmızımtırak bir bitki, ekşikulak (Rumex acetosa).

TS: servigiller: Kozalaklılardan, servi, ardıç, mazı vb. ağaçları içine alan, çiçekleri bir veya iki **evcikli** bir bitki familyası.

gelgitli

Gelgit sözcüğünün Türkçe Sözlük'teki anlamlarına baktığımızda ilk anlamında “boşuna gidip gelme” ile karşılaşmaktayız. Bu sözcüğün yapım eki almış gelgitli biçiminin “boşuna gidip gelme” ve bir coğrafya terimi olan anlamları dışında daha geniş bir anlam dünyasına sahip olduğunu aşağıda verdiğimiz tanımlama cümleleri üzerinde görülmektedir. Kişilerin duygu durumu değişiklikleri için ve kişiler, kurumlar ve dahi devletler arasında sıklıkla değişkenlik gösteren ilişki durumu için de bu sözcüğün kullanımda olduğuyla karşılaşmaktayız. Sözcüğün psikoloji, sosyoloji ve siyaset bilimleri alanlarındaki kullanımlarını karşılamak için gelgitli maddesinin de esere ilave edilmesiyle bu eksiklikler giderilebilecektir.

TS: gelgit: 1. isim Boşuna gidip gelme. 2. isim, coğrafya Ay ve Güneş'in yer yuvarlağı üzerindeki çekim güçleri sebebiyle deniz yüzünde, özellikle ana denizlerde su düzeyinin alçalması, kabarması olayı; metcezir.

TS: fukuslar: Su yosunlarından, **gelgitli** denizlerin kayalıklara yakın yerlerinde yetişen esmer bir yosun.

Tanımlamalar: “Tekin'in bu kolektif sembolleri, rüya ve gerçek arasındaki **gelgitli** ruh haline uygun bir dille vermesi romanın klişe kurgudan uzaklaşmasına ve kendine has bir yapıya sahip olmasına neden olmuştur diyebiliriz.” (Sönmez, 2023: 248), “Bu çalışma verdiği eserleriyle bilim ile edebiyat, mektup ile şiir, politika ile sosyoloji arasında mekik dokuyan çok yönlü ama bir o kadar da çelişkilerle dolu bir Cumhuriyet aydını olan Cahit Tanyol'un bilim alanı ile bilim dışı arasındaki **gelgitli** ilişkisini ele almayı amaçlamaktadır.” (Özcan, 2020: 50)

getiredurmak

Türkçe Sözlük'te şu süreklilik fiillerinin adları birer madde olarak yer almaktadır: “açadurmak, bakadurmak, sanadurmak, yapadurmak, yazadurmak, çabalayadurmak, bekleyedurmak, gidedurmak, övünedurmak, bekleyedurmak”. Bu maddelerin büyük kısmında “... işini/eylemini sürdürmek” şeklinde bir anlam sunuşu söz konusu olup bunlardan çok azının bu anlamdan farklı anlamlara sahip oldukları görülmektedir. Durmak maddesinin örnekleri olarak aşağıda verilen getiredurmak, çalışadurmak ve yiyedurmak örneklerinin birer madde olarak eklenmesi yerine, Türkçenin tüm fiillerinin gerektiği takdirde süreklilik yapısında kullanılabilmesi göz önünde bulundurularak, “... işini/eylemini sürdürmek” şeklinde anlam sunuşu olan maddelerin kaldırılması, bunlardan birtakım mecaz anlamlar taşıyan maddelerin ise eserde muhafaza edilmesi düşünülebilir.

TS: durmak: 13. Kök veya gövdeleri sonuna -a (-e) zarf-fiil eki almış fiillere gelerek süreklilik bildiren birleşik fiiller oluşturur: Çalışadurmak, bakadurmak, **getiredurmak**, yiyedurmak gibi.

güçsüzleşmek

Aşağıdaki sekiz maddenin anlam karşılığı olarak verilmiş olan “güçsüzleşmek” sözcüğünün madde olarak eserdeki yerini alması gereklidir.

TS: derman: dermanı kesilmek: Yorgunluktan **güçsüzleşmek***.

TS: kağşamak: 4. Zayıflamak, gevşemek, **güçsüzleşmek**.

TS: kan: kan kaybetmek: 2. **Güçsüzleşmek**, etkisini kaybetmek.

TS: mecal: mecali (veya mecal) kalmamak: Gücü kalmamak, **güçsüzleşmek***.

TS: mecallsiz: mecallsiz düşmek: **Güçsüzleşmek**, takati kalmamak.

TS: turşu: turşu olmak: 2. **Güçsüzleşmek**, bitkinleşmek.

TS: tükenmek: 3. **Güçsüzleşmek**, bitkinleşmek, yılgınlaşmak.

TS: zayıf düşmek: 2. **Güçsüzleşmek**.

güçsüzleştirmek

Türkçe Sözlük'te güçsüzleştirmek sözcüğü ile aynı ek diziliminde birçok maddenin bulunduğunu görmekteyiz (abideleştirmek, acayıpleştirmek, Acemleştirmek, adileştirmek, ahenkleştirmek, isimleştirmek, anonimleştirmek, askerileştirmek, ... vb.). Bu maddenin de esere kazandırılmasıyla eksiklik giderilmiş olacaktır.

TS: tüketmek: 2. **Güçsüzleştirmek**, bezdirmek.

hücre sel

Günümüzde biyoloji biliminin yanı sıra özellikle cep telefonlarının hayatımıza girmesinden itibaren elektronik ve iletişim teknolojileri için de bir terim anlamlı bir sözcük olarak kullanılan bu sözcüğün geniş bir kullanım alanı vardır. Eserde +sAl eki ile terim olarak kullanılan birçok maddenin yer aldığı yukarıda bu ekle biten birkaç sözcük için de değinmiştik. Bir biyoloji terimi olarak "hücre ile ilgili." anlamının yanı sıra elektronik ve iletişim teknolojileriyle ilgili terim anlamlarının da eklenerek hücre sel maddesinin oluşturulmasıyla eksikliğin giderileceği görmekteyiz.

TS: değışinim: Genlerde veya kromozomlarda oluşan hasara bağlı olarak ortaya çıkan ve sonraki kuşağa aktarılabilen kalıcı **hücre sel*** değışiklik, mutasyon.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Sözlük'ün içinden tespit ettiğimiz; kullanım durumları, anlamları ve tanıklamalarından hareketle kanaatimizce esere madde olarak eklenmesi mümkün olan yukarıdaki 52 sözcük ve söz öbeğinden;

- 22 adedinin doğrudan birer terim olarak ya da mevcut anlamlarının yanında bilim alanlarına özel terim anlamlarıyla da kullanıldıkları tespit edilmiştir: açılı, ağımsı, akciğerli, belirtim, birikimli, birleşimli, çembersel, değışkenli, desimetreküp, dikimli, dizimsel, dönemi, durdurucu, düşürümlü, Eflatuncu, Eflatunculuk, elektriksel, erkçilik, eşeylik organı, evcikli, gelgitli, hücre sel.

- Terim anlamlarının yanında başka anlamları da olan 4 sözcük tespit edilmiştir: açılı, birikimli, durdurucu, gelgitli.

- Fiil adı olan toplamda 10 sözcük ve sözcük öbeği mevcuttur: aklandırmak, avurtlanmak, bağlanılmak, çıldırılmak, desteklik etmek, duygusuzlaşmak, eğirmek, getiredurmak, güçsüzleşmek, güçsüzleştirmek.

- İsim ve sıfat görevleriyle kullanılan 9 sözcük tespit edilmiştir: ağırlaştırıcı, alçaltıcı, aldatıcı, bilgilendirici, birleştirici, çırtırlı, dalavereli, değışkenli, domatesli.

- Zarf göreviyle kullanılan 1 sözcüğe rastlanmıştır: alabildiğince.

- Hem bir somut nesnenin adı olarak hem de bazı elektronik ve bilgisayar düzeneklerinde yüklendiği işlev ile kullanılan bir sözcük tespit edilmiştir: açıcı.

- Bir adet ikileme tespit edilmiştir: alçaklı yüksekli.

- Soyut kavram adı olarak 4 sözcüğe rastlanmıştır: birleştiricilik, düzlek, düzmelik, erklik.

Eserin her bir baskısı arasında birtakım eklemelerin ve çıkarmaların yapılması oldukça doğal olmakla beraber özellikle düzeltmeler, anlam güncellemeleri vb. esnasında eserden çıkarılan her bir sözcüğün yitime uğramaması için bu sözcüklerin eserde bir madde olarak yer alıp almadığının kontrolü, alabilecek durumda

ise esere ilave edilmeleri, eksikliğe yol açabilecek bir güncelleme yapılmasının önünü almayı sağlayacaktır (bkz. avurtlanmak, düzmelik).

Makalenin sayfa sınırları gereği Türkçe Sözlük'ün A-H harfleri arasındaki söz varlığını inceleyen bu çalışmanın devamında eserin I-Z harfleri arasında yer alıp bağımsız birer madde başı olmaya müsait durumda olan söz varlığı için yaptığımız tespitler (yaklaşık 80 adet sözcük ve sözcük öbeği) ikinci bir makale ile sunularak çalışma neticelendirilecektir.

Etik Beyan

“Türkçe Sözlük'ten Türkçe Sözlük'e Katkılar” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir olası çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akat, F. (2021). Solunum sisteminin evrimine bir bakış. *Madde, Diyalektik ve Toplum*. C. 4. S. 3. 176-181.
- Akyıldız, H. (1997). Reel boyutlarda Türkiye ekonomisinde kriz süreçlerinin ortaya çıkış mekanizmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. S. 2. (Güz). s. 9-27.
- Alatlı, A. (2016). *Kabus / Schrödinger'in Kedisi 1*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Carus, S. (1996). Belgrad Ormanında dişbudak, kızılğaç ve akçaağaç yapay meşcerelerinde büyüme özellikleri. *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*. 44(1-2)B. 128-143.
- Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1). 1-8.
- Demir, P. Erdem, D. (2010). İntraoral molar distalizasyonunda kemik içi mini vida destekli yeni bir yaklaşım: vaka raporu. *European Annals of Dental Sciences*. 37(2). 97-102.
- Emanet, T. (2010). *Çelik endüstriyel yapı tasarımı*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Gündüz, Altay (1986). Yapılar neden çöküyor. *Türkiye Mühendislik Haberleri*. S. 325. s. 13-15.
- Kara, E., Sarıkaya, M. F., Çilesiz, Y., Akkaş, F., vd. (2022). Farklı dozlarda uygulanan ağır metallerin in vitro koşullarda biber (*capsicum annuum*) bitkisi gelişimi üzerine etkilerinin belirlenmesi. *Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi*. 9(4). 957-967.
- Korkut, L. (1996). Etkinlik, iktisadi hukuk okulu ve türk hukukundan bir örnek. *Ekonomik Yaklaşım*. 7(22). 5-22.
- Kufacı, O. (2019). Divan şairinin imgelem dünyasından bir örnek: fülül. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*. 6(16). 433 – 449.
- Özcan, M. U. (2020). Cahit Tanyol'un sosyoloji anlayışı: sosyolojiyi 'devletbilim' olarak kurgulamak. *Sosyolojca*. C. 10 S. 20. s. 50-60.
- Özkan, H. (2022). İlköğretim DKAB dersindeki anahtar kavramların öğretiminde atasözü ve deyimlerin kullanılması. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. S. 27/2 (Aralık / December 2022), 149-174.
- Sarıarslan, H. (1998). *Simulasyon tekniği / kuşruk teorisi modellerinin analizi*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Sönmez, F. (2023). Latife Tekin'in ormanda ölüm yokmuş romanının arketipler açısından incelenmesi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*. 16(41). 248-269.
- Tezcan Aksu, B. (2023). İlk baskı Türkçe Sözlük ne zaman yayımlandı?. *Türk Dili*. Y. 72. S. 855. 12-21.
- Tutel, B., Çırpıcı, A. (1999). *Sporlu bitkiler sistematigi*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Türkçe Sözlük* (2011). 11. baskı. TDK Yayınları: Ankara.
- Türkçe Sözlük* (2023). I. ve II. Ciltler. 12. baskı. TDK Yayınları: Ankara.
- Türker, Can H. (2012). *Uruş ile Bedisa*. Ankara: Ebabil Yayınları.
- Uzun, E. D. (2022). Sınır adaleti ve AİHM'nin geçici tedbir kararları üzerine kritik bir inceleme. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*. C. 28. S. 2. 744-773.
- Ünlü, A. (2010). Türkiye için sermaye stok verileri güncellenmesi ve büyüme oranıyla ilişkisi: 1972-2008 dönemi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*. 2(3). 98-116.
- Yücel, Ö. (2001). Gömlek üretiminde çalışanlara uygulanan farklı iş yüklemelerinin dikim hata oranlarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*. 7(3). 421-425.

Elektronik Kaynaklar

- Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 06.12.2023).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı MEGEP (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) *Bilişim Teknolojileri Arıza Giderme 2*. Ankara: 2008. <https://docplayer.biz.tr/amp/3380744-T-c-milli-egitim-bakanligi-megep-mesleki-egitim-ve-ogretim-sisteminin-guclendirilmesi-projesi-bilisim-teknolojileri-ariza-giderme-2-yazilim.html> (Erişim Tarihi: 16.10.2023).
- Türkçe Ulusal Derlemi, “açıcı” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 16.10.2023).
- Türkçe Ulusal Derlemi, “açılı” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 16.10.2023).

Türkçe Ulusal Derlemi, “ağmsı” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 16.10.2023).
Türkçe Ulusal Derlemi, “birleştirici” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 6.11.2023).
Türkçe Ulusal Derlemi, “birleştirici” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 6.12.2023).
Türkçe Ulusal Derlemi, “çembersel” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 8.11.2023).
Türkçe Ulusal Derlemi, “değişkenli” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 8.11.2023).
Türkçe Ulusal Derlemi, “desteklik” sorgusu: <https://v3.tnc.org.tr/basic-results#> (Erişim Tarihi: 8.11.2023).

EXTENDED ABSTRACT

It is a fact, that dictionary writing is a difficult task. When we add to this difficulty the deep-rooted history of Turkish, its wide geography, the fact that it is spoken and written by a large number of people, and its competence in producing and deriving new words and meanings, it becomes clear that it will never be possible to make a perfect edition of the Turkish Dictionary, even in all its current and future editions. It is seen that each edition of the Turkish Dictionary, published in the approximately eighty-year period between 1945 and 2023, has grown and expanded in terms of quality and quantity compared to the previous edition. The growth difference seen in the 12 years between the 11th and 12th editions of this great work, which is the product of the comprehensive studies carried out by the Turkish Language Association and the contributions of many researchers before each edition, is also seen in the table. Of course, it is difficult to imagine the human effort that enabled the large numbers in this small table to be reached. Although the contribution studies from the first edition to the last edition of the work are large enough to be covered by a separate bibliography article, it is possible to group the scientific studies on which our research is based, which were published in the 12 years between the last two editions of the work and made to contribute to the Turkish Dictionary, under three headings. To contribute to the further enrichment of the Turkish Dictionary in terms of quality and quantity, the following steps were followed in finding the 52 words we identified from the work. For determinations, the 11th and 12th editions of the work were scanned from the letter A to the end of the letter H. It was checked whether the words and phrases in the meaning sections of the articles were included at the beginning of the article in the work. While adding those not included as headings to the list below, attention was paid to their ability to become permanent names, to be synonymous with an existing heading, to be a term, and to have other headings with similar affixing patterns. Among the identified vocabulary, especially ones that have the nature of terms, scientific studies have been used to testify. The quantitative results of the queries were made in the Turkish National Corpus to prove that the determinations are in use in the language, and the qualitative results were quoted and interpreted to determine the relations of the relevant article with different branches of science and art. Where the identified vocabulary was included in the meaning section of the 11th edition of the Turkish Dictionary but not in the 12th edition, or where there were changes, the meaning in the 11th edition was recorded, and these differences are indicated with * in the meaning section of the article in which the word is mentioned. In some places marked with *, opinions and suggestions regarding ensuring the internal consistency of the work's meaning presentations are briefly included on a contribution basis, and words that are in danger of being lost in the current edition are pointed out. We found more than 52 words and phrases in the Turkish Dictionary that can be added to the work as an article based on their usage situations, meanings, and testimonies has been determined that 22 of them are used directly as terms or with term meanings specific to science fields in addition to their existing meanings. There are a total of 10 words and phrases that are verb nouns. 9 words used as nouns and adjectives have been identified. 1 word used as an adverb was found. A word has been identified that is used both as the name of a concrete object and with the function it has in some electronic and computer mechanisms. One duplication has been detected. 4 words were found as abstract concept names. Although it is quite natural for some additions and deletions to be made between each edition of the work, especially corrections, meaning updates, etc. To prevent the loss of each word removed from the work during the process, check whether these words are included in the work as an article, and if possible, adding them to the work will prevent an update that may lead to a deficiency. In the continuation of this study, which examines the vocabulary between the letters A-H of the Turkish Dictionary in accordance with the page limits of the article, our findings for the vocabulary that is located between the letters I-Z of the work and is suitable for being an independent entry (approximately 80 words and phrases) will be presented in a second article.

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri: Eğitim 4.0 Bağlamında Bir Değerlendirme

Adem DAĐAŐAN¹

Öz

Teknolojik gelişmeler dünyada birçok sektörde değişikliklere neden olmuş, eğitim alanında uzaktan eğitim uygulamaları geleneksel eğitimin yeniden gözden geçirilmesini sağlamıştır. Bu durum Eğitim 4.0 kavramını önemli hale getirmiştir. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Araştırma, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *Görüşme Formu* aracılığıyla toplam 45 Sosyal Bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adayları, uzaktan eğitim sürecinde en çok canlı derse katılma, dosya yükleyebilme ve video izleme gibi olanakları kullanmış; ödev takibi ve grup çalışmalarını gibi diğer özelliklerden de faydalanmışlardır. Öğrenciler, dersleri genellikle kayıt izleme ile gerçekleştirmiş veya canlı olarak takip etmiştir. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında ders tekrar imkânı, zaman ve mekân esnekliği, maddi tasarruf ve teknolojik becerilerin gelişimi öne çıkarken, olumsuz yönler ise internet ve bağlantı problemleri, odaklanma zorlukları, sosyal izolasyon ve sınav güvenliği endişeleri olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda paydaşlara teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, geri bildirim ve destek hizmetlerinin sağlanması ile sanal sınıf ortamlarının daha etkili kullanılabilirliği çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayları, Uzaktan Eğitim, Eğitim 4.0

Experiences of Social Studies Teacher Candidates Regarding Distance Education Applications: An Evaluation in The Context of Education 4.0

Abstract

Technological developments have led to changes in many sectors around the world, and distance education practices in the field of education have led to a rethinking of traditional education. This situation has made the concept of Education 4.0 important. The aim of this study is to reveal the views of pre-service social studies teachers who experience the distance education process towards distance education. This research was conducted with a phenomenological design, one of the qualitative research designs. The research was conducted at the Faculty of Education of a state university in the Eastern Anatolia region in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data were collected from a total of 45 pre-service social studies teachers through an interview form developed by the researcher. The content analysis method, one of the qualitative analysis methods, was used to analyze the data. According to the results of the study, pre-service teachers mostly used opportunities such as attending live lectures, uploading files and watching videos in the distance education process; they also benefited from other features such as homework tracking and group work. Students generally followed the lectures by recording or watching the lectures live. Among the positive aspects of distance education, course repetition, flexibility in time and space, financial savings and development of technological skills were highlighted, while the negative aspects were identified as internet and connection problems, focusing difficulties, social isolation and exam security concerns.

Key Words: Social Studies Education, Teacher Candidates, Distance Education, Education 4.0

Atf İçin / Please Cite As:

Dağaşan, A. (2025). Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimleri: Eğitim 4.0 bağlamında bir değerlendirme. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 38-57. doi:10.33206/mjss.1556597

Geliş Tarihi / Received Date: 26.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 27.10.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi – Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, ademdagasan25@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6358-9954



Giriş

Teknolojik gelişmeler dünya genelinde birçok sektörde köklü değişikliğe neden olmuş, 21. yüzyılda, dijital teknolojilerin toplumun geneline yaygınlaşmasıyla birlikte gündelik alışkanlıklardan, iş yaşamına, eğlence anlayışından eğitim sürecine kadar birçok farklı alanda alışılmadık değişiklikler yaşanmış ve yaşanmaya devam etmektedir (Sevigen ve Yılar, 2022, s. 49). Teknolojik gelişmelerin dünya genelinde köklü değişikliklere neden olması ise özellikle eğitim alanında uzaktan eğitim uygulamalarının gündeme gelmesine ve geleneksel eğitimin ise yeniden gözden geçirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum, Eğitim 4.0 kavramını daha da önemli hale getirmiştir (Schwarz, Sellnow, Sellnow ve Taylor, 2024). Eğitim 4.0, teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonunu esas alan ve bireylerin dijital beceriler kazanmasını hedefleyen bir yaklaşımı temsil etmektedir. Bu bağlamda, ğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi, niversitemizin bu dönüşümün hangi aşamada olduğunu anlamak için önemli bir adımdır (Hoofman ve Secord, 2021). Eğitimcilerin ve öğrencilerin alışık olmadıkları bir öğrenme ortamına uyum sağlamaları günümüzde artık vazgeçilmezdir (Sarı ve Sarı, 2020). Sosyal Bilgiler ğretmen adayları gibi ğretim süreçlerinde pedagojik becerilerin yanı sıra çeşitli teknoloji kullanımı gerektiren bir alanda eğitim alan bireyler için bu dönüşüm, mesleki gelişimleri açısından da önemli bir belirleyicidir (Seyhan, 2021). Bu durum, uzaktan eğitim sürecinin Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri, teknoloji kullanım becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkilerini incelemeyi zorunlu hale getirmiştir.

Eğitim 4.0, sadece dijitalleşmeyi değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin bireyselleştirilmesini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını da teşvik eden bir eğitim paradigmasıdır (Adeniyy vd., 2024). Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının bu süreçte edindikleri deneyimler, hem Eğitim 4.0'ın gelecekteki uygulanabilirliği açısından hem de uzaktan eğitimin kalıcı bir model olarak benimsenip benimsenemeyeceği konusunda değerli bilgiler sunabilir. Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Adayların süreçteki teknolojik becerileri, pedagojik yaklaşımları üzerindeki etkileri ve yüz yüze eğitime göre avantaj ve dezavantajları ortaya konulmuştur. Bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar da ele alınarak, uzaktan eğitimin ğretmen adayları üzerindeki genel etkisi değerlendirilmiştir.

Eğitim 4.0 Kavramı ve Uzaktan Eğitim

Eğitim 4.0, Endüstri 4.0 devriminin bir parçası olarak ortaya çıkan ve eğitimde dijitalleşmeyi, esnekliği ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını ön plana çıkaran bir kavramdır. Başka bir ifadeyle “Eğitim 4.0”, insan ve makinelerin iş birliğiyle bilgiye her yerden erişilebilen, dinamik bir öğrenme süreci sunarak bilginin ekonomik değerini ve kullanımını dnüştren dijital entegrasyon sürecidir (Halili, 2019). Bu anlayış, teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve dijitalleşme sürecinin yaygınlaşması ile şekillenmiş olup, eğitim sistemlerini ve pedagojik yaklaşımları yeniden tanımlamaktadır (Akkoyunlu, 2018). Eğitim 4.0, ğrenci merkezli bir öğrenmeyi benimsemekle birlikte öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine, ilgi alanlarına göre öğrenme yollarını seçmelerine ve bireysel becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonunu ve dijital araçların etkin kullanımını gerektiren, dinamik ve sürekli değişen bir öğrenme ortamı oluşturulmasını hedeflemektedir (Adeniyy vd., 2024).

Eğitim 4.0, bireylerin yaşam boyu öğrenme ve kendini geliştirme süreçlerini destekleyerek, onları ağdaş değişimlere uyum sağlamaya ve yeni teknolojileri uygulamaya teşvik eden bir öğrenme modelidir (Mukul ve Büyüközkan, 2023). Eğitim 4.0, dijital araçlar ve teknolojik yenilikler kullanarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkileşimli, esnek ve erişilebilir olmasını sağlar. Bu modelde, yapay zekâ, büyük veri, artırılmış ve sanal gerçeklik gibi teknolojiler, öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve kişiselleştirilmiş eğitim sunmak için kullanılmaktadır (Hoofman ve Secord, 2021). Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitim programları geliştirilmesi, bu yaklaşımla mümkün hale gelmektedir. Ayrıca, Eğitim 4.0, yaşam boyu öğrenme anlayışını desteklemekte ve öğrencilerin dijital dünyada gerekli olan becerilere sahip olmalarını hedeflemektedir (Chandasiri, 2020).

“İlk olarak Web1.0'dan Web 2.0 teknolojisine geçişle birlikte bilim, teknoloji, iletişim, medya ve eğitim gibi alanlarda önemli bir dönüşüm yaşanmıştır (Yılar, 2023, s. 134).” 2000'li yılların başından itibaren Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgi üretimi, erişimi, paylaşımı ve depolanması konularında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Bu süreçte kullanıcılar, bilgi tüketicisi olmaktan çıkarak daha aktif ve katılımcı bireyler haline gelmiştir. Bu değişim, öğrenme ve öğretme ortamları, ğretim yöntemleri ve tekniklerinde de büyük bir dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu dönemde e-öğrenme, karma öğrenme, mobil öğrenme ve her yerde öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımları ortaya çıkmıştır

(Semerci ve Keser, 2013). Öğrenciler, yalnızca bilgi tüketicisi olmanın ötesine geçip bilgi üreten, bilgiyi sorgulayan ve kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olan aktif bireyler haline gelmiştir.

Öğrenme yönetim sistemleri (LMS), öğrenme içerik yönetim sistemleri (LCMS) ve öğrenme portalları gibi dijital öğrenme ortamları; öğrenenler, öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve diğer ilgili paydaşlar için pek çok fayda sağlamaktadır. Bu tür ortamların tümü, öğrenmenin mobil ağlar, internet, intranet ve çevrimiçi sistemler aracılığıyla gerçekleştirildiği dijital öğrenme platformları olarak adlandırılmaktadır. Bu platformlar, mobil teknolojilerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olarak görüldüğü yeni nesil öğrenenler için giderek daha önemli hale gelmiştir (Ivanchuk ve Kulchynsky, 2019).

Microsoft Teams, Microsoft tarafından geliştirilen ve işbirliği, iletişim ve toplantı çözümleri sunan bir platformdur. Başlangıçta iş dünyası için tasarlanmış olmasına rağmen, eğitim alanında da geniş bir kullanım alanı bulmuştur. Özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde yaygın olarak tercih edilen Microsoft Teams, eğitimciler ve öğrenciler için sınıf yönetimi, ders materyali paylaşımı, sanal sınıf oturumları ve grup çalışmaları gibi birçok fonksiyon sunmaktadır (Barber ve King, 2020). Microsoft Teams, çevrimiçi toplantılar, anlık mesajlaşma, dosya paylaşımı ve işbirliği araçlarını tek bir platformda birleştirir. Eğitim kurumlarında, sınıf içi etkileşimi desteklemek amacıyla kullanılmakta ve bu sayede öğrencilerin derslere katılımı, öğretmenlerin ders planlaması ve geri bildirim verme süreçleri daha verimli hale gelmektedir. Platform, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı dijital araçları kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmelerine olanak tanmaktadır. Aynı zamanda, çeşitli üçüncü taraf uygulamalarla entegrasyon sağlanabilmesi, Teams'i esnek bir öğrenme yönetim sistemi (LMS) haline getirmektedir (Saini ve Abraham, 2021). Günümüzde Microsoft Teams'in kullanım oranı önemli ölçüde artmıştır. Eğitim 4.0 bağlamında dijitalleşen eğitim süreçlerine katkıda bulunan Teams, asenkron ve senkron öğrenme aktivitelerinin bir arada yürütülebilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, platformun sunduğu raporlama ve analiz araçları, eğitimcilerin öğrenci performansını izlemelerine ve öğrenme süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olmaktadır (Barber ve King, 2020).

Oblinger (2003) günümüz dijital okuyazar öğrencilerinin temel özelliklerini mobil deneyimlere odaklanarak tanımlamaktadır. Dijital öğrenme platformları, akıllı telefonlar da dahil olmak üzere, yeni nesillerin çağın gerektirdiği üst düzey becerilere sahip olarak yetiştirilmesinde her geçen gün daha büyük bir rol oynamaktadır. Literatürde, işbirlikçi çevrimiçi ortamların öğrencilere yeni eğitim becerileri kazandırmada etkili olduğunu gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle, özellikle çocuklar ve gençlerin mobil teknolojilere olan yoğun ilgisi göz önüne alındığında, bu araçların öğrenme potansiyelinin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Akkoyunlu, 2018).

Dinamik bir yaşam sürecinde, öğrenenlerin yalnızca ezberlenmiş bilgileri edinmeleri değil, bu bilgileri sentezleyerek gerçek yaşam problemlerini çözmede kullanmaları beklenmektedir. Bu durum, bilgiye erişimi kolaylaştıran strateji, yöntem ve tekniklerin eğitim alanında kullanımını gerektirir (Maden, 2013). Dijital öğrenme platformları, öğrencilere aktif öğrenme fırsatları sunar, her zaman ve her yerden erişim sağlar ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla öğrencilere etkileşim imkânı sunar (McIntyre, Wegener ve McGrath, 2018). Öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını artırmak için, teorik bilgi ile gerçek dünya uygulamaları arasında bağlantı kurmaları, başka bir deyişle, bu bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir. Proje tabanlı öğrenme, zorluk tabanlı öğrenme ve kendi kendine yönlendirilen dijital öğrenme gibi yöntemler, yaşam boyu öğrenme ve mesleki gelişim için aktif öğrenmenin vazgeçilmez unsurlarıdır. Dijital öğrenme platformları, öğrencilere aktif öğrenme ortamları sunarak, onların ilgisini ve motivasyonunu olumlu yönde etkiler (Kamacı ve Durukan, 2012).

Eğitimde teknolojinin kullanımına yönelik bir diğer eğilim ise "Kendi Cihazını Getir" (Bring-Your-Own-Device, BYOD) uygulamasıdır. Bu yaklaşım, mobil cihazları herkes için sağlama imkânı olmayan eğitim kurumlarının, öğrencilerin kendi mobil cihazlarını getirmelerine izin vermesiyle hayata geçer (Safar, 2018). BYOD uygulaması, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına uygun olup, öğrencilerin iletişimini, işbirliğini ve motivasyonunu artırmak için birçok avantaj sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlere öğrencilerin ilerlemesini doğrudan izleme ve öğrencilere anında geri bildirim verme imkânı sunar (CDTM, 2015). Bu uygulama, öğrencilerin her zaman ve her yerde kurumsal bilgilere ve kaynaklara erişmelerine olanak tanımaktadır.

Mobil cihazların kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretmenlerin bu cihazları merkezi olarak kontrol etmelerine olanak tanıyan çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Araştırmalar, bu tür programların yalnızca izin verilen eğitim platformlarına erişim sağlayarak olumlu öğrenme çıktılarını artırdığını ve olumsuz etkileri en aza indirdiğini göstermektedir (Mahesh vd., 2016). Mobil araçlar, istenilen yer ve

zamanda dijital öğrenme platformlarına bağlanma imkânı sağlarken, öğretmenlere her öğrencinin performansını gerçek zamanlı olarak analiz etme ve zamanında geri bildirimde bulunma fırsatı sunar (Ivanchuk ve Kulchyncky, 2019).

Uzaktan eğitim, Eğitim 4.0'ın temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilir ve dijitalleşme süreciyle yakından ilişkilidir. Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmasını gerektirmeyen, çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirilen bir öğrenme şeklidir (Özdirek, 2021). Bu bağlamda, Eğitim 4.0'ın teknolojiyi öğrenme süreçlerine entegre etme hedefi, uzaktan eğitim uygulamalarıyla somut bir şekilde hayata geçmektedir. Eğitim 4.0'ın dijital okuryazarlık, teknoloji kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğrenme gibi prensipleri, uzaktan eğitimin sunduğu imkanlarla birebir örtüşmektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitim, Eğitim 4.0'ın en önemli uygulama alanlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sosyal, 2022). Dünya genelinde okulların ve üniversitelerin online derslere ağırlık vermesi geleneksel yüz yüze eğitim modellerinin vazgeçilmez olmadığını ve uzaktan eğitimin kaçınılmaz bir gereklilik haline geldiğini göstermiştir. Günümüzde, Eğitim 4.0'ın dijitalleşme ve esneklik ilkeleri, uzaktan eğitimle uyumlu bir şekilde uygulamaya geçirilmiştir. Eğitim kurumları hızla dijitalleşmiş ve bu dönüşüm, Eğitim 4.0'ın öngördüğü şekilde, öğrenme süreçlerinin dijital ortamda yeniden tasarlanmasını sağlamıştır. Özellikle çevrimiçi dersler, sanal sınıflar ve dijital eğitim materyalleri gibi uygulamalar, uzaktan eğitimin temel unsurları haline gelmiştir (Halili ve Sulaiman, 2021). Bu süreç, Eğitim 4.0'ın öngördüğü öğrenci merkezli ve teknoloji destekli eğitim modelinin pratikte nasıl işleyebileceğini ve ne kadar etkili olabileceğini de gözler önüne sermiştir. Eğitim 4.0'ın temel prensipleri, uzaktan eğitimin sunduğu esneklik ve erişilebilirlik avantajlarıyla birleştiğinde, zorlu koşullarda bile eğitim süreçlerinin devam ettirilmesine olanak tanımıştır (Akça, 2022).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimler, hem bireysel öğrenme süreçleri hem de gelecekteki mesleki gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Bulut, 2021). Uzaktan eğitim, öğretmen adaylarının kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerine, teknolojiyi daha etkin kullanmalarına ve öğretim becerilerini dijital ortamlarda geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmen adayları uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini deneyimleyerek, dijital çağın gerektirdiği yetkinlikleri kazanma fırsatı bulmuşlardır. Bu süreç, adayların gelecekte karşılaşılabilecekleri çeşitli eğitim senaryolarına hazırlıklı olmalarını sağlayacaktır (Gopal, Singh ve Aggarwal, 2021).

Sosyal Bilgiler eğitimi, eleştirel düşünme, problem çözme, toplumsal olaylara duyarlılık ve demokratik değerleri anlama gibi becerilerin geliştirilmesini hedeflemektedir. Uzaktan eğitim, bu hedeflere ulaşmada farklı avantajlar ve dezavantajlar sunabilir (Bulut, 2021). Öğretmen adaylarının, uzaktan eğitim sırasında bu becerileri dijital ortamda nasıl kazandırabileceklerini deneyimlemeleri, mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilir. Özellikle çevrimiçi platformlarda etkili iletişim, işbirliği ve katılım stratejilerini geliştirmek, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sınıf içi ve sınıf dışı öğretim yöntemlerinde esneklik kazanmalarını sağlamaktadır. Bu durum, adayların bireysel öğretim yeterliliklerini artırarak onları dijital pedagojik becerilerle donatmaktadır (Ay, Karadağ ve Acat, 2015).

Uzaktan eğitim, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini de etkilemektedir. Bu süreçte, adaylar dijital araçları kullanarak öğretim materyalleri oluşturma, sanal sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama gibi beceriler edinebilirler (Gopal, Singh ve Aggarwal, 2021). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu deneyimleri, onlara dijital eğitim teknolojilerini pedagojik amaçlarla nasıl entegre edebileceklerini öğrenmelerine ve eğitimde teknoloji kullanımının önemini fark etmelerine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla, uzaktan eğitim süreci, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının yalnızca alan bilgilerini değil, aynı zamanda teknolojik pedagojik alan bilgilerini de geliştirmeleri için bir fırsat sunmaktadır (Ay, Karadağ ve Acat, 2015). Bu deneyimler, öğretmen adaylarının gelecekteki eğitim senaryolarını daha iyi öngörebilmeleri ve dijital öğretim yöntemlerini pedagojik yaklaşımlarıyla nasıl entegre edebileceklerini anlamaları açısından önemlidir (Akça, 2022). Bilgi toplumunun gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden derslerinde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde, teknolojiyi pedagojik amaçlarla nasıl kullanacaklarına ilişkin gerekli bilgi, beceri ve yeterlilikleri edinmeleri büyük önem taşımaktadır (Topkaya, Tangülü, Yılar ve Şimşek, 2015). Uzaktan eğitim süreci, öğretmen adaylarının mesleki esnekliklerini artırarak, onların dijital okuryazarlıklarını ve teknoloji entegrasyonu becerilerini güçlendirmiştir. Bu da, adayların eğitimde yenilikçi yöntemler geliştirmelerine ve uygulamalarına olanak tanımaktadır. Uzaktan eğitim ayrıca, Sosyal Bilgiler

öğretmen adaylarının mesleki dayanıklılıklarını ve kriz yönetimi becerilerini geliştirmelerine de katkıda bulunabilir. Beklenmedik durumlarda, öğretmen adaylarının da hızla değişen koşullara uyum sağlama yetenekleri test edilebilir (Bulut, 2021). Bu süreçte kazanılan beceriler ve deneyimler, adayların mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri farklı kriz senaryolarında daha etkin ve etkili olabilmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla, uzaktan eğitim deneyimi, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kriz yönetimi ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat olarak değerlendirilebilir (Ay, Karadağ ve Acat, 2016).

Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında; Ergen (2023), fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını nicel veriler kullanarak değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, üniversitelerin öğretmen adaylarının yaşadığı zorlukları gidermek için daha fazla çaba göstermesi ve uzaktan eğitim altyapılarını güçlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Okçu (2022), uzaktan eğitim yoluyla Fransızca Öğretmenliği Bölümünde yürütülen yabancı dil öğretimini ele almıştır. Sonuçlar öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerinin olumsuz olduğu yönündedir. Tuncer'in (2022), uzaktan eğitimle uygulamalı dersler alan öğrencilerin tutum ve görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmasında öğrencilerin uygulamalı derslerde çeşitli zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Sosyal (2022), yabancı dil öğrencilerinin zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler arasında iyi etkileşim sağlanması, öğrencilerin dikkat toplama süreçlerine destek olunması gerektiği, çevrimiçi öğrenme sürecinde teknik donanım ihtiyacı duydukları ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırılması gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde Özdirek (2021), üniversitede öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile akademik öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, uzaktan eğitimde öğrenci memnuniyeti ölçüğü puanlarının düşük olduğu görülmüştür. Akça (2022), beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimden olumsuz etkilendikleri, akademik ve mesleki yönden kendilerini başarısız hissettikleri belirlenmiştir. Çakır (2022), sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşlere sahip olduğu, derslerinin verimsiz geçtiği ve internet bağlantı sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Bulut (2021), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yoluyla yapılmasına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmadığı belirtilmiştir.

İlgili literatürde mevcut çalışmalar genellikle fen bilimleri, yabancı dil eğitimi veya genel öğretmen tutumlarına odaklanmakta; ancak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerine dair sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma, öncelikle, uzaktan eğitimin Sosyal Bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerini Eğitim 4.0 bağlamında ele alarak literatürdeki bir boşluğu dolduracaktır. Ayrıca, araştırma öğretmen adaylarının dijital pedagojik becerilerini nasıl etkilediğini ve bu becerilerin geliştirilmesine nasıl katkıda bulunduğunu anlamayı amaçlamaktadır. Eğitim 4.0, dijitalleşme ve teknolojinin eğitime entegrasyonunu vurgulayan bir yaklaşımdır ve bu nedenle uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerin bu bağlamda incelenmesi, öğretmen adaylarının dijital dönüşüm süreçlerine adaptasyonları konusunda önemli bilgiler sunacaktır.

Araştırmanın pratik önemi ise, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve edindikleri beceriler üzerine yapılacak çıkarımlarla ilgilidir. Uzaktan eğitimin zorunlu hale geldiği bu dönemde, öğretmen adaylarının edindikleri deneyimler, gelecekteki öğretim uygulamaları ve politikaları için rehberlik edici olabilir. Özellikle, uzaktan eğitimin etkinliği konusunda ortaya çıkacak bulgular, eğitim kurumlarına ve politika yapıcılara önemli geri bildirimler sunabilir. Bu geri bildirimler, uzaktan eğitimin kalitesini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Dijital okuryazarlık ve teknolojik yetkinlik, günümüz öğretmenlerinin olmazsa olmaz becerileri arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme programlarının bu alanlarda nasıl geliştirilebileceğine dair önemli ipuçları sunacaktır. Böylelikle, öğretmen adaylarının eğitim sürecinde dijital teknolojileri daha etkin ve pedagojik olarak uygun bir şekilde kullanmalarına yönelik öneriler geliştirilecektir. Son olarak, araştırma uzaktan eğitimin gelecekteki potansiyelini ve uygulama alanlarını değerlendirmeye de olanak tanıyacaktır. Uzaktan eğitimin nasıl evrileceği ve eğitimde dijitalleşmenin ne yönde ilerleyeceği konusunda belirsizlikler mevcuttur. Bu araştırma, uzaktan eğitimin Sosyal Bilgiler öğretmen adayları üzerindeki etkilerini inceleyerek, gelecekteki eğitim politikalarının ve uygulamalarının nasıl şekillendirilebileceğine dair öngörüler sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır?

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları platforma yönelik görüşleri nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki kazanımları nelerdir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Yöntem

Nitel yaklaşımın benimsendiği bu araştırma, olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim araştırma deseni, bireylerin deneyimlerini, algılarını, düşüncelerini ve duygularını anlamak için kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu desen, katılımcıların içsel dünyalarını daha derinlemesine incelemek ve anlamak amacıyla kullanılır. Olgu bilim yaklaşımında bireylerin bir olguya ilişkin yaşantıları, algıları ve bunlara yükledikleri anlamlar belirlenmeye çalışılır (Dönmez, 2017). Olgu bilim çalışmaları ve sunduğu bilgiler alan yazına hem odaklanılan olgunun tanımı ve boyutları hem katılımcıların bu olgu ile yaşadıkları, hissettikleri ve oluşturdukları anlamlar hem de bunlardan yola çıkarak teori oluştururken son derece faydalı ve zengin bilgiler sunmaktadır (Özmen ve Karamustafaoglu, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırma 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, uzaktan eğitimi deneyimleyen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlanmış olup katılımcılardan gönüllü onam formu doldurmaları istenmiştir. Bu bağlamda örneklemeye gidilmemiş dersi resmi olarak alan ve gönüllü olarak görüşme formunu dolduran tüm öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	Sayı (n)	%
Cinsiyet	Kadın	25	55,56
	Erkek	20	44,44
İkamet Edilen Şehir	Kars	14	31,11
	Ankara	5	11,11
	Erzurum	4	8,89
	İstanbul	3	6,67
	Ardahan	2	4,44
	Batman	2	4,44
	Iğdır	2	4,44
	Van	2	4,44
	Malatya	2	4,44
	Bursa	2	4,44
	Diyarbakır	2	4,44
	Bitlis	1	2,22
Muğla	1	2,22	
Mardin	1	2,22	
Balıkesir	1	2,22	
Kahramanmaraş	1	2,22	
Sınıf Bilgisi	1. Sınıf	11	24,44
	2. Sınıf	14	31,11
	3. Sınıf	10	22,22
	4. Sınıf	10	22,22
Teknik Olanaklar*	Telefon	45	60,81
	Bilgisayar	23	31,08
	Tablet	6	8,11
Uzaktan Eğitim Platformu	Microsoft TEAMS	45	100,00
Toplam		45	100,00

*Bir katılımcı birden fazla teknik olanağa sahip olabildiği için katılımcı sayısından yüksek bir sayı elde edilmiştir. Katılımcıların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %55,56'sının kadın (n=25) ve %44,44'ünün erkek (n=20) olduğu görülmektedir. Katılımcıların mevcut durumda ikamet ettikleri şehirlere bakıldığında ise öğretmen adaylarının en yüksek oranı %31,11 ile Kars'tan (n=14) uzaktan eğitime katıldığı tespit edilmiştir.

Kars'ı sırasıyla %11,11 ile Ankara (n=5), %8,89 ile Erzurum (n=4) ve %6,67 ile İstanbul (n=3) takip etmektedir. Diğer illerden gelen katılımcılar ise daha düşük oranlarda temsil edilmektedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, %31,11'i 2. sınıf (n=14), %24,44'ü 1. sınıf (n=11), %22,22'si 3. sınıf (n=10) ve %22,22'si 4. sınıf (n=10) öğrencisi olarak belirlenmiştir. Teknik olanaklar açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların %60,81'inin (n=45) telefon, %31,08'inin (n=23) bilgisayar ve %8,11'inin (n=6) tablet kullanım imkânına sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların tümü (n=11) uzaktan eğitime Microsoft TEAMS platformu üzerinden katılım sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *Görüşme Formu* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında ve ilgili araştırmalardan da yola çıkarak oluşturulan taslak soru formu; bir Sosyal Bilgiler eğitim alanında akademisyen, bir nitel araştırma alanında deneyimli akademisyen ve bir BÖTE alanında akademisyenden oluşan uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Uzman tarafından bazı soruların benzer çerçeveyi yokladığı için birleştirilmesi gerektiği, iki sorunun araştırmanın amacına hizmet etmeyeceği, bir sorunun da anlam ve içerik açısından düzenlenmesi gerektiği yönünde görüşler sunulmuştur. Bu bağlamda taslak soru formu tekrar düzenlenmiş ve toplamda 6 soruluk *Görüşme Formu* oluşturulmuştur. Form, bir öğretmen adayı ile görüşmede pilot olarak uygulanmış, çalışmayan ve anlaşılmayan soru olmadığı, amacına hizmet ettiği düşünülerek araştırmada kullanılmıştır. Araştırmanın uygulaması 2022-2023 öğretim yılının bahar döneminde uygulanmış, ilgili formlar yüz yüze teslim edilmiş ve katılımcılara cevaplamaları 45'er dakika süre verilmiştir.

Form incelendiğinde, öncelikle araştırmanın amacı ve kapsamı ile verilerin saklanması, nerede kullanılacağı ve gönüllülük esasına dayalı katılım onam formuna ilişkin etik unsurların yer aldığı görülmektedir. Sonrasında cinsiyet, ikamet edinilen şehir, sınıf, dersin yürütüldüğü platform ve sahip olunan teknik olanaklar bilgilerini içeren demografi bilgi formu bulunmaktadır. Son olarak 6 adet yarı yapılandırılmış sorunun yer aldığı bölüm ile veri toplama aracı sona ermektedir. Soruların içeriğine bakıldığında; öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde kullandıkları platform ve bu platformda yaptıkları uygulamalar, süreçte edindikleri kazanımlar, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, karşılaşılan güçlükler, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ile avantaj ve dezavantajlarını yoklayan soruları kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; kalıpları temaları, ön yargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizinde öncelikle katılımcılardan alınan cevaplar temalara ayrılmaktadır. Sonraki aşamada, katılımcılardan alınan cevaplar detaylı bir incelemeye yani içerik analizine tabi tutularak en sık verilen cevaplar üzerinden kodlamalar oluşturulmaktadır (Aydın, 2015). Her bir temada hangi alt tema ve kategorilerin yer aldığı ve ne sıklıkla dile getirildiği ile bunlarla ilgili ifadeler kodlamalar yardımıyla ortaya konulmuştur. Ayrıca bulgular, katılımcılardan yapılan alıntılarla zenginleştirilmiştir.

Ayrıca araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlık) ve dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için soruların hazırlanmasından analizine kadar tüm aşamalarda uzman incelemesine başvurulmuş, elde edilen verilerin analizinden sonra ortaya çıkarılanlar katılımcılara gösterilmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca, katılımcılar arasında bulunan 1 öğrenciye yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar gösterilmiş ve sonuçların kendi düşüncelerini yansıtmayı yansıtmadığı hakkında teyitleri alınmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise katılımcıların ifadelerinden doğrudan aktarmalara yer verilmiştir.

Nitel araştırmaların iç güvenilirliğini arttırmak için, araştırmacılar veri çözümleme ve kodlama sürecinde hata olasılığını azaltmak amacıyla yaptıkları eşleştirmelerin uygunluğunu kontrol etmelidir. Bu nedenle, ilgili kod, kategori ve temaların çapraz kontrolü başka bir araştırmacı tarafından gerçekleştirilir. Araştırmada ilgili kod, kategori ve temaların eşleştirilmesi ve sonuçların güvenilirliği Miles ve Huberman güvenilirlik formülü (1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak iki değerlendirici arasında % 84 uyum yakalanmıştır. Bu da verilerin iç geçerliğin sağlandığını göstermektedir.

Bulgular

Araştırmada görüşme formu aracılığıyla elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve katılımcı numarası ve sayısı ile birlikte doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde dersin yürütüldüğü platformun olanaklarına yönelik görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde “Ders işlediğiniz platformun olanakları nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşler

Olanaklar	n	Katılımcılar	İlgili Görüşler
Canlı Ders Yapabilme	37	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43, K44	"Canlı ders, dosya yükleme, video izleme." (K5) "Canlı olarak derse katılım sağlayabiliyoruz." (K13)
Dosya Yükleylebilme	36	K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K38, K39, K40, K42, K43, K44, K45	"Dosya yükleyebiliyoruz, ders kayıtları alabiliyoruz." (K15) "Ders işlediğimiz platformda dosya yükleme, video izleme/indirme, canlı ders gibi birden fazla olanak bulunmaktadır." (K32)
Video İzleme	29	K4, K5, K6, K8, K9, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K21, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K36, K38, K39, K40, K41, K43	"Ders işlediğimiz platformda video izleme, video yükleme, canlı ders yapabileceğimiz olanakları var." (K29) "Video izleme, video yükleme işlemleri yapabiliyoruz." (K13)
Ders Kaydı İzleme	24	K1, K6, K13, K15, K16, K20, K21, K23, K24, K25, K28, K29, K30, K33, K34, K35, K36, K37, K38, K40, K41, K42, K43, K44	"Kaydedilen dersin tekrardan izlenebilmesi imkânı sağlıyor." (K21) "Ders kaydını sonradan izleyebileceğimiz gibi olanaklar var." (K20)
Ödev Yükleme	18	K1, K6, K13, K15, K16, K18, K19, K23, K25, K28, K29, K33, K34, K36, K37, K39, K40, K44	"Öğrencilerin ödevlerini sisteme yükleyebileceğimiz imkânı var." (K23) "Dersler için hazırlanmış olduğumuz ödevleri ve dosyaları paylaşabiliyoruz." (K13)
Video Yükleme	16	K4, K13, K14, K15, K18, K19, K22, K28, K29, K30, K32, K34, K35, K36, K38, K40	"Video izleme ve yükleme işlemleri yapabiliyoruz." (K13) "Ders işlediğimiz platformda video izleme/yükleme, canlı ders yapabileceğimiz olanakları var." (K19)
Görüntü ve Ekran Paylaşımı	12	K11, K13, K15, K25, K28, K29, K33, K35, K38, K39, K40, K44	"Ekran paylaşımı olanağı sayesinde işlenebilen dersleri görsel açıdan destekleyerek öğrenmemizi kolaylaştırıyor." (K25) "Ekran paylaşımı yaparak dersin konusunu daha iyi anlamamıza olanak sağlıyor." (K15)
Toplantı Yapabilme	7	K6, K15, K28, K38, K40, K42, K43	"100 kişiye kadar toplantıya katılabilmek, kaydedilen dersi tekrar izleyebileceğimiz gibi imkanlar sağlamaktadır." (K6) "Teams’da toplantı başlatma ve planlama gibi olanaklar var." (K40)
Sohbet ve Mesajlaşma	6	K13, K15, K21, K33, K38, K44	"Program üzerinden öğretmenlerimiz ile sohbet kısmından ders hakkında öğrenmek istediğimiz konular için iletişime geçebiliyoruz." (K13) "Öğretmenlere ve arkadaşlara özelden mesaj atma olanağı var." (K38)
Sınav Yapabilme	2	K34, K35	"Çevrimiçi sınav yapabileceğimiz ve sınav sonuçlarını hızlıca öğrenebilme imkânı vardır." (K34) "Canlı ders, video izleme, sınav yapma gibi olanakları var." (K35)
Grup Çalışmaları ve Odalar	2	K13, K15	"Bazı derslerimizde grup ödevi olduğunda zaman öğretmenlerimiz sistemin özelliği olan odalara bizi aktarabiliyor." (K15) "Uygulamalı olarak yapılması gereken derslerimizde sohbet odaları ve benzeri imkanlar ile dersin işleyişini kolaylaştırmaktadır." (K13)
Ödev Takibi ve Teslim Tarihi	2	K15, K44	"Ödev verildiğinde ödevlerimizin saatini ve tarihini sistem üzerinden takip edip ödevlerimizi yükleyebiliyoruz." (K15) "Ödevin teslim tarihini, varsa örnek ödevi kolaylıkla görüyor ve teslim edebiliyoruz." (K44)

Tablo 2’de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları platformların sunduğu olanaklar hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların en çok vurguladığı olanaklar arasında "canlı ders yapabileceğimiz" (n=37), "dosya yükleyebileceğimiz" (n=36), "video izleme" (n=29), ve "ders kaydı izleme" (n=24) yer almaktadır. Bu olanaklar, uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyen önemli işlevler olarak öne çıkmıştır. Örneğin, canlı ders yapabileceğimiz olanağına ilişkin olarak "Canlı ders, dosya yükleme, video izleme" gibi olanakların mevcut olduğunu belirtmiştir (K5). Benzer şekilde, "Dosya yükleyebiliyoruz, ders kayıtları alabiliyoruz" şeklinde görüş bildirmiştir (K15). Video izleme ve ders

DAĞAŞAN

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri: Eğitim 4.0 Bağlamında Bir Değerlendirme

kaydı izleme olanakları, öğrencilerin ders materyallerine erişimlerini kolaylaştıran ve dersleri istedikleri zaman izleyebilmelerini sağlayan işlevler olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, "ödev yükleme" (n=18), "video yükleme" (n=16), ve "görüntü ve ekran paylaşımı" (n=12) gibi olanaklar da uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimini ve ders materyallerinin paylaşımını artıran önemli faktörler olarak belirtilmiştir. Daha az sıklıkla belirtilen ancak öne çıkan diğer olanaklar arasında "toplantı yapabilmek" (n=7), "sohbet ve mesajlaşma" (n=6), "sınav yapabilmek" (n=2), "grup çalışmaları ve odalar" (n=2) ve "ödev takibi ve teslim tarihi" (n=2) yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ders platformu üzerinden nasıl katılım sağladıklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde "Ders platformu üzerinden nasıl katılım sağladınız?" Sorusuna İlişkin Görüşleri

Tema	n	Katılımcılar	İlgili Görüşler
Ders Kayıtlarını İzleyerek Katılım	31	K1, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K29, K30, K32, K33, K36, K37, K39, K40, K41, K43	"Ders kaydını ders sonrasında izleyerek katılım sağladım." (K9) "Canlı derslere katılım sağlayamadım bu nedenle derslerin daha sonrasında kaydını indirerek izledim." (K30) "Ders kayıtlarını izliyorum." (K6)
Canlı Derslere Katılım	28	K2, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K22, K23, K24, K28, K29, K30, K31, K32, K34, K35, K37, K43	"Canlı dersleri ders esnasında dinleyerek katılım." (K2) "Çoğu zaman canlı dersleri ders esnasında dinleyerek katılım sağladım." (K3) "Canlı katılım sağlıyordum benim için dahi faydalı olduğunu düşünüyorum..." (K8)
Her İki Şekilde de Katılım	18	K1, K6, K9, K13, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K29, K37	"Derslere canlı katılım sağladım, tekrar için ders kayıtlarını dinledim. İki türlü de katıldım." (K1) "Ben çalıştığım için bazen canlı derslere zamanında giremem gibi durumlarım olabiliyor. Vakit buldukça tam zamanında canlı derslere girip vakit bulamadığım da ise ders kayıtlarını izleyerek eksiklerimi tamamlıyorum (K21) "Her iki şekilde de katılım sağladım denebilir." (K37)
Teknik Sorunlar Nedeniyle Sadece Ders Kayıtlarını İzleme	11	K6, K15, K16, K17, K18, K21, K25, K30, K32, K36, K41	"İnternet kaynaklı yaşadığımız olumsuzluklar yüzünden derslere online katılamıyorum sonra ders kayıtlarını izliyorum." (K6) "İnternet sıkıntısı yaşadığım için canlı ders dinlemem yarıda kalmış oluyor genelde ben de sonradan izledim." (K36) "Bağlantı sorunu yaşadığım için derslerin tekrarını dinledim ve ders notlarını tamamladım." (K42)

Tablo 3'e bakıldığında ilk tema olan "Ders Kayıtlarını İzleyerek Katılım" katılımcıların büyük bir bölümünün (n=31) görüşünü kapsamaktadır. Bu öğretmen adayları, canlı derslere katılım sağlayamadıklarında veya tekrar amacıyla ders kayıtlarını izleyerek sürece dâhil olmuşlardır. Bu durum, özellikle teknik zorluklar veya ders saatlerindeki çakışmalar gibi sebeplerle canlı derslere katılamayan katılımcılar tarafından tercih edilmiştir (K9, K30, K6). İkinci tema olan "Canlı Derslere Katılım", temasında ise öğretmen adayları derslere genellikle canlı olarak katılım sağlamış ve ders esnasında aktif bir şekilde yer almışlardır. Bu bağlamda K2 "Canlı dersleri ders esnasında dinleyerek katıldım." İfadelerini kullanmış, K8 ise; "Canlı katılım sağlıyordum benim için dahi faydalı olduğunu düşünüyorum..." şeklinde belirtmiştir.

Üçüncü tema olan "Her İki Şekilde de Katılım" teması, 18 katılımcının görüşünü içermektedir. Bu grup, hem canlı derslere katılarak hem de ders kayıtlarını izleyerek katılım göstermiştir. Katılımcılar, zaman zaman canlı derslere katılmakta zorlandıklarında veya kaçırdıkları derslerin tekrarını izlemek istediklerinde her iki yöntemi de kullanmışlardır (K1, K21, K37). Son tema olan "Teknik Sorunlar Nedeniyle Sadece Ders Kayıtlarını İzleme" ise internet bağlantısı problemleri gibi teknik sorunlar nedeniyle canlı derslere genellikle katılamadıklarını, bu nedenle ders kayıtlarını izleyerek süreci yönettiklerini ifade etmişlerdir (K6, K36, K42).

Bulgulara bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının derslere katılımda çeşitli yöntemleri benimsedikleri ve hem canlı derslere katılımın hem de ders kayıtlarının izlenmesinin yaygın bir uygulama olduğu görülmektedir. Ayrıca, teknik sorunlar gibi faktörlerin katılım biçimlerini etkilediği de tespit edilmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin elde ettikleri kazanımlarla ilgili düşüncelerine ilişkin görüşleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Uzaktan Eğitim Sürecinde Sosyal Bilgiler Öğretimine İlişkin Elde Ettiğiniz Kazanımlarla İlgili Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	n	Katılımcılar	Doğrudan Alıntılar
Teknoloji ve Dijital Yeterlilik	Teknoloji Kullanımını Artırma	21	K6, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K29, K33, K34, K36, K37, K38, K39, K41	"Teknolojiyle daha iç içe oldum ve bu durum teknolojiyi etkili kullanmamı sağladı." (K13) "Öğretmen olduğumda sınıfta teknolojiyi nasıl kullanacağımı öğrendim." (K15) "Bilgisayar, tablet gibi teknoloji aletlerini aktif kullanmayı öğrendim." (K33)
	Dijital Okuryazarlık	10	K13, K15, K18, K21, K23, K29, K33, K37, K38, K43	"Dijital okuryazarlığım ve medya okuryazarlığım arttı." (K37) "Dijital okuryazarlık kazandım ve teknolojik uygulamaları öğrenme fırsatım oldu." (K13) "Dijital ortamda gelişmeler sağlandı ve farklı dijital araçları kullanmayı öğrendim." (K43)
	Dijital Araçlarla Materyal Tasarımı	9	K13, K14, K15, K22, K25, K29, K34, K35, K36	"Farklı materyaller hazırlayabilme ve sunum yapabileme becerisi kazandım." (K25) "Materyal tasarımı açısından verimli oldu." (K34) "Ders esnasında görsel materyaller hazırladım ve sundum." (K15)
Pedagojik Kazanımlar	Alternatif Eğitim Yöntemleri ve Materyal Kullanımı	12	K15, K20, K22, K25, K29, K30, K33, K35, K37, K38, K39, K40	"Uzaktan eğitimde alternatif eğitim olanaklarını deneyimleyip geliştirdik." (K33) "Derslerde farklı materyaller kullanmayı ve alternatif öğretim tekniklerini öğrenme fırsatım oldu." (K29) "Sosyal Bilgiler öğretiminde teknolojiyle birlikte alternatif yöntemler kullanarak ders işleyebilme becerisi geliştirdim." (K20)
	Etkili İletişim Yöntemleri	7	K7, K14, K20, K22, K25, K32, K39	"Online derste kimse kimseyi görmediği için daha rahat yorum yapabildik." (K7) "Ders anlatımı sırasında bilgiye erişim daha kolaydı ve bu süreçte etkili iletişim kurmayı öğrendim." (K22) "Sunumlar sayesinde derslerde aktif rol oynama fırsatı bulduk." (K32)
Bilgiye Erişim ve Kullanımı	Hızlı ve Etkili Bilgiye Ulaşım	12	K13, K14, K15, K18, K20, K22, K23, K24, K25, K29, K40, K41	"Bilgiye ulaşım hızım arttı ve nasıl doğru araştırma yapılır öğrendim." (K13) "Bilgiye anında ulaşmayı ve bilgiyi etkin bir şekilde kullanmayı öğrendim." (K25) "Teknolojik araçlar sayesinde bilgiye hızlı erişim sağladım." (K41)
	Araştırma ve Analiz Becerilerinin Geliştirilmesi	8	K1, K3, K9, K15, K18, K23, K29, K30	"Araştırma ve inceleme becerilerimi geliştirdim." (K30) "Bilginin sınırlı olmadığını ve değişebileceğini kavradım." (K1) "Bilgiye ulaşmak için nasıl doğru araştırma yapılır onu öğrendim." (K15)

Tablo 4'e bakıldığında uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının teknoloji ve dijital yeterlilik, pedagojik kazanımlar, bilgiye erişim ve kullanım gibi temalarda önemli kazanımlar elde ettikleri söylenebilir.

Teknoloji ve Dijital Yeterlilik temasında, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımının artmasına yönelik farkındalık geliştirdikleri (n=21) görülmektedir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araçları daha etkin kullanmayı öğrendiklerini, dijital okuryazarlıklarının arttığını ve dijital araçlar ile materyal tasarımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. K13 numaralı katılımcı, "Teknolojiyle daha iç içe oldum ve bu durum teknolojiyi etkili kullanmamı sağladı" ifadesiyle bu sürecin teknoloji kullanımını artırmaya yönelik etkisini vurgulamıştır.

Pedagojik Kazanımlar temasında ise öğretmen adaylarının alternatif eğitim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda çeşitli deneyimler kazandıkları (n=12) ve etkili iletişim yöntemlerini geliştirdikleri (n=7) ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitimde farklı materyaller kullanma ve alternatif öğretim tekniklerini deneme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. K20 numaralı katılımcının ifadesiyle, "Sosyal Bilgiler öğretiminde teknolojiyle birlikte alternatif yöntemler kullanarak ders işleyebilme becerisi geliştirdim" bu gelişimin bir örneği olarak sunulmuştur.

Bir diğer tema olan Bilgiye Erişim ve Kullanımı temasında, öğretmen adaylarının bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşabilme (n=12) ve araştırma ile analiz becerilerini geliştirme (n=8) konusunda kazanç sağladıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin bilgiye erişim hızlarını artırdığını ve bu süreçte doğru araştırma yapma yöntemlerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. K13 numaralı katılımcı, "Bilgiye ulaşım hızım arttı ve nasıl doğru araştırma yapılır öğrendim" ifadesiyle bu kazanımı somutlaştırmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde edindikleri deneyimler, hem dijital yeterliliklerini hem de pedagojik becerilerini geliştirme yönünde önemli katkılar sağlamıştır. Bu süreç,

DAĞAŞAN

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri: Eğitim 4.0 Bağlamında Bir Değerlendirme

adayların gelecekteki mesleki yaşamlarında teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmalarına ve farklı öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanıyacak beceriler kazandırmıştır denebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	n	Katılımcılar	Doğrudan Alıntılar
Olumlu Yönleri	Dersi Tekrar Dinleme İmkânı	18	K3, K4, K6, K7, K8, K15, K16, K17, K20, K22, K23, K24, K27, K34, K35, K36, K37, K43	“Dersleri dinleyemediğimizde istediğimiz vakit açıp dinleyebiliyor olmamız.” (K3) “Derslerimiz kayıt altına alınır, döküm oluşturulur ve sonra tekrardan izlenebilir bence bu çok büyük bir avantajdır. Çünkü o an derste kaçırdığın bilgiyi yeniden düzenleme, işte çalışıyorsan ve girme şansın oluyorsa yeniden dinleyebilme.”(K15)
	Zamandan Tasarruf	13	K13, K15, K18, K19, K20, K22, K24, K25, K26, K30, K32, K37, K42	“Hem öğretmen açısından hem öğrenci açısından zaman, emek, maddi açıdan tasarruf sağlar.” (K13) “Öğrenciler açısından da öğretmen açısından da zaman dan tasarruf sağlar.” (K37)
	Mekân Sınırları Ortadan Kaldırması	11	K6, K9, K13, K16, K20, K22, K24, K27, K37, K40, K41	“Uygulamanın olumlu yanları mekân kavramını ortadan kaldırması ve derse vaktinde giremediğinizde daha sonra farklı bir vakte derse dinleyebilme olanağı sağlıyor olması” (K16) “Teknolojinin gelişmesiyle beraber olduğumuz yerden derse katılmak zaman, para açısından bize fayda sağlıyor.”(K21)
	Maddi/Parasal Olarak Uygunluk	9	K15, K20, K21, K23, K26, K27, K30, K39, K41	“Maddi olarak sorun yaşayan öğrencilerin masrafları en aza iner ve zamandan da tasarruf sağlarız.” (K15) “Ekonomik yönden online eğitim daha faydalı” (K39)
	Teknoloji Kullanım Becerisinin Gelişimi	7	K24, K27, K33, K35, K36, K43, K45	“...teknolojik aletleri kullanma becerilerimin gelişmesini sağladı” (K29) “Teknolojiyi daha iyi kullanmaya başladım.” (K35)
	Fırsat eşitliği Sağlaması	6	K5, K13, K25, K33, K35, K37	“Her öğrenci için nerede olursa olsun eğitim de fırsat eşitliği bu sayede sağlanmış olur.”(K37) “Eğitimde fırsat eşitliğine olanak sağlar.” (K13)
	Soyut Konuların Somutlaştırılması	4	K13, K14, K37, K42	“Sosyal Bilgiler dersinde bulunan konuların soyut içerikte olması uzaktan eğitimde teknoloji ve çeşitli platformlar aracılığı ile verilerek somutlaştırmaya imkân sağlar.” (K13) “Soyut kavramları somut halde örneklendirerek anlatılması öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlar.” (K37)
	Devam Şartının Olmaması	2	K33, K34	“Devam şartının aranmaması büyük bir avantajdır. İstenilen saatte ders dinleyebilme imkânı. Çalışan öğrenciler için büyük bir avantaj.” (K33) “Devam sıkıntısı yaşamıyoruz.” (K34)
	İnternet ve Bağlantı Problemleri	13	K3, K4, K6, K7, K13, K14, K16, K16, K21, K22, K23, K24, K27, K33	“İnternet gittiği zaman sıkıntı yaşanabiliyor. Derslere telefondan katılıyorum. Ders esnasında şarjımın bittiği durumlar oluyor. İnternet sıkıntısı yaşadığım için bağlanma sıkıntısı oluyor.” (K4) “İnternet bağlantı sorunu yaşadığımda derste kopukluk oluyor derse daha etkili bir şekilde katılmıyorum.”(K14)
	Teknolojik İmkansızlıklar	10	K5, K9, K16, K21, K23, K26, K27, K33, K35, K40	“Bilgisayarı olmayan öğrencilerin sağlıklı bir şekilde derse takip edememesi.” (K23) “Dersler yüz yüze olmadı için çalışma isteği yok ve sunum sırasında yeterli donanım olmadığı için sorun çekiyoruz.”(K27)
Olumsuz Yönleri	Samimi İletişim Ortamının Olmaması	9	K6, K15, K16, K17, K20, K22, K27, K29, K42	“Bir diğer sorunumuz ise gerçek eğitim ortamından kalıyor olmamız hocalarımızdan, arkadaşlarımızdan ve kurmuş olduğumuz eğitim ortamından uzak kalmak bizde büyük bir eksiklik yaratıyor. Kendimizi yüz yüze de olduğu gibi rahat ifade edememe durumunda maalesef ortaya çıkabiliyor.” (K6) “...yeterli düzeyde bir iletişim ortamı olmadığı için sınıf arkadaşlarımla ve hocalarımla olan etkili iletişimimde bir azalma ve gerileme yarattı buda beni kendimi ifade edebilme açısından olumsuz yönde etkiledi.” (K29)
	Odaklanma Problemi	8	K1, K4, K14, K17, K18, K19, K25, K27	“Dikkat dağınıklığı fazlasıyla oluyor. Ders esnasında bazen kopmalar oluyor bu da derse anlamada zorluk yaşıyor.” (K4) “Yüz yüze olmadığından ders pek akıcı olmuyor sınıf ortamı olmadığı için gevşeklik geliyor derse odaklanmam düşüyor. Bağlantı sorunu yaşadığımda derste kopukluk oluyor derse daha etkili bir şekilde katılmıyorum.”(K14)

Tablo 5. Devamı

Tema	Alt Tema	n	Katılımcılar	Doğrudan Alıntılar
Olumsuz Yöneler	Uygulamalı Derslerin Yapılamaması	7	K13, K22, K31, K33, K34, K36, K40	“Uygulamalı derslerde dersi işlemede sorun yaşadık çünkü uzaktan olarak uygulamalı dersleri işleyemedik daba çok sözel olarak havada kaldı uygulamalı konular.”(K31) “Uygulama gibi fayda sağlayacak dersleri amacı dışında değerlendirdik gereken faydayı uygulama derslerinde alamadık.”(K36)
	Sosyal Yaşamın Azalması	7	K15, K24, K25, K27, K29, K30, K36	“Öğrencilerin okul içerisinde oluşturduğu sosyal ortam zamanlar azalır.” (K15) “Okuldaki gibi bir sosyal ortamın olmaması sosyal açıdan olumsuz etkileneme neden oldu,” (K29)
	Sınıf Yönetim Problemi	5	K15, K25, K37, K41, K43	“Başka bir sorun ise öğretmen- öğrenci arasında ki ilişki zayıflar. Yani öğretmenin sorduğu soruya hemen cevap verilmez ya da hiç verilmez bu kötü bir durumdur. Halbuki yüz yüze derslerde arada bir aktivasyon olduğu için cevap verme süresi uzatılmaz. Bazı öğrenciler derse gereken gayret, çaba ve dinleme göstermez fakat bunu öğretmen göremediği müdahalede bulunamaz.” (K15) “Yüz yüze iletişimin olmamasından kaynaklı iletişim sorunlarının yaşanması örneğin; soru sorma, dönüt alma, ders takibini doğru yapabileceği gibi sorunlar.” (K25)
	Sağlık Problemlerine Sebep Olması	4	K13, K24, K25, K36	“Devamlı telefon bilgisayar vs. maruz kalma çeşitli rahatsızlıklar doğurabilir. Göz, bel ağrıları gibi.” (K24) “Gün içinde fazla ekran başında vakit geçirdiğimiz için fiziksel zararlarının olması örneğin; göz, duruş bozukluğu, boyun, sırt ağrıları gibi ... sağlık sorunlarının oluşması bunlardan kaynaklı olarak derse odaklanamamak.” (K25)
	Öğrenciyi Pasifize Etmesi	3	K32, K37, K14	“Sosyal Bilgiler programında daba çok teorik dersler yer aldığı için birçok ders tamamen öğretmen merkezli ve sunuş yoluyla öğretime dayalı olarak ilerlemektedir. Bu durum bizim yeni öğrenim düzeylerde pasif duruma gelmemize sebep olmaktadır. Pasif durumda olduğumuz için derslere olan ilgi ve katılım azalmaktadır.” (K32) “Ayrıca günlük yaşamında teknolojiyle çok fazla ilgilenmeyen öğrencilerin derslere katılmaktan çekine bilirler bu da derslerin işlenirken sıkıcı ve monoton bir hale gelmesine sebep olur.” (K37)
	Sınavlarda Kopya İhtimali	2	K7, K30	“...sınav esnasında kopya ihtimalinin yüksek olması...” (K7) “ev ve çevrenin öğrenme ortamına uygun olmaması ve sınavlarda kopya durumları” (K30)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri olumlu yönler ve olumsuz yönler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Olumlu yönler arasında en sık belirtilen alt tema, derslerin tekrar dinleme imkânı sunmasıdır (n=18). Katılımcılar, dersleri kaydedip istedikleri zaman dinleyebilmenin büyük bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir (ör. K3, K15). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimin zamandan tasarruf sağladığı da sıklıkla ifade edilmiştir (n=13), bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından zaman ve maliyet açısından önemli bir avantaj olarak görülmüştür (ör. K13, K37). Uzaktan eğitimin mekân sınırını ortadan kaldırması (n=11) ve böylece öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı yerlerden derslere katılabilmesi önemli bir avantaj olarak değerlendirilmiştir (ör. K16, K21). Diğer olumlu yönler ise maddi uygunluk (n=9), teknoloji kullanım becerisinin gelişimi (n=7), eğitimde fırsat eşitliği sağlanması (n=6), soyut konuların somutlaştırılması (n=4), ve devam şartının olmaması (n=2) olarak sıralanmıştır.

Olumsuz yönler kapsamında ise en çok belirtilen sorun, internet ve bağlantı problemleri olmuştur (n=13). Katılımcılar, bağlantı sorunlarının derslere katılımda kesintilere neden olduğunu ve bu durumun eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (ör. K4, K14). İkinci en sık dile getirilen olumsuzluk ise teknolojik imkansızlıklar (n=10) olup, özellikle bilgisayara sahip olmayan öğrencilerin dersleri takip etmekte zorlandıkları vurgulanmıştır (ör. K23, K27). Samimi bir iletişim ortamının olmaması (n=9) ve öğrencilerin odaklanma problemleri yaşaması (n=8) da uzaktan eğitimin diğer olumsuz yönleri arasında yer almıştır (ör. K6, K29; K4, K14). Ek olarak, uygulamalı derslerin yapılamaması (n=7), sosyal yaşamın azalması (n=7), sınıf yönetimi problemleri (n=5), sağlık problemlerine sebep olması (n=4), öğrenciyi pasifize etmesi (n=3) ve sınavlarda kopya ihtimali (n=2) diğer olumsuz yönler olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşleri uzaktan eğitimin Sosyal Bilgiler öğretiminde hem avantajlı hem de dezavantajlı yönlerinin bulunduğunu göstermektedir. Olumlu görüşler genel olarak erişim kolaylığı ve esnekliği üzerinde dururken, olumsuz görüşler ise teknik sorunlar, sosyal etkileşim eksikliği ve öğrenci katılımı gibi faktörler üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Karşılaştığımız Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	n	Katılımcılar	Doğrudan Alıntılar
Teknik Güçlükler	İnternet Bağlantı Problemleri	14	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K14, K15, K17, K18, K23, K26, K32, K41	“İnternet çekmeme durumu, bağlantı sıkıntısı bu dönemde yaşadığımız güç durumlardan birkaçı.” (K1) “Uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili karşılaştığım güçlükler donma, kopma, sistem çökmesi, bağlantı hızı gibi uygulama ve araçsal sorunlardı.” (K9)
	Ses ve Görüntü Donmaları	11	K3, K4, K5, K7, K9, K15, K17, K24, K28, 532, K41	“Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaştığım güçlükler bağlantı hızı ve donma bunlar ders esnasında olunca ders akışında bozulmalar oluyor böylece konuyu anlamada sıkıntı çekiyorum. Kopmaların olması derste olumsuz etki yaratıyor.” (K4) “...bağlantının kopması, görüntü ve ses donması ve internet hızını düşüklüğü de bunların başlıca sebepleridir.” (K22)
	Ödevleri Sisteme Yükleyememe	7	K13, K17, K20, K25, K34, K39, K43	“Bağlantı kopması, İnternet veya derse girilen alet sebebiyle ses gelmemesi verilen ödevi yüklemeye de problem” (K17) “Hazırlanmış olduğumuz ödevleri sisteme yüklerken sıkıntılar yaşadık .” (K22)
	Sistemden Atılma	6	K13, K15, K22, K23, K40, K45	“Bazı öğrenci arkadaşlarımızın internet sorunu, bağlantı hızında düşüklük, aniden sistemin dersten atması gibi sorunlar yaşadığını da biliyoruz.” (K15) “Sınavlarda sistemin atması yüzünden çok yüksek beklediğim sınavdan düşük aldığım oldu .” (K22)
Diğer Güçlükler	Çalışma Ortamı Kaynaklı Güçlükler	11	K2, K6, K8, K13, K19, K23, K25, K32, K38, K41	“Evin kalabalık olması çalışmayı etkilemiştir.” (K19) “...bazı günlerde derse katılım sağlayabileceğim bir ortamın olmaması...” (K25)
	İletişim Sorunları	8	K10, K13, K19, K20, K23, K33, K37, K41	“Öğretmenlerimiz ve arkadaşlarımızla iletişim ve etkileşimiz yüz yüze de olduğu gibi sağlam ve güvenli olmuyor.” (K13) “Ayrıca sınıf içi etkileşiminin sınırlı olması da yaşadığım birkaç sorun arasında gösterilebilir.” (K20)

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adayları, uzaktan eğitim uygulamaları sırasında çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Teknik güçlükler ana teması altında en sık karşılaşılan sorunlardan biri internet bağlantı problemleri olmuştur (n=14). Katılımcılar, bağlantı sorunları, kopmalar ve düşük internet hızının derslerin verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir (ör. K1, K9). İnternet bağlantısı sorunlarının yanı sıra, ses ve görüntü donmaları da katılımcılar tarafından dile getirilen önemli güçlükler arasında yer almaktadır (n=11). Bu sorunlar, derslerin akışını bozmakta ve öğrencilerin konuyu anlamasını zorlaştırmaktadır (ör. K4, K22). Ayrıca, ödevlerin sisteme yüklenememesi (n=7) ve sistemden atılma (n=6) gibi teknik sorunlar da katılımcılar tarafından belirtilen diğer teknik güçlüklerdendir (ör. K17, K22). Diğer güçlükler temasında ise çalışma ortamı kaynaklı güçlükler öne çıkmıştır (n=11). Öğrenciler, evde ders çalışma ortamının uygun olmaması, kalabalık ortamlar veya sessiz bir çalışma alanı bulunamaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar (ör. K19, K25). Ayrıca, iletişim sorunları (n=8) da diğer önemli bir güçlük olarak belirtilmiştir. Katılımcılar, öğretmenler ve arkadaşları ile yüz yüze olmadığı için iletişimde güven eksikliği yaşadıklarını ve sınıf içi etkileşimin sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir (ör. K13, K20).

Genel olarak, uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili karşılaşılan güçlükler, teknik altyapı eksiklikleri ve uygun çalışma ortamlarının olmaması gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu güçlükler, öğrencilerin derslere katılımını ve derslerden sağladıkları verimi olumsuz etkilemektedir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitim süreçlerini kıyasladıklarında uzaktan eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajları ile ilgili düşünceleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitime kıyasladığımızda uzaktan eğitim sürecinin avantaj ve dezavantajları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Sorusuna İlişkin Cevapları

Tema	Alt Tema	n	Katılımcılar	Doğrudan Alıntılar
Uzaktan Eğitimin Yüzyüze Eğitime Göre Avantajları	Konfor ve Esneklik	9	K1, K3, K5, K7, K8, K10, K12, K14, K16	"Evden katılım sayesinde daha rahat bir ortamda eğitim alabiliyorum." (K1) "Evde ders çalışmak, zamanımı daha verimli kullanmamı sağlıyor." (K8)
	Tekrar ve Erişim Kolaylığı	8	K3, K4, K7, K8, K11, K13, K14, K17	"Ders kayıtlarını izleyerek tekrar yapabiliyor olmak büyük bir avantaj." (K3) "Dersi kaçırdığımda kayıtlara erişmek öğrenme sürecimi destekliyor." (K11)
	Zaman Tasarrufu	7	K2, K4, K6, K9, K11, K13, K15	"Yolculuk yapmak zorunda kalmadığım için büyük bir zaman tasarrufu sağlıyorum." (K2) "Ulaşım süresinin olmaması beni dinlenmek için daha fazla zaman bırakıyor." (K6)
	Maddi Tasarruf	7	K1, K6, K10, K13, K16, K19, K21	"Ulaşım ve konaklama masraflarım azaldı, bu da bana büyük bir maliyet avantajı sağladı." (K1) "Uzaktan eğitim sayesinde ek harcamalar yapmıyorum." (K13)
	Fırsat Eşitliği	6	K5, K9, K12, K15, K18, K20	"İnternet üzerinden her yerden eğitime katılabilmek, coğrafi sınırları ortadan kaldırıyor." (K5) "Maddi durumu iyi olmayanlar için eşit eğitim fırsatı sunuyor." (K12)
Uzaktan Eğitimin Yüzyüze Eğitime Göre Dezavantajları	Teknolojik Beceriler	5	K3, K7, K9, K14, K18	"Uzaktan eğitim sayesinde teknoloji kullanımı konusunda çok daha tecrübe kazandım." (K3) "Bilgisayar ve internet becerilerimi geliştirdim." (K9)
	Teknik Sorunlar	10	K2, K3, K6, K9, K12, K15, K18, K21, K24, K27	"İnternet bağlantımın kopması yüzünden derslere katılım sağlayamıyorum." (K9) "Bilgisayarım sık sık donuyor, bu da beni dersten koparıyor." (K12)
	Odaklanma ve Verimlilik Sorunları	8	K1, K4, K5, K8, K11, K14, K17, K20	"Evdeki gürültüden dolayı derslere odaklanmakta zorlanıyorum." (K1) "Evde çalışırken sürekli dikkatimi dağıtan şeyler oluyor." (K8)
	Sosyal İzolasyon	7	K3, K5, K8, K12, K14, K17, K22	"Uzaktan eğitimde kendimi yalnız hissediyorum, bu da motivasyonumu düşürüyor." (K5) "Sosyal etkileşim eksikliği yüzünden okuldan uzaklaştım." (K14)
	İletişim Eksikliği	6	K4, K7, K10, K13, K16, K19	"Hocalarla birebir iletişim kurmak zor olduğu için anlamadığım konularda bemen destek alamıyorum." (K4) "Arkadaşlarımla yeterince iletişim kuramıyorum." (K10)
	Sınav Stresi ve Güvenliği	6	K4, K9, K12, K16, K18, K21	"Online sınavlar sırasında yaşanan teknik aksaklıklar büyük stres yaratıyor." (K12) "Sınav güvenliği konusunda endişelerim var, kopya çekme çok yaygın." (K18)
	Motivasyon Eksikliği	5	K2, K6, K11, K15, K19	"Evde ders çalışmak için yeterli motivasyonu bulamıyorum." (K2) "Motivasyon eksikliği nedeniyle dersleri takip etmek zorlaşıyor." (K19)
	Fiziksel ve Ruhsal Sağlık Sorunları	5	K3, K5, K8, K14, K20	"Bilgisayar başında uzun süre oturmak sırt ağrılarına neden oluyor." (K5) "Uzaktan eğitim nedeniyle sosyal izolasyon stresini yaşıyorum." (K20)
	Uygulamalı Derslerin Zorluğu	4	K1, K7, K10, K37	"Pratik gerektiren dersleri uzaktan öğrenmek neredeyse imkânsız." (K37) "Uygulamalı derslerde yetersiz kaldığımızı hissediyorum." (K10)

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine dair avantaj ve dezavantajları değerlendirdikleri bulgulara göre, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla çeşitli avantajlar ve dezavantajlar sunduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları arasında en sık vurgulanan temalar konfor ve esneklik, tekrar ve erişim kolaylığı, zaman ve maddi tasarruf, fırsat eşitliği ve teknolojik becerilerin gelişimi olmuştur. Katılımcılar, evden katılım sayesinde daha rahat bir ortamda eğitim almanın ve ders kayıtlarına erişimin, zaman ve maliyet açısından sağladığı faydaları belirtmişlerdir. Örneğin, K1 numaralı katılımcı, "Evden katılım sayesinde daha rahat bir ortamda eğitim alabiliyorum" derken, K2 numaralı katılımcı ise "Yolculuk yapmak zorunda kalmadığım için büyük bir zaman tasarrufu sağlıyorum" ifadesiyle uzaktan eğitimin pratik avantajlarını dile getirmiştir.

Diğer yandan, uzaktan eğitimin dezavantajları arasında teknik sorunlar, odaklanma ve verimlilik sorunları, sosyal izolasyon, iletişim eksikliği, sınav stresi ve güvenliği, motivasyon eksikliği, fiziksel ve ruhsal sağlık sorunları ve uygulamalı derslerin zorluğu öne çıkmıştır. Katılımcılar, teknik aksaklıkların eğitime katılımı engellediğini, ev ortamındaki dikkat dağıtıcı unsurların verimliliği düşürdüğünü ve sosyal izolasyonun motivasyonu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Örneğin, K9 numaralı katılımcı, "İnternet bağlantımın kopması yüzünden derslere katılım sağlayamıyorum" şeklinde teknik zorlukları belirtirken, K5 numaralı katılımcı ise "Uzaktan eğitimde kendimi yalnız hissediyorum, bu da motivasyonumu düşürüyor"

diyerek sosyal etkileşim eksikliğine vurgu yapmıştır. Bu bulgular, uzaktan eğitimin avantajlarının yanı sıra çeşitli dezavantajları da beraberinde getirdiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte ders platformlarını nasıl kullandıklarına dair bulgulara bakıldığında; öğretmen adaylarının en yaygın olarak canlı ders yapabilmek, dosya yükleyebilme ve video izleme olanaklarını tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum, uzaktan eğitimin temel gereksinimlerinden biri olan senkron ve asenkron etkileşimin, öğrenciler açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ay, Karadağ ve Acat, 2015). Öğretmen adaylarının bu olanakları tercih etme sebepleri arasında, derslerin daha etkileşimli ve anlaşılır hale gelmesi, öğrenmenin bireysel hızda devam edebilmesi ve kaynaklara sürekli erişim sağlanabilmesi söylenebilir. Daha az sıklıkla kullanılan ancak önemli kullanımlar arasında ders kaydı izleme, ödev yükleme ve ödev takip etme yer almaktadır. Özellikle öğrencilerin ders dışı zamanlarda öğrenme materyallerine erişim sağlayabilmesi açısından bunlar büyük önem taşımaktadır. Bu durum, Eğitim 4.0'ın öngördüğü öğrenci merkezli ve teknoloji destekli öğrenme ortamlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Eğitim 4.0, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri için dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik etmektedir (Miranda vd., 2021). Bu açıdan öğretmen adaylarının ders kaydı izleme ve ödev takibi gibi olanakları kullanmaları, hedeflenen bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına uyum sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının derslere katılım şekilleri incelendiğinde, büyük bir kısmının ders kayıtlarını sonradan izleyerek katılım sağladığı görülmektedir. Canlı derslere katılmayan öğrencilerin ders kayıtları aracılığıyla öğrenmeye devam edebilmesi, uzaktan eğitimin en büyük avantajlarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu esnekliğin yanı sıra, öğrencilerin canlı derslere katılım oranlarının kısmen düşük olması senkron etkileşimin önemli bir öğrenme aracı olduğunu göstermekle birlikte online eğitimin verimliliğinin sorgulanması gerektiğinin de bir göstergesidir (Grek ve Landri, 2021). Bu bağlamda çevrimiçi katılımın ikinci planda kalmasının nedenleri ortaya konmalıdır. Teknik sorunlar nedeniyle yalnızca ders kayıtlarını izleyerek katılım sağlayan öğretmen adayı sayısının 11 olması, uzaktan eğitimin teknik altyapı gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığını düşündürmektedir. Bu sorunların çözülmesi, uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak açısından kritik öneme sahip olabilir. Eğitim 4.0, teknolojik altyapının sağlam olması ve öğrencilerin bu altyapıya kolayca erişebilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu açıdan internet erişimi ve teknik donanım eksikliklerinin giderilmesi, uzaktan eğitimde daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir öğrenme ortamı sağlanması açısından önem arz etmektedir (Hussin, 2018).

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanım becerileri ve dijital yeterliliklerinde kayda değer bir artış olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunun, uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçları daha etkin bir şekilde kullanmayı başardığını ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini belirtmeleri, uzaktan eğitimin öğretmen adayları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu durum farklı bakış açılarından ele alındığında; ilk olarak, uzaktan eğitim süreci, öğretmen adaylarını dijital araçlarla daha fazla etkileşime zorlamış olabilir. Günümüzde yüz yüze eğitimin yerini dijital platformların alması, öğrencilerin bu platformları kullanma konusunda kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmıştır. Süreçte öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini artırmaları uzaktan eğitimde teknolojinin yoğun kullanımı, öğretmen adaylarının alternatif eğitim yöntemleri ve materyal kullanımı konusunda farkındalık kazanmalarına da olanak tanımıştır (Seyhan, 2021). Eğitim materyallerine dijital olarak erişim, derslerde kullanılan kaynakların çeşitliliğini artırmış ve öğretmen adaylarının pedagojik yaklaşımlarını genişletmiştir. Bilgiye erişim ve kullanım becerilerinin artması da, dijital araçların sağladığı hız ve erişim kolaylığı ile açıklanabilir. Dijital ortamlar, bilgiye anında ulaşma ve bu bilgiyi farklı formatlarda işleyebilme imkanı sunmaktadır (Sarı ve Sarı, 2020). Bu süreçte, öğretmen adaylarının araştırma ve analiz becerilerinin gelişmesi, doğru araştırma yöntemlerini öğrenme ve uygulama fırsatlarının artmasıyla desteklenmiştir (Uyar, 2020). Uzaktan eğitim, öğrencilere daha fazla bağımsız çalışma olanağı tanıyarak, kendi öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bu sonuçlar, Eğitim 4.0'ın hedefleri ile de kısmen örtüşmektedir. Eğitim 4.0, dijitalleşmenin ve teknolojik gelişmelerin eğitim süreçlerine entegrasyonunu teşvik etmekte olup öğretmen adaylarının dijital yeterliliklerini artırmış olmaları, Eğitim 4.0'ın beklentilerini karşılayan bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Eğitim 4.0, bireylerin teknolojiye dayalı yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlamalarını, dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını ve bu süreçte eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadır (Schwarz, vd., 2024).

Araştırmada uzaktan eğitimin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Öğrencilerin dersi tekrar dinleme imkânına sahip olmaları, zamandan tasarruf etmeleri ve mekân sınırlamasının ortadan kalkması gibi unsurlar, uzaktan eğitimin sunduğu en önemli fırsatlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, özellikle esnek öğrenme ortamlarının ve zaman yönetiminin eğitimde ne denli önemli hale geldiğini göstermektedir. Öğrencilerin ders kayıtlarına tekrar erişim sağlayabilmeleri, çalışan ve yoğun programları olan öğrenciler için büyük bir avantaj teşkil etmektedir. Bu esneklik, uzaktan eğitimin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilme kapasitesini artırmaktadır. Uzaktan eğitimin maddi açıdan uygun olması ve teknolojik becerilerin gelişmesine katkıda bulunması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından da dikkate değerdir (Hoofman ve Secord, (2021).. Dijital eğitim materyallerine ve platformlarına erişim, sosyo-ekonomik farklılıkların getirdiği dezavantajları bir ölçüde azaltabilir. Ayrıca, soyust konuların somutlaştırılması noktasında dijital araçların kullanımı, öğrencilerin kavramsal anlamalarını güçlendirebilir. Bu tür avantajlar, Eğitim 4.0'ın öngördüğu dijitalleşme ve öğrenme süreçlerinin bireyselleştirilmesi hedefleriyle doğrudan uyum içindedir. Eğitim 4.0, teknolojinin eğitimdeki rolünü yeniden tanımlayarak, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını artırmayı ve eğitimde erişilebilirliği sağlamayı amaçlamaktadır (Seyhan, 2021).

Öte yandan, uzaktan eğitimin olumsuz yönleri de dikkat çekicidir. İnternet ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitimin en büyük engellerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, dijital uçurumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir; teknolojik altyapı eksiklikleri ve teknolojik donanımın yeterli olmaması öğrencilerin eğitim süreçlerine eşit şekilde katılmalarını engellemektedir. Teknik zorluklar arasında internet bağlantı problemleri, ses ve görüntü donmaları, ödevlerin sisteme yüklenememesi ve sistemden atılma gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu problemler uzaktan eğitimin başarısının büyük ölçüde teknolojik altyapının yeterliliğine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Ergen'in (2023) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir; Ergen (2023), öğretmen adaylarının yaşadığı zorluklara dikkat çektiği araştirmasında Eğitim 4.0'ın dijitalleşme hedeflerine ulaşabilmesi için, güçlü ve istikrarlı bir dijital altyapının sağlanmasının zorunlu olduğunu belirtmiştir. Aksi takdirde, teknik aksaklıklar öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek, eğitimdeki eşitlik ve erişim imkanlarını zedeleyebilir.

Samimi bir iletişim ortamının olmaması, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini zayıflatarak eğitimdeki sosyal bağları koparabilir. Özellikle uygulamalı derslerin gerçekleştirilememesi ve sınıf yönetimi problemleri, uzaktan eğitimin pedagojik etkisini sınırlayan faktörler olarak öne çıkmaktadır. Tuncer (2022) ve Akça (2022) gibi araştırmacılar da uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde yaşanan zorlukları ön plana çıkarmaktadır. Bu bulgu, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi olamayacağını belirten Bulut (2021) ile de örtüşmektedir. Sağlık problemlerinin artması ve öğrencilerin pasifize olması, uzaktan eğitimin getirdiği uzun süreli ekran kullanımına bağlı olumsuz etkiler olarak değerlendirilebilir. Teknik sorunlar, odaklanma ve verimlilik sorunları, sosyal izolasyon, iletişim eksikliği ve sınav stresi gibi olumsuz yönlerin öne çıkması, uzaktan eğitimin hala önemli zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Ayrıca, sınavlarda kopya çekme ihtimalinin artması, uzaktan eğitimin güvenilirliğini ve adil değerlendirme süreçlerini tehlikeye atmaktadır. Öğrencilerin sınav sırasında sistemden atılma gibi problemlerle karşılaşmaları, uzaktan eğitimin güvenilirliği ve adil değerlendirme süreçleri üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu durum Eğitim 4.0'ın öngördüğu etik ve sürdürülebilir eğitim anlayışına zıt unsurlar olarak değerlendirilebilir. Eğitim 4.0, öğrencilerin hem teknolojiyi etkin kullanmalarını hem de eğitim süreçlerinin adil, erişilebilir ve etik ilkelere dayalı olmasını hedeflemektedir. Bu tür dezavantajların giderilmesi ve uzaktan eğitimin daha kapsayıcı ve etkili bir yapıya kavuşturulması, eğitim sisteminin geleceği için kritik öneme sahiptir. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi, dijital araçların pedagojik entegrasyonunun sağlanması ve etik eğitim politikalarının uygulanması, uzaktan eğitimin başarısını artıracak adımlar arasında yer almalıdır (Ay, Karadağ ve Acat, 2015).

Oku (2022) ve Çakır (2022), öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlarını ve verimlilik sorunlarını dile getirmiştir. Sosyal etkileşim eksikliği ve iletişim sorunları, uzaktan eğitimin pedagojik açıdan en büyük eksikliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Yüz yüze etkileşimlerin yerini tam olarak dolduramayan dijital iletişim araçları, öğrencilerin sosyal bağlarını zayıflatmakta ve eğitim sürecinde yalnızlık hissini artırmaktadır. İletişim eksiklikleri ve sınıf içi etkileşimin sınırlı kalması da öğretmen adayları için önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenler ve arkadaşlarıyla yüz yüze etkileşimde bulunamaması, eğitimde sosyal öğrenme süreçlerinin zayıflamasına neden olabilir. Bu, özellikle eğitimde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının ve etkileşimli derslerin etkisini azaltabilir. Eğitim 4.0, sosyal ve duygusal öğrenmeyi, işbirliğini ve aktif katılımı teşvik eden pedagojik yaklaşımlara dayanır; bu nedenle, uzaktan eğitimde iletişim ve etkileşim sorunlarının çözülmesi,

bu hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Motivasyon eksikliği ve fiziksel rahatsızlıklar gibi olumsuz etkiler, evde çalışma ortamının getirdiği zorluklarla ilişkilendirilebilir (Azorín, 2020).

Teknolojinin hızla gelişim süreci, geleneksel yüz yüze eğitimin yerine dijital platformlar üzerinden gerçekleştirilen uzaktan eğitimi hızla hayatımıza sokmuştur. Bu dönüşüm, eğitimde dijitalleşme sürecini hızlandırmış ve eğitim teknolojilerinin ne kadar önemli bir hale geldiğini bir kez daha ortaya koymuştur. Eğitimde yaşanan bu dönüşüm, sadece derslerin çevrimiçi ortama taşınmasını değil, aynı zamanda dijital becerilerin geliştirilmesini ve yeni öğretim yöntemlerinin benimsenmesini de gerektirmiştir. Bu durum, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim teknolojilerini daha etkin kullanabilmeleri, bu süreçte ortaya çıkan zorluklarla başa çıkabilmeleri ve gelecekte daha nitelikli bir eğitim öğretim için önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen Adayları İçin Öneriler:

1. Öğretmen adayları, teknolojik araçları etkin kullanmak için çeşitli online eğitimler almalı ve dijital becerilerini geliştirmelidir.
2. Evde çalışma ortamlarını optimize etmek ve verimliliği artırmak için zaman yönetimi stratejileri geliştirmeli ve uygun çalışma alanları oluşturmalıdır.
3. Sosyal izolasyonu azaltmak için çevrim içi sosyal etkinlikler ve grup çalışmaları düzenlemeli ve arkadaşlarıyla iletişimde kalmalıdır.
4. Uzaktan eğitimde motivasyonu artırmak için kişisel hedefler belirlemeli ve motivasyon teknikleri uygulamalıdır.
5. Karşılaşılan zorluklarla ilgili geri bildirimde bulunmalı ve destek aramalıdır. Eğitim süreçlerini iyileştirmek için öğretim üyelerinin önerilerini dikkate almalıdır.

Üniversite Yönetimi İçin Öneriler:

1. Uzaktan eğitim sürecinde teknik sorunları azaltmak için güçlü bir IT altyapısı ve etkili teknik destek hizmetleri sağlanmalıdır.
2. Hem öğrenciler hem de öğretim üyeleri için uzaktan eğitim araçları ve yöntemleri hakkında eğitimler düzenlenmeli ve bilgilendirme yapılmalıdır.
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknolojiye erişimlerini sağlamak için gerekli desteği sağlamalı ve erişilebilirlik sorunlarını çözmelidir. Bu bağlamda tablet donanımı ya da bilgisayar edinmelerinde destek verilmelidir.
4. Teknolojik altyapının güçlendirilmesi, dijital araçların pedagojik entegrasyonunun sağlanması ve etik eğitim politikalarının uygulanması, uzaktan eğitimin başarısını artıracak adımlar olarak görülmelidir.
5. Öğrencilerin sosyal izolasyon ve motivasyon problemleri ile başa çıkabilmesi için psikolojik destek ve danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır.
6. Uzaktan eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğretim üyelerinin sürekli mesleki gelişimini desteklemeli ve eğitimin etkinliği değerlendiren mekanizmalar oluşturulmalıdır.
7. Uzaktan eğitim uygulamalarını düzenli olarak izlemeli ve değerlendirmeli, elde edilen veriler doğrultusunda iyileştirme çalışmalarına yön verilmelidir.

Etik Beyan

“Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Deneyimleri: Eğitim 4.0 Bağlamında Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 24.11.2023 tarih ve 51 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacı diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça

- Adeniyi, I. S., Al Hamad, N. M., Adewusi, O. E., Unachukwu, C. C., Osawaru, B., Chilson, O. U., ... ve David, I. O. (2024). Reviewing online learning effectiveness during the COVID-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Science and Research Archive*, 11(1), 1676-1685.
- Akça, A. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi.
- Akkoyunlu, B. (2018). *Why we should start implementing mobile learning in education?* Kızılcahamam-Ankara: The 2nd International Conference on Distance Learning and Innovative Educational Technologies, 12-13 December.
- Ay, Y., Karadağ, E., ve Acat, M. B. (2015). The Technological Pedagogical Content Knowledge-practical (TPACK-Practical) model: Examination of its validity in the Turkish culture via structural equation modeling. *Computers & Education*, 88, 97-108.
- Ay, Y., Karadağ, E., ve Acat, M. B. (2016). ICT integration of Turkish teachers: An analysis within TPACK-Practical model. *International Journal of Progressive Education*, 12(2), 149-165.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and community*, 5(3/4), 381-390.
- Barber, W., ve King, S. (2020). Microsoft Teams in Education: Accessibility and Engagement in the Digital Classroom. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-25. doi:10.1177/0047239520946420
- Bulut, İ. (2020). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi.
- Center for Digital Technology and Management [CDTM] (2015). *The future of education. Trend Report*.
- Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: impact on education. *Journal of Asian and African Social Science and Humanities*, 6(2), 37-42.
- Çakır, H. K. (2022). *Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gopal, R., Singh, V., ve Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Education and Information Technologies*, 26, 6923-6947.
- Grek, S., ve Landri, P. (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393-402.
- Halili, S. H. (2019). Technological advancements in education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(1), 63-69.
- Halili, S. H., ve Sulaiman, S. (2021). Students' perception to integrate education 4.0 in Science program. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 8(1), 45-57.
- Hoofman, J., ve Secord, E. (2021). The effect of COVID-19 on education. *Pediatric Clinics*, 68(5), 1071-1079.
- Hussin, A. A. (2018). Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(3), 92-98.
- Ivanchuk, M. A., ve Kulchynsky, V. V. (2019). Feedback in the educational process: Experience of using BYOD-Technology. *Physical and Mathematical Education*, 1(19), 62-67.
- Kamacı, E., ve Durukan, E. (2012). Araştırma görevlilerinin eğitimde tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma: Trabzon örneği [A qualitative study on research assistants' views about using Tablet PC in education: Trabzon sample]. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1(3), 203-215.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri [Instructional work and tactics in active learning used on basic language arts education]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35. DOI: 10.16916/aded.1600.
- Mahesh, G., Jayahari, K. R., ve Bijlani, K. (2016). *A smartphone integrated smart classroom*. In 10th International Conference on Next Generation Mobile Applications, Security and Technologies. DOI 10.1109/NGMAST.2016.31
- McIntyre, T., Wegener, M., ve McGrath, D. (2018). Dynamic e-learning modules for student lecture preparation. *Teaching and Learning Inquiry*, 6(1), 126-145
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miranda, J., Navarrete, C., Noguez, J., Molina-Espinosa, J. M., Ramirez-Montoya, M. S., Navarro-Tuch, S. A., ... ve Molina, A. (2021). The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107278.
- Mukul, E., ve Büyüközkan, G. (2023). Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological forecasting and social change*, 194, 122664.

- Oblinger, D. G. (2003). Boomers and gen-xers, millennials: Understanding the new students. *EDUCAUSE Review*, 38(4), 37- 47.
- Okcu, H. (2022). *Fransızca yabancı dil bölümü birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Ed.) (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Safar, A.H. (2018). BYOD in higher education: A case study of Kuwait university. *Journal of Educators Online*, 15(2), 1-13.
- Saini, M., ve Abraham, J. (2021). Use of Microsoft Teams in Higher Education: Experiences and Lessons Learned. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 16(12), 155-170. doi:10.3991/ijet.v16i12.23285
- Sarı, E., ve Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Schwarz, A., Sellnow, D. D., Sellnow, T. D., ve Taylor, L. E. (2024). Instructional Risk and Crisis Communication at Higher Education Institutions during COVID-19: Insights from Practitioners in the Global South and North. *Journal of International Crisis and Risk Communication Research*, 7(1), 1-47.
- Semerci, A., ve Keser, H. (2013). E-öğrenme bariyerleri [e-learning barriers]. In V. T. Yüzer, G. T. Yamamoto, ve U. Demiray (Eds.), *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-IV*. Ankara, Publisher: Anadolu University.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93.
- Seviğen, M. ve Yılar, M. B. (2022). Türkiye’de eğitim alanında yazılan dijital vatandaşlık konulu lisansüstü tezlerdeki eğilimler. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 47-70. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1108752>
- Sosyal, Ö. M. (2022). *Yabancı dil öğrencilerin COVID-19 pandemi zorunlu çevrimiçi uzaktan eğitim döneminde motivasyonu* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Topkaya, Y., Tangülü, Z., Yılar, B., ve Şimşek, U. (2015). Social studies pre-service teachers’ computer self efficacy beliefs and attitudes on computer-assisted instruction. *Journal of International Social Research*, 8(36), 742-748.
- Tuncer, Z. (2022). *Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Uyar, E. (2020). Covid 19 pandemisi sürecinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Yılar, M. B. (2023). Medya alanındaki meslekler. T. Çelikkaya (Ed.), *Medya okuryazarlığı eğitimi* içinde 133-169). Ankara: Pegem Akademi

EXTENDED ABSTRACT

Teknolojik gelişmeler insan hayatının birçok boyutunu önemli ölçüde etkilemektedir. Son yıllarda teknolojik alanda meydana gelen yenilikler ve uygulamalar dünya genelinde birçok sektörü derinlemesine etkilemiştir. İnsan hayatının en önemli dönemlerinden biri olan eğitim alanı da bu gelişmelere ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Günümüz eğitim dünyasında yeni metodların ve uygulamaların ortaya çıkmasıyla beraber teknolojinin ve teknoloji kapsamında ortaya çıkan ürünlerin kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Teknolojinin eğitimin içinde yer almasıyla beraber yeni eğitim araç ve gereçleri tasarlanmış ve bunların yanında yeni öğrenme ortamları oluşmuştur. Bu yeni ve teknolojiyle beraber dijital hale gelen öğrenme ortamları uzaktan eğitimi sistemlerini de geliştirmiştir. Teknoloji kapsamında üretilen uygulamalar ve araçlar uzaktan eğitim sürecinin daha etkili ve çok boyutlu hale getirmiştir. İnsan hayatında meydana gelen çeşitli olaylar zaman zaman uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bu zorunluluklarda eğitim sürecini daha kaliteli ve amacına uygun bir şekilde ilerletebilmek için de teknolojik gelişmeler önemli rol oynamaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları da teknolojik gelişmeler ışığında geleneksel eğitimin yeniden gözden geçirilmesine zemin hazırlamıştır. Uzaktan eğitim yaşanan çağda her kademede kullanıldığı gibi öğretmen yetiştirme kapsamında da sürekli olarak başvuru alan eğitim ortamları arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitim ortamları tüm eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin öğrenme durumlarını etkilediği gibi eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini etkilemektedir. Gelecekteki öğretmenlik mesleği aşamasında zaman zaman uzaktan eğitimle de öğretim yapmak durumunda kalabilecek öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ortamlarını görmesi ve deneyimlemesi eğitim-öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Teknolojik alanlar da yaşanan gelişmeler de uzaktan eğitim süreçlerinin ve ortamlarının verimliliğini ve etkililiğini artırma konusunda yardımcı olmaktadır. Bu durum da Eğitim 4.0 kavramını daha da önemli hale getirmiştir. Eğitim 4.0, Endüstri 4.0 devriminin bir parçası olarak ortaya çıkan ve eğitimde dijitalleşmeyi, esnekliği ve bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını ön plana çıkaran bir kavramdır. Eğitim 4.0’ın gelecekteki uygulanabilirliği açısından hem de uzaktan eğitimin kalıcı bir model olarak benimsenip benimsenemeyeceği konusunda değerli bilgiler sunabilir. Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Adayların süreçteki teknolojik becerileri, pedagojik yaklaşımları üzerindeki etkileri ve yüzyüze

eğitime göre avantaj ve dezavantajları ortaya konmuştur. Bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve fırsatlar da ele alınarak, uzaktan eğitimin retmen adayları üzerindeki genel etkisi değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen Sosyal Bilgiler retmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup olgu bilim deseni doğrultusunda yrtlmştir. Araştırma 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet niversitesinin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen *Görüşme Formu* aracılığıyla toplam 45 Sosyal Bilgiler retmen adayından toplanmıştır. Verilerinin analizinde nitel analiz yöntemleri arasında yer alan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; retmen adayları, uzaktan eğitim sürecinde en çok canlı derse katılma, dosya yükleyebilme ve video izleme gibi olanakları kullanmış; dev takibi ve grup çalışmaları gibi diğer özelliklerden de faydalanmışlardır. renciler, dersleri genellikle kayıt izleme ile gerçekleştirmiş veya canlı olarak takip etmiştir. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında ders tekrar imknı, zaman ve mekn esnekliği, maddi tasarruf ve teknolojik becerilerin gelişimi ne çıkarken, olumsuz yönler ise internet ve bağlantı problemleri, odaklanma zorlukları, sosyal izolasyon ve sınav güvenliği endişeleri olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, retmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanım becerileri ve dijital yeterliliklerinde kayda değer bir artış olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunun, uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar, telefon ve tablet gibi teknolojik araçları daha etkin bir şekilde kullanmayı başardığını ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini belirtmeleri, uzaktan eğitimin retmen adayları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Araştırmada uzaktan eğitimin hem avantajlarını hem de dezavantajlarını detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. rencilerin dersi tekrar dinleme imknına sahip olmaları, zamandan tasarruf etmeleri ve mekn sınırlamasının ortadan kalkması gibi unsurlar, uzaktan eğitimin sunduğu en önemli fırsatlar arasında yer almaktadır. Bu bulgular, özellikle esnek renme ortamlarının ve zaman yönetiminin eğitimde ne denli önemli hale geldiğini göstermektedir. rencilerin ders kayıtlarına tekrar erişim sağlayabilmeleri, çalışan ve yoğun programları olan renciler için büyük bir avantaj teşkil etmektedir. Öte yandan, uzaktan eğitimin olumsuz yönleri de dikkat çekicidir. İnternet ve bağlantı problemleri, uzaktan eğitimin en büyük engellerinden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, dijital uçurumun bir yansıması olarak değerlendirilebilir; teknolojik altyapı eksiklikleri ve teknolojik donanımın yeterli olmaması rencilerin eğitim süreçlerine eşit şekilde katılmalarını engellemektedir. Teknik zorluklar arasında internet bağlantı problemleri, ses ve görüntü donmaları, ödevlerin sisteme yüklenememesi ve sistemden atılma gibi sorunlar ne çıkmaktadır. Bu sorunların da yapılacak yeni geliştirmelerle önlenebilmesi gerekliliği çalışma içerisinde sunulan sonuçlar ve önerilerle değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazınında yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş olup bu bağlamda paydaşlara teknolojik alt yapının güçlendirilmesi, geri bildirim ve destek hizmetlerinin sağlanması ile sanal sınıf ortamlarının daha etkili kullanılabilirliği çerçevesinde öneriler sunulmuştur.

Dijital Öykü Farkındalığının Öğretmen Branşlarına Göre Değerlendirilmesi

Cahide ÜNAL¹ ve Hüseyin ÇAKIR²

Öz

Bu çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı incelenmiştir. Öğretmenlerimizin yazılım bilgisi, yazılımları kullanmaları, yazılımlara yönelik tutumları, bunlar arasındaki ilişkiyi, bazı demografik özelliklerin etkisini ortaya koymak ve dijital öykü farkındalığı görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 19 soruluk bir anketle farklı branşlardaki 147 öğretmeninden çevrimiçi olarak veriler toplanmıştır. Anket 6 soru demografik, 8 soru bilgisayar yazılımı kullanımı ve 5 soru dijital öykü farkındalığı ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenler teknoloji kullanma konusunda olumlu olsalar da, teknolojiyi istedikleri düzeyde kullanamamaktadırlar. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeylerini çoğunlukla (%44,9) orta düzeyde gördükleri buna karşın ders içeriği oluştururken bilgisayar yazılımı kullanımında zorluk çekmeyen öğretmenlerin ise 32 (%21,8) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin nerdeyse yarısının (%46,9) dijital öykü kavramını duyduğunu ancak daha önce dijital öykü oluşturan öğretmenin çok az olduğu (%21,1) tespit edilmiştir. Teknolojinin sürekli değişimi dijital öykünün derslerde öğretme ve öğrenme aracı kullanımını artırmıştır. Dijital öykü ile ilgili literatür incelendiğinde masaüstü programlarıyla dijital öykülerin çoğunlukla oluşturulduğu görülmektedir. Ancak internette dijital öykü oluşturmada kullanılabilecek sayısının ilerleyen teknolojik gelişmelerle artığı ticari ve eğlence amaçlı web tabanlı video oluşturma araçların olduğu görülmektedir. Dijital öykünün öğretmenler tarafından daha etkili olarak sınıflarında kullanmaları dijital öykü yazılımlarının farkında olmasına ve teknoloji kullanma becerilerinin yeterli olmasına bağlıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Öykü, Web 2.0, Eğitim teknolojileri, İçerik geliştirme

Evaluation of Digital Story Awareness According to Teacher Branches

Abstract

We examined the digital story awareness of teachers in different branches in this study. The work aims to reveal the software knowledge of our teachers, their use of software, attitudes towards software, the relationship between them, the effect of some demographic characteristics, and to see digital story awareness. For this purpose, data were collected online from 147 teachers in different branches with a 19-question questionnaire developed by the researcher. The questionnaire consists of 6 questions on demographics, 8 questions on computer software usage, and 5 questions on digital story awareness. Although teachers are positive about using technology, they do not use technology at the level they want. According to the analysis of the data, most of the teachers (44.9%) saw their level of computer use as moderate, whereas 32 (21.8%) teachers had no difficulty in using computer software while creating course content. It was found that almost half of the teachers (46.9%) had heard of the concept of digital stories, but very few teachers (21.1%) had created digital stories before. The continuous technology change has increased the use of digital stories as a teaching and learning tool in lessons. When the literature on digital stories is examined, it is seen that digital stories are mostly created with desktop programs. However, there are web-based video creation tools for commercial and entertainment purposes, the number of which can be used to create digital stories on the internet has increased with advancing technological developments. The more effective use of digital stories by teachers in their classrooms depends on their awareness of digital story software and adequate technology skills.

Key Words: Digital Story, Web2.0, Educational technologies, Content development


Atf İçin / Please Cite As:

Ünal, C. ve Çakır, H. (2025). Dijital öykü farkındalığının öğretmen branşlarına göre değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 58-69. doi:10.33206/mjss.1498804


Geliş Tarihi / Received Date: 30.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.10.2024

¹ Doktora - Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, cahideerpolat@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-9905-3510

² Doç. Dr. - Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, hcakir@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9424-2323



Giriş

Teknolojinin eğitim dnyasının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, teknolojinin eğitim amaçlı olarak anaokulundan yükseköğrenime kadar eğitimin tüm kademelerinde kullanılmasını artırmıştır. Bu yüzden 21.yüzyıl öğretmenlerinin teknoloji alanında yetkinliği önem arz ettiğinden öğretmenlerin de bu alanda yetkinlik ve farkındalık seviyelerinin yüksek olması bir gerekliliktir. Yapılan araştırmalara bakıldığında ise öğretmenlerin içerik geliştirme sürecine teknolojiyi dâhil etmede zorlandıkları görülmektedir (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Demirer, 2013).

Eğitim teknolojilerinin gelişmesiyle sürekli yenilenen araç ve yazılımlardan öğretmenlerin farkında olması, öğretmenlerin derslerinde bu araç ve yazılımları kullanması öğretmenleri zorlayabilmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, yeni ortaya çıkan eğitim amaçlı yazılımların kullanılması ve seçimi konusunda bilgi sahibi olmadan bu yazılımları kullanmak durumunda kalmaktadır. Bu yazılımları kullanırken zorluklarla karşılaşması onları bu yazılımları kullanmaktan alıkoyabilmektedir. Teknolojideki ilerlemeler eğitime yansıkça bu ilerlemeler ile gelişmeler öğretmenlere duyurulmalı; değışen eğitim araç ve gereçleri ile yazılımları kullanım bilgileri artırılmalıdır (Türkmen, Pedersen ve McCarty, 2007).

Eğitimde bilgisayarın, İnternetin önemi artmaktadır. Bu yüzden okullarda bilgisayar sayıları artmakta, yeni yazılımlar geliştirilmekte ve öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları için çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda, FATİH Projesi, öğretmenlere ve öğrencilere tablet dağıtımı, sınıflara akıllı tahta kurulumu, okulların internet altyapılarının güçlendirilmesi ve eğitim içeriklerinin elektronik ortamlara taşınması gibi hedefler belirlemiştir. Bu donanımların kullanılarak içeriklerin oluşturulması görevi de öğretmenlere düşmektedir (MEB, 2018).

Öğretmenlerin artık dijital dünyaya ayak uydurarak alan bilgilerini okumak ve onları doğru şekilde değerlendirmesi önem arz etmektedir (Kartal, 2021). Dijital platformların öğretim sürecine katılmasıyla öğrencileri sınıflarda daha aktif hale getirmek, öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bu yeni durumuna göre belirlenmesinde önemli bir unsurdur. Öğretim ortamındaki bu değışikliğin sonucunda, okul, sınıf, kullanılan öğretim materyalleri ve öğrenme yöntemleri şekillenerek yeni yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017). Bu yaklaşımlardan Dijital Öykü güçlü bir öğretme ve öğrenme aracı olarak önem kazanmaya başlayarak öğretmenlerin öğrencilerle öğrenim sürecinde kullanılmasını sağlamıştır (Robin, 2006, 2008). Dijital öykü etkili kullanıldığında teknolojinin eğitime dâhil edilmesine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda geleneksel yöntemlerle anlatılması zor olan içeriklerin öğrencilere aktarılmasında etkilidir.

Geçmişten günümüze öykü anlatımı insan tarihinde köklü bir gelenektir. Robin'e (2006) göre dijital öykü, belirli bir konuyu olan metin, görüntü, ses, video, animasyon ve müzik gibi çoklu ortam araçlarının birleştirilerek paylaşılması olarak tanımlanabilir. Öykü ile anlatılan bilgilerin daha kalıcı olması onların bir şeyler öğretilirken tercih edilmesini sağlar.

Dijital öykü teknolojinin eğitim alanındaki yaygınlaşması ile birlikte öğrenme süreçlerini zenginleştiren ve bireylerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır (Robin, 2008). Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak dijital öykü, öğrencilere çoklu medya öğeleriyle ders konularını sunma fırsatı sunar (Sadık, 2008). Bu yöntem, özellikle görsel-işitsel materyallerin entegrasyonu ve anlatım becerilerini destekleyen etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma potansiyeline sahiptir (Akgül ve Tanrıseven, 2019).

Dijital öykü farkındalığı, öğretmenlerin bu aracı nasıl algıladığı, sınıf içinde nasıl uyguladığı ve öğrencilere sunduğu olanaklar bakımından kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle dijital öyküleme becerilerine sahip olmayan öğretmenlerin, bu teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma konusundaki yeterlilikleri, öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici olabilir (Boase, 2013). Öğretmenlerin dijital öykü farkındalığının artırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yaratıcı düşünme, problem çözme ve teknolojiyi etkili kullanma gibi becerilerini kazanmasında büyük bir katkı sağlayabilir (Ohler, 2013).

Bilindiği üzere eğitim ortamı ve öğrenme beklentileri, son yıllarda yeni teknolojilerin ve dijital araçların kullanılmaya başlanmasıyla büyük bir dönüşüme uğramıştır. Bu durum hem öğrencileri hem öğretmenleri modern teknolojinin etkin kullanımına yarayan becerilerle sahip olma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Moradi ve Chen, 2019). Öğretmenlerden istenen, dijital öyküler gibi yeni teknolojileri öğretimde kullanabilmesi, bu yolla öğrenme-öğretme uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dersin kazanımlarına göre geliştirmesidir (Kansızoğlu, Durukan ve Kansızoğlu, 2024).

İnternette dijital öykü oluşturma amacıyla kullanılan belli özellikleri ücretli web araçları ile yazılımlar bulunmaktadır. Bilgisayarda kullanılan yazılımlardan web tabanlı uygulamalara, mobil cihazlara kadar dijital öykü yazılımları sürekli bir değişim içindedir. Dijital öykü bu gelişen teknolojilerle beraber eğitim ortamlarında kullanılırken, kullanımı basit, bulut tabanlı depolamaya ve paylaşımına uygun ara yüzleri kullanan yeni dijital öykü araçları geliştirildi (Robin ve McNeil, 2013). Öğretmenlerin dijital öyküyü öğrenme materyali kullanma ve öğrencilerine kullanırmak için bu yazılımlar ile araçları duymalarına ve teknolojiyi kullanmakta zorluk çekmemelerine bağlıdır (Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin içerik geliştirmede teknoloji çok kullanmadıkları geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettiğini göstermektedir (Elmas ve Geban, 2012; Yılmaz, Üstündağ ve Güneş, 2017; Demirer, 2013). Farklı amaçlarla geliştirilen bu araçlar karşısında öğretmenler bunları öğrenme sürecinde kullanmak için seçerken ve kullanırken problem yaşamaktadırlar (Yıldırım, 2024).

Tez çalışmaları incelendiğinde dijital öykü çalışmalarında genellikle Movie Maker, PowerPoint, Photo Story, Imovie gibi masaüstü bilgisayarlarda kullanılan yazılımların kullanıldığı görülmektedir (Demirer, 2013; Karakoyun, 2014; Aktay Keskin, 2016; Seveli, 2011). Dijital öykü için kullanılan yazılımların sayısının fazla olmasına rağmen öğretmenlerin bu yazılımlar ile ilgili bilgi ve farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir (Türer, 2020). Bu yüzden öğretmen ve öğrenciler bir dijital öyküyü oluşturan öğeleri bilmelerinin yanında dijital öykü oluşturacağı araçları ve yazılımları doğru seçmiş olmaları ve bu araçların özelliklerini bilmelerine bağlıdır (Turgut ve Kışla, 2015).

Dijital öykülerin genellikle bir sunum veya video şeklinde oluşturulduğu incelenen web sayfaları, araçlar ve yazılımlar tarafından desteklenmektedir (Smeda, Dakich ve Sharda, 2012). Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıktığı ilk yıllarda, dijital öyküler genellikle masaüstü yazılımları kullanılarak oluşturulup paylaşılmaktaydı (Ferretti vd., 2009). Günümüzde dijital öyküler, web tabanlı platformlar aracılığıyla oluşturulabilmekte ve kolaylıkla yüklenerek paylaşılabilir (Türkben ve Alptekin, 2023). Ayrıca, dijital öykü oluşturma amacıyla kullanılan otuz beş farklı yazılımın incelenmesi sonucunda, dijital öykülerin sunum, video, web sayfası, karikatür ve kitap biçiminde oluşturulabildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin dijital öykü kullanmasıyla ilgili araştırmalara ek olarak bu araştırmada öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile farklı branşlardaki öğretmenlerin dijital öykü farkındalıkları cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyimleri, eğitim durumu ve bilgisayar kullanımı değişkenleri açısından farklılaşmış farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı teknoloji kullanılmasına yönelik öğretmenlerin dijital öykü farkındalığını araştırmaktır. Bu öğretmenler sınıflarında teknolojiden yararlanmak istese de teknoloji istenen düzeyde ve şekillerde kullanamamaktadırlar.

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıflarda teknoloji kullanımına yönelik görüşleri ve yeni öğretim teknolojilerinden dijital öykü farkındalığı araştırılmıştır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı nedir?

Bu araştırma, öğretmenlerin dijital öykü araçlarına yönelik farkındalığını inceleyerek öğretmenlerin bu yönetime yönelmesi ve derslerinde teknolojiden faydalanılabilecek olması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Derslere teknolojinin dâhil edilmesine yardımcı dijital öykü araçlarına yönelik farkındalığı inceleyen bu çalışma öğretmenlerin dersleri etkin işlemesine yardım açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar yazılımlarını kullanımlarını ve dijital öykü araçları hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını göstermek adına değer taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modelleri kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimleyen ve öğrenme süreçlerini inceleyen bir yöntemdir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını belirlemeye yönelik bir tarama yaklaşımıdır. Bu modelde, değişkenlerin birlikte nasıl değiştiği ve bu değişimin doğası incelenir (Karasar, 2011).

Evren - Örnekleme

Araştırmanın örnekleme Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan toplam 147 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenler, Türkiye'nin farklı illerinden görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde kolayda örnekleme tekniğine kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırma konusu ile ilgili ve kolayca ulaşılabilir olan örneklerden bir örnekleme oluşturma işlemidir (şıklar ve Özdemir, 2013). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının zaman ve maliyet açısından avantaj sağlayarak hızlı bir şekilde veri toplamasına olanak tanır (Yıldırım ve şimşek, 2021). Bu çalışmada, projelerde Web 2.0 araçlarını kullanan gönüllü öğretmenler örnekleme olarak seçilmiştir. Anketin web üzerinden uygulanması sayesinde, Türkiye'nin farklı illerinde ve çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Bu öğretmenlerin demografik yapıları incelendiğinde 107'si kadın, 40'ı erkektir. Çalışma grubu öğretmenleri 10'u okulöncesi, 22'si Bilişim Teknolojileri, 19'u sınıf, 12'si İngilizce, 12'si matematik ve 72'si diğer branş öğretmenidir. Çalışma grubunda 1 yıldan 45 yıla kadar mesleki tecrübesi olan öğretmen mevcut olup en fazla 18 yıl deneyimi olan 9, 15 yıl deneyimi olan 8, 10 yıl deneyimi olan 9 öğretmen mevcuttur.

Araştırmaya Türkiye genelindeki okullarda görev yapan 107'si (%72,8) kadın, 40'ı (%27,2) erkek olmak üzere toplam 147 öğretmen katılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (n=147)

<i>Model</i>	<i>Değişken</i>	<i>Frekans(f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	107	72.8
	Erkek	40	27,2
Mesleki Kıdem	1-5	19	12.93
	6-10	22	14.97
	11-15	27	18.37
	16-20	31	21.09
	21-25	20	13.61
	26 yıl ve üzeri	28	19.05

Araştırmacıların meslekteki deneyimine Tablo 1'e bakıldığında öğretmenliğe yeni başlayan meslekteki deneyimi 1 yıl olan 3 öğretmen ile meslek deneyimi 45 yıl olan 1 öğretmenin olduğu görölmektedir. Araştırmanın genelinde daha çok meslekteki deneyimi 10 yıl olan 9 öğretmen, 15 yıl olan 8 öğretmen, 18 yıl olan 9 öğretmenin ağırlıkta olduğu görölmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmen Görüş Formu" adlı anketle Google Forms aracılığıyla anketi cevaplamaları ile toplanmıştır. Anket 19 sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan altısı öğretmenlerin demografik bilgilerini içeren bölümdür. Bu bölümde öğretmenlerin, cinsiyet, branş, meslekteki yıl, yükseköğrenim durumu, çalıştığı okul türü ve bilgisayar kullanabilme düzeyi sorgulanmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin bilgisayar yazılımlarının kullanımı ile ilgili 8 sorudan oluşmaktadır. Kalan 5 soru ise öğretmenlerin dijital öykü araçlarından farkındalık düzeylerini ölçmek üzere dijital öykü araçlarının yer aldığı bölümdür.

Öğretmen Görüş Formu. Formun geliştirilmesi sürecinde, ilk aşamada veri toplama araçları arasından ankete karar verilmiştir. Anketin planlanması aşamasında dijital öykü araçlarına yönelik literatür taranmıştır ve dijital öykü araçlarından en çok tercih edilenler belirlenmiştir. Amaç ve kapsamı bu şekilde belirledikten sonra anketin uygulama biçimi olarak internet üzerinden yapılmasına karar verilmiştir. Google Forms platformu anketin uygulanması için uygun görölmüştür. Bu şekilde daha geniş bir kitleye ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçme aracı olarak kullanılacak anket için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu konu başlıklarına göre 3 gruba ayrılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğe sağlamak amacıyla anket incelenmek üzere 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre ankete son hâli verilmiştir. Bütün veriler kategorik olup, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Anketler tamamlandıktan sonra veriler kontrol edilerek SPSS programı ile analiz edilmiştir. Bütün veriler kategorik olup, frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur. Çalışma kategorik verilerden oluşmakta olup, anket içeriğinde herhangi bir ölçek kullanılmamıştır. Anketin içeriğindeki benzer sorulara verilen cevapların iç tutarlılığının kontrolü için Cronbach Alfa testi uygulanmış ve alfa değeri 0,914 elde edilmiştir. Bu sonuç uygulanan anketin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Araştırma kapsamını geniş tutmak için farklı branşlardaki öğretmenlerden görüş alınmıştır. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı görülmektedir. Tablo 2’ye bakıldığında araştırmaya en çok katılımım 22 (%14,97) Bilişim Teknolojileri öğretmenliği branşından olduğu görülmektedir. Araştırmaya en çok Sınıf öğretmenliği branşından 19 (%12,93), İngilizce öğretmenliği branşında 12 (%8,16), Matematik öğretmenliği branşından 12 (%8,16), Okul öncesi branşından 10 (%6,80) ve diğer branşlardan öğretmenler katılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Bilişim Teknolojileri	12	8,16	10	6,80	22	14,97
İngilizce	12	8,16	0	0,00	12	8,16
Matematik	8	5,44	4	2,72	12	8,16
Okul Öncesi	10	6,80	0	0,00	10	6,80
Sınıf Öğretmenliği	17	11,56	2	1,36	19	12,93
Tarih	2	1,36	3	2,04	5	3,40
Türk Dili ve Edebiyatı	8	5,44	1	0,68	9	6,12
Meslek Öğretmenleri	3	2,04	1	0,68	4	2,72
Toplam	119	80,95	28	19,05	147	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha önce dijital öykü oluşturan 31 öğretmenin mesleki deneyimine bakıldığında 1 yıl ile 29 yıl aralıklarında olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yükseköğretim durumu incelendiğinde Tablo 3’te görüldüğü üzere çoğunluğun 105 (%71,4) öğretmen ile lisans mezunu olduğu, yüksek lisans yapan 38 (%25,9) öğretmenin ve Doktora yapan 2 (1,4) öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yüksek Öğrenim Durumu

Yüksek Öğrenim Durumu	f	%
Yüksek Okul	1	0,7
Lisans	105	71,4
Tezsiz Yüksek Lisans	1	0,7
Yüksek Lisans	38	25,9
Doktora	2	1,4
Toplam	147	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 4’te çalıştığı okul türü görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğu 49 (%33,33) oranla meslek lisesinde çalışmaktadır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin sayısı 23 (15,65) iken ortaokulda çalışan öğretmen sayısı 21 (%14,29)’dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden daha önce dijital öykü oluşturan 31 öğretmenden 10 öğretmen ile en çok ilkokulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Türü

Okul Türü	f	%
Anaokulu	8	5,45
İlkokul	23	15,65
Ortaokul	21	14,29
Meslek Lisesi	49	33,33
Özel okul	1	0,69
MEB Bilgi İşlem	4	2,72
Toplam	147	100

Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımına yönelik görüşleri

Tablo 5’te öğretmenlerin bilgisayar kullanabilme düzeylerini göstermektedir. Bu tablodan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin çoğunluğunun 66 (%44,9) öğretmenin bilgisayar kullanabilme düzeyini orta düzeyde

değerlendirdiği görülmektedir. Bu tabloya göre bilgisayar kullanmayı bilmeyen ğretmen bulunmamaktadır. İyi düzeyde bilgisayar kullanabildiğini ifade eden ğretmen sayısı ise 52 (%35,48)'dir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin Bilgisayar Kullanım Düzeyi

	f	%
Hiç Bilmiyorum	0	0
Çok az biliyorum	7	4,8
Orta Düzeyde	66	44,9
İyi Düzeyde	52	35,4
Çok İyi Düzeyde	22	15
Toplam	147	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarda teknoloji kullanımına yönelik görüşleri Tablo 6'da özetlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin %93,2'si bilgi ve iletişim teknolojileri ile gerçekleşen derslerin öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşünmektedir. Yine derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri ile hazırlanan içeriklere yer veren ğretmen sayısı da 135 (%91,8)'tir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan ğretmenlerin Sınıflarında Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri

	Evet		Hayır		Bazen /Fark etmez	
	f	%	f	%	f	%
Bilgi ve iletişim teknolojileri ile gerçekleşen derslerin öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşünüyor musunuz?	137	93,2	10	6,8	-	-
Derslerinizde bilgi ve iletişim teknolojileri ile hazırlanan içeriklere (e-içerik) yer veriyor musunuz?	135	91,8	12	8,2	-	-
Ders içeriklerini oluşturmak için bilgisayar yazılımlarını kullanmakta zorluk çekiyor musunuz?	32	21,8	44	29,9	71	48,3
Ders içeriği oluşturmak için kullandığınız bilgisayar yazılımlarının Türkçe olmasını tercih eder misiniz?	110	74,8	7	4,1	31	21,1
Ders içeriklerini oluşturmak için ücretli bilgisayar yazılımları kullanıyor musunuz?	13	8,8	134	91,2	-	-
Ders içeriklerini oluşturmak için kullandığınız bilgisayar yazılımlarının eğitim içerikleri, sınıf oluşturma gibi ek özelliklere yer vermesini ister misiniz?	132	89,8	1	0,7	14	9,5
Ders içeriği oluştururken daha önce video oluşturdunuz mu?	77	52,4	70	47,6	-	-
Ders ieriklerinizde daha önce video kullandınız mı?	127	86,4	20	13,6	-	-

Tablo 6'da öğretmenlerin ders içeriklerini oluştururken zorluk çeken ğretmen sayısının 32 olmasına karşın 71 öğretmeninde bazen zorluk çektiği anlaşılmaktadır. Bu veriye göre öğretmenlerin çoğunun içerik oluştururken yazılım kullanmakta zorluk çektiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğun %74,8 ile Türkçe yazılımları tercih ettiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %8,8'inin içerik oluştururken ücretli yazılımları tercih ettiği ancak çoğunluğun %91,2 ile ücretsiz yazılımları tercih ettiği görülmektedir. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar yazılımlardan eğitim içerikleri, sınıf oluşturma gibi ek özellikleri de tercih ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %86,4' ders içeriklerinde daha önce video kullanmasına rağmen öğretmenlerin %52,4' ders içeriği için video oluşturmuştur.

Öğretmenler teknolojiyi sınıflarında kullanırken dijital öykü farkındalığı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin nerdeyse yarısı %46,9'u dijital öykü kavramını duymasına rağmen Tablo 7'de grldği üzere daha önce dijital öykü oluşturun öğretmenler %21,1'dir.

Tablo 7. Öğretmenler Teknolojiyi Sınıflarında Kullanırken Dijital yk Farkındalığı

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Dijital ykleme kavramını daha önce duydunuz mu?	69	46,9	78	53,1
Daha önce dijital öykü oluşturdunuz mu?	31	21,1	116	78,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine göre dijital öykü oluşturma ve dijital öykü oluşturma durumları incelenerek Tablo 8'e yansıtılmıştır. Bu tablo incelendiğinde kadın öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre dijital öykü oluşturma yüzdeleri yüksektir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dijital Öykü Farkındalığı Ve Dijital Öykü Oluşturma Durumu

		Cinsiyet		Frekans	Yüzde	Kay kare	Anlamlılık
		Kadın	Erkek	f	%	χ^2	P
Farkındalık	Duydum	59	10	69	46,9	10,6	0,001
	Duymadım	48	30	78	53,1		
Oluşturma	Evet	29	2	31	21,1	8,55	0,003
	Hayır	78	38	116	78,9		

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı ($\chi^2=10,6$) ve dijital öykü oluşturma durumları ($\chi^2=8,55$) cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. ($p>.05$). Buna rağmen 69 öğretmen dijital öykü kavramını duymasına rağmen dijital öykü oluşturan öğretmen sayısı oldukça düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dijital öykü farkındalığı ve dijital öykü oluşturma durumu Tablo 9’da gösterilmiştir. Bu tabloya göre Bilişim Teknolojileri branşındaki öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı %63,63 ile en yüksek değere sahiptir. Buna rağmen en fazla dijital öykü oluşturma %36,84 ile sınıf öğretmenlerine aittir.

Tablo 9. Analiz Aşamasında Görüşleri Alınan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dijital Öykü Farkındalığı ve Dijital Öykü Oluşturma Durumu

		Bilişim Teknolojileri		Sınıf Öğretmeni		Meslek Öğretmeni		Kültür Öğretmeni		Okul Öncesi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Farkındalık	Duydum	14	63,63	11	57,89	9	3,13	31	45,59	4	40
	Duymadım	8	36,36	8	42,10	19	67,85	37	54,41	6	60
Oluşturma	Evet	6	27,27	7	36,84	1	3,57	14	20,58	3	30
	Hayır	16	72,72	12	63,15	27	96,42	54	79,41	7	70

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dijital öykü farkındalığı ve dijital öykü oluşturma durumu Tablo 10’da gösterilmiştir. Tabloya göre dijital öykü farkındalığı %46,55 ile 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerinde en yüksektir. Aynı şekilde dijital öykü oluşturma durumunda yine 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler %32,75 ile en yüksek dijital öykü oluşturma yüzdesine sahiptir. Öğretmenlerde 30 ve üzeri kıdeme sahip olanlar hiç dijital öykü oluşturmamıştır.

Tablo 10. Analiz Aşamasında Görüşleri Alınan Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Öykü Farkındalığı ve Dijital Öykü Oluşturma Durumu

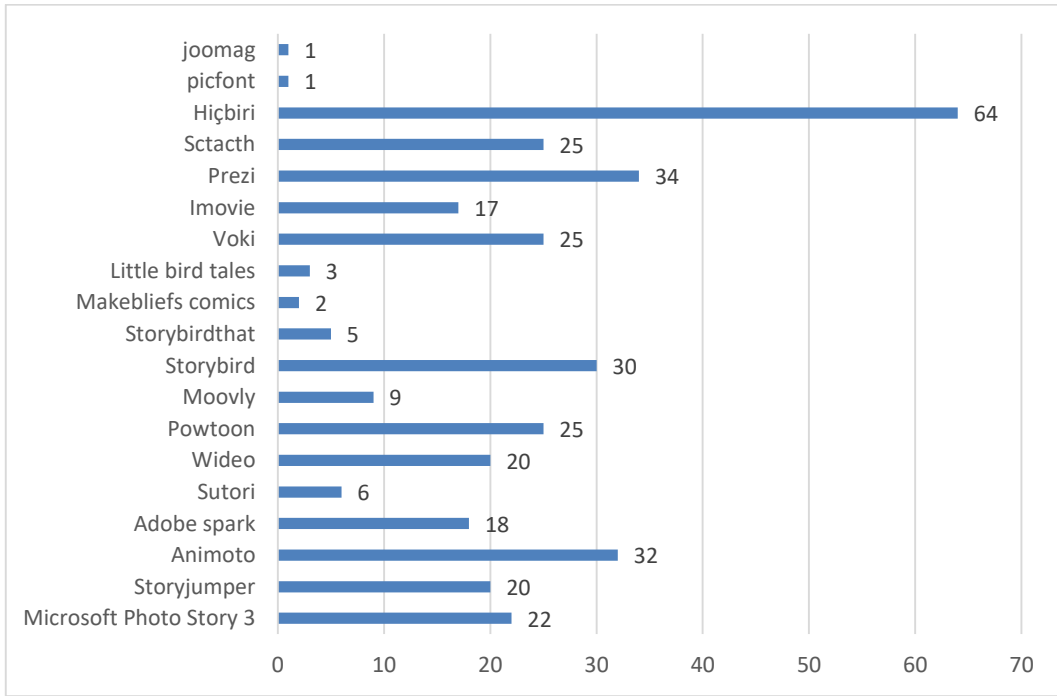
Mesleki Kıdem		1ile10 yıl arası		11 ile 20 yıl arası		21ile 30 yıl arası		30 ve üzeri yıl	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Farkındalık	Duydum	16	39,02	31	46,55	20	37,73	2	40
	Duymadım	25	60,98	27	53,44	23	43,39	3	60
Oluşturma	Evet	5	12,20	19	32,75	7	16,27	0	0
	Hayır	36	87,80	39	67,24	36	83,72	5	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Tablo 11’de yükseköğretim durumu incelendiğinde çoğunluğun 105 (%71,4) öğretmen ile lisans mezunu olduğu, yüksek lisans yapan 38 (%25,9) öğretmenin ve Doktora yapan 2 (%1,4) öğretmenin olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre en yüksek dijital öykü farkındalığı %51,28 ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir. Tablo 11’e göre dijital öykü oluşturma durumu en yüksek %33,33 ile yine yüksek lisans öğretmenlerine aittir.

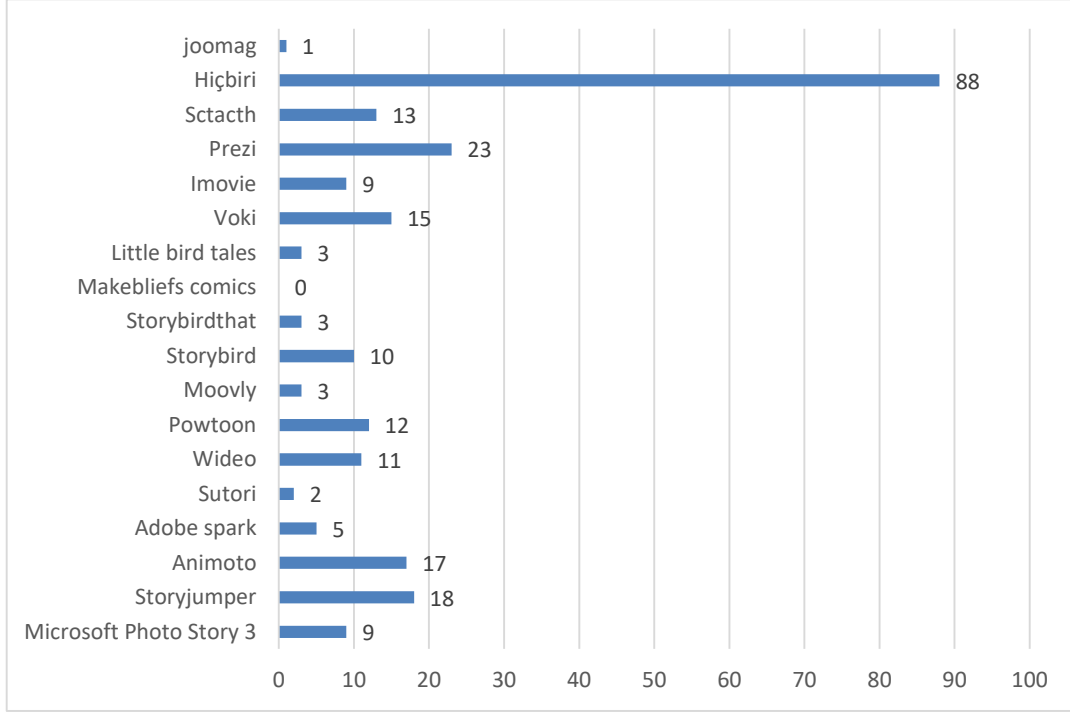
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenimine Göre Dijital Öykü Farkındalığı ve Dijital Öykü Oluşturma Durumu

		Yüksek Okul		Lisans		Yüksek Lisans		Doktora	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Farkındalık	Duydum	0	0	49	46,66	20	51,28	0	0
	Duymadım	1	100	56	53,33	19	48,71	2	100
Oluşturma	Evet	0	0	18	17,14	13	33,33	0	0
	Hayır	1	100	87	82,85	26	66,66	2	100

Şekil 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin duydukları dijital öykü araçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin dijital öykü araçlarından haberdar olmayan öğretmen sayısı 64’tür. Öğretmenler tarafından en çok duyulan dijital öykü araçları Prezi, Animoto, Storybird, Voki aracıdır.

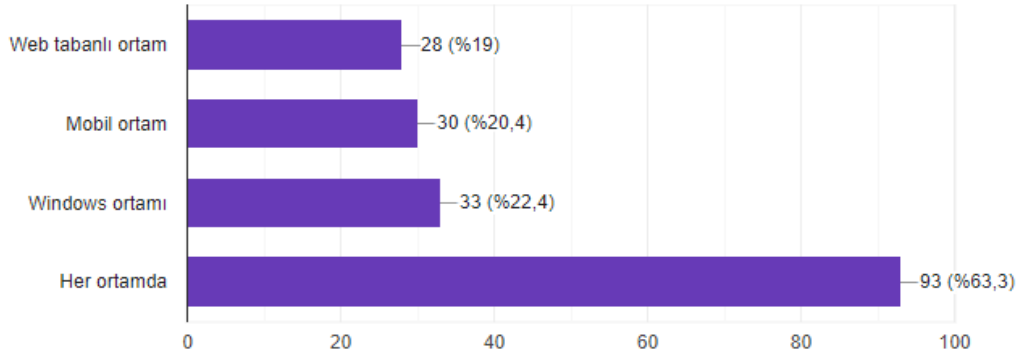
**Şekil 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Duydukları Dijital Öykü Araçları

Şekil 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları dijital öykü araçları yer almaktadır. Şekil 3’te görüldüğü üzere dijital öykü araçlarının kullanım oranları oldukça düşüktür. Herhangi bir dijital öykü aracını kullanmayan öğretmen sayısı 88’dir. En çok kullanılan dijital öykü aracı Prezi, Storyjumper, Animoto, Voki ve Sctact’dır.



Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kullandıkları Dijital Öykü Araçları

Şekil 4'te öğretmenlerin ders içeriklerini oluştururken kullandıkları yazılımların tercih ettikleri ortamı göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu 93 (%63,3) öğretmen yazılımların her ortamda çalışmasını istemektedir.



Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Meslekteki Deneyimleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüzde teknolojiye olan ihtiyacımız sürekli artmaktadır. Bu durumda geleneksel sınıflar ve geleneksel yöntemlere ek olarak teknoloji ile yeniden oluşturulmuş sınıflar ve öğrenme yöntemleri öne çıkmıştır. Bilgilerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için Dijital Öykü gibi yöntemlerin sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılması önem arz etmektedir.

Uzun yıllar, okullarda bilişim teknolojilerine yatırım yapılmaktadır. Devlet tarafından yürütülen projelerle ülkemizde okulların altyapısının teknolojiyle beraber iyileştirilmesi ve etkin teknoloji kullanımının artırılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen ve öğrencilerin yararlanması için EBA gibi eğitim siteleri kurulmuştur. Ancak bu amaçla kurulan siteler istenilen düzeyde kullanılmamaktadır (MEB, 2018; Wilson, 2018). Bu yüzden, öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırılması gerekliliği ve içerik oluştururken yeni tasarımları ve araçları kullanmaları gerekmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte ortaya çıkan dijital öykü, yeni bir öğrenme ve öğretim aracı olarak önem kazanmaktadır. Bu araç, etkili bir şekilde kullanıldığında eğitim süreçlerinde teknoloji entegrasyonuna katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin ders

anlatımlarında dijital öykü araçlarını etkin bir biçimde kullanabilmeleri için bilgilendirilmeleri ve bu konuda desteklenmeleri gerekmektedir (Elmas ve Geban, 2012).

Her geçen gün gelişerek sayıları artan dijital öykü araçları ve yazılımlarının, öğretmen ve öğrenciler için daha fazla özellikler içererek gelişmektedir. İlk önceleri masaüstü bilgisayarda oluşturulan dijital öyküler günümüzde mobil cihazların yanı sıra web tabanlı araçlarla kolayca oluşturulabilmektedir. Aynı zamanda ücretli birçok dijital öykü sitesi video, sunum ve kitap oluşturma gibi amaçlarla kullanılmaktadır.

Günümüzde öğretmenler bilgisayar yazılımlarını kullanıma ve seçimi konusunda yeterli bilgi sahibi olmadan birçok yazılım kullanmaktadır (Turgut, 2015). Bu çalışmada öğretmenlerin dijital öykü farkındalığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilgisayar kullanma düzeylerini genellikle orta düzeyde değerlendirdiğini, 147 öğretmenden 7 öğretmenin çok az biliyorum şeklinde kendini değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmenler dijital öykü kavramını ise 147 öğretmenden 69 öğretmenin duyduğunu ancak dijital öykü oluşturan 31 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile gerçekleşen derslerin öğrencilerin ilgisini çekeceğini düşündüklerini görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde bilgi ve iletişim teknolojileri ile hazırlanan içeriklere yer verdiği de görülmektedir. Ancak ders içeriklerini oluşturmak için bilgisayar yazılımlarını kullanmakta zorluk çekmeyen öğretmenlerin azınlıkta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya göre öğretmenlerin bilgisayar yazılımlarını Türkçe ve ücretsiz yazılımları tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders içeriği oluştururken videolardan yararlandığı ve bu videoları kendilerinin oluşturduğunu da araştırma verileri arasındadır.

Yeni öğretim ve öğrenme yöntemlerinden olan dijital öykü kavramının araştırmaya katılan öğretmenlerin nerdeyse yarısı tarafından bilindiği ancak dijital öykü oluşturan öğretmen sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Dijital öykü kavramından 22 Bilişim Öğretmeninden 14'ü 19 Sınıf öğretmeninden 11'ü haberdardır.

Öğretmenlik deneyimi az olan öğretmenlerin erken yaşta teknoloji ile tanışmış olmaları ve teknolojiye olan yatkınlıkları, bu öğretmenlerin deneyim açısından daha kıdemli meslektaşlarına göre teknolojik araçları kullanmada daha avantajlı olmalarının nedenlerinden biri olabilir.

Bu çalışmadaki bulgular, öğretmenlerin öğretim ve öğrenme uygulamalarında dijital öykü anlatımının kullanımını orta düzeyde deneyimlediklerini göstermiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dijital öykü kavramını duymasına karşın dijital öykü oluşturma deneyiminin fazla olmadığı görülmektedir. Benzer bir bulgu, görsellerin, metinlerin, kayıtlı sesli anlatımın, videoların ve müziğin kısa filmlere dönüştürülmesi eyleminin gerçekleşmesine rağmen dijital öykü kavramının herkese tanıdık gelmeyebileceğini belirten Robin (2016) tarafından da elde edilmiştir. Bu, çoğu insanın bununla ilgili tam terimi bilmeden hareket etme eğiliminde olduğu anlamına gelir. Gakhar (2007) tarafından yapılan başka bir çalışma da aynı sonucu göstermektedir. Bu çalışmada donanım sınırlı erişim ve sağlanan olanakların eksikliğinin bu konuda önemli rol oynadığı gösterilmiştir (Bimber, 2000). Bunun yanı sıra, öğrenciler teknolojinin mevcut gelişimi ile ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olamıyorlar. Bu nedenle, geleceğin öğretmenlerine yeterli bilgi verilmesi ve günümüzün eğitim ortamını çevreleyen teknolojik gelişmelere ilişkin bilgi verilmesi önemlidir. Bu adım, onlara öğrenme ve sınıftaki öğretim ve öğrenme oturumu sırasında kullanılacak kendi özgün ürünlerini yaratma ve öğrenme fırsatları sunacağından çok önemlidir (Tanrıku, 2022). Öğretmenlerin dijital öykü sürecini anlamaları ve gelecekteki öğrencilerine ders verme konusunda rahat olmaları da oldukça önemlidir.

Etik Beyan

"*Dijital Öykü Farkındalığının Öğretmen Branşlarına Göre Değerlendirilmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'nun 03.10.2022 tarih ve 07.10.2022-R475729 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

İlk yazarın araştırmaya katkı oranı %60, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır. İlk Yazar: Araştırmanın alanyazın sentezi, verilerin toplanması, uygulamaların yapılması, verilerin analizi ve

raporlanmasında görev almıştır. İkinci Yazar: Araştırmacı kuramsal çerçeve, verilerin analizi ve rapor yazımında görev almıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmada yazarlar arasında veya herhangi bir kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akgül, G. ve Tanrıseven, İ. (2019). Fen ve Teknoloji Dersinde Dijital Öyküleme Sürecinde Yaratıcı Drama Kullanımının Öğrencilerin Bilimsel Yaratıcılıkları ve Dijital Öyküleri Üzerindeki Etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2501-2512. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3379>
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/28248/300311>
- Baydaş, Ö, Gedik, N. ve Göktaş Y. (2013). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımı: 2005- 2011 yıllarının karşılaştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 28(3), 41-54.
- Bimber, B. (2000). Measuring the gender gap on the Internet. *Social science quarterly*, 868-876.
- Boase, J. ve Ling, R. (2013). Measuring mobile phone use: Self-report versus log data. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18(4), 508–519. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12021>.
- Cüre, F. ve Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 41-53.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).
- Ferretti, S., Salomoni, P., Rocchetti, M., Mirri, S. Ve Muratori, L. A. (2009, January). At the crossroads of web and interactive multimedia: an approach to merge the two realms. In *2009 6th IEEE Consumer Communications and Networking Conference* (pp. 1-5). IEEE.
- Gakhar, S. (2007). The influence of digital storytelling experience on pre-service teacher education students' attitudes and intentions, *Masters Abstracts International*, 46(1).
- Kansızoğlu, N., Durukan, E. Ve Kansızoğlu, H. B. (2024). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Öykü Oluşturmaya Yönelik Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1-24.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrim içi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kartal, M. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâye uygulamalarına yönelik farkındalıkları* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- MEB, (2018, 10 Eylül). Eğitimde fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi projesi (FATİH). Proje hakkında. Erişim: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>.
- Moradi, H. ve Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral sciences*, 9(12), 147.
- Ohler, J. B. (2013). Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity. *Thousand Oaks: Corwin Press*. <https://doi.org/10.4135/9781452277479>
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. ve McNeil, S. (2013, March). The evolution of digital storytelling technologies: From PCs to iPads and e-Books. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1712-1720). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Sevli, O. (2011). *Bulut Bilişim Ve Eğitim Alanında Örnek Bir Uygulama* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2012). Digital storytelling with Web 2.0 tools for collaborative learning. In *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources* (pp. 145-163). IGI Global.
- Snelson, C. ve Sheffield, A. (2009). Digital storytelling in a Web 2.0 world. In *TCC* (pp. 159-167). TCC Hawaii.
- Şıklar, E. ve Özdemir, A. (Eds.). (2013). *İstatistik-II*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tanrıkulu, F. (2022). Students' perceptions about the effects of collaborative digital storytelling on writing skills. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1090-1105.
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932.
- Turgut, G., ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Turgut, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitimi İçin Geliştirilen Hikâye Oluşturma Yazılımına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.

- Türkmen, H., Pedersen, J. E. ve McCarty, R. (2007). Exploring Turkish Pre-service Science Education Teachers' Understanding of Educational Technology and Use. *Research in Comparative and International Education*, 2(2), 162-171.
- Wilson, C. (2018).<http://elab.athabascau.ca/workshop/digital-storytelling> adresinden 13.12.2020.tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, M. (2024). *Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye kullanımına ilişkin tutumları ile aldıkları eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1621-1640.

EXTENDED ABSTRACT

Technology becoming an integral part of the education world has increased the use of technology for educational purposes at all levels of education, from kindergarten to higher education. It is essential for teachers to read the information in the digital world and evaluate it correctly (Kartal, 2021). Putting students in a position to play an active role in the lessons with different methods, especially with the participation of digital environments in the teaching process has been one of the important elements in determining the teaching methods. As a result of this, new approaches have emerged by reshaping the school, classroom, lesson tools, materials, and lesson teaching techniques (Yılmaz, Üstündağ, & Güneş, 2017). Among these approaches, the “Digital story” has started to gain importance as a powerful teaching and learning tool for teachers and students (Robin, 2006; Robin 2008). This new learning tool helps to integrate technology and education. According to Robin, digital storytelling can be defined as the presentation of multimedia tools, such as text, images, audio, video, animation, and music, in order to present information by creating factual or fictionalized information about a specific subject (Robin 2006). There are free or paid web tools and various computer software on the internet used to create digital stories. Teachers use of digital storytelling to create content depends on their awareness of these software and their ability to use technology sufficiently (Yılmaz, Üstündağ, & Güneş, 2017). Digital story software has been in constant change in recent years, from software used on desktop computers to web-based applications, mobile computers. Although the number of software used for digital storytelling is high enough, we can say that teachers' knowledge and awareness levels on this subject are low. Therefore, teachers and students should not only know the basic components of a digital story very well, but also choose the digital environment in which they will create the story correctly and be able to evaluate the advantages and disadvantages of this environment (Turgut & Kışla, 2015). The aim of this study is to determine the usage status of educational software by teachers in all branches working in schools for the use of technology in the classroom and to measure the awareness of teachers while using technology in the classroom environment. The study aimed to reveal our teachers' use of educational software, their attitudes towards software, and the relationship between them. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study; • *What are the teachers' views on the usage of technology in their classrooms?* • *What is digital story awareness when teachers use technology in their classrooms?* We think the research will contribute to the field in terms of teachers' orientation to this field and the use of technology in their lessons by examining teachers' awareness of digital story tools. It is valuable to show how teachers use computer software and how much they know about digital story tools. We carried out research in accordance with the relational screening model, which is one of the general screening models. The relational screening model is a research model that aims to determine the existence or degree of change between two or more variables. The study group of the research is 147 teachers in various branches working in different provinces of Turkey. The data of the research were collected through the participation of the researcher via Google Forms with the questionnaire named “Teacher Opinion Form”. The survey consists of 19 questions. Six of these questions include the demographic information of teachers. In this section, teachers' gender, branch, professional year, higher education status, type of school they work in, and their level of computer use were questioned. The second part consists of 8 questions about the use of computer software by teachers. The remaining 5 questions are the part that includes digital story tools to measure teachers' awareness of digital story tools. Instead of traditional classrooms and traditional methods, technology-restructured classrooms and learning methods are gaining importance. In this context, the introduction of methods such as digital stories has become a necessity for the permanent learning of information. In this study, teachers' use of computer software was examined and digital story awareness was discussed. The digital story that emerged with the developing technology is a new learning and teaching tool. The effective usage of this new learning tool helps to integrate technology and education.

Okul Yöneticilerinin Okulların Dijital Dönüşümüne İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi

Damla BATU¹ ve Murat TAŞDAN²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaktır. Araştırma nicel yöntemlerden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezi ve ilçelerinde bulunan tüm okul kademelerinde görevli 127'si kadın, 151'i erkek, toplam 278 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada "Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre dijital dönüşüm farkındalıklarında "dijital eğilim" ve "dijital merak" boyutlarında okul yöneticilerinin görüşlerinin farklılaştığı, okul yöneticilerinin "dijital fayda" boyutunda okullarındaki öğrenci sayısına göre görüşlerinin farklılaştığı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alıp-alınma durumlarına göre görüşlerinin "dijital merak" boyutunda farklılaştığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin farkındalık düzeylerinin diğer boyutlarda ve genel toplamda farklılık göstermediği tespit edilmemiştir. Okul yöneticilerinin "dijital eğilim", dijital zorluk, dijital merak boyutlarında ve genel toplamda farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu, dijital fayda ve dijital kaygı boyutlarında ise farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinde dijital merak uyandırmak için sık sık hizmet içi eğitimlerin verilmesi, yenilikçi fikirlerin paylaşılabilceği bir ortam oluşturulması, teknoloji kullanımında liderlik yapabilecek vizyon geliştirilmesi ve stratejik bir yaklaşımla dijital dönüşümün yönlendirilmesi gerektiği; okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalıklarını nitel yöntemlerle incelemek, farklı katılımcı gruplarıyla çalışmalar yapmak, mevcut araştırmaları derleyerek meta analiz gerçekleştirmek ve yapay zekâ, veri madenciliği gibi konular üzerine yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital dönüşüm, Dijital fayda, Dijital eğilim, Dijital merak, Dijital kaygı

Examining School Administrators' Awareness of Digital Transformation in Schools

Abstract

The primary aim of this study is to reveal school administrators' awareness of digital transformation. The research was conducted using a survey model, one of the quantitative research methods. The sample consists of 278 school administrators (127 women and 151 men) working at various school levels in Kars province and its districts. The "Digital Transformation Awareness Scale" was employed in the study. The findings indicate that school administrators' perceptions of digital transformation awareness differ in the dimensions of "digital tendency" and "digital curiosity" based on gender, and in the "digital benefit" dimension based on the number of students in their schools. Additionally, a difference was observed in the "digital curiosity" dimension depending on whether administrators had received in-service training. However, no significant differences were found in other dimensions or overall awareness levels. School administrators were found to have a high level of awareness in the "digital tendency," "digital challenge," and "digital curiosity" dimensions, and a moderate level of awareness in the "digital benefit" and "digital anxiety" dimensions. It is recommended to frequently provide in-service training to stimulate digital curiosity, create an environment for sharing innovative ideas, develop a vision for leadership in technology use, and guide digital transformation with a strategic approach. Further qualitative studies, research with different participant groups, meta-analyses of existing studies, and new investigations on topics like artificial intelligence and data mining are also suggested.

Key Words: Digital transformation, Digital benefit, Digital tendency, Digital curiosity, Digital anxiety


Atıf İçin / Please Cite As:

Batu, D. ve Taşdan, M. (2025). Okul yöneticilerinin okulların dijital dönüşümüne ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 70-87. doi:10.33206/mjss.1540880

Geliş Tarihi / Received Date: 30.08.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.10.2024

¹ Öğr. Gör. - Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars-Türkiye, damlayesiltas.dy@gmail.com,

 ORCID: 0009-0000-5878-5451

² Prof. Dr. - Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars-Türkiye, murattasdan@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-8675-6068

Giriş

Dijital dönüşüm, fiziksel ürünlerin dijitalle geçişini içermektedir. İnternetin hayatımıza girmesiyle dijital dönüşüm, bilgiye ulaşmamızı ve bilgi aktarımımızı köklü bir Şekilde değiştirmektedir. Dijital dönüşümü daha iyi anlayabilmek için dijitalleşme, dijital strateji, büyük veri, yapay zekâ ve dijital öğrenme gibi kavramlar önem arz etmektedir. Hayatımızın her alanında var olan "dijitalleşme" kavramı toplumlarda gözle görülür farklılıklar yaratmaktadır. Dijitalleşme kavramı, bilginin sayısallaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu srec, elde edilen verilerin çeşitli platformlarda yer edinebilmesi için sayısallaştırılmasını içerir. Sayısallaştırma ise analog işlemlerin bilgisayar ortamında depolanması ve sayısallaşmış bir formata dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir (Karakaş vd., 2009). Dijitalleşme, iş modellerini değiştirmek veya dönüştürmek için yeni kazanç ve değer yaratma fırsatları sunabilmek üzere dijital teknolojilerin kullanılmaya başlanması sürecidir (Gartner, 2020). Bilginin sorunsuz ve hızlı bir Şekilde farklı iletişim kanalları üzerinden aktarılabilmesi için içeriğin dijitalleştirilmesi önem arz etmektedir (Rice, 1999). Dijitalleşme, bilginin dijital formatlara dönüştürülmesini ifade ederken, dijital dönüşüm süreci dijitalleşmenin sağladığı olanakların iş süreçleri, ürünler ve hizmetler açısından uygulanmasını içerir.

Dijital dönüşümü etkili bir Şekilde yönetmek ve hedeflere ulaşmak için kurumların belirledikleri stratejik adımlar, yani dijital stratejiler, kritik bir rol oynamaktadır. Dijital strateji, kurumların dijitalleşme bağlamındaki genel vizyonunu ve bu vizyona ulaşmak için alınacak stratejik önlemleri tanımlar (Lipsmeier vd., 2020). Aynı zamanda bir kurumun dijital hale gelebilmesini sağlayan, teknolojidenden yararlanmak için ihtiyaç duyduğu yetenekleri ifade eder. Dijital stratejinin temel bileşenlerinden biri olan büyük veri, yaygın olarak kullanılan programların depolama, yönetim ve işleme yeteneklerini aşan veri kümelerini tanımlar (Cackett, 2013 Akt: Doğan ve Arslantekin, 2016). Özellikle birbiriyle iliğsiz birden fazla veri setinin birleştirilmesi, büyük miktarlarda yapılandırılmamış verinin işlenmesi, gizli bilgilerin sınırlı bir süre içerisinde toplanması gibi farklı ihtiyaçları ifade etmektedir (Erl vd., 2016). Kurumlar, büyük veri analizi yoluyla elde ettikleri bilgileri kullanarak daha akılcı kararlar alabilir ve rekabet avantajı elde edebilirler (Cackett, 2013 Akt: Doğan ve Arslantekin, 2016). Büyük veri, yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesinde temel bir rol oynar; çünkü büyük veri setleri, yapay zekânın öğrenme algoritmalarının daha doğru ve güçlü olmasını sağlayarak, bilgisayar sistemlerinin karmaşık desenleri ve ilişkileri anlamasına yardımcı olur. Yapay zekâ, insanlara özgü anlama ve düşünme faaliyetlerinin makineler tarafından gerçekleştirilmesidir (Terzioğlu ve akır, 2021). Yapay zekâ, karmaşık veri setlerinden bilgi çıkarma yeteneği kazanmayı, sürekli olarak gelişen bir öğrenme süreci içinde daha hızlı ve etkili kararlar alabilen sistemleri oluşturmayı dijital öğrenme sayesinde mümkün kılar. İnternet veya bilgisayar ağı üzerinden belirli bir platform aracılığıyla sunulan bir eğitim sistemi olan dijital ğrenmenin (Aytaç, 2000) en tipik özelliği, sürekli ve devamlı olarak değişip gelişmesidir (Short, 2002).

Dijitalleşme hayatımızın birçok noktasına dokunmuşken, kendini en çok eğitim alanında göstermektedir. Dijitalleşmenin eğitimin n koşullarından biri haline gelmeye başlamasıyla eğitimin kalitesi artmaya başlamış ve eğitimde teknoloji kullanımı artmıştır (Avcı, 2019). Son zamanlarda zorunluluk haline gelen eğitimde dijitalleşme, eğitimin kimliğini oldukça değiştirmektedir (Taşkıran, 2017). Geleneksel olarak adlandırdığımız kitaplar ve tahtalar yerini yeni teknolojilere bırakmaktadır (Short, 2002). Bu durum eğitim veren kurumların ve kişilerin de teknoloji ile etkileşim halinde olmaları gerektiğini ortaya çıkarmaktadır (Baybara, 2018). Öğretimde ne kadar duyu organı aktif olursa o kadar çok öğrenme gerçekleşmesi bu sürecin en temel ilkesidir. Buda teknolojinin eğitim ortamlarında olan önemini artırmaktadır (Koşar vd., 2003).

Dijital dönüşümde ilerleyen ülkelerin daha büyük başarı elde etmeleri, gelişmekte olan ülkelerde ise eğitimin genişletilmesi gerektiği düşüncesi, eğitim ile dijital dönüşüm arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır (IMD, 2017; Sönmez, 2018). Eğitim bağlamında dijital dönüşüm, altyapı ve idari rutinlerden pedagojik konulara, yeterlilik gelişimine ve ğrenci öğrenimine kadar birçok farklı alanı kapsayan çok boyutlu bir srec olarak tanımlanmaktadır (Pettersson ve Lindqvist, 2019). Yapılan alışmalar dijitalleşmenin eğitimdeki dönüşümünü, eğitimde dijital teknolojilerden yararlanılması gerektiğini ele almaktadır. Yine eğitimin dijital çağın gerekliliklerine uygun olarak yeniden Őekillenmesi gerektiğini ve eğitimin bireyin olduğu her yerde gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin, dijital becerilere sahip olmaları ve dijital dönüşüm sürecine uyum sağlamaları gerektiğinden bahsetmektedir. OECD'nin (2017) düzenli olarak raporladığı gibi, dijitalleşmenin etkisiyle eğitim kurumlarında kaynakların değişmesi, e-öğrenme fırsatlarının artması ve lisansüstü öğretimde çeşitli yaklaşımların geliştirilmesi gibi faktörler, eğitim alanında inovasyonun benimsenmesi ve teknolojik araç-gereç kullanımının artması, okul yöneticilerinin dijital farkındalıklarını güçlendirmek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Türkiye'nin eğitim

alanındaki inovasyonu benimseme oranının dünya ortalamasının üzerinde olması, okul yöneticilerinin dijital kaynakları etkili bir şekilde kullanma konusundaki farkındalıklarını artırma ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunma çabalarını desteklemektedir (Avcı, 2019; Baybara, 2018; OECD, 2017; Sürer, 2020). Dijital dönüşüm ve eğitimdeki yeni teknolojilerin kullanımıyla birlikte öğretmenler, çalışma materyallerinin yerleştirilmesi, öğrencilerle iletişim, aktiviteler, değerlendirme testleri ve hatta fiziksel kompozisyon gibi alanlarda köklü değişikliklere giderek, kurumlarında önemli yeniliklere imza atmaktadırlar. Eğitim süreçlerini etkileyen bu güncel eğilimlerin, sınıflarda uygulanması, sektörde büyük yankı uyandırmaktadır (Limani vd., 2019).

Eğitimde dijital dönüşümün önemi, okul yöneticilerinin dijital dönüşüme yönelik farkındalıkları ile doğrudan ilişkilidir; zira yöneticilerin bu dönüşüme liderlik etmeleri, okulların dijitalleşme sürecinde başarıya ulaşmasını sağlarken, okullarda liderliğin yeni bir boyut kazanmasına da katkıda bulunmaktadır. Okul yöneticileri, yenilik ihtiyaçlarını belirleyerek bunu okul ortamına entegre eden, teknolojik gelişmeleri okulda uygulayan, ortak kararlar alabilen, bir vizyon oluşturan, öğrenme süreçlerinde liderlik yapan, öğrendiklerini uygulayan, güvenilir bir ortam sağlayan ve esnek bir yapıya sahip olmalıdırlar (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Okul yöneticilerinin dijital teknolojileri kullanımı noktasında yetkinlikleri bu aşamada önem kazanmaktadır. Dijital yetkinlik kavramının tanımı kullanılan dijital becerilere göre farklılıklar gösterebilir; bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi dijital yetkinliği içeren birçok farklı kavram bulunmaktadır (Ala-Mutka, 2011; Kamylyis vd., 2015). Dijital yetkinlik, bilgi toplumlarında teknolojinin iş, eğitim, iletişim ve eğlence amaçlı olarak güvenli bir şekilde kullanımını ifade etmektedir (Official Journal of the European Union, 2018). Bazı araştırmacılar dijital yetkinliğin önemine ve dijital yeterliliğin dijitalleşen toplumlarda yaşamının temel bileşeni olduğunu belirterek, bireylerin ortak dijital becerilere sahip olabileceğini belirtmişlerdir (Azorin, 2020). Bu yaklaşım, hızla gelişen teknolojiye hâkim olan ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanabilen liderlik tarzını vurgular. Salgın, dijital dönüşümü hızlandırma ihtiyacına dair anlayışlarını artırarak liderleri eyleme geçmeye teşvik etmiştir (Hanelt vd., 2021). Dijital liderlik, sorunsuz bir internet ağı oluşturma, açık kaynak teknolojilerinden yararlanma, mobil cihazları ve teknolojiyi belirlenen amaçlar doğrultusunda kişiselleştirme gibi konulara odaklanan bir liderlik niteliğini içerir (Küçükali ve Çoşkun, 2021).

Sonuç olarak, dijitalleşme eğitimi dönüştürmekte ve yeni nesil öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sistemi oluşturmaktadır. Dijital dönüşüm, eğitimde verimliliği artırırken, eğitimcilerin dijital becerilerini geliştirmelerini ve dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir. Eğitimde dijitalleşme, gelecekteki toplumların ve bireylerin dijitalleşen dünyada başarı göstermelerini sağlamak için önemli bir adımdır. Dijital dönüşüm konusu birçok örgütte oldukça önemlidir. Bu sürecin en temel yönlendiricileri öğretmenler ve okul yöneticileridir. Çalışma, dijital dönüşümde temel sorumluluğu olan okul yöneticilerinin farkındalıklarının ayrıntılı olarak incelemesi bakımından özgündür. Eğitim yönetimi alanında dijital dönüşüme ilişkin çalışma sınırlı olduğundan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışma kapsamında okul yöneticilerinin farkındalık düzeylerini belirlemek için ölçme aracı geliştirilmesi çalışmayı daha da özgün kılmaktadır. Dijital dönüşüm hem şimdi hem de önümüzdeki süreçte eğitim örgütleri için önemli olacaktır. Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaktır.

Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin okullarda dijital dönüşüme ilişkin farkındalık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin okullarda dijital dönüşüme yönelik farkındalıkları kişisel özelliklerine (cinsiyet, yaş, sosyal medya kullanım durumu, dijital dönüşüm konulu hizmet içi eğitim alma durumu) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın temel problemi “eğitimdeki dijitalleşme sürecinde Kars’taki okul yöneticilerinin okulların dijital dönüşümüne yönelik farkındalıkları ve bu farkındalıkların eğitim ortamlarındaki etkileri nedir?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin okulların dijital dönüşümüne ilişkin farkındalıklarını incelemek ve bu farkındalıkları belirlemeye yönelik ölçek geliştirme amacı doğrultusunda nicel araştırma modellerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Nicel araştırmalarda, Cohen vd. (2007) tarafından belirtildiği gibi, vaka ve

durumlar genellikle duyulara açık olarak ölçülür ve sayısal veriler kullanılarak açıklanır. Tarama modeli, mevcut durumu doğru ve eksiksiz bir şekilde ortaya koymayı amaçlar.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Kars il merkezi ve ilçe merkezlerinde görev yapan 700 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü güven düzeyi %95 ve hata payı %5 ile 278 okul yöneticisi olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleme seçkisiz örnekleme tekniklerinden basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemleri, örneklemin evreni temsil etme yeteneğine sahip olması için örnekleme birimlerinin eşit ve bağımsız olasılıklara sahip olduğu kurala dayanır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir birime eşit seçilme olasılığı vererek örneklemin oluşturulduğu bir yöntemdir. Bu yöntem, evreni en iyi şekilde temsil eder ve genelleştirmeye olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2011). Araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin 123'ü okul müdürü, 155'i müdür yardımcısı ve müdür yardımcısıdır. 278 katılımcının 127'si (%45,7) kadın, 151'i (%54,3) erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bu çalışma için geliştirilen “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” (DDFÖ) kullanılmıştır.

Ölçek Geliştirme Basamakları

Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği (DDFÖ)'nün okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalıklarının ortaya çıkarması ve bu farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu ölçülmesi amacıyla hazırlanmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin görüş, algı ve farkındalıklarını kapsayan alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu detaylı inceleme sonucunda tümdengelim yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir. Tümdengelim yöntemi, araştırma konusunun daha iyi anlaşılmasını, incelenen yapıyı teorik olarak tanımlamak için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmasını ve mevcut olan araştırmalardan/ölçeklerden yararlanarak madde oluşturulmasını içerir (Hinkin, 1995; Morgado vd., 2017). Tümdengelim yöntemi ile 57 maddeden oluşan bir taslak oluşturulmuştur. Bu şekilde ölçeğin kapsam geçerliliği de sağlanmıştır. Kapsam geçerliliği, ölçekteki maddelerin ölçülmek istenen özellik veya davranışı yeterince ve uygun şekilde temsil edip etmediğini belirten bir göstergedir (Büyüköztürk, 2012 Akt: Sezer ve Kadioğlu, 2014). Madde havuzu oluşturulurken ne kadar maddeye ihtiyaç duyulacağı ve madde parametrelerinin dağılımı, bir dizi faktöre bağlı olarak belirlenir (Thompson ve Weiss, 2011). Ölçek oluştururken en kritik adım, ölçeğin orijinal kültürü ile hedef kültür arasındaki farkları iyi anlayabilen, kaynak ve hedef dillerde yetkin, konu alanında uzman ve ölçek uyarlama konusunda deneyimli bir uzman ekibi bulmaktır. Bu uzman ekibin tüm bu özelliklere sahip olması, uyarlama çalışmalarının başarısı için son derece önemlidir (Deniz, 2007). Alanyazına dayalı olarak yazılan maddeler eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, Türkçe dil uzmanlarından oluşan gruba uzman görüşü için sunulmuş ve uzmanlardan gelen düzeltmeler dikkate alınarak ölçek yeniden düzenlenmiştir.

“Dijital dönüşüm hakkında bilgi sahibiyim” maddesi “Dijital dönüşüm hakkında meraklıyım” şeklinde çevrilerek tutum maddesi haline getirilmiştir. “Dijital dönüşüm için harcanan paraya acırım” maddesi akademik bir dille “Dijital dönüşüm için harcanan paranın gereksiz olduğunu düşünürüm” olarak değiştirilmiştir. “Dijital dönüşüm ile ilgili yapılacak görevler beni huzursuz eder” maddesindeki huzursuz kelimesi belirsiz bir ifade olduğu için “Dijital dönüşüm ile ilgili yapılacak görevlerin zorluğu beni endişelendirir” şeklinde daha somut bir ifadeyle değiştirilmiştir. “Eğitim sürecine dâhil olan öğretmen ve öğrenciler için öğretim ve öğrenme deneyimlerini dijital dönüşümle iyileştirme fikri beni heyecanlandırır” maddesi öğrenci ve öğretmenler açısından ayrı cevaplar barındırabileceği için kuşku bir madde olarak görülüp “Öğretim ve öğrenme etkinliklerini dijital dönüşümle iyileştirme fikri beni heyecanlandırır” olarak değiştirilmiştir. “Dijital dönüşümle modern teknolojinin eğitim sürecine uyarlanmasını severim” maddesi modern kelimesinin yanlış kullanımı nedeniyle “Dijital dönüşümle çağdaş teknolojinin eğitim sürecine uyarlanmasını severim” olarak değiştirilmiştir. “Dijital ortamlarda karşılaşılan birçok sorun için etik kurallar dijitalleştirilmelidir” maddesi bir öneri cümlesi olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Ön uygulama yapılmadan önce uzman görüşüne ek olarak okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görevli 4 okul yöneticisinden ölçeğin anlaşılıp-anlaşılmadığı ve ölçeğin uygulanabilirliği ile ilgili fikir alınmış ve alınan dönütlere göre ölçeğin son hali oluşturulmuş. Uzman görüşleri alındıktan sonra ön uygulamada kullanılan ölçek taslağı 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ön uygulamasının çalışma grubunu 158 okul müdürü ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi olarak derecelendirilmiş ve “Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Orta düzeyde katılıyorum, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum”

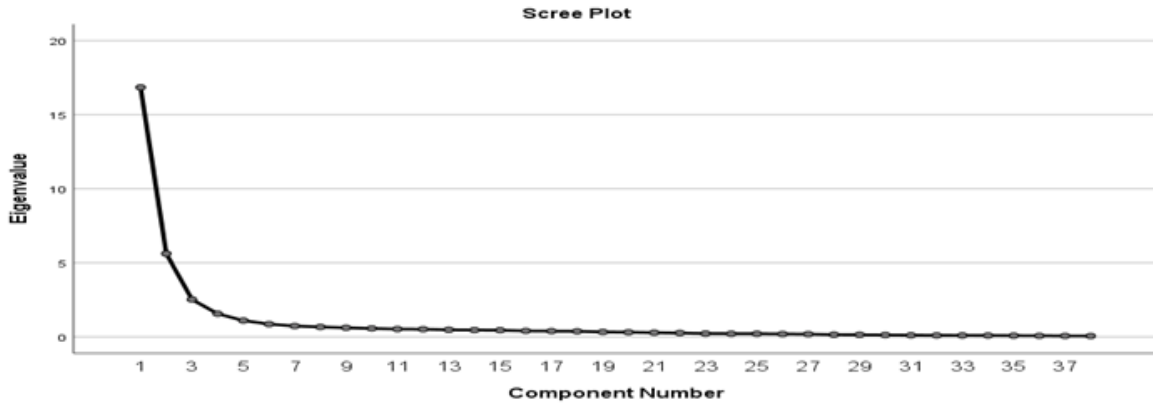
şeklinde sıralanmıştır. Ön uygulama yapıldıktan sonra ölçeğe araştırmacı tarafınsan SPSS programı kullanılarak güvenilirlik ve geçerlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) DDFÖ'nün alt boyutlarını ortaya çıkarmak (Özdamar, 2017) ve Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis–PCA) faktör yükü ,30'dan küçük maddeleri çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi, değişken azaltma ve istatistiksel olarak anlamlı kavramsal yapılar elde etmeyi amaçlayan bir istatistik yöntemidir. Yorumlamasının nispeten daha kolay olması nedeniyle tercih edilen bir tekniktir (Büyüköztürk, 2015). Faktör Analizleri sonucu ölçek 10 soruluk kişisel bilgi formundan ve 37 maddeden oluşan son halini almıştır.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma, Google Formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bir ölçek ve kişisel bilgi formu ile verilerin toplandığı bir çalışmayı temsil etmektedir. Ölçeğe katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma, Milli Eğitim Müdürlüğü ve araştırmacı tarafından WhatsApp üzerinden okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Katılımcılar arasında gönüllülük esasıyla bir seçim yapılmış ve veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında yaklaşık iki aylık bir süre boyunca toplanmıştır. Toplamda, 127 kadın ve 151 erkek olmak üzere 278 okul yöneticisinden veri elde edilmiştir. Veriler, evreni yeterince temsil edecek sayıya ulaştığında form kapatılmıştır. Bu şekilde elde edilen veriler, araştırmanın geçerliliğini ve temsil ediciliğini sağlamak amacıyla önemli bir kaynak oluşturmuştur.

DDFÖ'nün Yapı Geçerliliği

Elde edilen veri yapısının saptanması için Açıklayıcı Faktör Analizinden (AFA) yararlanılmıştır. AFA için veri yapısının uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik (sphericity) testi sonuçları incelenmiştir. Analiz sonucu KMO (Kaiser-MeyerOlkin) örneklem oluşturma yeterlik katsayısı ,94 olarak, Barlett testi sonucu ki-kare değeri ise 11711,05 (sd=703; p=,00) olarak saptanmıştır. Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği'nin faktörleşmesinde boyut yapısını gösteren yamaç birikinti grafiğinden (Scree Plot) faydalanılmıştır.



Şekil 1. AFA Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1'de Açıklayıcı faktör analizi sonucunda DDFÖ'nin 5 faktörüne ait yamaç birikinti grafiği yer almaktadır.

Tablo 1. DDFÖ'nin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları

Faktör	Madde No	İfade	Faktör yükü
Dijital Eğilim	m31	Dijital ürünlerin özelliklerini incelerim.	,84
	m30	Dijital dönüşüm ile ilgili haberleri takip ederim.	,83
	m36	Dijital dönüşüm ile ilgili bilgi alışverişinin yapıldığı ortamlara katılırım.	,83
	m35	Dijital dönüşüm hakkında basın ve yayını takip ederim.	,82
	m37	Dijital dönüşüm hakkındaki eğitim programlarını takip ederim.	,81
	m33	Okulumuzun dijital dönüşümden daha iyi nasıl faydalanabileceğimi araştırırım.	,81
	m29	Yeni dijital ürünleri takip ederim.	,80
	m32	Yeni çıkan dijital ürünlerin özelliklerini tam anlamıyla kullanabilirim.	,79
	m27	Dijital dönüşümün internet tabanlı teknolojilerle yeni öğrenme ortamlarını araştırırım.	,75
	m28	Dijital dönüşümün tekrar tekrar izlenebilen çevrimiçi eğitim imkânını iyileştirmek için çalışırım.	,75
m34	Dijital dönüşümün kısıtlı zamanda kişilerin kendini geliştirmesine katkı sağladığını anlatırım.	,75	
Dijital Fayda	m19	Dijital dönüşümün öğretmenlerin iş yükünü hafifletmesi beni keyiflendirir	,82
	m18	Dijital dönüşüm gereksiz iş yükünü azalttığı için mutluyum.	,81
	m15	Dijital dönüşümünle öğrenci değerlendirmelerinin objektif şekilde yapılıyor olması beni rahatlatır.	,79
	m8	Dijital dönüşüm sayesinde öğrencilerin, kendine uygun bir öğrenme metodu seçebileceklerinin farkındayım.	,75
	m5	Dijital dönüşüm sayesinde öğrencilerin öğrenme kaynaklarına daha kolay ulaştığının farkındayım.	,74
	m16	Dijital dönüşümün yeni ders materyallerini düzenlemesi beni keyiflendirir.	,74
	m6	Dijital dönüşümün ders kaynaklarına ulaşımı kolaylaştıracağına inanırım.	,73
	m7	Dijital dönüşümün okullaşmanın oranlarının artmasına olumlu etki ettiğini anlayabiliyorum.	,72
	m17	Dijital dönüşümün uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme deneyimi sunması bana huzur verir (webinar, video konferans, sanal sınıf, vb.).	,70
	m4	Eğitimcilerin dijital dönüşümle oluşturulan çevrimiçi topluluklara (kurs, atölye vb.) katılımını kolaylaştırdığının kanısındayım.	,68
m14	Öğretme ve öğrenme etkinliklerini dijital dönüşümle iyileştirme fikri beni heyecanlandırır.	,66	
m10	Dijital etüğün anlamını bildiğime inanırım.	,51	
Dijital Kaygı	m23	Dijital dönüşüm ile ilgili yapılacak görevlerin zorluğu beni endişelendirir.	,81
	m22	Dijital ürünlerin hızla yayılması sebebiyle ayak uyduramamaktan korkarım.	,80
	m24	Dijital dönüşümün öğretmen ve öğrenci arasında rol değişimine sebep olması beni üzer.	,76
	m21	Dijital dönüşümle öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin azalması beni kaygılandırır.	,73
	m26	Dijital dönüşüm ile olacak değişimlerden korkuyorum.	,70
	m25	Dijital araçlara adil erişememe problemi beni kaygılandırır.	,67
	m13	Dijital dönüşüm beni endişelendirir.	,59
Dijital Zorluk	m9	Dijital dönüşüm için harcanan paranın gereksiz olduğunu düşünürüm.	,80
	m11	Dijital kanallarda izinsiz olarak dosyalar indirmenin doğru olduğuna inanırım.	,78
	m12	Dijital dönüşüm için harcanan vaktin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	,76
	m20	Dijital dönüşümle çağdaş teknolojinin eğitim sürecine uyarlanmasından endişe duyarım.	,58
Dijital Merak	m1	Dijital dönüşüm ile ilgili konulara çok ilgiliyimdir.	,62
	m2	Dijital dönüşüm hakkında meraklıyım.	,61
	m3	Teknolojik gelişmelere merak duyarım.	,55

Ön uygulamada standart koşullarda toplanan veriler ile açıklayıcı faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği kullanılarak ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonrası öncelikle maddelerin “eigen” değerlerine yani faktör yük değerlerine bakılarak faktör yük değerleri ,30'dan küçük olduğu için ölçekten 8 adet madde çıkarılmıştır. Son şekli verilen ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır ve yalnızca 10 maddesi olumsuz ifade içermektedir. Dijital Eğilim boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 11 iken en yüksek puan 55 olarak belirlenmiştir. Dijital Eğilim alt boyutunun açıklanan varyansı %44,34 olarak belirlenmiştir. Dijital Fayda boyutunda 12 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 12 iken en yüksek puan 60 olarak belirlenmiştir. Dijital Fayda alt boyutunun açıklanan varyansı %14,78 olarak belirlenmiştir. Dijital Kaygı boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 7 iken en yüksek puan 35 olarak belirlenmiştir. Dijital Kaygı alt boyutunun açıklanan varyansı %6,64 olarak belirlenmiştir. Dijital Zorluk boyutunda 4 madde, bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 4 iken en yüksek puan 20 olarak belirlenmiştir. Dijital Zorluk boyutunun açıklanan varyansı %4,10 olarak belirlenmiştir.

Dijital Merak boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 3 iken en yüksek puan 15 olarak belirlenmiştir. Dijital Merak alt boyutunun açıklanan varyansı %2,90 olarak belirlenmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

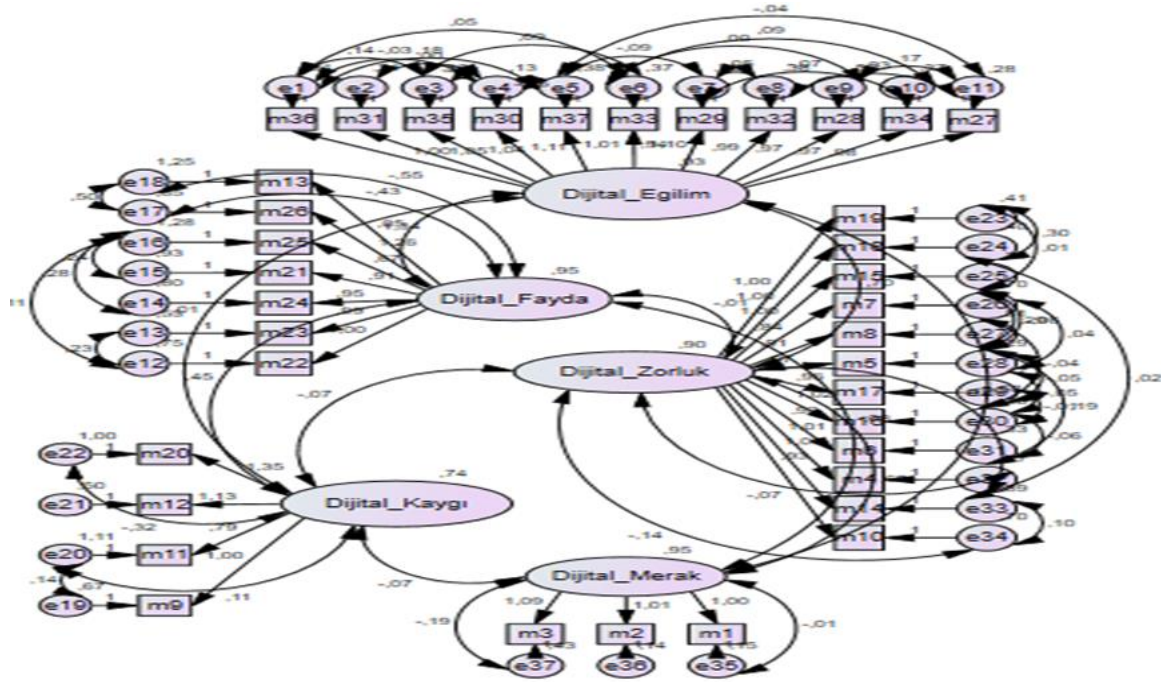
Doğrulayıcı faktör analizi ile açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının uygunluğu sınanmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indisileri şu şekildedir:

Tablo 2. DFA Uyum İndisileri

Uyum İndisi	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
Analiz Sonucu	1346,69	575	2,34	0,00	0,93	0,81	0,06	0,06

Modele ilişkin CFI değerinin önerilen referans aralığında yer aldığı ve kabul edilebilir uyuma işaret ettiği görülmektedir. GFI değerine bakıldığında 0,81 değeri ile referans değerinin dışında yer almaktadır. Öte yandan SRMR ve RMSEA değerlerinin 0,08'in altında, χ^2/sd değerinin ise 3'ün altında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular iyi model uyumuna işaret etmektedir. Bütün uyum indisleri birlikte değerlendirildiğinde kurulan modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin Dijital Dönüşüm Farkındalığı Ölçeğine ait yol diyagramı Şekil 2'de görülmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinde ortaya çıkan yapısını test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.



Şekil 2. Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Şekil 2'de araştırmada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yükleri ,00 ile 1,35 arasında tespit edilmiştir. Ölçekte faktör yükü çok az olan ve uyumu bozan maddeler bulunmamaktadır.

Güvenirlilik

Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ,89 iken, "dijital eğilim" alt boyutunun Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ,90; "dijital fayda" alt boyutunun Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ,86; "dijital kaygı" alt boyutunun Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ,78; dijital zorluk alt boyutunun Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ,92; ve dijital merak alt boyutunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,87 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerlere dayalı olarak DDFÖ ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3. DDFÖ Maddeleri İçin Belirlenen Puan Aralıkları

Puan Aralığı	Seçenek	Düzy
1,00-1,80	Kesinlikle Katılmıyorum	ok Düşük
1,81-2,60	Katılmıyorum	Düşük
2,61-3,40	Orta Düzyde Katılıyorum	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	Yüksek
4,21-5,00	Kesinlikle Katılıyorum	ok Yüksek

Okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalıklarının yorumlanması için uygulanan ölçme aracından alınacak en düşük ve en yüksek puanlar temel alınarak aralık değerleri belirlenmiştir.

Veri Analizi

Ölçek için Açıklayıcı ve Doğrulatoryı faktör analizleri, normallik testleri yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine bakılmıştır. Kişisel bilgi formundan toplanan veriler, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde gibi temel istatistik teknikler ile analiz edilmiştir. Veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklığa ilişkin değerlerin +1 ile-1 aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılım koşulunu sağladığı kabul edilmiş olup analizlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Ancak normal dağılım için sadece bu değerler yetmemekte, varyansların eşitliği ve her bir kategorideki kişi sayıda dikkate alınarak bazı değişkenlerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeninin analizi için bağımsız örneklem t-testi; yaş değişkeninde tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Normallik koşullarını tam taşımayan sosyal medya kullanımı ve hizmet içi eğitim değişkenlerinin analizinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analizi ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin DDFÖ geneli ve alt boyutlarında ortalama düzeyi ve genel benimsenme düzeyi ile ilgili bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. DDFÖ Aralık Değerleri

Boyut	Min. Puan	Max. Puan	Aritmetik Ortalama	Aralık Değeri	Düzy
Dijital Eğilim	11	55	33	11-25	Düşük
				26-40	Orta
				41-55	Yüksek
Dijital Fayda	12	60	36	12-27	Düşük
				28-44	Orta
				45-60	Yüksek
Dijital Kaygı	7	35	21	7-16	Düşük
				17-26	Orta
				27-35	Yüksek
Dijital Zorluk	4	20	12	4-9	Düşük
				10-15	Orta
				16-20	Yüksek
Dijital Merak	3	15	9	3-7	Düşük
				8-11	Orta
				12-15	Yüksek
Genel Toplam	37	185	111	37-86	Düşük
				87-136	Orta
				137-185	Yüksek

Boyutların minimum ve maksimum puan aralıkları ile aralık değerleri belirlenmiştir. Tablo 4 incelendiğinde “Dijital Eğilim” boyutunda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalaması yüksek düzeyde çıkmıştır. “Dijital Fayda” boyutunda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalaması orta düzeyde çıkmıştır. “Dijital Kaygı” boyutunda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalaması orta düzeyde çıkmıştır. “Dijital Zorluk” boyutunda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalaması yüksek düzeyde çıkmıştır. “Dijital Merak” boyutunda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalaması yüksek düzeyde çıkmıştır. Son olarak genel toplamda okul yöneticilerinin puanlarının boyut ortalamasının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. *Okul Yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeğinin (DDTÖ)” Maddelerine İlişkin Görüşleri*

		AO	S	Bağlı Değişken Katsayısı (BDK)	
Dijital Eğilim	m31	Dijital ürünlerin özelliklerini incelerim.	3,79	1,11	0,29
	m30	Dijital dönüşüm ile ilgili haberleri takip ederim.	3,76	1,13	0,30
	m36	Dijital dönüşüm ile ilgili bilgi alışverişinin yapıldığı ortamlara katılırım.	3,60	1,15	0,32
	m35	Dijital dönüşüm hakkında basın ve yayını takip ederim.	3,64	1,18	0,32
	m37	Dijital dönüşüm hakkındaki eğitim programlarını takip ederim.	3,58	1,17	0,32
	m33	Okulumuzun dijital dönüşümden daha iyi nasıl faydalanabileceğimi araştırırım.	3,69	1,10	0,29
	m29	Yeni dijital ürünleri takip ederim.	3,76	1,14	0,30
	m32	Yeni çıkan dijital ürünlerin özelliklerini tam anlamıyla kullanabilirim.	3,43	1,14	0,33
	m27	Dijital dönüşümün internet tabanlı teknolojilerle yeni öğrenme ortamlarını araştırırım.	3,75	1,09	0,29
	m28	Dijital dönüşümün tekrar tekrar izlenebilen çevrimiçi eğitim imkânını iyileştirmek için çalışırım.	3,75	1,12	0,30
m34	Dijital dönüşümün kısıtlı zamanda kişilerin kendini geliştirmesine katkı sağladığını anlatırım.	3,78	1,12	0,29	
Dijital Fayda	m19	Dijital dönüşümün öğretmenlerin iş yükünü hafifletmesi beni keyiflendirir.	3,99	1,14	0,28
	m18	Dijital dönüşüm gereksiz iş yükünü azalttığı için mutluym.	4,00	1,14	0,28
	m15	Dijital dönüşümünle öğrenci değerlendirmelerinin objektif şekilde yapılıyor olması beni rahatlatır.	3,98	1,10	0,27
	m8	Dijital dönüşüm sayesinde öğrencilerin, kendine uygun bir öğrenme metodu seçebileceklerinin farkındayım.	3,18	1,11	0,28
	m5	Dijital dönüşüm sayesinde öğrencilerin öğrenme kaynaklarına daha kolay ulaştığının farkındayım.	4,18	1,08	0,25
	m16	Dijital dönüşümün yeni ders materyallerini düzenlemesi beni keyiflendirir.	4,03	1,07	0,26
	m6	Dijital dönüşümün ders kaynaklarına ulaşımı kolaylaştıracağına inanırım.	4,26	1,05	0,24
	m7	Dijital dönüşümün okullaşmanın oranlarının artmasına olumlu etki ettiğini anlayabiliyorum.	3,81	1,16	0,38
	m17	Dijital dönüşümün uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme deneyimi sunması bana huzur verir (webinar, video konferans, sanal sınıf, vb.).	3,87	1,13	0,29
	m4	Eğitimcilerin dijital dönüşümle oluşturulan çevrimiçi topluluklara (kurs, atölye vb.) katılımını kolaylaştırdığının kanısındayım.	4,01	1,12	0,27
m14	Öğretme ve öğrenme etkinliklerini dijital dönüşümle iyileştirme fikri beni heyecanlandırır.	3,92	1,09	0,27	
m10	Dijital etişin anlamını bildiğime inanırım.	3,84	1,10	0,28	
Dijital Kaygı	m23	Dijital dönüşüm ile ilgili yapılacak görevlerin zorluğu beni endişelendirir.	2,57	1,21	0,47
	m22	Dijital ürünlerin hızla yayılması sebebiyle ayak uyduramamaktan korkarım.	2,74	1,30	0,47
	m24	Dijital dönüşümün öğretmen ve öğrenci arasında rol değişimine sebep olması beni üzer.	2,91	1,29	0,44
	m21	Dijital dönüşümle öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin azalması beni kaygılandırır.	3,08	1,31	0,42
	m26	Dijital dönüşüm ile olacak değişimlerden korkuyorum.	2,21	1,13	0,51
	m25	Dijital araçlara adil erişememe problemi beni kaygılandırır.	3,45	1,31	0,38
	m13	Dijital dönüşüm beni endişelendirir.	2,30	1,21	0,52
Dijital Zorluk	m9	Dijital dönüşüm için harcanan paranın gereksiz olduğunu düşünürüm.	1,92	1,19	0,62
	m11	Dijital kanallarda izinsiz olarak dosyalar indirmenin doğru olduğuna inanırım.	2,12	1,32	0,62
	m12	Dijital dönüşüm için harcanan vaktin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	1,91	1,20	0,63
	m20	Dijital dönüşümle çağdaş teknolojinin eğitim sürecine uyarlanmasından endişe duyarım.	2,23	1,22	0,54
Dijital Merak	m1	Dijital dönüşüm ile ilgili konulara çok ilgiliyimdir.	3,65	1,04	0,28
	m2	Dijital dönüşüm hakkında meraklıyım.	3,71	1,05	0,28
	m3	Teknolojik gelişmelere merak duyarım.	4,05	1,06	0,26

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeğinin maddelerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı(BDK) değerleri birlikte değerlendirilmiştir. Bu durumda ölçeğin genelinde en çok benimsenen “Dijital dönüşümün ders kaynaklarına ulaşımı kolaylaştıracağına inanırım.” (BDK= 0,24) maddesi iken, en az benimsenen “Dijital dönüşüm için harcanan vaktin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.” (BDK= 0,63)” maddesidir. Alt boyutlara bakıldığında ise dijital eğilim boyutunda en çok benimsenen “Okulumuzun dijital dönüşümden daha iyi nasıl faydalanabileceğimi araştırırım (BDK = 0,29), dijital dönüşümün kısıtlı zamanda kişilerin kendini geliştirmesine katkı sağladığını anlatırım (BDK= 0,29), dijital dönüşümüm formal öğrenme olanağı sunduğu kadar informal öğrenme olanağı sunduğunu da meslektaşlarıma açıklarım (BDK= 0,29), dijital ürünlerin özelliklerini incelerim (BDK = 0,29).” maddeleri iken, en az benimsenen “Yeni çıkan dijital ürünlerin özelliklerini tam anlamıyla kullanabilirim (BDK= 0,33).” maddesidir. Dijital fayda boyutunda en çok benimsenen “Dijital araçlara adil erişememe problemi beni kaygılandırır (BDK = 0,38).” maddesi iken, en az benimsenen “Dijital dönüşüm beni endişelendirir (BDK = 0,52). ” maddesidir. Dijital kaygı boyutunda en çok benimsenen “Dijital dönüşümle çağdaş teknolojinin eğitim sürecine uyarlanmasından endişe duyarım (BDK = 0,54).” maddesi iken, en az benimsenen “Dijital dönüşüm için harcanan vaktin zaman kaybı olduğunu düşünürüm (BDK= 0,62).” maddesidir. Dijital zorluk boyutunda en çok benimsenen “Dijital dönüşümün ders kaynaklarına ulaşımı kolaylaştıracağına inanırım (X= S: BDK = 0,24).” maddesi iken, en az benimsenen “Dijital dönüşümün okullaşmanın oranlarının artmasına olumlu etki ettiğini anlayabiliyorum (BDK = 0,38).” maddesidir. Dijital Merak boyutunda ise en çok benimsenen “Teknolojik gelişmelere merak duyarım (BDK = 0,26).” maddesi iken, en az benimsenen “Dijital dönüşüm ile ilgili konulara çok ilgiliyimdir (BDK = 0,28), dijital dönüşüm hakkında meraklıyım (BDK = 0,28).” maddeleridir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	AO	S	Sd	t	p
Dijital Eğilim	Kadın	127	39,05	8,69	276	2,56	,01*
	Erkek	151	41,88	9,52			
Dijital Fayda	Kadın	127	21,66	6,93	276	,40	,68
	Erkek	151	21,32	6,97			
Dijital Kaygı	Kadın	127	20,82	5,32	276	,01	,99
	Erkek	151	20,83	5,53			
Dijital Zorluk	Kadın	127	48,01	7,08	276	,33	,73
	Erkek	151	47,68	9,06			
Dijital Merak	Kadın	127	11,07	2,26	276	2,28	,02*
	Erkek	151	11,73	2,53			
Genel Toplam	Kadın	127	127,85	15,91	276	1,47	,14
	Erkek	151	130,97	18,98			

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” puanları yöneticilerinin cinsiyetlerine göre “Dijital Eğilim” boyutunda ($t_{(276)} = 2,56$, $p < .05$) ve “Dijital Merak” boyutunda ($t_{(276)} = 2,28$, $p < .05$) anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek okul yöneticilerinin “dijital eğilim”, boyutunda (AO= 41,88) dijital dönüşüme yönelik farkındalıkları kadın okul yöneticilere (AO =39,05) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde “dijital merak” boyutunda da erkek okul yöneticilerinin merak düzeyleri (AO=11,73), kadın okul yöneticilerine AO=11,07) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin “Dijital Fayda” ($t_{(276)} = ,40$, $p > .05$), “Dijital Kaygı” ($t_{(276)} = ,01$, $p > .05$), “Dijital Zorluk” ($t_{(276)} = ,33$, $p > .05$) ve genel toplamda ($t_{(276)} = 1,47$, $p > .05$) açıklanan sonuçlara bakıldığında ise kadın ve erkek okul yöneticileri arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Bu araştırmada cinsiyet değişkeni için hesaplanan etki büyüklüğünün değerinin “dijital eğilim” boyutunda ,30; “dijital merak” boyutunda ,27 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, farklı cinsiyetlerde olmanın okul yöneticilerinin dijital eğilimleri ve dijital merakları üzerinde çok büyük olmasa da etkilerinin olduğu söylenebilir.

Tablo 7. *Okul Yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Analiz Sonuçları*

Boyut	Yaş	n	AO	S	Varyans Kaynağı	K. T.	Sd	K. O.	F	p
Dijital Eğilim	25-35	126	40,26	9,39	Gruplar Arası	37,40	2	18,70	,21	,80
	36-45	102	41,06	9,31	Gruplar İçi	23651,66	275	86,00		
	46 ve üzeri	50	40,44	8,86	Toplam	23689,06	277			
	Toplam	278	40,59	9,24	Anlamlı Fark					
Dijital Fayda	25-35	126	20,97	6,71	Gruplar Arası	58,44	2	29,22	,60	,54
	36-45	102	21,86	7,12	Gruplar İçi	13308,92	275	48,39		
	46 ve üzeri	50	21,96	7,22	Toplam	13367,37	277			
	Toplam	278	21,47	6,94	Anlamlı Fark					
Dijital Kaygı	25-35	126	20,41	5,24	Gruplar Arası	40,44	2	20,22	,68	,50
	36-45	102	21,15	5,53	Gruplar İçi	8132,61	275	29,57		
	46 ve üzeri	50	21,22	5,70	Toplam	8173,05	277			
	Toplam	278	20,83	5,43	Anlamlı Fark					
Dijital Zorluk	25-35	126	48,71	7,35	Gruplar Arası	202,97	2	101,48	1,51	,22
	36-45	102	46,82	8,70	Gruplar İçi	18463,41	275	67,14		
	46 ve üzeri	50	47,68	9,08	Toplam	18666,38	277			
	Toplam	278	47,83	8,20	Anlamlı Fark					
Dijital Merak	25-35	126	11,53	2,25	Gruplar Arası	17,48	2	8,74	1,48	,22
	36-45	102	11,12	2,54	Gruplar İçi	1618,71	275	5,88		
	46 ve üzeri	50	11,80	2,57	Toplam	1636,20	277			
	Toplam	278	11,43	2,43	Anlamlı Fark					
Genel Toplam	25-35	126	129,35	17,61	Gruplar Arası	11,76	2	5,88	,01	,98
	36-45	102	129,59	17,82	Gruplar İçi	86641,12	275	315,05		
	46 ve üzeri	50	129,92	17,92	Toplam	86652,89	277	18,70		
	Toplam	278	129,54	17,68	Anlamlı Fark					

Okul yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” puanları okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre “Dijital Eğilim” ($F_{(2-275)} = ,80, p > .05$), “Dijital Fayda” ($F_{(2-275)} = ,54, p > .05$) “Dijital Kaygı” ($F_{(2-275)} = ,68, p > .05$), “Dijital Zorluk” ($F_{(2-275)} = ,22, p > .05$), “Dijital Merak” ($F_{(2-275)} = ,22, p > .05$) boyutlarında ve ölçeğin genelinde ($F_{(2-275)} = ,98 p > .05$) yöneticilerin yaşlarına göre farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 8. *Okul Yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” Puanlarının Sosyal Medya Kullanımı Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları*

Boyut	Sosyal Medya Kullanım Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dijital Eğilim	Evet	258	139,67	36035,00	2536,00	,89
	Hayır	20	137,30	2746,00		
	Toplam	278				
Dijital Fayda	Evet	258	140,09	36143,50	2427,50	,65
	Hayır	20	131,88	2637,50		
	Toplam	278				
Dijital Kaygı	Evet	258	140,56	35555,50	2306,50	,42
	Hayır	20	125,83	2516,50		
	Toplam	278				
Dijital Zorluk	Evet	258	141,22	36434,50	2136,50	,20
	Hayır	20	117,33	2346,50		
	Toplam	278				
Dijital Merak	Evet	258	140,85	36340,00	2231,00	,30
	Hayır	20	122,05	2441,00		
	Toplam	278				
Genel Toplam	Evet	258	140,43	36230,00	2341,00	,49
	Hayır	20	127,55	2551,00		
	Toplam	278				

Tablo 8 incelendiğinde okul yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” puanları okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımı değişkenine göre “Dijital Eğilim” ($U = 2536,00 p > .05$), “Dijital Fayda” ($U = 2427,50 p > .05$), “Dijital Kaygı” ($U = 2306,50 p > .05$), “Dijital Zorluk” ($U = 2136,50 p > .05$), “Dijital Merak” ($U = 2231,00 p > .05$) boyutlarında ve genel toplamda ($U = 2341,00 p > .05$) anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” Puanlarının Dijital Dönüşüm Konulu Hizmet İçi Eğitim Alınması Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Boyut	Dijital Dönüşüm Konulu Bir Hizmet İçi Eğitim Aldınız Mı?	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dijital Eğilim	Evet	63	148,71	9368,50	6192,50	,30
	Hayır	215	136,80	29412,50		
	Toplam	278				
Dijital Fayda	Evet	63	134,43	8469,00	6453,00	,56
	Hayır	215	140,99	30312,00		
	Toplam	278				
Dijital Kaygı	Evet	63	145,25	9151,00	7063,00	,60
	Hayır	215	137,81	30283,00		
	Toplam	278				
Dijital Zorluk	Evet	63	149,01	9387,50	6173,50	,28
	Hayır	215	136,71	29393,50		
	Toplam	278				
Dijital Merak	Evet	63	159,31	10036,50	5524,50	,02*
	Hayır	215	133,70	28744,50		
	Toplam	278				
Genel Toplam	Evet	63	150,41	9476,00	6085,00	,22
	Hayır	215	136,30	29305,00		
	Toplam	278				

Tablo 9 incelendiğinde okul yöneticilerinin “Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği” puanları okul yöneticilerinin dijital dönüşüm konulu hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre “Dijital Eğilim” (U=6192,50 p> .05), “Dijital Fayda” (U=6453,00 p>.05), “Dijital Kaygı” (U=6410,00 p>.05), “Dijital Zorluk” (U=6173,50 p>.05) ve ölçeğin genelinde (U= 6085,00 p>.05)) anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin farkındalık düzeyleri “Dijital Merak” (U=5524,00 P<.05) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Dijital merak boyutunda hizmet içi eğitim alanların test puanları (Ortc= 159,31), almayanların test puanlarından (Ortc=133,70) anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalık düzeylerini belirlemek için ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği’nin geçerliği için açımlayıcı ve doğrulamayı faktör analizi ile yapılmış. Toplam 37 maddeden oluşan geliştirilen Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği’nin AFA ve DFA sonucunda elde edilen değerlere göre ölçeğin genelinde ve “Dijital Eğilim”, “Dijital Fayda”, “Dijital Kaygı”, “Dijital Zorluk” ve “Dijital Merak” boyutlarında geçerli bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir. Yine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeği’nin genelinde ve “Dijital Eğilim”, “Dijital Fayda”, “Dijital Kaygı”, “Dijital Zorluk” ve “Dijital Merak” boyutlarında ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular sonucunda Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Dijital Eğilim boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55 olarak belirlenmiştir. Dijital Fayda boyutunda 12 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60 olarak belirlenmiştir. Dijital Kaygı boyutunda 7 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35 olarak belirlenmiştir. Dijital Zorluk boyutunda 4 madde, bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan, en yüksek puan 20 olarak belirlenmiştir. Dijital Merak boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15 olarak belirlenmiştir. Dijital Dönüşüm Farkındalık Ölçeğinin genelinden alınacak en düşük puan 37 olup, en yüksek puan 185’tir.

Cinsiyet değişkenine göre erkek okul yöneticilerinin dijital eğilim ve dijital merak boyutlarında farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek okul yöneticilerinin dijital eğilimlerinin ve meraklarının daha yüksek olduğu ve genel toplama bakıldığında dijital dönüşüm farkındalığının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni erkek okul yöneticilerinin iş yükü dışında basın yayını takip etmek için ayırabilecekleri zamanın daha fazla olması aynı zamanda yeni çıkan ürünlere daha ilgili olmalarından dolayı teknolojiyi yakından takip etmeleri olabilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaya paralel başka çalışmalar da bulunmuştur. Heydarli’nin (2023) dijital vatandaşlık ile ilgili araştırmasında kadın ve erkek okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada erkek okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık puan ortalamalarının kadın okul yöneticilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

İnel'in (2021) çalışmasında teknoloji yeterliliği ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre genel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyete göre ortalamalara bakıldığında, tüm boyutlar ve ölçeğin genel toplamında erkek yöneticilerin ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, erkeklerin lehine yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, teknoloji kullanımı yeterlilikleri olarak erkek yöneticilerin kadınlara göre daha üst düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmada sonuçlarıyla çelişen araştırma sonuçları incelendiğinde, Wamba, Akter, Gunasekaran, Dubey ve Childe (2016), cinsiyet değişkenine göre büyük veri analitiği farkındalığında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Görgülü ve Küçükali'nin (2023) yaptığı benzer bir çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre teknoloji liderliği faktöründe anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yumuşak ve Çoruk'un (2023) çalışmasında dijital vatandaşlık öz yeterlik algısına erkek okul yöneticileri kadın okul yöneticilerinden daha çok sahip çıksa da istatistiksel bir anlamlılık görülmemiştir.

Ceylan ve Aydın'a (2022) göre ise okul yöneticilerinin dijital liderlik yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Kadın yöneticilerin dijital liderlik puanları erkeklerinkinden yüksek sonuçlanmıştır. Aynı çalışmanın başka bir alt boyutu olan dijital dönüşüm puanlarına bakıldığında da cinsiyete göre farklılık tespit edilmiştir. Yine kadın yöneticilerin dijital dönüşüm puanları erkek yöneticilerden yüksek çıkmıştır. Bu durumun olası nedenleri arasında, toplumsal cinsiyet rollerinin etkisi büyük bir rol oynayabilir. Geleneksel olarak, toplumumuzda erkeklerin teknolojiye daha yatkın olduğu ve bu alanda daha yetkin oldukları düşüncesi hâkimdir. Dolayısıyla, bu beklenti erkeklerin dijital farkındalıklarını artırabilirken, kadınları ise bu alanda geri planda bırakabilir. Ancak, son yıllarda bu algı değişmekte ve kadınların da teknolojiye erişimi ve kullanımı konusunda daha yetkin hale geldikleri gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, bu değişen toplumsal normlar da araştırmalardaki farklı sonuçları açıklayabilir. Ayrıca, araştırma yöntemlerinin ve örneklem seçiminin farklılıkları da bu duruma neden olabilir. Bazı araştırmalar, belirli bir bölge veya kurumdaki örneklem üzerinde yoğunlaşırken, bazılarının daha geniş kapsamlı ve çeşitli örneklem grupları içermesinin sonuçlar üzerinde etkisinin olduğu düşünülebilir. Bireysel deneyimler, eğitim seviyeleri ve iş tecrübeleri gibi faktörler de dijital farkındalık düzeylerini etkileyebilir ve araştırmalardaki farklı sonuçların kaynağı olabilir. Bu nedenlerle, erkek ve kadın okul yöneticilerinin dijital farkındalıklarını değerlendiren araştırmaların sonuçlarını anlamak için geniş bir perspektif gerekmektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin dijital dönüşüm farkındalıkları ile yaş değişkeni arasında farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüter (2021) yaş değişkeni ile Endüstri 4.0 arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genç okul yöneticilerinin daha büyük yaş aralığındaki okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yani her yaş aralığının bir büyük yaş aralığına göre Endüstri 4.0 farkındalıkları anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Cansaran (2023) ise yaşı küçük olan okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyinin diğer yaş aralığındaki katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çoban ve Gün (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlik algıları, yaş değişkeni bağlamında anlamlı farklılıklar sergilemektedir. Özellikle 'dijital vatandaşlık' boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlenmektedir.

Çalışmada yaş ve dijital dönüşüm arasında farklılık bulunmamasının birkaç olası nedeni olabilir. Çalışmadaki katılımcıların yaş ve dijital dönüşüm arasındaki ilişkiyi sağlayabilecek şekilde örnekleme temsil etmemesi olabilir. Örneğin, yaşı daha büyük yöneticilerin sayısı genç yöneticilere göre daha fazla olabilir, bu durumda da yaş ile dijital dönüşüm arasında farklılıklar gözlemlenmeyebilir. Araştırmada yaş ve dijital dönüşüm arasında farklılık bulunmamasının nedeni, dış etkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Çalışmanın yapıldığı dönemde, incelenen okullarda dijital dönüşüm süreci henüz başlamamış veya çok az ilerlemiş olabilir. Bu durumda, yaş ile dijital dönüşüm arasında farklılık bulunmaması şaşırtıcı olmayabilir.

Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre okul yöneticilerinin dijital merak boyutunda farklılık gösterdiği, diğer boyut ve genel toplamda farkındalıklarının değişmediği saptanmıştır. Fakat kuramsal olarak hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması beklenmektedir. Bülbül ve Çuhadar (2012) bilişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almayan okul yöneticilerinin, bu konuda hizmet içi eğitim alan okul yöneticilerinin ortalamasından anlamlı derecede yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu gözlemlenmektedir. Yahşi (2020) Teknoloji liderliği öz yeterlik puanları, okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri eğitimi alma durumuna göre alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dijital vatandaşlık sonuçları incelendiğinde, bilişim teknolojileri eğitimi almamış yöneticilerin toplam puanları, farklı alanlarda düşük çıkmaktadır. Toplam sonuçlar göz önüne alındığında, bilişim teknolojileri eğitimi almamış yöneticilerin toplam puanlarının,

alanlara göre düşük olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, genel toplam ve boyutlarında bilişim teknolojileri eğitimi almış yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öztürk (2021) teknolojik liderlik düzeylerini ölçmek amacıyla yapılan analizde, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma durumuna göre "vizyoner liderlik" boyutunda hizmet içi eğitim alanların ortalaması ile almayanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak, "dijital ağ ğrenme kültürü" alt boyutunda bu farklılık bulunmamıştır. Teknolojik liderlik öz yeterlik düzeylerine yönelik analizde ise, hizmet içi eğitim alanların "vizyoner liderlik" boyutunda daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak, "dijital ağ ğrenme kültürü" alt boyutunda hizmet içi eğitim alanının liderlik düzeylerini etkilemediği grlmştir. Alanyazına bakıldığında hizmet içi eğitimler okul yöneticilerinde dijital merak uyandırmıştır. Bu durumda eğitimlere devam edilmesi daha faydalı olacaktır.

Okul yöneticilerinin sosyal medya kullanımı ile dijital dönüşüm farkındalıkları arasında ilişki bulunmamasının birkaç nedeni, yöneticilerin sosyal medyayı kişisel amaçlarla veya eğlence için kullanıyor olması olabilir. Sosyal medyanın dijital dönüşüm için nasıl etkili bir araç olabileceği konusunda yeterli eğitim ve bilinçlendirme eksikliği, yöneticilerin bu platformları verimli kullanamamalarına neden olabilir. Yoğun iş programları nedeniyle sosyal medyayı dijital dönüşümle ilgili bilgi edinmek için kullanmaya yeterli zaman ayıramamaları ve sosyal medyada dijital dönüşümle ilgili kaliteli ve güvenilir içeriklere erişim zorluğu çekiyor olabilirler. Okulun kurumsal kültürü ve yöneticilerin bireysel yaklaşımları, sosyal medya kullanımının dijital dönüşüm farkındalıkları üzerindeki etkisini sınırlayabilir. Bu nedenler, sosyal medya kullanımının her zaman dijital dönüşüm farkındalığını artırmadığını ve bu iki faktör arasında doğrudan bir ilişki kurulamayabileceğini göstermektedir.

Teknolojik ilerleme, eğitimdeki öğrenme süreçlerini ve ğretim yöntemlerini temelden değiştirmiştir. Bu değişim, öğrencilerin öğrenme stillerini ve becerilerini etkileyerek eğitimde yeni bir paradigmanın oluşmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda, eğitim liderlerinin dijital dönüşüm sürecindeki rolü ve dijital liderlik becerilerinin önemi giderek artmaktadır. Dijital liderlik, sadece teknoloji kullanımını değil, aynı zamanda okul kültüründeki değişimi yönetme yeteneğini de içermektedir. Bu nedenle, eğitim liderlerinin, teknolojinin eğitimdeki rolünü anlayarak, okulda dijital dönüşümü nasıl yönlendirecekleri konusunda stratejik bir vizyona sahip olmaları gerekmektedir. Dijital liderler, teknolojiyi etkin bir Şekilde kullanarak, ğrenci öğrenimini destekleyen ve okul kültürünü dnştren yenilikçi uygulamaları teşvik etmelidir. Dijital liderlik, eğitimdeki değişim ihtiyaını karşılamak için geleneksel liderlik modellerini dnştmektedir. ğrenme ortamlarının dönüşümü ve teknolojinin eğitime entegrasyonu, eğitimde eşitlik ve erişilebilirlik gibi temel unsurları yeniden tanımlamaktadır (Edwards, 2016). Dijital dönüşüm, eğitim anlayışını temelinden etkileyerek zamansal ve meknsal sınırlamalardan özgürleşmiş bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Sonuç olarak, dijital dönüşüm eğitim sektöründe belirleyici bir dinamik olup, ilerleyen teknoloji ve kolayca erişilebilen bilgi ile öğrenme süreçlerini kökten değiştirmektedir. Eğitimde yenilikleri yönetmek son derece zorlu bir süreçtir ve bu, özel eğitimli liderlere olan ihtiyaı arttırır.

Uygulayıcılara neriler

a. Hizmet içi eğitimler okul yöneticilerinde dijital merak uyandırmaktadırlar. Dijital dönüşümle alakalı sık sık hizmet içi eğitimlerin verilmesi bu anlamda daha faydalı olacaktır.

b. Yenilikçi girişimleri destekleyen bir örgüt kültürü oluşturmak için yöneticileri, çalışanların yeni ve yaratıcı fikirlerini cesaretle paylaşabilecekleri bir ortam sağlayabilir.

c. Okul yöneticileri, yenilikleri belirleyip okul ortamına bütünleşen, teknolojiyi etkili bir Şekilde kullanarak öğrenme süreçlerinde liderlik yapabilen, güvenilir ve esnek bir ortam sağlayan bir vizyon oluşturmalıdır.

d. Okul yöneticileri, okulda dijital dönüşümü nasıl yönlendirecekleri konusunda stratejik bir vizyona sahip olmalıdırlar. Okul yöneticileri okul kültürünü dnştren yenilikçi uygulamaları teşvik etmelidirler.

Araştırmacılara neriler

a. Bu araştırmada okul yöneticilerinin dijital dönüşüme ilişkin farkındalıkları lme aracı geliştirilerek, nicel veri toplama ve analiz yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama ve analiz yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilmesi nicel yöntem ile ortaya çıkarılamayan boyutların belirlenmesini sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin görüş ve deneyimlerini ortaya koymaya yönelik nitel yaklaşımlar kullanılarak yeni araştırmalar gerçekleştirilebilir.

b. Dijital dönüşüm konusu farklı örneklerde ve farklı katılımcı gruplarla (öğretmen, eğitim yöneticisi, veli gibi) çalışılabilir.

c. Daha önce okul yöneticileri ve dijital dönüşümle ilgili yapılan çalışmalar derlenerek yapılacak bir çalışma ile bu konu üzerinde bir meta analiz çalışması yapılabilir.

d. Yapay zekâ, derin öğrenme, veri madenciliği ve büyük verileri işleme gibi konular üzerine yeni araştırmalar yapılabilir.

Etik Beyan

“Okul Yöneticilerinin Okulların Dijital Dönüşümüne İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Kurulu’nun 06/10/2023 tarih ve 50 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmada eşit miktarda katkısı bulunmaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.

Not

Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Prof. Dr. Murat Taşdan’ın danışmanlığında Damla Batu tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça

- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60.
- Avcı, Ö. (2019). *Duyusal zeka ve iletişim*. Beta Yayınevi.
- Aydın, K. (2022). *Eğitim örgütlerinde dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ilişkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Azarin, C. (2020). COVID-19 süpernovasının ötesinde. Başka bir eğitim mi geliyor? *Profesyonel Sermaye ve Toplum Dergisi*, 5(3/4), 381-390.
- Baybara, M. (2018). *Devlet ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri* (İstanbul ili, Bahçelievler ilçesi örneği). (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Beycioğlu, K., ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108175>
- Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 474-499. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181392>
- Büyüköztürk, İ. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik veri toplama aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 40, 1-16. [Dor:10.1501/Egifak_0000000158](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000158)
- Doğan, K., ve Arslantekin, S. (2016). Büyük veri: önemi, yapısı ve günümüzdeki durum. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 56(1), 15-36. [Dor: 10.1501/Dtcfder_0000001461](https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001461)
- Edwards, D. (2016). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 513-532. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1108929>
- Erl, T., Khattak, W., ve Buhler, P. (2016). *Big data fundamentals: concepts, drivers & techniques*. Prentice Hall Press.
- Gartner, I. (2020). Gartner Inc. (2020). Digitalization. (Erişim:01.05.2020). www.gartner.com: https://www.gartner.com/en/informationtechnology/glossary/digitalization
- Görgülü, D., ve Küçükali, R. (2023). Türkiye’deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>

- Hanelt, A., Bohnsack, R., Marz, D., & Antunes Marante, C. (2021). A systematic review of the literature on digital transformation: Insights and implications for strategy and organizational change. *Journal Of Management Studies*, 58(5), 1159-1197. <https://doi.org/10.1111/joms.12639>
- Heydarli, F. (2023). *Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık dzeyeleri ve teknoloji liderliği z-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal Of Management*, 21(5), 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>
- IMD. (2017). The 2017 IMD World Digital Competitiveness Ranking.
- İnel, C. (2021). *Okul yöneticilerinin teknoloji kullanım yeterliğine ilişkin algıları*. (Tezsiz Yüksek lisans). Pamukkale niversitesi. <https://hdl.handle.net/11499/38550>
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning-A European framework for digitally-competent educational organisations* (No. JRC98209). Joint Research Centre (Seville site)
- Karakaş, S., Rukancı, F., ve Anameriç, H. (2009). *Belge Yönetimi ve Arşiv Terimleri Szliğ*. Ankara.
- Koşar, E., Yüksel, S., zkılıç, R., Avcı, U., Alyas, Y. ve iğdem, H. (2003). *ğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kckcalı, R., ve oşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik alışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Limani, Y., Hajrizi, E., Stapleton, L., ve Retkoceri, M. (2019). Digital transformation readiness in higher education institutions (HEI): *The Case Of Kosovo. Ifac-Papersonline*, 52(25), 52-57.
- Lipsmeier, A., Khn, A., Joppen, R., ve Dumitrescu, R. (2020). Process for the development of a digital strategy. *Procedia Cirp*(88), 173-178. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2020.05.031>
- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A. C., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexo e Crtica*, 30(0), 3.
- Official Journal of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance).. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29&qid=1680944479705> adresinden elde edildi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). A system of health accounts 2011: revised edition. Paris: <http://www.oecd.org/publications/asystem-of-health-accounts-2011-9789264270985-en.htm>.
- zdamar, . (2017). Leadership analysis at a “great distance”: Using the operational code construct to analyse Islamist leaders. *Global Society*, 31(2), 167-198. <https://doi.org/10.1080/13600826.2016.1269056>
- ztrk, D. (2021). Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik z yeterliklerinin incelenmesi (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Pettersson, F., & Lindqvist, M. H. (2019). Digitalization and school leadership: On the complexity of leading for digitalization in school. *The international journal of information and learning technology*, 36(3), 218-230. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2018-0126>
- Rice, R. E. (1999). Artifacts and Paradoxes in New Media, *New Media & Society*, 1(1), 24-32. <https://doi.org/10.1177/146144489900100100>
- Sezer, A., ve Kadioğlu, H. (2014). Yetişkin sağlık okuryazarlığı lçeği'nin geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 165-170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/29663>
- Short, N. (2002). The use of information and communication technology in veterinary education. *Research in veterinary science*, 72(1), 1-6. <https://doi.org/10.1053/rvsc.2001.0531>
- Sönmez , G. (2018). Dijital dönüşümle eğitimin karşılıklı etkileşimleri. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 12, 1-2.
- Srur, A., G. (2020). Eğitimde dijitalleşme ağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1, 28–34.
- Taşkiran, A. (2017). Dijital ağda yüksek ğretim. *Açık ğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/402573>
- Terzioğlu, E., ve akır, R. (2021). *Yapay Zekâ Eğitim İlişkisi: Yapay Zekânın Eğitim Felsefesine Yansımaları. Eğitim Felsefesi (S. -359-391) İçinde*. Anı Yayıncılık.
- Thompson, N. A., & Weiss, D. A. (2011). A framework for the development of computerized adaptive tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 16(1). <https://doi.org/10.7275/wqzt-9427>
- Wamba, S. F., Akter, S., Gunasekaran, A., Dubey, R., & Childe, S. (2016). How to improve firm performance using big data analytics capability. *Int. J. Production Economic*, 113-131. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2016.08.018>
- Yahşi, . (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği zyeterliklerinin incelenmesi: izmir rneği. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 232-250. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1433754>
- Yumuşak, ř., ve oruk, A. (2023). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik z yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakltesi Dergisi*, 23(4), 2125-2141. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1334193>

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to examine school administrators' awareness of digital transformation and the impact of this awareness on educational environments. As digital transformation brings significant changes to the field of education, the capacity of school administrators to understand and implement this process is a

critical factor affecting the success of the transformation. In the context of Turkey's educational system's digitalization process, understanding how administrators respond to this transformation and their proficiency with digital technologies has become a significant research topic. The primary aim of the research is to determine the level of awareness of school administrators regarding digital transformation and to investigate whether this awareness varies according to variables such as gender, age, educational level, social media usage, and participation in in-service training. Specifically:

- a. To identify the general level of awareness of school administrators concerning digital transformation.
- b. To examine whether awareness varies according to personal characteristics such as gender, age, educational level, social media use, and participation in in-service training.

Digital transformation in education entails fundamental changes in educational processes through the effective use of technological tools and methods. The limited research conducted on digital transformation in Turkey indicates a need for broader studies in this field. This study will serve as an important resource for understanding the role of digital transformation in educational management and how school administrators manage this process. Additionally, it will contribute to the development of strategies aimed at improving educational quality by increasing school administrators' awareness of digital transformation. The study targeted 700 school administrators in Kars city center and district centers, and a sample size of 278 was determined using a 95% confidence level and a 5% margin of error. The sample was selected using a simple random sampling technique. Data were collected using a "Digital Transformation Awareness Scale (DTAS)" developed by the researcher. Data were gathered through Google Forms and analyzed using SPSS 26 software, employing both parametric and non-parametric statistical methods. The findings indicate that school administrators generally have a high level of awareness regarding digital transformation. However, it was observed that certain personal characteristics (educational level, age, social media usage, and in-service training status) have significant effects on digital awareness. The impact of educational level on digital awareness contradicts existing literature. For instance, studies by Aydın (2022) and Yumuşak & Çoruk (2023) suggest that educational level increases digital awareness, whereas this research found no significant effect of educational level on awareness. Social media usage and in-service training did not have a notable effect on digital awareness. This suggests that digital awareness may depend more on practical experience, interest in technology, and openness to learning rather than on educational level or social media usage. The study also found no significant effect of in-service training on digital awareness. While previous studies anticipated that in-service training would enhance digital awareness, this research did not observe such an effect. Social media usage did not significantly influence digital transformation awareness, as social media is typically used for personal and communication purposes and does not provide in-depth knowledge of digital technologies. The results of the study provide detailed insights into the role of digital transformation in educational management and the approaches of school administrators to this process. The effects of educational level, social media usage, and in-service training on digital awareness contradict existing literature. Digital awareness is influenced by a range of complex factors beyond educational level or social media use. These findings highlight the need for educators to possess a broad set of knowledge and skills to contribute effectively to digital transformation processes.

- c. The Ministry of National Education (MEB) should offer face-to-face or remote training opportunities on digital transformation to school administrators.
 - d. Frequent in-service training on digital transformation could enhance administrators' awareness.
 - e. A school culture that supports innovative initiatives should be created, and administrators should be provided with an environment where employees can share new ideas.
 - f. School administrators should lead learning processes effectively using technology and establish a reliable vision.
 - g. A strategic vision that can guide digital transformation should be developed, and administrators should encourage innovative practices that transform the school culture.
 - h. Factors that resist innovation should be identified, and strategies to address them should be developed.
- a. Research should be supported by qualitative data collection and analysis approaches.
 - b. Studies examining digital transformation with different samples and participant groups should be conducted.
 - c. Meta-analysis studies could be performed by compiling previous research.

- d. More in-depth research should be conducted to understand the impact of age on digital awareness.
- e. New studies could explore the relationship between digital transformation, leadership, change, ethics, and digital literacy.
- f. Further research on artificial intelligence, deep learning, data mining, and big data should be conducted.

In conclusion, the role of digital transformation in education and its management are closely related to the strategic visions and leadership skills of educational leaders. Effectively managing this process can redefine equity and accessibility in education and contribute to the successful implementation of innovations in education.

Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Algıları ile Özerklik Davranışları Arasındaki İlişkide Örgütsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü

Hatice YILDIRIM¹, İbrahim ÇOLAK² ve Yahya ALTINKURT³

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinin merkez ilçelerine (Pamukkale ve Merkezefendi) bağlı devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 470 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Algısı Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayıları ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ile analiz edilmiştir. YEM, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü test etmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları orta düzeyde, özerklik davranışları ise orta düzeyin üzerindedir. Öğretmenler örgütsel güç mesafesi açısından, en çok gücü kabullenme, en az gücü meşrulaştırma algısına sahiptirler. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş güvencesizliği algıları arasında orta düzeye yakın, negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında orta düzeye yakın, gücü araçsal kullanma boyutu arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişki bulunurken, gücü kabullenme boyutunda anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ile güce razı olma aracı rolündedir.

Anabtar Kelimeler: İş Güvencesizliği, Öğretmen Özerkliği, Örgütsel Güç Mesafesi

The Mediating Role of Organizational Power Distance Perception in the Relationship between Teachers' Job Insecurity Perceptions and Autonomy Behaviors

Abstract

The aim of this research is to determine the mediating role of organizational power distance perception in the link between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors. The sample of the study consisted of 470 teachers working in public primary, secondary, and high schools in the central districts of Denizli province (Pamukkale and Merkezefendi). The research data were collected using the Teachers' Job Insecurity Scale, the Teacher Autonomy Scale, and the Organizational Power Distance Scale. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficients and Structural Equation Modeling (SEM) were used in the analysis of data. SEM was employed to test the mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy behaviors. The research findings demonstrates that teachers' perceptions of job insecurity are at medium level, and their autonomy behaviors are above medium level. In terms of organizational power distance, teachers have the perception of acceptance of power the most and justification of power the least. There are negative, close to medium level, and statistically significant relationships between teacher autonomy and teachers' perceptions of job insecurity. There are close to medium level relationships between teacher autonomy and the justification and acquiescence of power dimensions of organizational power distance, low level and negative relationships with the instrumental use of power dimension, and no significant relationship with the acceptance of power dimension. Out of dimensions of organizational power distance, justification of power and acquiescence of power act as a mediator in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors.

Key Words: Job Insecurity, Teacher Autonomy, Organizational Power Distance


Atıf İçin / Please Cite As:

Yıldırım, H., Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2025). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 88-102. doi:10.33206/mjss.1549700

Geliş Tarihi / Received Date: 13.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 16.10.2024


¹ Doktora – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yaman.hatice@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-6398-3951

² Dr. Öğr. Üyesi – Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, ibrahimcolak@trabzon.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-7914-3447

³ Prof. Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yaltinkurt@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-5750-8847



Giriş

Üretim ilişkilerinin neoliberal yeniden örgütlenmesiyle değişen emek rejimi, diğer meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de statüsü ve çalışma koşulları üzerinde etkili olmuştur. 1980’li yıllarda yaygınlaşmaya başlayan, 2000’li yıllarda ise etkisi her alanda hissedilen neoliberal ve ona eklenilen neomuhafazakar politikalarla birlikte öğretmenlik mesleği, prekarizasyon süreci içine girmiş ve profesyonel meslekler için tanımlayıcı bir kavram olan özerkliğin kaybı (Buyruk ve Akbaş, 2021; Day, Simpson, Li, Bi ve He, 2023; OECD, 2016a) ile karşı karşıya kalmıştır. Türkiye’de de eğitim sisteminin aşırı merkezizetçi yapısına eşlik eden bu düzenlemelerle birlikte öğretmenlere, üst yönetimlerin aldığı kararları uygulayan bir “teknisyen” rolü verilmiş ve etki alanları önemli ölçüde sınırlandırılmıştır (olak ve Altınkurt, 2017). Oysa öğretmenlik mesleği, eğitimin niteliği üzerindeki merkezi konumu ve eğitim süreçlerinin dinamik doğası gereği geniş bir özerklik alanına gereksinim duymaktadır. Bu politikaların öğretmenlik mesleği üzerindeki diğer bir etkisi, öğretmenlerin çalışma koşullarında artan güvencesizliktir. Bu prekarizasyon süreci, profesyonel bir mesleğin gerektirdiği önkoşulları aşındırırken, emek süreçleri üzerindeki baskıyı arttırarak mesleki özerkliği sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin özerk davranmalarını etkileyen diğer bir etmen de, içinde yaşadıkları toplumda var olan eşitsiz güç ilişkilerine yönelik sahip oldukları algı, düşünce ve eylem örüntüleridir. Farklı araştırmalar, öğretmenlerin yüksek örgütsel güç mesafesi algısının, özerklik davranışlarının azalmasına neden olduğunu göstermektedir (olak, Yorulmaz ve Altınkurt, 2022; olak Yorulmaz, Sever ve Altınkurt, 2023; Yorulmaz, 2021).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki rollerinin gereksinim duyduğu özgürlük alanının yönüne ve düzeyine, bu özgürlük alanı üzerinde etkili olan güç ve kontrol mekanizmalarına ilişkin bir kavramdır. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin okulu, öğretimi ve öğrencileri ilgilendiren konularda inisiyatif alabilmesi yani karar verme gücüne, yeterliğine ve özgürlüğüne sahip olmaları olarak tanımlanmaktadır (olak ve Altınkurt, 2017). olak ve Altınkurt (2017) öğretmen özerkliğini, öğretim süreçleri, öğretim programı, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliği olarak dört boyuta ayırmıştır. Frostenson (2015) ise öğretmenlik mesleğinin eğitim sisteminin bütünü ile ilişkisini genel mesleki özerklik, çalışanların okul içinde birbiriyle olan ilişkisini meslektaşlar arası özerklik, öğretmenlerin sınıf içi eylemlerini ise bireysel özerklik olarak tanımlayarak üç boyutta incelemiştir. Mesleki özerkliğe ilişkin bu tanımlar ve çok boyutlu yaklaşımlar, öğretmenlerin özerk hareket etme alanlarının, sınıf içi öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile sınırlı kalmadığı daha kapsamlı bir bağlama işaret etmektedir. Hem bir bütün olarak mesleki özerklik hem de profesyonel bir çalışanın, çalışma ortamındaki özerkliği, kaynağını mesleğin toplumsal yapısında bulmaktadır (MacDonald, 2002). Çünkü sınıf içi süreçlerin, okul ve sınıf dışında belirlenen toplumsal yönü de vardır. Öğretmenlerin özerklik davranışları da, bireysel ve çalıştıkları okulların örgütsel nitelikleri dışında, politik, ekonomik, kültürel ve ideolojik etmenlerle etkileşim halindedir. Özellikle 1980 sonrası neoliberal politikalarının getirdiği köklü değişimlerle, öğretmenlerin statüsü ve kimliği “teknisyen” rolüyle yeniden tanımlanmış, eğitim süreci ve öğretim programı üzerindeki gücü ve özerkliği zayıflatılmıştır (olak vd., 2022; Day vd., 2023; Evetts, 2011; Lunström, 2015; Ünal ve Özsoy, 2018). Ancak öğretmenlerin bilimsel, pedagojik ve etik ilkelerle hareket etme yetkinliği ile kendi kararlarını aldığı ve karar alma süreçlerine katıldığı güçlü özerkliği, eğitimin niteliğini ve öğrenme ortamlarını doğrudan ya da dolaylı biçimlerde etkilemektedir. Örneğin özerklik, öğretmenlerin çalışma süreçlerinde iş doyumlarını (olak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Dilekçi, 2022) ve motivasyonlarını arttırmakta (Yorulmaz ve olak, 2023; Wu, 2015), mesleki profesyonelliklerini güçlendirmektedir (Bayhan, 2011; Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmenlik, “teknik” bir biçimde bilgi ya da içerik aktarmanın ötesinde bilginin üretimi ya da inşası için olanak yaratma (Freire, 2021) sorumluluğunu üstlenmeyi gerektiren bir meslektir. Bu mesleki konum, öğretmenlerin, merkezi yönetimlere karşı daha çok hesap verebilir olması üzerinde duran neoliberal varsayımın (Hyslop-Margison ve Sears, 2010) aksine öğrencilerin, eleştirel, yaratıcı ve özgür olma yönündeki gelişiminden sorumlu “öznel” olarak dış otoritelerin kontrolüne daha az bağımlı oldukları bir özerklik alanını gerektirmektedir. Mesleki özerklik, öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öğrencilerinin çok yönlü gelişiminde, daha çok kişisel sorumluluk alması için cesaretlendirerek (Hyslop-Margison ve Sears, 2010), sınıf içi sorunları çözmeye becerilerini geliştirmekte (Ulaş Marbouti, 2015) ve öğrenci başarısını arttırmaktadır (Ayrıl vd., 2014). Ayrıca öğretmen özerkliği, toplumsal eşitsizliklere yönelik bir müdahale işlevi de görerek, okullara farklı ekonomik, kültürel ve sosyal sermayelerle (Bourdieu ve Wacquant, 2021) donanmış olarak gelen farklı sınıfsal kökenden öğrencilerin, bu farklılıklarının gelecekleri üzerindeki etkisini azaltmak için gerekli eğitim pratiklerinin ortaya çıkmasını da destekleyebilmektedir. OECD (2016b) raporunda, düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu okullardaki öğretmenlere daha çok özerklik sağlayan ülkelerin, ülke içi PISA puan

farklılıklarının daha az olduğu belirtilmiştir. Eğitim sürecine önemli etkilerde bulunabilen öğretmen özerkliği, yukarıda da belirtildiği gibi geniş bir bağlama sahip olup, farklı etmenlerle etkileşim halindedir. Hatta yasal anlamda oldukça sınırlı özerkliğin tanındığı Türkiye gibi ülkelerde, açık okul iklimi ve yöneticilerinin benimsediği olumlu liderlik tarzları, öğretmenlerin özerklik davranışlarını arttırabilmektedir (Çolak vd., 2017). Ancak yapısal bir etmen olarak içinde buldukları güvencesiz çalışma koşullarının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumsuz etkileyeceği öngörülebilir.

İş güvencesizliği, refah devleti döneminin görece güvenceli çalışma koşullarının neoliberal politikalarla değişmesiyle birlikte, çalışmanın genel karakterini tanımlayan bir norm halini almıştır (Oğuz, 2014; Özügürlü, 2010). Artan iş güvencesizliği ile eşzamanlı olarak, var olan toplumsal dayanışma ve örgütlenme ağları dağıtılmış, çalışanların artan sömürü koşullarına karşılık, bu koşulları değiştirme gücü azalmıştır. Çolak ve Altinkurt (2022) bu koşullar altında çalışanların iş güvencesizliği algısını, işin ya da işin önemli özelliklerinin kaybedilmesinden duyulan kaygı ve güçsüzlük olarak tanımlamıştır. Tanımın da gösterdiği gibi güvencesizlik, çalışanların işini kaybetme ve işsiz kalma kaygısının ötesine geçerek, emek gücünü üretim yanında yeniden üretim alanında da denetim altında almakta (Oğuz, 2014), çalışanların tüm yaşamlarını farklı yönleriyle (duygusal, zihinsel, bedensel, sosyal vb.) etkileyebilecek bir güç olarak belirlemektedir. Bu süreçte farklı boyutlarıyla ortaya çıkan esnek çalışma koşulları (Standing, 2019) ile birlikte artan istihdam biçimlerinin, derinleşen sınıf içi farklılıklara rağmen çalışanları ortak bir yazgıda birleştiren bir eğilim ortaya çıkardığı (Özügürlü, 2010) söylenebilir. Bu eğilim, diğer profesyonel mesleklerde de olduğu gibi öğretmenlik mesleği üzerinde de etkili olmuş, öğretmenler, artan güvencesizlikle birlikte vasıfsızlaşma (Buyruk, 2015) ve prekaryalaşma süreci ile karşı karşıya kalmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2022). Örneğin Türkiye’de öğretmenler, esnekleştirilen istihdam koşulları altında, aynı işi yaptıkları halde, ücretli, sözleşmeli ve kadrolu olarak farklı istihdam biçimlerinde çalıştırılmaktadır. Ayrıca eğitim alanının piyasalaştırılması, özel eğitim kurumlarının sayılarını arttırırken, kamusal istihdamın dışında bırakılan çok sayıda öğretmen de bu kurumlarda çalışmak zorunda kalmaktadır. Öğretmenlerin farklı istihdam biçimleri yoluyla ayrıştırılması, iş güvencesizliğini farklı biçimlerde ve derecelerde deneyimlemelerine neden olurken, bir bütün olarak öğretmenlik mesleğini daha güvencesiz hale getirmektedir. İstihdamın, temsil güvencesi ile yakından ilişkili olduğu (Standing, 2019) düşünüldüğünde, öğretmenler, mesleklerinin gerektirdiği özerklik alanının sınırlarıyla birlikte, profesyonel bir mesleki topluluk olarak hareket etme gücünü de kaybetmektedir.

Neoliberal politikaların çalışma koşulları üzerinde ortaya çıkardığı farklı etkilere bağlı olarak çalışanların iş güvencesizliği algılarına yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Ashford, Lee ve Bobko, 1989; Borg ve Elizur, 1992; Gallie, Felstead, Green ve Inanc, 2017; Greenhalgh ve Rosenblatt, 1984; Hellgren, Sverke ve Isaksson, 1999). Genel olarak birbiriyle benzerlik gösteren bu sınıflandırmalarda, iş güvencesizliğinin, çalışanların işini kaybetme gibi nesnel durumlara yönelik korku ya da kaygıları dışında, çalışma koşullarındaki değişimleri de kapsayan çok boyutlu etkilerine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algısı, bu araştırmada kullanılan ölçme aracını geliştiren Çolak ve Altinkurt (2022) tarafından, açık ve örtük iş güvencesizliği olarak iki ayrı boyutta kavramsallaştırılmıştır. Açık iş güvencesizliği, öğretmenlerin işlerini kaybetme yönünde hissettikleri kaygı olarak tanımlanmıştır. Örtük iş güvencesizliği ise öğretmenlerin yaptıkları işin saygınlık, özerklik gibi önemli özelliklerini kaybetmekten ya da tehdit altında görmekten duydukları kaygıya ve güçsüzlüğe karşılık gelmektedir. Araştırmalarda, öğretmenlerin, belirgin düzeyde iş güvencesizliği algısına sahip olduğu (Çolak ve Altinkurt, 2022), iş güvencesizliği algılarının örgüte duydukları güveni (Gürbüz ve Dede, 2016) ve bağlılıklarını (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) olumsuz etkilediği ortaya konmuştur.

Kapitalizme özgü sınıflı bir toplumsal örgütlenme yapısının getirdiği güç eşitsizlikleri ve hiyerarşiler, içinde buldukları toplumsal yaşamla sürekli etkileşim halinde olan insanlarda belirli algı, düşünme ve davranış biçimleri örüntüleri ortaya çıkarmaktadır. Bu örüntüler, Bourdieu’nün kişilerin sınıfsal kültürleri içinde edindikleri “kalıcı yatkinlikler sistemi” olarak tanımladığı habitus yoluyla oluşturulmakta ve sürdürülmektedir (Bourdieu, 2018; Bourdieu ve Wacquant, 2021). Bireyler, toplumsal etkileşimleri boyunca var olan güç eşitsizliklerini ve hiyerarşileri içselleştirmekte, kendilerine uygulanan gücü, baskıyı ve simgesel şiddeti çoğu zaman farkına varmadan kabul etmektedirler. Hofstede’e (2001) göre bu örüntüler, sahip oldukları kültür ve değer sistemleri değişkenlik gösteren farklı toplumlarda, farklı düzeylerde güç mesafesi üretmektedir. Hofstede (2001) güç mesafesi kavramını, toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerinin, daha az güce sahip konumdaki kişiler tarafından onaylanma derecesi olarak tanımlamıştır. Güç mesafesinin, merkezinde değerlerin olduğu kültüre yerleşik olarak toplumsal yeniden üretimi, kişilerin aile ve okul ortamlarında edindikleri deneyimlerle başlamakta, daha sonra çalışma ortamları ve örgüt yapıları içinde

sürdürülmektedir. Güç mesafesi yüksek toplumlarda, çalışanlar ve yöneticiler, eşitsizliği, toplumların tarihsel dinamiklerinden bağımsız olarak kendiliğinden/verili, varoluşsal bir durum olarak görmektedir. Bu toplumların merkezîyetçi ve kontrole dayalı örgüt yapısı içinde, zorlayıcı ve karizmatik güç ön plandadır, ast ve üst ilişkileri duygusaldır, rol belirsizliği ve aşırı iş yükü yaygındır, yöneticilerin ayrıcalık ve statü sembollerine sahip olması olağan görülmektedir. Güç mesafesi düşük toplumlarda ise eşitsizlikler, varoluşsal bir durum olarak görülmezken, bir arada var olmanın ve toplumsal iş bölümünün gerektirdiği biçimde, değişmesi mümkün olan rollerin eşitsizliği üzerine kuruludur. Bu toplumlara bağlı örgütlerde de karar alma süreçleri insan merkezlidir, kontrol gereksinimi düşüktür, sorumluluk yatay dağılıma sahiptir, liyakat ön plandadır, rol belirsizliği ve aşırı iş yükünden kaçınmak mümkündür (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2022; Yorulmaz, 2021). Bu örgütsel farklılıklar, Durkheim'ın (2018) geleneksel ve modern toplum ayrımı ile de açıklanabilir. Durkheim'a (2018) göre geleneksel ve modern toplumların paylaştıkları değer sistemleri ve dayanışma modelleri de farklılaşmaktadır. Mekanik dayanışmaya dayanan geleneksel toplumlar, organik dayanışmanın bir arada tuttuğu modern toplumlardan farklı olarak, toplumsal konumların doğal kabul edildiği ve korunduğu bir değerler sistemine sahiptir. Bu nedenle, bu toplumlarda örgütler daha hiyerarşik bir yapıdadır ve güç mesafesi de daha yüksektir. Bu toplum ve örgüt yapısı farklılıkları, eğitim örgütlerinde de karşılık bulmakta ve hatta güç mesafesi, eğitim sistemi ve okullar yoluyla yeniden üretilmektedir (Yorulmaz, 2021). Güç mesafesi düşük toplumlarda öğrenci ve öğretmen arasında kurulan yatay öğrenme ilişkisi, güç eşitsizliklerinin azaltılması yönünde katkı sağlayabilmektedir. Tam tersi durumda, merkezi bir gücü temsil etme rolünü üstlenen öğretmenler, Freire'nin (2018) (problem tanımlayıcı eğitime karşılık) tanımladığı bankacı eğitim modelinde olduğu gibi öğrencilerin düşüncelerini ve eylemlerini denetlemeye çalışarak, var olan eşitsizliklere uyum gösterme yönelimini arttırabilmektedir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısı, sadece öğrenci ile öğretmen ilişkilerine yansımakla sınırlı kalmamakta, örgüt içindeki tüm karar alma ve uygulama süreçlerine ve ilişkilere belirli düzeyde etkide bulunan bir role sahip olabilmektedir. Örneğin güç mesafesi yüksek bir toplumda, okullarda gücü elinde bulduran yöneticiler rasyonellikten uzak güç tercihlerinde bulunurken (Yorulmaz, 2021), öğretmenler de bu duruma uyum sağlayarak karşılık verebilmektedir. Bu düzeydeki örgüt içi ilişkiler, var olan eşitsiz güç ilişkilerini arttırmakta ve kalıcılaştırmaktadır. Öğretmenlerin güç mesafesi arttıkça muhalefet davranışlarının azaldığını (Atmaca, 2021) ve sessizleştiklerini (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020) gösteren bazı araştırmalar da bu durumu desteklemektedir.

Güce yakın olma isteğinin toplumsal, örgütsel ve bireysel birçok etmenle ilişkisine bağlı olarak, Yorulmaz, Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2018a), örgütsel güç mesafesi algısını kapsamlı bir yaklaşımla ele almışlar, gücü meşrulaştırma, gücü araçsal kullanma, güce razı olma ve gücü kabullenme olmak üzere dört boyutlu bir yapı ortaya çıkarmışlardır. Gücü meşrulaştırma, çalışanların örgütteki eşitsiz güç dağılımını akla uydurmaları, diğer bir ifadeyle ussallaştırmalarıdır. Gücün araçsal kullanımı, çalışanların, güce yakın olarak ya da gerektiğinde rol yaparak işlerini kolayca yürütebileceklerini düşünmeleridir. Güce razı olma, çalışanların var olan durumun değişebileceğine yönelik inançlarının zayıf olması ya da öngördükleri olası riskler nedeniyle bu duruma uyum sağlamalarıdır. Gücü kabullenme, çalışanların örgütteki eşitsiz güç dağılımını normal ve beklenen bir durum olarak görmeleridir. Bu boyut, meşrulaştırılmış gücün içselleştirildiğini, sorgulanmadan kabul edildiğini ve norm haline geldiğini anlatmaktadır (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018a). Araştırmalar, geleneksel toplum özelliği gösteren ve güç mesafesi yüksek ülkeler arasında yer alan Türkiye'de (Hofstede vd., 2022), öğretmenlerin güç mesafesi algılarının orta ya da yüksek düzeyde olduğunu (Kuluman, 2023; Yorulmaz, 2021) göstermektedir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısının yüksekliği, eğitim sisteminin aşırı merkezi yapısı içinde sahip oldukları sınırlı özerkliklerinin daha da azalmasına neden olmaktadır (Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023; Yorulmaz, 2021).

Alanyazında araştırma kapsamına alınan değişkenlere ilişkin birçok araştırma yer almaktadır. Bu araştırmalardan mevcut çalışma ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan bazılarında öğretmenlerin özerklik davranışları ile profesyonellikleri (Buyruk ve Akbaş, 2021), okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017), iş doyumları (Çolak vd., 2017; Dilekçi, 2022), güç mesafesi algıları (Çolak vd., 2022), örgütsel güvenleri (Çolak vd., 2023), yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018b) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının (Çolak ve Altınkurt, 2022) yanı sıra iş güvencesizliği algıları ile tükenmişlikleri (Çetin ve Çolak, 2020), örgütsel güvenleri (Gürbüz ve Dede, 2016), örgütsel vatandaşlık davranışları (Gürbüz ve Dede, 2018), işten ayrılma niyetleri (Rosenblatt ve Ruvio, 1996) ve örgütsel bağlılıkları (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğretmenlerin güç mesafesi algısı ile örgütsel muhalefet davranışı (Atmaca, 2021), örgütsel sessizlik davranışı (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020) ve yapısal güçlendirilme algısı (Kuluman, 2023) gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Ancak alanyazında, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile

özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide güç mesafesi algısının aracı rolünü inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ve özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının (gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma, güce razı olma) aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü kabullenmenin aracı rolü bulunmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü araçsal kullanmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide gücü meşrulaştırmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güce razı olmanın aracı rolü bulunmakta mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünü belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren - Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin merkez ilçelerine (Pamukkale ve Merkezefendi) bağlı devlet ilkokulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan 7506 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda evreni temsil edebilecek örneklem sayısı %95 güvenilirlik düzeyinde en az 365 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin gönüllü katılımı esas alınmış ve bu kapsamda 479 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerden 5'i tek yönlü, 4'ü çok yönlü uç değer olduğu tespit edildiğinden, bu ölçekler veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla analizler, geçerli 470 veri ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,3'ü kadın ($n = 274$), %41,7'si ($n = 196$) erkektir. Katılımcıların %29,8'i ilkokullarda ($n = 140$), %36,6'sı ortaokullarda ($n = 172$), %33,6'sı liselerde ($n = 158$) görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin %10,6'sı ($n = 50$) 9 yıl ya da daha az, %30,4'ü ($n = 143$) 10-19 yıl arasında, %58,9'u ($n = 277$) 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin İş Güvencesizliği Ölçeği, Çolak ve Altinkurt (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanmakta ve Likert tipi 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Açık İş Güvencesizliği ve Örtük İş Güvencesizliği olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Her bir faktörden alınan yüksek puan, o faktördeki iş güvencesizliği algısının artması anlamına gelmektedir. Ölçeğin iki faktörlü yapısı, toplam varyansın %52,85'ini açıklamaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Örtük İş Güvencesizliği boyutu için .42 ile .78 arasında ve Açık İş Güvencesizliği için .46 ile .79 arasında değişmektedir. DFA sonucunda ulaşılan uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.62$, GFI = .85, CFI = .90, RMSEA = .08, RMR = .07, SRMR = .05, IFI = .90. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Örtük İş Güvencesizliği için .87, Açık İş Güvencesizliği için .92 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplanmıştır (Çolak ve Altinkurt, 2022). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Örtük İş Güvencesizliği için .81, Açık İş Güvencesizliği için .92 ve ölçeğin tümü için .91 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, "1- Kesinlikle katılmıyorum" ve "5- Kesinlikle katılıyorum" aralığında yanıtlanan Likert tipi 17 madde bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Alınan puanlardaki artış, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artması anlamına gelmektedir. Ölçekte, Öğretme Süreci Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği, Mesleki Gelişim Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği olmak üzere dört faktör bulunmaktadır. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı %63,84'tür. Ölçme aracının yapı geçerliği AFA ve DFA ile test edilmiştir. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .60 ile .81

arasında, Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ile .77 arasında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ile .86 arasında, Mesleki Gelişim Özerkliği için .81 ile .85 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.23$, GFI = .90, CFI = .97, AGFI = .86, RMSEA = .06, SRMR = .06, NFI = .94, NNFI = .96, IFI = .97. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .82, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .82, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .85, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .78 ve ölçeğin tümü için .89 olarak bulunmuştur (Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .76, Öğretim Programı Özerkliği boyutu için .76, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .78, Mesleki İletişim Özerkliği boyutu için .76 ve ölçeğin genel toplam puanı için .86 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği, Yorulmaz vd. (2018a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, “1- Hiçbir zaman” ve “5- Her zaman” aralığında yanıtlanan Likert tipi 20 madde bulunmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Faktörlerden alınan puanların artması, o faktöre ilişkin örgütsel güç mesafesi algısının artması anlamına gelmektedir. Ölçek, Gücü Kabullenme, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Meşrulaştırma ve Güce Rız Olma olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin dört faktörünün birlikte açıkladığı varyans oranı %56.6’dır. Ölçme aracının yapı geçerliğinin incelenmesinde AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Gücü Kabullenme boyutu için .57 ile .82 arasında, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .58 ile .69 arasında, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .62 ile .81 arasında ve Güce Rız Olma boyutu için .53 ile .76 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri şu şekildedir: $\chi^2/sd = 2.29$, GFI = .90, CFI = .95, AGFI = .86, RMSEA = .07, RMR = .07, SRMR = .07, NFI = .92, NNFI = .95. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; Gücü Kabullenme boyutu için .79, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .77, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .74 ve Güce Rız Olma boyutu için .80 olarak bulunmuştur (Yorulmaz vd., 2018a). Bu çalışmada, ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları tekrar incelenmiş ve Gücü Kabullenme boyutu için .75, Gücü Araçsal Kullanma boyutu için .82, Gücü Meşrulaştırma boyutu için .72 ve Güce Rız Olma boyutu için .83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayılarından yararlanılmıştır. Korelasyon katsayıları, mutlak değer olarak, $r < .30$ ise düşük, $.30 \leq r < .70$ ise orta, $r \geq .70$ ise yüksek düzey ilişki şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2014). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü, yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bunun için AMOS 24 programı kullanılmıştır. Araştırmada, verilerin analizinden önce, veri seti, uç değerler ve dağılımın normalliği bakımından incelenmiştir. Tek yönlü uç değer olduğu belirlenen 5 ve çok yönlü uç değer olarak belirlenen 4 veri, veri setinden çıkarılarak analizler geçerli 470 ölçek formu ile yürütülmüştür.

Veri setini, yapısal eşitlik modellemesinin sayıtları bakımından incelemek amacıyla tek değişkenli normallik, çok değişkenli normallik ve çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmadaki veri setindeki gizil değişkenlere ilişkin çarpıklık katsayılarının -.20 ile 1.15 arasında, basıklık katsayılarının -.27 ile 1.40 arasında olduğu bulunmuştur. Bu katsayılar -1.5 ile +1.5 aralığında olması, veri setinin tek değişkenli normallik varsayımını karşıladığını belirtmektedir (Schumacker ve Lomax, 2010). Çok değişkenli normallik için saçılma diyagramı matrisleri incelenmiş ve değişken çiftlerinin oluşturduğu diyagramların elipse yakın olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Çoklu bağlantı problemini incelemek için varyans artış faktörleri (Variance Inflation Factor [VIF]) ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. VIF değerinin > 10 , tolerans değerinin $< .10$ olması çoklu bağlantı problemi olduğunu ifade etmektedir (Kline, 2016). Veri setindeki en küçük tolerans değeri .52, en büyük VIF değeri 1.94 olarak bulunmuştur. Bu değerler, veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını ifade etmektedir.

Yapısal eşitlik modellemesi analizlerinde iki aşamalı bir yaklaşım tercih edilmiştir (Şimşek, 2007). Bu kapsamda, öncelikle gizil değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu modeli doğrulamak amacıyla ölçüm modeli oluşturularak test edilmiştir. Gizil değişkenlerin arasındaki ilişkiler ve aracılık testleri ise yapısal model ile belirlenmiştir. Araştırmada, iş güvencesizliği bağımsız değişken, örgütsel güç mesafesinin dört boyutu ayrı ayrı aracı değişken ve öğretmen özerkliği bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Aracılık testlerinin yürütülmesinde, keşfedici aracılık analizi (exploratory mediation analysis) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, çok sayıda aracı değişkenin test edilmesi sonucunda yeni bir modelin ortaya

konmasını ifade etmektedir. Bu tür bir analiz için önerilen yöntemlerden biri de, sadece bireysel aracılık analizleri sonucunda anlamlı bulunan aracı değişkenlerin yeni oluşturulan modele dâhil edilmesidir (Mackinnon, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle örgütsel güç mesafesinin dört boyutu için aracılık ilişkileri, ayrı ayrı modellerde tek aracı model kapsamında test edilmiştir. Daha sonra, aracılık etkileri istatistiksel düzeyde anlamlı bulunan araçlar ile çoklu aracı model oluşturularak doğrudan ve dolaylı etkiler hesaplanmıştır. Çoklu aracı modeller, farklı araçların dolaylı etkilerinin büyüklüklerinin belirlenmesi ve birbirleri ile karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır (Preacher ve Hayes, 2008). Analizlerde, aracılık ilişkilerinin test edilmesinde her bir dolaylı etkinin anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile incelenmiştir. Bootstrapping yöntemi ile aracılık modellerinde dolaylı etkinin istatistiksel anlamlılığına ilişkin kanıt üretilebilmektedir (Hayes, 2009). Bu çalışmada aracılık etkilerinin anlamlılığı, bootstrapping yöntemi ile %95 güven aralığında 2000 örneklem oluşturularak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında oluşturulan ölçüm modeli ve yapısal modelin uyumunun değerlendirilmesi için χ^2/sd , RMSEA, GFI, CFI, SRMR ve IFI indeksleri incelenmiştir. χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması, SRMR değerinin $\leq .08$ olması ve RMSEA değerinin .06 ile .08 arasında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006). Bunun yanı sıra GFI ve CFI değerlerinin 1'e yaklaşması (Weston ve Gore, 2006) modelin uyumunun artmasına işaret etmektedir. IFI indeksinin ise $> .90$ olması kabul edilebilir düzey olarak değerlendirilmektedir (Hu ve Bentler, 1999).

Bulgular

Bu çalışmada öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü incelenmiştir. Yapısal Eşitlik Modellemesine ilişkin sonuçlardan önce, oluşturulan modellerde yer alan gizil değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiler (r) incelenmiştir. Araştırmada ele alınan gizil değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Gizil Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Pearson Korelasyon Katsayıları

Gizil Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5
1. İş Güvencesizliği	2.66	0.73	-				
2. Gücü Kabullenme	2.79	0.75	.05	-			
3. Gücü Araçsal Kullanma	2.09	0.85	.33**	.54**	-		
4. Gücü Meşrulaştırma	1.94	0.89	.19**	.26**	.43**	-	
5. Güce Razi Olma	2.58	0.81	.24**	.42**	.51**	.36**	-
6. Öğretmen Özerkliği	3.74	0.63	-.28**	.02	-.10*	-.27**	-.29**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları orta düzeyde ($\bar{X} = 2.66$, $S = 0.73$), özerklik davranışları ise orta düzeyin üzerindedir ($\bar{X} = 3.74$, $S = 0.63$). Örgütsel güç mesafesi bakımından öğretmenler, en çok gücü kabullenme ($\bar{X} = 2.79$, $S = 0.75$), en az gücü meşrulaştırma ($\bar{X} = 1.94$, $S = 0.89$) algısına sahiptirler. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile güç mesafesinin gücü araçsal kullanma boyutu arasında orta düzeyde ($r = .33$, $p < .01$), gücü meşrulaştırma ($r = .19$, $p < .01$) ve güce razi olma ($r = .24$, $p < .01$) boyutları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile güç mesafesinin gücü kabullenme boyutu arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($r = .05$, $p > .01$). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş güvencesizliği algıları ($r = -.28$, $p < .01$) ve güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ($r = -.27$, $p < .01$), güce razi olma ($r = -.29$, $p < .01$) boyutları arasında orta düzeye yakın ve negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özerklik davranışları ile güç mesafesinin gücü araçsal kullanma boyutu ($r = -.10$, $p < .05$) arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olmasına rağmen, gücü kabullenme boyutu ($r = .02$, $p > .01$) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca güç mesafesinin boyutlarından güce razi olma ile gücü kabullenme ($r = .42$, $p < .01$), gücü araçsal kullanma ($r = .51$, $p < .01$) ve güce meşrulaştırma ($r = .36$, $p < .01$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Benzer şekilde gücü araçsal kullanma ile gücü kabullenme ($r = .54$, $p < .01$) ve gücü meşrulaştırma ($r = .43$, $p < .01$) arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Gücü kabullenme ile gücü meşrulaştırma arasında orta düzeye yakın ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .26$, $p < .01$).

Ölçüm Modeli

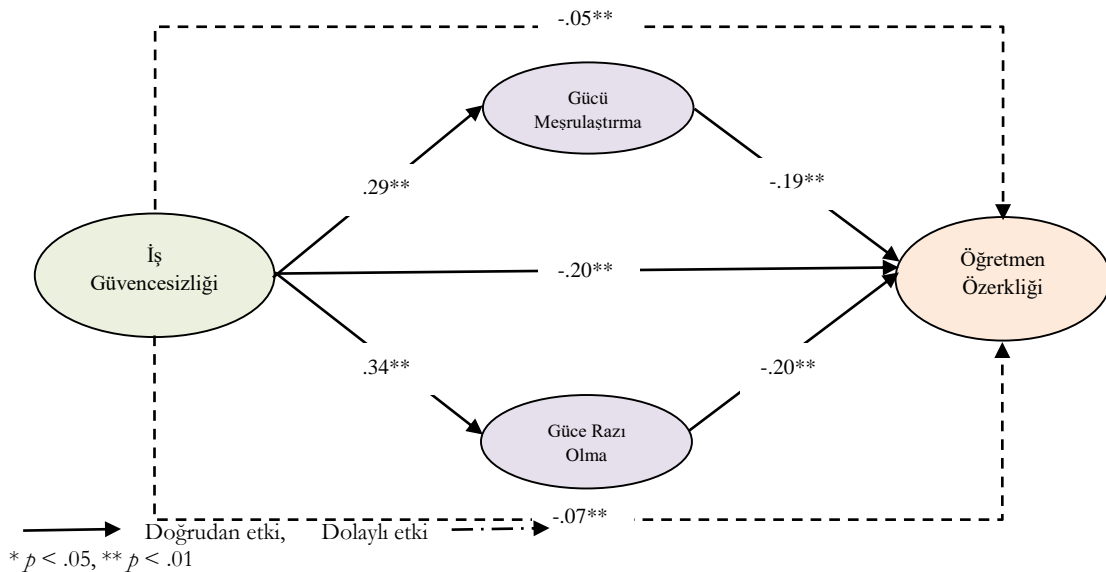
Araştırmada aracılık analizlerinden önce, yapısal modele dâhil edilen tüm değişkenler ile ölçüm modeli oluşturularak test edilmiştir. İlk olarak, modelde analiz tarafından önerilen düzeltme (modifikasyon)

önerileri incelenmiştir. Gücü kabullenme faktöründe bulunan GM2 ile GM4 [$\chi^2 = 103.02, p < .01$] ve gücü araçsal kullanma faktöründe bulunan GM10 ile GM11 [$\chi^2 = 30.54, p < .01$] maddeleri arasında düzeltme gerçekleştirilmiştir. Yapılan her bir düzeltmenin, modelin uyumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Düzeltmelerden sonra tekrarlanan analizde χ^2 değeri 737.74 ve serbestlik derecesi 282 olarak hesaplanmıştır ($\chi^2/sd = 2.61$). Ölçüm modeli kapsamında ulaşılan diğer uyum indeksleri şu şekildedir: RMSEA = .06, GFI = .88, CFI = .89, SRMR = .07, IFI = .90. Bu değerler, ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ifade etmektedir.

Ölçüm modelinin yol katsayıları, iş güvencesizliğinin boyutları olan örtük iş güvencesizliği ve açık iş güvencesizliği değişkenleri için .66 ve .84'tür. Bu katsayılar, öğretmen özerkliğinin boyutları olan öğretme süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği gözlenen değişkenleri için .44 ile .84 arasında değişmektedir. Örgütsel güç mesafesinin faktörlerinin maddelerine ilişkin yol katsayıları, gücü kabullenmeye ait gözlenen değişkenler için .37 ile .82 arasında, gücü araçsal kullanmaya ait gözlenen değişkenler için .53 ile .83 arasında, gücü meşrulaştırmaya ait gözlenen değişkenler için .45 ile .87 arasında ve güce razı olmaya ait gözlenen değişkenler için .61 ile .70 arasında değişmektedir. Yol katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t* değerleri incelendiğinde, tüm faktör yüklerinin istatistiksel düzeyde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapısal Model ve Aracılık Testleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının bağımsız değişken, özerklik davranışlarının bağımlı değişken ve örgütsel güç mesafesi algısının boyutlarının her birinin ayrı ayrı aracı değişken olarak tanımlandığı modeller oluşturulmuştur. Bu doğrultuda ortaya çıkan dört farklı yapısal modeldeki aracılık etkilerinin anlamlılığı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Gücü kabullenmenin aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta = .01, p > .01$). Benzer şekilde gücü araçsal kullanmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($\beta = -.01, p > .01$). Ancak gücü meşrulaştırmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.07, p < .01$). Benzer şekilde, güce razı olmanın aracı değişken olarak ele alındığı modelde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki dolaylı etkisi de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.09, p < .01$). Dolayısıyla, örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanmanın aracılık testi için gerekli şartları sağlamadığı, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın ise aracılık etkilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, aracılık etkisinin anlamlı olduğu aracı değişkenlerle çoklu aracı model oluşturulmuş ve analizler tekrar yapılmıştır. Öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın aracılık rollerini bir arada incelemek için kurulan model ve elde edilen sonuçlar Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Gücü Meşrulaştırma ve Güce Razı Olmanın Aracılık Rolü

Şekil 1’de oluşturulan yeni modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği değerleri şu şekildedir ($\chi^2/sd = 2.88$, RMSEA = .06, GFI = .94, CFI = .93, SRMR = .08, IFI = .93). Bu değerler kurulan model ile veri seti arasında kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Bu modelde yer alan doğrudan, dolaylı ve toplam etkilere ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, standart hatalar, güven aralıkları ve p anlamlılık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları, Standart Hatalar, Güven Aralıkları ve Anlamlılık Katsayılarına İlişkin Sonuçlar

İlişkiler	β	SH	Güven Aralığı (%95)		p
			Alt	Üst	
Doğrudan etkiler					
İG \rightarrow ÖÖ	-.20	.08	-.33	-.06	**
İG \rightarrow GM	.29	.12	.15	.41	**
İG \rightarrow GR	.34	.09	.22	.46	**
GM \rightarrow ÖÖ	-.19	.04	-.31	-.05	*
GR \rightarrow ÖÖ	-.20	.05	-.33	-.07	**
Dolaylı etkiler					
İG \rightarrow GM \rightarrow ÖÖ	-.05	.03	-.14	-.02	**
İG \rightarrow GR \rightarrow ÖÖ	-.07	.03	-.17	-.04	**
Toplam dolaylı etki					
İG \rightarrow ÖÖ	-.12	.03	-.18	-.08	**
Toplam etki					
İG \rightarrow ÖÖ	-.32	.07	-.44	-.18	**
$R^2 = .17$					

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Kısaltmalar: SH, standart hata; İG, iş güvencesizliği; GM, gücü meşrulaştırma; GR, güce razı olma; ÖÖ, öğretmen özerkliği

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının özerklik davranışları üzerinde negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkisinin bulunduğu görülmektedir ($\beta = -.20$, $p < .01$). Benzer şekilde güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ($\beta = -.19$, $p < .05$) ve güce razı olmanın ($\beta = -.20$, $p < .01$) öğretmenlerin özerklik davranışları üzerindeki negatif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkiye sahiptir. İş güvencesizliği algısı, güç mesafesinin gücü meşrulaştırma ($\beta = .29$, $p < .01$) ve güce razı olma ($\beta = .34$, $p < .01$) boyutları üzerinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkiye sahiptir. Modeldeki dolaylı etkiler açısından, gücü meşrulaştırmanın, iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.05$, $p < .01$). Benzer şekilde iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide güce razı olmanın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.07$, $p < .01$). Bu durum, öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının, özerklik davranışları üzerinde hem gücü meşrulaştırma hem de güce razı olma üzerinden ayrı ayrı dolaylı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Dolaylı etkiler bir arada değerlendirildiğinde, gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın birlikte, öğretmenlerin iş güvencesizliği algısı ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide aracılık etkileri de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($\beta = -.12$, $p < .01$). Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının, özerklik davranışları üzerindeki toplam etkisi ise orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir ($\beta = -.32$, $p < .01$). Oluşturulan yapısal eşitlik modelinde yer alan iş güvencesizliği algısı, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma bir arada öğretmen özerkliğindeki varyansın %17’sini açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmuş, daha sonra aracılık ilişkileri test edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasında ve örgütsel güç mesafesi ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönde ilişkiler, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında pozitif

yönde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Yine araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ile güce razı olmanın aracı rolünde olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, aracı değişkenlerin modelde olduğu durumda bile, iş güvencesizliği algısının, özerklik davranışları üzerindeki doğrudan etkisinin devam etmesi dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin yaşadıkları iş güvencesizliği algısının eğitim sürecinde sergiledikleri özerklik davranışlarını azalttığı anlamına gelmektedir. Neoliberal politikaların yaygınlaştırdığı prekarizasyon süreci ile birlikte Türkiye’de de öğretmenler, güvencesiz istihdam, özlük haklarının kaybı ve gelir düzeylerinin düşmesi gibi değişimlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının orta düzeyde bulunması, bu durumun bir yansıması olarak görülebilir. Çolak ve Altınkurt’un (2022) ve Gürbüz ve Dede’nin (2018), örneklemini öğretmenlerin oluşturduğu araştırmalarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki bu nesnel değişimlerle birlikte artan baskı, kaygı ve korku, işlerine yönelik tutumlarında ve örgüt yapısıyla kurdukları ilişkilerde belirgin olumsuz etkiler ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin algıladıkları iş güvencesizliği, tükenmişliklerini (Çetin ve Çolak, 2020) ve işten ayrılma niyetlerini (Rosenblatt ve Ruvio, 1996) arttırırken, örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Gürbüz ve Dede, 2018), örgütsel bağlılıklarını (Ruvio ve Rosenblatt, 1999) azaltmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın gösterdiği gibi algılanan iş güvencesizliği, öğretmenlerin özerk davranışlar gösterme düzeylerini de azaltabilmektedir. Ancak yine de birçok araştırma sonucuyla benzer biçimde (Buyruk ve Akbaş, 2021; Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023; Dilekçi, 2022; Yorulmaz vd., 2018b) bu araştırma da, Türkiye’deki öğretmenlerin özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapısal düzenlemelerle artan prekarizasyon koşullarına ve azalan özerklik alanlarına rağmen profesyonellikleri gereği, risk de alarak, özerk davranışlar sergilemeye çabaladıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü hâlihazırda Türkiye’de öğretmenler, okul kaynakları ve öğretim programı üzerinde çok az özerkliğe sahiptirler (OECD, 2016a). Araştırmada kullanılan ölçek, ağırlıklı olarak öğretmenlerin öğreticilik süreçlerine yönelik özerklik davranışlarına odaklanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi süreçlerde kısıtlamalara rağmen profesyonellikleri gereği daha fazla inisiyatif alabilmeleri özerklik davranışlarındaki görece yüksekliğinin nedeni olarak görülebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Yorulmaz’ın (2021), Çolak ve Altınkurt’un (2022) araştırmaları da, benzer biçimde öğretmenlerin, içinde buldukları güvencesiz çalışma koşulları ile daha çok sessizleştiklerini ve güce yakın olma gereksinimi hissettiklerini göstermiştir. Türkiye’de öğretmenler, güvencesizlik düzeylerinin değişkenlik gösterdiği farklı çalışma koşullarında istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin, istihdam biçimlerine bağlı olarak güvencesizlik koşulları arttıka, algıladıkları iş güvencesizliği (Feather ve Rauter, 2004; Forcella, Di Donato, Reversi, Fattorini ve Boscolo, 2009) ve güç mesafesi de yükselmektedir. Atmaca’nın (2021) araştırması, kadrolu öğretmenlere göre daha güvencesiz koşullarda çalışan ve işini kaybetme kaygısını yoğun bir biçimde yaşayan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin, güç mesafelerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Düşük ücretler karşılığında güvencesiz koşullarda çalıştırılan öğretmenlerin, toplumun hiyerarşık yapısı ve yerleşik kültürel değerlerinin etkisiyle, örgüt içindeki eşişsiz güç ilişkilerini ve alınan kararları sorgulanmadan kabullenmeleri ve otoriter eğilimlere razı olması beklenebilir bir durumdur. Refah devleti döneminin toplum yapısında çalışanlar, görece güvenceli iş ve yaşam koşullarına sahip olmuşlardır. Ancak neoliberalizmin piyasa kurallarına göre yeniden düzenlediği emek rejimi ve toplum yapısı ile risk ve belirsizlikler artmıştır. Öğretmenlerin, güce yakın olma istekliliği, sadece çalışma sürecinde değil, toplumsal yaşamın neredeyse tüm alanlarında etkisini gösteren risk ve belirsizliklerden korunma yollarından biri olarak görülebilir. Güce yakın olmak, artan risk ve belirsizlikler karşısında, öğretmenlerin hissettikleri olumsuz duygulardan kendilerini uzaklaştırmalarını ve görece kendilerini güvende hissetmelerini sağlarken, diğer yandan sorumluluk almaktan kaçınmalarına neden olarak özerk davranmaları önünde engeller oluşturabilmektedir.

Araştırmada, örgütsel güç mesafesi ile öğretmen özerkliği arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen özerkliği ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, örgütsel güç mesafesinin artması, öğretmenlerin özerk davranışlarının azalması ile sonuçlanmaktadır. Bu sonuç öğretmenler üzerinde gerçekteştirilen diğer araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Çolak vd., 2022; Çolak vd., 2023). Hofstede’in kültürel farklılıklarla açıkladığı farklı toplumsal düzeylerdeki güç mesafesi,

örgütsel süreçlerde ve bireyler arası ilişkilerde de farklı örüntüler ortaya çıkarmaktadır. Örneğin güç mesafesi yüksek toplumlarda, örgüt içi karar alma süreçleri daha merkezidir ve çalışanlar harekete geçmek için yöneticilerin yönlendirmesini beklemektedirler. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise çalışanlar, örgüt içi karar alma süreçlerine katılımlarının gerekli olduğunu, yöneticinin demokratik ve erişilebilir olması gerektiğini düşünmektedirler (Hofstede vd., 2022; Yorulmaz, 2021). Toplumun farklı dinamikleriyle etkileşim halinde olan bu kültürel örüntüler, öğretmenlerin, okullarda ne düzeyde özerklik davranışı sergilediklerini de etkilemektedir. Güç mesafesi yüksek ülkeler arasında yer alan Türkiye’de (Hofstede vd., 2022), bu araştırma kapsamında öğretmenlerin güç mesafesi algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Farklı araştırmalarda da benzer biçimde, orta ya da yüksek düzeyde olduğu (Kuluman, 2023; Yaman ve Irmak, 2010; Yorulmaz, 2021) sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları, farklı araştırma sonuçlarına yansıdığı gibi (Çiçek Sağlam ve Göl Dede, 2020; Çolak vd., 2022; Kuluman, 2023), gücü kabullenme boyutunda en yüksek düzeydedir. Gücü kabullenme, meşrulaştırılmış gücün içselleştirildiğini ve sorgulanmadan kabul edildiğini anlatmaktadır (Yorulmaz vd., 2018a). Ortaya çıkan bu bulguların, Türkiye’de eğitim sistemine yön veren güç ve karar mekanizmalarının merkezi yapısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Gücün bu düzeyde merkezileştiği bir yapı, öğretmenleri, eşitsiz bir konuma yerleştirip güçsüzleştirirken, diğer yandan onların güç mesafesi algılarının yükselmesine neden olabilmektedir. Bu durum da farklı etmenlerin bir bileşimi olarak ortaya çıkan öğretmen özerkliği azaltabilmektedir.

Araştırmada, örgütsel güç mesafesinin boyutlarının öncelikle ayrı ayrı incelendiği aracılık testleri, gücü kabullenme ve gücü araçsal kullanmanın iş güvencesizliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide anlamlı araçlar olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu değişkenler ile iş güvencesizliği ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkilerin anlamlı olmaması ya da etkilerin düşük düzeyde olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırma ve güce razı olmanın, iş güvencesizliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkide anlamlı araçlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu aracı değişkenlerle kurulan çoklu aracı modelde de her iki değişken bir aradayken aracılık etkileri anlamlıdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iş güvencesizliği algısının özerklik davranışları üzerindeki etkisinin bir bölümü, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma üzerinden iletilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları öncelikle güç mesafesinde (gücü meşrulaştırma ve güce razı olmada) artışa neden olmakta, daha sonra bu artış da öğretmen özerkliğini azaltmaktadır. *Gücü meşrulaştırma*, çalışanların, örgütteki eşitsiz güç dağılımını aklı uydurmalarıdır. Örneğin, okul yöneticilerinin gücü, baskı ve tahakküm aracı olarak kullanmaları durumunda, öğretmenler, bu durumun belirli nedenlerden kaynaklandığını düşünerek ussallaştırmaktadır. *Güce razı olma* ise çalışanların var olan durumun değişebileceğine yönelik inançlarının zayıf olması ya da öngördükleri olası riskler nedeniyle bu duruma uyum sağlamalarıdır. Bu durumda öğretmenler, yöneticilerin onaylamadıkları uygulamaları karşısında sessizleşebilmektedirler (Yorulmaz, 2021; Yorulmaz vd., 2018a). Neoliberal politikaların yeniden düzenlediği emek rejimi ve artan güvencesizlikle birlikte toplumsal eşitsizlikler de artmaktadır. Hofstede ve diğerlerine (2022) göre gelir dağılımının bozulduğu ve eşitsizliklerin derinleştiği Türkiye gibi ülkelerde güç mesafesi yüksektir. Bu süreç, ülkenin modern dışlaşmasının (Kaya, 2013) ve kendine özgü tarihsel dinamiklerinin getirdiği geleneksel topluma özgü değerler sisteminin (Durkheim, 2018) var olduğu bir toplumsal yapı içinde yaşanmaktadır. Öğretmenlerin bu toplumsal yapıda biçimlenen habitusları, içinde buldukları güvencesiz çalışma koşullarının yarattığı korku, kaygı ve baskılara karşılık gücü meşrulaştırma ve güce razı olma eğilimlerini arttırarak, özerklik davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Bu noktada, öğretmenlerin özerklik davranışlarının artırılabilmesi için örgütsel güç mesafesi algısının düşük düzeyde olmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile örgütsel güç mesafesinin boyutlarından gücü meşrulaştırmanın ve güce razı olmanın, özerklik davranışlarına etki eden önemli değişkenler olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin özerk davranma düzeyleri üzerinde etkili olan bu değişkenler, önemli ölçüde toplumu oluşturan ekonomik, politik, kültürel ve ideolojik yapılarla etkileşim halindedir. Bu nedenle eğitimin niteliği üzerinde merkezi bir öneme sahip olan öğretmenlerin, mesleki yetkinliğin gerektirdiği özerkliğe sahip olabilmeleri, kendi müdahale yöntem ve araçlarını geliştirebilmeleri için öncelikle yapısal pratiklere başvurulması önerilmektedir. Öğretmenlerin özerk hareket etmelerinin önünde engeller oluşturabilen güvencesiz çalışma koşullarının ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin öğretmenlerin ücretli ya da sözleşmeli olarak güvencesiz istihdamı kaldırılmalı, tüm öğretmenlerin daha geniş özlük haklarıyla birlikte kadrolu olarak istihdam edilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarıyla öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumsuz etkileyen diğer bir değişken olan örgütsel güç mesafesi algısının azaltılmasına yönelik yapısal düzenlemelere

gereksinim olduğu söylenbilir. Bununla birlikte örgütsel güç mesafesinin yapısal etmenlerin dışında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin pratikleri yoluyla da yeniden üretildiği (Yorulmaz, 2021) düşünülürse, okullardaki yöneticilerin, katı hiyerarşık ilişkilerin kurulması yerine demokratik değerlerin geliştiği ve yerleştiği bir okul ikliminin yaratılmasına yönelik pratiklere başvurması da güç mesafesinin azaltılmasına katkı sağlayabilir. Böyle bir okul iklimi, eğitim sistemi üzerinden topluma aktarılan doğrudan ya da dolaylı etkiler yoluyla, toplum yapısının demokratikleşmesine de katkıda bulunacaktır. Bu araştırmada, öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü incelenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda, öğretmenlerin özerklik davranışlarını etkileyebilecek diğer değişkenler incelenebilir. Ayrıca ğretmenlerin iş güvencesizliği algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek diğer değişkenlerin ortaya çıkarılması, alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır.

Etik Beyan

“ğretmenlerin İş Güvencesizliği Algıları ile zerklik Davranışları Arasındaki İlişkide rgtsel Güç Mesafesi Algısının Aracı Rolü” başlıklı araştırmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 02.02.2024 - Karar No: 19) alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci ve ikinci yazarların katkı oranı %35, nc yazarın katkı oranı %30.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu makalenin araştırma süreci, yazarlığı ve/veya yayımlanmasıyla ilgili olarak herhangi bir çıkar atışması olmadığını beyan etmiştir.

Kaynakça

- Ashford, S. J., Lee, C. & Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: A theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*, 32(4), 803-829.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin rgtsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Ayral, M., zdemir, N., Türedi, A., Yılmaz Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S., zarıslan, H. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen zerkliği ile ğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA rneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(zel Sayı 1), 207-218.
- Bayhan, G. (2011). *ğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Borg, I. & Elizur, D. (1992). Job insecurity: Correlates, moderators and measurement. *International Journal of Manpower*, 13(2), 13-26.
- Bourdieu, P. (2018). *Bir pratik teorisi için taslak: Kabiliye zerine üç etnoloji alışması* (N. Ökten, ev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. (2021). *Düşünümsel sosyolojiye davet* (N. Ökten, ev.). İletişim.
- Buyruk, H. (2015). *ğretmen emeğinin dnşimi*. İletişim.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir zmlleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451.
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. bs.). Pegem Akademi.
- etin, C. & olak, M. (2020). Job insecurity and burnout among teachers in Turkey. *International Journal of Human Resource Studies*, 10(2), 197-219.
- iek Sağlam, A. ve Gl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Anayasa Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
- okluk, ., şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, ř. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Pegem Akademi.
- olak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- olak, İ. & Altınkurt, Y. (2022). The precarization of educational labor: The examination of teachers’ job insecurity perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60-95.
- olak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin zerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.

- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altinkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(2), 90-107.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., Sever, Y. ve Altinkurt, Y. (2023). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile özerklikleri arasındaki ilişkide örgütsel güç mesafesi algısının aracı rolü. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 488-501.
- Day, C. W., Simpson, A., Li, Q., Bi, Y. & He, F. (2023). Teacher professionalism: Chinese teachers' perspectives. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 65-89.
- Dilekçi, Ü. (2022). Teacher autonomy as a predictor of job satisfaction. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 328-337.
- Durkheim, E. (2018). *Toplumsal işbölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.; 3. bs.). Cem.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Feather, N. T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 81-94.
- Forcella, L., Di Donato, A., Reversi, S., Fattorini, E., & Boscolo, P. (2009). Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. *Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents*, 23(2), 85-93.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.; 16. bs.). Ayrıntı.
- Freire, P. (2021). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret*. (G. K. Gevinç, Çev.; 2. bs.). Yordam.
- Frostenson, M. (2015). Three forms of professional autonomy: De-professionalisation of teachers in a new light. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 20-29.
- Gallie, D., Felstead, A., Green, F. & Inanc, H. (2017). The hidden face of job insecurity. *Work, Employment and Society*, 31(1), 36-53.
- Greenhalgh, L. ve Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9(3), 438-448.
- Gürbüz, F. G. ve Dede, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve iş güvencesizliği algıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 89-108.
- Gürbüz, F. G. ve Dede, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları iş güvensizliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 73-88.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hellgren, J., Sverke, M. & Isaksson, K. (1999). A two-dimensional approach to job insecurity: Consequences for employee attitudes and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(2), 179-195.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2022). *Kültür ve örgüt: Zibnin yazılımı* (H. Akkaş, Çev. Ed.). Nobel.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hyslop-Margison, E. J. ve Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Kaya, İ. (2013). *Modern dışlaşan Türkiye*. Gündoğan.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modelling* (4th ed.). The Guilford.
- Kuluman, F. (2023). *Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmeleri ile güç mesafeleri arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Lunström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (2), 73-85.
- MacDonald, C. (2002). Relational professional autonomy. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 11(3), 282-289.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Lawrence Erlbaum.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 results: Policies and practices for successful schools* (Vol. 2). OECD Publishing.
- OECD. (2016b). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
- Oğuz, Ş. (2014). Tekel direnişinin ışığında güvencesiz çalışma/yaşama: "Proletaryadan prekarya"ya mı? *Mülkiye Dergisi*, 35(271), 7-24.
- Özüğürlü, M. (2010). TEKEL direnişi: Sınıflar mücadelesi üzerine anımsamalar. G. Bulut (Ed.), *Tekel direnişinin ışığında gelenekselden yeniye işçi sınıfı hareketi* içinde (s.47-64). Nota Bene.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Rosenblatt, Z. ve Ruvio, A. (1996). A test of a multidimensional model of job insecurity: The case of Israeli teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 587-605.
- Ruvio, A. ve Rosenblatt, Z. (1999). Job insecurity among Israeli school teachers: Sectoral profiles and organizational implications. *Journal of Educational Administration*, 37(2), 139-158.

- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-338.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Standing, G. (2019). *Prekaryar: Yeni tehlikeli sınıf* (E. Bulut, Çev.; 5. bs.). İletişim.
- Şimşek, O. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Ulaş Marbouti, J. (2015). *In-class social problem solving abilities of classroom teachers: A self-determination theory based study* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, L. I. ve Özsoy, S. (2018). *Eğitim bilimleri felsefesi* (2. bs.). Siyasal.
- Weston, R. ve Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- Wu, S. M. (2015). Development and application of the measures of school value, teacher autonomy, and teacher motivation. *The New Educational Review*, 39(1), 240-251.
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 164-172.
- Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi: Eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Doktora Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yorulmaz, Y. İ. ve Çolak, İ. (2023). Exploring teacher autonomy through teachers' perspectives: A qualitative case study. *Research on Education and Psychology (REP)*, 7(Special Issue 2), 537-556.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018a). Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018b). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96.

EXTENDED ABSTRACT

The changing labor regime with the neoliberal reorganization of production relations has impacted the status and working conditions of the teaching profession, as well as other professional groups. With the spread of neoliberal and neoconservative policies that began in the 1980s and were felt across various fields by the 2000s, the teaching profession has undergone a process of precarization and has experienced a loss of autonomy (Buyruk & Akbaş, 2021; Day et al., 2023; OECD, 2016a), which is a defining characteristic of professions. With these regulations accompanying the highly centralized structure of the education system in Türkiye, teachers have been given the role of a “technician” who implements the decisions made by upper management, and their sphere of influence has been significantly narrowed (Çolak & Altınkurt, 2017). However, the teaching profession requires a broad range of autonomy due to its central position on the quality of education and the dynamic nature of educational processes. Another effect of these policies on the teaching profession is the growing insecurity in teachers' working conditions. This process of precariousness can erode the prerequisites necessary for a profession, while increasing pressure on labor processes and limiting autonomous behavior. Another factor affecting teacher autonomy is their perception, thoughts, and action patterns regarding the unequal power relations in the society they live in. Various studies have shown that teachers' high perception of organizational power distance leads to a reduction in their autonomous behaviors (Çolak et al., 2022; Çolak et al., 2023; Yorulmaz, 2021). Teacher autonomy is a concept related to the scope and degree of freedom required by teachers' professional roles, as well as the power and control mechanisms that influence this freedom. In countries like Türkiye, open school climates and positive leadership styles adopted by administrators can enhance teacher autonomy (Çolak et al., 2017). In addition, it can be predicted that the insecure working conditions they face, as a structural factor, will negatively affect teacher autonomy. Job insecurity has become a norm that defines the general character of work, alongside the shift from relatively secure working conditions of the welfare state period with neoliberal policies (Oğuz, 2014; Özügürlü, 2010). Simultaneously with increasing job insecurity, existing social solidarity and organizational networks have been dispersed, and the employees' ability to change these conditions has diminished in response to growing exploitation. Çolak and Altınkurt (2022) defined the perception of job insecurity under these conditions as anxiety and powerlessness stemming from the loss of work or important aspects of work. The high perception of power distance among teachers leads to further diminishing their already limited autonomy within the extremely centralized structure of the education system (Çolak et al., 2022; Çolak et al., 2023; Yorulmaz, 2021). There are many studies in the literature regarding the variables included in the research. However, no research was found that examined the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy along with the mediating role of organizational power distance perception in this relationship. Therefore, the aim of the study is to determine the mediating role of organizational power distance perception (acceptance of power, instrumental use of power, justification of power, acquiescence of power) in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy

behaviors. This study was designed in survey model. The sample of the study consisted of 470 teachers working in public primary, secondary, and high schools in the central districts of Denizli province (Pamukkale and Merkezefendi). Teachers' Job Insecurity Scale (Çolak & Altinkurt, 2022), the Teacher Autonomy Scale (Çolak & Altinkurt, 2017), and the Organizational Power Distance Scale (Yorulmaz et al., 2018a) were used as data collection instruments. In the analysis of data, firstly descriptive statistics and Pearson correlation coefficients were used. The mediating role of organizational power distance perception in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and their autonomy behaviors was tested with structural equation modeling. For this purpose, the AMOS 24 program was used. A two-stage approach was preferred in structural equation modeling analyses (Şimşek, 2007). In this context, firstly, a measurement model was created and tested in order to reveal the relationships between latent variables and to verify this model. The relationships between latent variables and mediation tests were determined with the structural model. In the study, job insecurity was examined as an independent variable, four dimensions of organizational power distance were examined as mediator variables separately and teacher autonomy was examined as a dependent variable. The research results highlight that there are negative relationships between teachers' perceptions of job insecurity and their autonomy behaviors as well as between organizational power distance perception and teacher autonomy. The research also demonstrates positive relationships between teachers' perceptions of job insecurity and various dimensions of organizational power distance, such as the instrumental use of power, justification of power, and acquiescence of power. Furthermore, the research results reveal that justification of power and acquiescence of power, which are dimensions of organizational power distance, play a mediating role in the relationship between teachers' job insecurity perceptions and autonomy behaviors. These variables, which influence teacher autonomy, interact with the economic, political, cultural, and ideological structures that constitute the society to a great extent. Therefore, it is recommended that structural practices be implemented first to ensure that teachers, who play a central role in education quality, have the autonomy needed for professional competence and can develop their own intervention methods and tools. Arrangements should be made to eliminate insecure working conditions that could hinder teachers' autonomous behavior. For example, insecure employment for teachers under temporary or fixed-term or contracts should be abolished. Instead, all teachers should be employed as permanent staff with expanded employment benefits. In addition, structural arrangements are needed to reduce the perception of organizational power distance, which negatively impacts teacher autonomy through dimensions such as justification of power and acquiescence of power.

Өспүрүмдөрдүн Кибер Зомбулукка Каршы Сезгичтик Деңгээлерин Аныктоочу Шкаласын Иштеп Чыгуу

Mehmet Arif ÖZERBAŞ¹ ve Gülnur ISMANOVA²

Аннотация

Издөөнүн максаты өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлин аныктоо үчүн жарактуу жана ишенимдүү шкала иштеп чыгуу болуп саналат. Издөөнүн фокус-группасын 2023-2024-окуу жылында Бишкек шаарында мамлекеттик мектептердин 7, 8, 9, 10 жана 11-класстарында билим алган 451 окуучу түзгөн. Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлин аныктоочу шкала иштеп чыгуу үчүн эки фокус группадан маалымат топтолгон. Биринчи фокус-группаны түзгөн 281 окуучудан алынган маалыматтар боюнча ачыктоочу фактордук анализ жана ички ырааттуулук анализи жасалган. Үч жумадан кийин экинчи фокус-группадан маалымат чогултулуп, тастыктоочу фактордук анализи жасалган. 16 пункттан турган шкала боюнча тастыктоочу фактордук анализи үчүн 170 окуучудан маалымат чогултулган. Ачыктоочу фактордук анализдин жыйынтыгында “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласында орун алган пункттар “Коргонуу”, “Адеп” жана “Маалыматтуулук” болуп 3 көмөкчү группага бөлүнгөн. Пункттардын фактордук жүктөрү .47 менен .80 арасында өзгөрөөрү аныкталган. Ал эми ишенимдүүлүк анализинин натыйжасында жалпы шкаланын ишенимдүүлүк деңгээли .73 болуп табылган. Тастыктоочу фактордук анализинин натыйжасында Хи-квадратынын (χ^2) мааниси 181.98, ал эми эркиндик деңгээли (df) 98 болуп табылган. Хи-квадраты/эркиндик деңгээли 1.86 болуп аныкталып, эң сонун болгон көрсөткүчтү көрсөткөн. Шкаланын ылайыктуулук индекстери RMSEA:0.05 болуп эң сонун ылайыктуулук коэффициенттин, калган ылайыктуулук индекстери CFI:0.92, GFI:0.93, AGFI:0.90, IFI:0.92, TLI:0.90 түзүп, жакшы деңгээлдеги ылайыктуулукту көрсөткөн. Жасалган анализдердин жыйынтыгына таянып, иштелип чыккан шкала- өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоодо колдонулуучу ишенимдүү жана жарактуу курал катары колдонула аларын айта алабыз.

Ачкыч сөздөр: шкала, шкала иштеп чыгуу, ишенимдүүлүк, валидүүлүк, кибер зомбулук, кибер зомбулукка каршы сезгичтик

Developing a Scale to Measure Adolescents' Level of Sensitivity to Cyberbullying

Abstract

The study aims to develop a valid and reliable scale to determine adolescents' level of sensitivity to cyberbullying. The group under study consists of 7th, 8th, 9th, 10th, and 11th graders studying in public schools in the 2023-2024 academic year. Data were collected from a total of 451 students from 2 sample groups for the scale development analyses determining the sensitivity levels of adolescents to cyberbullying. For the first sample group, data were collected from 281 students, and Exploratory Factor Analysis and Reliability Analyses were conducted. At three-week intervals, data were collected from the second sample group and Confirmatory Factor Analysis was performed. For Confirmatory Factor Analysis, data were collected from 170 students with a 16-item draft scale. As a result of the Exploratory Factor Analysis, it was determined that the scale of sensitivity to cyberbullying was grouped under three sub-dimensions: "Defense", "Ethics" and "Awareness". The factor loadings of the items in the scale were found to vary between .47 and .80. As a result of the reliability analysis of the scale, the total Cronbach's Alpha coefficient was determined as .73. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, the χ^2 value was 181.98 and the degree of freedom was 98. The χ^2/df ratio was found to be 1.86 and the fit index was found to be RMSEA:0.05, indicating a high level of fit. Other fit indices CFI:0.92, GFI:0.93, AGFI:0.90, IFI:0.92, and TLI:0.90 were found to be within acceptable limits. Therefore, as a result of the findings obtained in this study, it was revealed that the scale of sensitivity to cyberbullying is a valid and reliable measurement tool that determines adolescents' level of sensitivity to cyberbullying.

Key Words: Scale, Scale Development, Reliability, Validity, Cyberbullying, Sensitivity to Cyberbullying


Atf İçin / Please Cite As:

Özerbaş, M. A. ve Ismanova, G. (2025). Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу шкаласын иштеп чыгуу. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 103-113. doi:10.33206/mjss.1498801


Geliş Tarihi / Received Date: 10.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.09.2024

¹ Prof. Dr. - Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi, marif.ozerbash@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0002-1612-9349

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye-Kırgızistan Manas Üniversitesi, ysmanova.gulnur7@gmail.com,

 ORCID: 0009-0004-6533-4148



Киришүү

Инсан түйүлдүк болуп жаралган күндөн баштап өмүрүнүн аягына чейин өсүп-өнүгүүдө болот. Бул өсүп-өнүгүү мезгилдеринде эң критикалык мезгилдеринин бири өспүрүмдүк курак болуп саналат (Kulaksizoglu, 2009). Өспүрүм, "Adolescent" сөзү грек сөзүнөн которулганда чоңоюу, өсүү-өнүгүү, алдыга жылуу деген маанини түшүндүрөт (Миталипов, 2018). Өспүрүмдүк курак, илимий адабиятта биринчи жолу 1890-1920 жылдары кездешип, 11-13 жаш эрте өспүрүмдүк курак, 14-17 жаш арасы орто өспүрүмдүк курак, ал эми 18-22 жаш арасы соңку өспүрүмдүк курак болуп үч стадияга бөлүп карашкан (Gouws, Kruger, & Burger, 2003). Эрте өспүрүмдүк куракта физикалык жактан өсүп-өнүгүүлөр басымдуулук кыlsa, орто өспүрүмдүк курак мезгилинде баланын жашоосунда үй-бүлөгө караганда достору көбүрөөк маанилүү рол ойнойт. Соңку өспүрүмдүк курак баланын өзүн-өзү таануусу менен аяктайт. Өспүрүмдүк курак, инсандын өзүн-өзү тааныган, түшүнгөн жана кишилик сапаттарын калыптандырган курак болуп саналат (Kuzgun, 2002). Инсандын кишилик сапаттарынын калыптанышында, башкача айтканда, оң же терс кишилик сапаттардын ээси болууга таасирин тийгизген сырткы факторлор бар. Ал факторлордун бири зомбулук болуп саналат. Зомбулуктун физикалык зомбулук, психологиялык зомбулук, сөз аркылуу зомбулук, экономикалык зомбулук ж.б түрлөрү бар (Smith, ж.б., 2008). Технологиянын өнүгүшү менен биргеликте жогорудагы зомбулук түрлөрүнө кибер зомбулук термини да кошулду. Кибер зомбулук- интернеттин жардамы менен ар кандай технологияларда бирөөнү атайылап жана кайра-кайра капалантуу, кемсинтүү, коркуткан таризде кат жазуу жана социалдык тармактарда бирөөнү кемсинткен, уяткарган сүрөттөрдү бөлүшүү, жеке маалыматтарын макулдугун албай жарыялоо болуп саналат (Hinduja & Patchin, 2008). Кибер зомбулукка кабылуу же жабырлануу адамдын руханий ден соолугуна терс таасирин тийгизиш, керек болсо суицидге чейин алып барышы мүмкүн (McLouglin, Spears, & Taddeo, 2018). Өспүрүмдөрдүн арасындагы кибер зомбулуктун алдын алуу үчүн, алгач алардын кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоо маанилүү.

Кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоо иштеринин эң оптималдуу жолдорунун бири шкаланын жардамы менен өлчөө. Өлчөө бул- физикалык же болбосо психологиялык сапаттарды кандайдыр бир куралдын жардамы менен өлчөө десе болот. Физикалык жана психологиялык сапаттарды өлчөө иштери эки жол менен ишке ашырыла алат. Биринчиси, түздөн-түз өлчөө, мында кандайдыр бир нерсенин жардамы менен өлчөөгө мүмкүн болот. Мисалы: тараза менен оордукту, метр менен узундукту өлчөө ж.б. Экинчиси, кыйыр өлчөө бул- кандайдыр бир сапатты башка бир сапаттын жардамы аркылуу өлчөө. Мисалы: окуудагы жетишкендикти даярдалган тесттин жыйынтыгы боюнча өлчөө ж.б. (Güvendir & Özkan, 2024). Кыйыр өлчөөнүн куралдарынын бири шкала болуп саналат. Шкала бул- кандайдыр бир сапатты же психологиялык мүнөздөмөнү өлчөө үчүн иштелип чыккан өлчөө каражаттары (Erkuş, 2022). Шкаланы колдонуу үчүн шкалада орун алган пункттар колдонулуучу топко маданият, тил жана түшүнүктүүлүк жагынан туура келүүсү абзел. Эгерде шкала башка тилден которулуп колдонулса, анда шкаланы алгач адаптациялоо керек же кайрадан иштеп чыгуу зарыл. Шкала иштеп чыгуу бул- кандайдыр бир психологиялык өзгөчөлүктү өлчөө үчүн же эмне экенин ачып берүү үчүн ылайыктуу пункттардын комплексин камтыган жана белгилүү жооп категорияларынан турган шкала даярдоо процесси болуп саналат (Erkuş, 2022). Шкала иштеп чыгууда белгилүү илимий тастыкталган критериялардын негизинде иштелип чыгылуусу зарыл. Шкаланын ишенимдүүлүгү жана жарактуулугунун далилденбөөсү өлчөп жаткан психологиялык өзгөчөлүктүн туура эмес өлчөлүүсүнө себеп болуусу ыктымал (Tavşancıl, 2005). Конструктивдүү жарактуулук бул (конструктивдүү валидүүлүк)- шкалада орун алган пункттардын өлчөөнү көздөгөн өзгөчөлүктү канчалык деңгээлде туура өлчөп жатканын аныктоо (Büyüköztürk, 2023). Жарактуулук- кандайдыр бир өлчөө куралынын өлчөөнү көздөгөн өзгөчөлүктү башка өзгөчөлүктөрдү кошпостон, так өлчөөсү жарактуулук болуп саналат (Ercan & Kan, 2004). Ишенимдүүлүк бул- өлчөө куралынын окшош шарттарда кайра-кайра өлчөөдө окшош маанилерди берүүсү же өлчөө маанилеринин туруктуулугунун көрсөткүчү болуп саналат (Ercan & Kan, 2004).

Издөөнүн максаты, өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктаган жарактуу жана ишенимдүү шкала иштеп чыгуу. Бул максаттын негизинде изилдөө жасалып, 16 пункттан турган жарактуу жана ишенимдүү шкала иштелип чыккан. Фактордук

анализдердин негизинде шкала 3 кичи топто же болбосо подшкалага бөлүнөөрү аныкталган. “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын биринчи кичи тобунда орун алган пункттар кибер зомбулуктан коргонууга байланыштуу болгондуктан, “Коргонуу” подшкаласы деп аталган. Экинчи кичи топтогу пункттар адеп менен байланыштуу, ошондуктан “Адеп” подшкаласы деп аталган. Үчүнчү кичи топтогу пункттар маалыматтуулук менен байланыштуу болгондуктан, кибер зомбулук жөнүндө “Маалыматтуулук” подшкаласы деп атоого чечим чыгарылган. Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу шкаласы “1=Такыр кошулбайм”, “2=Кошулбайм”, “3=Так айта албайм”, “4=Кошулам”, “5=Толук кошулам” жоопторун камтыйт. Шкалада жалпы 11 оң пункт орун алган, алар: 3,4,5,6,7,8,11,12,13,14,15. Калган 5 пункт терс пункттар болуп саналат, алар: 1,2,9,10,16. Кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоодо терс пункттардын (1,2,9,10,16) упайлары тескерисине алмаштырылып эсептелүүсү абзел. Мисалы: терс пункттар, алар: 1,2,9,10,16 “5=Такыр кошулбайм”, “4=Кошулбайм”, “3=Так айта албайм”, “2=Кошулам”, “1=Толук кошулам” катары эсептелет. Жалпы шкаладан алынган эң көп упай 80, эң аз упай 16 болуп эсептелет. 64-80 арасындагы упайлар жогорку деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт. 33-63 арасындагы упайлар орто деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт. 16-32 төмөнкү деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт.

Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу шкаланын конструктивдүү валидүүлүк жана ишенимдүүлүк анализдеринин натыйжасында иштелип чыккан шкаланын өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоодо колдонулуучу ишенимдүү жана жарактуу курал катары колдонула алаары тастыкталган.

Материалдар жана изилдөө методу бөлүмү

Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласын иштеп чыгууда ачыктоочу фактордук анализ, тастыктоочу фактордук анализ жана ички ырааттуулук анализдери колдонулган.

Маалымат чогултуу куралы.

Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын пункттарын аныктоо үчүн, алгач темага байланыштуу адабияттар окулган. Мындан кийин 10 окуучудан кибер зомбулукка карата мамилелери жөнүндө ойлору суралган. Жогорудагы иштерден соң 20 пункттан турган каралама-шкала даярдалган. Даярдалган каралама-шкаланын пункттары изилдөөнүн максатына ылайыктуулугу боюнча 4 педагогика бөлүмү академиктерине жана 3 психология бөлүмүндөгү академиктерге текшертилген. Текшерүүдөн кийин максатына так тиешелүү деп эсептелбеген пункттар шкаладан чыгартылып, пункттардын саны 17ге кыскартылган. 17 пункттан турган каралама-шкала эң аягында тилдик түшүнүктүүлүгү жана тууралуулугу боюнча лингвистке текшерилип, керектүү болгон оңдоп-түзөөлөр жасалган. Даярдалган каралама-шкаланын жардамы аркылуу 40 окуучудан пилоттук анализ үчүн маалымат топтолгон. Топтолгон маалыматтардан окуучуларга түшүнүктүү экени аныкталып, маалыматтардын чогултуусуна чечим чыгарылган.

Даярдалган шкалада терс жана оң пункттар орун алган. Шкалада жалпы 17 пункт орун алып, алардын 11и оң пункт (3,4,5,6,7,8,11,12,13,14,15). Калган 6 пункт (1,2,9,10,16,17) терс пункттар болуп белгиленген. Атайын окуучуларга шкаланы кантип толтуруу керектиги жөнүндө кыскача түшүндүрмө тиркеген. Зомбулукка каршы сезгичтик шкаласы Лайкерт тибиндеги шкала болуп саналып, белгилөө үчүн “1=Такыр кошулбайм”, “2=Кошулбайм”, “3=Так айта албайм”, “4=Кошулам”, “5=Толук кошулам” жооптору камтылган.

Изилдөөнүн фокус-группасы.

Изилдөөнүн фокус-группасын Бишкек шаарындагы мамлекеттик мектептерде 2023-2024-окуу жылында 7, 8, 9, 10 жана 11-класстарда (14-18 жаш аралыгындагы) билим алган 451 окуучу түзгөн. Шкала иштеп чыгуу үчүн фокус-группанын чоңдугу боюнча ар кандай пикирлер кездешет. Изилдөөчүлөр фокус-группанын чоңдугун шкалада орун алган пункттардын саны менен белгилөөнү сунушташат (Bryman & Cramer, 2002; Everitt, 1975; Kline, 2013). Кээбирки изилдөөчүлөр шкалада орун алган пункттардын санынан 5-10 эсе көп болуусу туура жыйынтыктарды берет деп эсептешет (Bryman & Cramer, 2002; Şencan, 2005; Everitt, 1975).

Ошондуктан шкаланын иштелип чыгуусу үчүн эки фокус группадан маалыматтар топтолгон. Биринчи фокус-группа үчүн 281 окуучудан алынган маалыматтар менен ачыктоочу фактордук анализи жана ички ырааттуулук анализи жасалган. Биринчи фокус-группадан чогултулган маалыматтардын саны шкалада орун алган пункттардан 16 эсе көп чогултулган, башкача айтканда, үлгү үчүн жетээрлик өлчөмдө болгон. Үч жумадан кийин экинчи фокус-группадан маалыматтар чогултулуп, тастыктоочу фактордук анализи жасалган. 16 пункттан турган каралама-шкала менен 170 окуучудан маалыматтар чогултулуп, тастыктоочу фактордук анализи жасалган. Тастыктоочу фактордук анализи үчүн 100-150 катышуучу изилдөөнүн фокус-группасын түзө алышат (Muthén & Muthén, 2002; Tabachnick & Fidell, 2013). Топтолгон маалыматтар 150дөн көп болгондуктан тастыктоочу анализ үчүн жетээрлик чоңдукта болгону көрүнүп турат.

Маалыматтардын анализи

Шкаланын конструктивдүү валидүүлүгүн текшерүү үчүн биринчи ачыктоочу фактордук анализдери, андан соң ортого чыккан моделдин жарактуу модел экенин тастыктоо үчүн тастыктоочу фактордук анализ жасалган. Жогорудагы анализдер жасалганга чейин топтолгон маалыматтардын бир типтүү болуп, болбогонун Skewness жана Kurtosis коэффициенттери (коэффициенты асимметрии и эксцесса) каралып, +1 менен -1 аралыгында экени аныкталган. Маалыматтардын бир тектүү болуп, болбоорун аныктаган Kolmogorov-Smirnov жана Shapiro-Wilk тесттеринин жыйынтыгында Kolmogorov-Smirnov .02, Shapiro-Wilk .12 болуп аныкталган. Жогорудагы тесттердин жыйынтыгы боюнча топтолгон маалыматтардын бир типтүү болбогону аныкталган. Ошондуктан мындан кийинки анализдердин жасалуусуна чечим чыгарылган. Шкаланын ишенимдүүлүгүн текшерүү максатында пункт-жыйынтык байланыштары (Item-Total Correlation) жана Cronbach’s Alpha ички ырааттуулук анализдери жасалган. Ачыктоочу фактордук анализдери жана ички ырааттуулук анализи SPSS платформасында жасалган. Тастыктоочу фактордук анализдери AMOS платформасында жасалган.

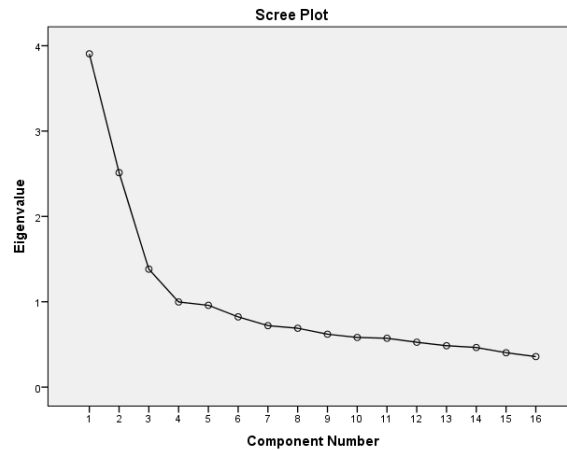
Издөөнүн табылгалары бөлүмү

Ачыктоочу фактордук анализ

Таблица 1. *Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласында орун алган пункттардын саны, ачыктоочу фактордук анализи жана ишенимдүүлүк коэффициенти*

Шкала	Пункттардын саны	КМО	Barlett’s X ²	Жалпы дисперсия %	Фактордук жүк	
					Эң төмөн	Эң жогору
Кибер зомбулукка каршы сезгичтик	16	.81	1089.93 <i>p</i> < .001	48.758	.47	.80

Шкаланын конструктивдүү валидүүлүгүн текшерүү үчүн алгач шкалада берилген пункттардын ортосундагы байланыш матрицалары текшерилген жана факторго ылайыктуулугу каралган. Пункттардын анализи үчүн пункт-жыйынтык упай байланышы анализи жасалып, 1 пунктун мааниси (17-пункт) дисперсияга туура келбеген маанини бергени үчүн шкаладан чыгаруу чечими алынган. Калган 16 пункт менен өспүрүмдөрдөн чогултулган маалыматтардын фактордук анализдери үчүн жетип жетпээрин аныктоо максатында ачыктоочу фактордук анализи жасалган. Бул үчүн алгач Кайзер-Мейер-Олкин (КМО) тестине жана Барлеттин сферикалык критерийлерине туура келээри текшерилген. КМО тестинин жыйынтыгы боюнча .81 маанисин берип, үлгү үчүн жетээрлик өлчөмдө болгону белгиленген. КМО тести боюнча үлгүнүн жетээрлик маанилерин Кайзер жана Райс (1974) 0.90дон 1.00го чейин эң мыкты, .80ден 0.90го чейин жакшы, 0.70 тен 0.80 ге чейин орто, 0.60тан 0.50гө чейин начар, 0.50дөн аз маанилер кабыл алынбаган маанилер экенин белгилешкен. Барлеттин сферикалык критерийлери каралган учурда, чогулган маалыматтардын статистикалык маанилүүлүгү $X^2=1089.93$; $p < .001$ шкаланын эркиндик деңгээли 120 болуп табылып, ачыктоочу фактордук анализ үчүн жетээрлик өлчөмдө экени аныкталган [$X^2(120)=1089.93$; $p < .001$]. Ачыктоочу фактордук анализдин негизинде шкаланын 3 кичи топто бириккени аныкталган. Бул маалыматты 1- формада көрө алабыз.



1- ФОРМА Өсүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын пункттарынын фактордук жүктөрүнүн графикада жайгашкан жерлери

1- формада 1, 2 жана 3- чекиттеринен кийин графиктин түздөшкөнүн көрө алабыз. 1, 2 жана 3- чекиттен кийин сызыктын ылдыйлашы шкаланын 3 кичи топко же болбосо подшкалага бөлүнөрүнөн кабар берет. Аныкталган 3 фактордук шкаланын фактордук жүктөрү 2-таблицада берилген.

Таблица 2. Өсүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын ачыктоочу фактордук анализинин натыйжалары

Пункттар	Ф1	Ф2	Ф3	Өзүк маани	Ачыкталган дисперсия	Жалпы дисперсия
c8	,799			3.906	24.412	48.758
c14	,740					
c15	,713					
c12	,667					
c13	,553					
c5	,510					
c7	,471					
c9		,754		2.513	15.707	
c10		,734				
c2		,679				
c1		,642				
c16		,553				
c6			-,734	1.382	8.639	
c4			-,728			
c11			-,639			
C3			-,494			

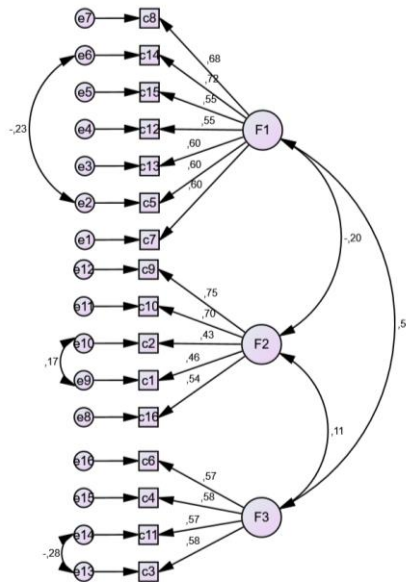
16 пункттан турган шкалага ачыктоочу фактордук анализи жасалып, жыйынтыгында “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын пункттары 3 кичи группадан тураары аныкталган. Биринчи, кибер зомбулуктан “Коргонуу” подшкаласы 7 пункттан (8,14,15,12,13,5,7) турган. Дисперсиянын 24.41% түшүндүрүп, .47ден .80ге чейинки аралыктагы фактордук жүктөрдөн турган. Шкаланын экинчи кибер зомбулуктагы “Адеп” подшкаласы 5 пункттан (9,10,2,1,16) туруп, дисперсиянын 15.71% түшүндүрүп фактордук жүктөрү .55тен .75ке чейинки жүктөрдү түзгөн. Шкаланын үчүнчү кибер зомбулук жөнүндө “Маалыматтуулук” подшкаласы 4 пункттан (6,4,11,3) туруп, дисперсиянын 8.64% түшүндүргөн. Үчүнчү подшкалага тиешелүү фактордук жүктөр .50дөн .73кө чейин өзгөргөн. Ховард (2016) 0.40тан жогору болгон фактордук жүктөрдүн идеалдуу деп эсептелеээрин, айрыкча фактордук жүктөр арасындагы жүктөрдүн чоңдугу 0.10дон көп болуусу шарт экенин белгилеген. Бул маанилерди эске алганда, шкаладагы пункттардын фактордук жүктөрү идеалдуу экенин жана ар бир пункттун тиешелүү болгон факторго кошкон салымынын маанилүү экенин көрсөк болот.

Тастыктоочу фактордук анализ

Таблица 3 Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын тастыктоочу фактордук анализинин натыйжалары

χ^2	df	(χ^2/df)	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	IFI	TLI
181.98	98	1.86	0.05	0.92	0.93	0.90	0.92	0.90

Өпүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу шкаланын тастыктоочу фактордук анализинин натыйжасында Хи-квадратынын (χ^2) мааниси 181.98 жана эркиндик деңгээли (df) 98 болуп табылган. Хи-квадраты/эркиндик деңгээли болсо 1.86 болуп аныкталып, эң сонун болгон көрсөткүчтү көрсөткөн. Шкаланын ылайыктуулук индекстери RMSEA:0.05 эң сонун ылайыктуулук коэффициенттин көрсөткөн. Калган ылайыктуулук индекстери CFI:0.92, GFI:0.93, AGFI:0.90, IFI:0.92, TLI:0.90 болуп табылып, жакшы деңгээлдеги ылайыктуулукту көрсөткөн (Hu & Bentler, 1999). Жогорудагы натыйжалар ачыктоочу фактордук анализдердин натыйжаларын тастыктап турат. Тастыктоочу фактордук анализге тиешелүү коэффициенттер жана жол диаграммасы 1-формада көрсөтүлгөн.



MIN/df: 1,857; RMSEA: .055; AGFI: .897; GFI: .926; NFI: .837; CFI: .916; IFI: .917; TLI: .897;

2- ФОРМА Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын тастыктоочу фактордук анализинеге тиешелүү коэффициенттери жана жол диаграммасы

2-формада ар бир пункттун байланыш коэффициенттери көрсөтүлгөн. Коэффициенттердин арасындагы байланыштардын мыкты деңгээлде экени көрүнүп турат [$\chi^2=181.98$; $df=98$; $p < .001$]. 6-2-пункт, 10-9-пункт, 14-13-пункттар арасында жогору деңгээлдеги байланыш болгондуктан октор менен байланыштырылган. Айрыкча 3 кичи топко бөлүнгөн шкаланын ылайыктуулук индекстери болгон RMSEA:0.06 эң сонун ылайыктуулук коэффициенттин көрсөткөн жана калган CFI:0.92, GFI:0.93, AGFI:0.90, IFI:0.92, TLI:0.90 кабыл алына турган ылайыктуулук индекстерине туура келип, шкаланын кабыл алына турган модел экенин көрсөткөн.

Ишенимдүүлүк анализдерине байланыштуу табылгалар

Таблица 4. Өстүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын ишенимдүүлүк коэффициенти (Cronbach’s Alpha)

Кибер зомбулукка каршы сезгичтик шкаласы	Кичи топтор жана жалпы	α	Пункттардын саны	Фактордук жүктөр
Коргонуу	1-фактор	.80	7	.47 - .80
Адеп	2-фактор	.72	5	.55 - .75
Маалыматтуулук	3-фактор	.63	4	.49 - .79
Кибер зомбулукка каршы сезгичтик	Жалпы шкала	.73	16	.47 - .80

Алгач каралама-шкаланын пункт-жалпы упай байланыштары каралган. Пункт-жалпы упай байланыштары- ар бир пункттун калган жалпы пункттар менен болгон байланышын көрсөтөт. Бул анализдин жыйынтыгында 17- пункт калган пункттар менен терс байланышта болгондуктан шкаладан чыгартылган. Мындан соң Cronbach’s Alpha ишенимдүүлүк анализи жасалган. Жалпы шкаланын ишенимдүүлүк анализинин натыйжасында (Cronbach’s Alpha) ишенимдүүлүк упайы .73 болуп табылган. Кибер зомбулуктан “Коргонуу” 1- подшкаласынын ишенимдүүлүк упайы .80, экинчи “Адеп” подшкаласынын упайы .72, үчүнчү “Маалыматтуулук” кичи тобунун упайы .63 болуп аныкталган. Аныкталган упайлар жогору деңгээлдеги ишенимдүүлүктү көрсөтүп, шкала пункттарынын бири-бири менен болгон ички ырааттуулугунун жогору экенин көрсөткөн. Cronbach’s Alpha упайлары 0.00 дөн 0.40ка чейинки упайлар ишенимдүү эмес, 0.40тан 0.60ка чейинки упайлар төмөнкү деңгээлдеги ишенимдүүлүктү, 0.60тан 0.90го чейинки упайлар жогорку деңгээлдеги ишенимдүүлүктү, 0.90дон 1.00ге чейинки упайлар болсо эң мыкты деңгээлдеги ишенимдүүлүктүн көрсөткүчү болуп саналат (Özdamar, 1999). Ошондуктан анализдин жыйынтыгында жогорку деңгээлдеги ишенимдүүлүк табылган.

Корутунду

Издөөнүн максатынын негизинде өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу жарактуу жана ишенимдүү шкала иштелип чыкты. Алгач шкала 20 пунктту камтыган. Эксперттердин текшерүүсүндө пункттардын максатына так-туура келбеген пункттар чыгарылып, керектүү болгон оңдоп-түзөөлөр жасалып, 17 пункттан турган каралама-шкала даярдалган. Даярдалган каралама-шкала менен пилоттук анализ үчүн 40 окуучудан маалымат топтолгон. Анын негизинде каралама-шкаланын түшүнүктүүлүгү аныкталып, анализдер үчүн маалыматтар чогултулуп башталган. Топтолгон маалыматтардын үлгү үчүн ылайыктуулугу Кайзер-Мейер-Олкин тестин жана Барлеттин сферикалык критерийлеринин жардамы менен аныкталган. Бул анализдердин жыйынтыгында топтолгон маалыматтардын фактордук анализдер үчүн ылайыктуу экени аныкталып, ачыктоочу фактордук анализи жасалган.

Ачыктоочу фактордук анализи 17 пункттан турган каралама-шкала менен жасалган. Бирок 1 пункттун (17-пункт) шкаланын калган пункттары менен терс байланышта болгону аныкталып, шкаладан чыгаруу чечими кабыл алынган. 16 пункт менен кайрадан ачыктоочу фактордук анализи жасалып, шкаланын 3 факторго бөлүнөөрү аныкталган. Шкаланын биринчи факторундагы кичи топто орун алган пункттар кибер зомбулуктан коргонууга байланыштуу болгондуктан, “Коргонуу” подшкаласы деп аталган. Экинчи кичи топтогу пункттар адеп менен байланыштуу, ошондуктан “Адеп” подшкаласы деп аталган. Үчүнчү кичи топтогу пункттар кибер зомбулук жөнүндө маалыматтуулукту камтыгандыктан “Маалыматтуулук” подшкаласы деп атоого чечим чыгарылган. Бул үч фактордон турган шкаланын фактордук жүктөрү .47 менен .80дин арасында өзгөргөнү белгилүү болгон. Шкаланын жалпы дисперсиясы 48.76 болуп табылган. Социалдык-гуманитардык илимдерде көп фактордуу шкалаларда жалпы дисперсиянын 40% менен 60% арасында болуусу жетээрлик өлчөмдө болуп саналат (Tavşancıl, 2005). Ошондуктан шкаланын жалпы дисперсиясынын жетээрлик өлчөмдө ачыктаганы көрүнүп турат.

Ачыктоочу фактордук анализдеринин жыйынтыгында аныкталган 16 пункттан турган шкалага тастыктоочу фактордук анализдери жасалган. Кибер зомбулукка каршы сезгичтик шкаласынын тастыктоочу фактордук анализдеринин жыйынтыгында шкаланын Хи-квадратынын (χ^2) мааниси 181.98 жана эркиндик деңгээли (df) 98 болуп табылган. Хи-квадраты/эркиндик деңгээли болсо 1.86

болуп аныкталып, эң сонун болгон көрсөткүчтү көрсөтө алган. Шкаланын ылайыктуулук индекстери RMSEA:0.05 эң сонун ылайыктуулук коэффициенттин көрсөткөн. Калган ылайыктуулук индекстери CFI:0.92, GFI:0.93, AGFI:0.90, IFI:0.92, TLI:0.90 болуп табылып, жакшы деңгээлдеги ылайыктуулукту көрсөткөн (Hu & Bentler, 1999). Бул натыйжалар ачыктоочу фактордук анализдеринин жыйынтыгынын тууралыгын тастыктаган.

Шкаланын ишенимдүүлүгүн текшерүү үчүн пункт-жалпы упай байланыштары жана Cronbach's Alpha ишенимдүүлүк анализи жасалган. Пункт-жалпы упай байланыштары анализинин жыйынтыгында 17-пункттин калган пункттар менен терс байланышта болгону аныкталган. Опондуктан шкаладан чыгаруу чечими чыгарылган. Мындан соң Cronbach's Alpha ишенимдүүлүк анализи жасалган. Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоочу шкаланын ишенимдүүлүк анализинин натыйжасында (Cronbach's Alpha) жалпы шкаланын ишенимдүүлүк упайы .73 болуп табылган. Кибер зомбулукка каршы сезгичтик шкаласынын кичи топторунун “Коргонуу” 1-подшкаласынын ишенимдүүлүк упайы .80, экинчи “Адеп” подшкаласынын упайы .72, үчүнчү “Маалыматтуулук” кичи тобунун упайы .63 болуп аныкталган. Аныкталган упайлар жогору деңгээлдеги шкаланын ишенимдүүлүгүн көрсөтүп, шкала пункттарынын бири-бири менен болгон ички ырааттуулугунун жогору экени аныкталган.

Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын акыркы формасы 16 пункттан туруп, белгилөө үчүн “1=Такыр кошулбайм”, “2=Кошулбайм”, “3=Так айта албайм”, “4=Кошулам”, “5=Толук кошулам” жоопторун камтыйт. Шкалада жалпы 11 оң пункт бар, алар: 3,4,5,6,7,8,11,12,13,14,15. Калган 5 пункт терс пункттар, алар: 1,2,9,10,16. Өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоодо терс пункттардын (1,2,9,10,16) упайлары тескерисине алмаштырылып эсептелүүсү абзел. Мисалы: терс пункттар (1,2,9,10,16) “5=Такыр кошулбайм”, “4=Кошулбайм”, “3=Так айта албайм”, “2=Кошулам”, “1=Толук кошулам” катары эсептелет. Жалпы шкаладан алынган эң көп упай 80, эң аз упай 16 болуп эсептелет. 64-80 арасындагы упайлар жогорку деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт. 33-63 арасындагы упайлар орто деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт. 16-32 төмөнкү деңгээлдеги кибер зомбулукка каршы сезгичтикти көрсөтөт.

Өспүрүмдөрдүн “Кибер зомбулукка каршы сезгичтик” шкаласынын конструктивдүү валиддүүлүк жана ишенимдүүлүк анализдеринин табылгаларынын натыйжасында, шкала-өспүрүмдөрдүн кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлдерин аныктоодо колдонулуучу ишенимдүү жана жарактуу курал катары колдонула алат. Шкаланын акыркы формасы 1- кошумчада берилген.

Etik Beyan

“Ergenlerin Siber Zorbalığa Karşı Duyarlılık Düzeylerini Belirlemek İçin Bir Ölçek Geliştirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Kurulu'nun 31 Mayıs 2024 tarih ve 2024_9 sayılı toplantısında alınmıştır.

Этикалык комитет баяны

Өспүрүмдөрдүн Кибер Зомбулукка Каршы Сезгичтик Деңгээлдерин Аныктоочу Шкаласын Иштеп Чыгуу аттуу изилдөө ишин жазуу процессинде илимий эрежелер, этика эрежелери жана цитата эрежелери сакталган. Чогултулган маалыматтар бурмаланган эмес, изилдөө жарыялоо үчүн башка академиялык басылмаларга жөнөтүлгөн эмес. Керектүү этикалык уруксат - Кыргыз-Түрк Манас Университети кеңешинин 31 Май 2024 тарых жана 2024_9 номерлуу чогулушунда алынган.

Изилдөөчүлөрдүн салым кошуусу боюнча пайыздык баяндамасы

Изилдөөчүлөрдүн кошкон салымдары тең болуп эсептелет.

Конфликт боюнча

Изилдөөдө эч кандай конфликт потенциалы жок деп эсептелет.

Koddonuğan adabiyatlar

- Bryman, A., & Cramer, D. (2002). *Quantitative Data Analysis with SPSS for Windows. A Guide for Social Scientists*. New York: Routledge. ISBN: 9780203498187.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-975-6802-74-8.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211 - 216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>.
- Erkuş, A. (2022). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978-605-364-311-1.
- Everitt, B. (1975). Multivariate analysis: the need for data, and other problems. *British Journal of Psychiatry*, 126, 237-240. DOI: 10.1192/bjp.126.3.237.
- Gouws, E., Kruger, N., & Burger, S. (2003). *The Adolescent*. Johannesburg: Heinemann. ISBN-13: 9781868538522.
- Güvendir, M., & Özkan, Y. (2024). *Tüm yönleriyle ölçek geliştirme süreci*. Ankara: Pegem Akademi. ISBN 978 625 6357 00 6.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>.
- Howard, M. (2016). A review of exploratory factor analysis (EFA) decisions and overview of current practices: what we are doing and how can we improve. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 32(1), 51-62. DOI:10.1080/10447318.2015.1087664.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Kaiser, H., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>.
- Kline, R. (2013). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*, Y. Petscher ve C. Schatschneider, (Ed.), *Applied quantitative analysis in the social sciences içinde (171-207)*. New York: Routledge. ISBN 9780203108550.
- Kulaksızoğlu, A. (2009). *Ergenlik Psikolojisi (11. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- McLoughlin, L., Spears, B., & Taddeo, C. (2018). McLoughlin, L., Spears, B., Taddeo, C. (2018). The importance of social connection for cyberbullies: how connectedness and technology could promote mental health and wellbeing in young people. *International Journal of Emotional Education*, 5-24 5(1). Ulaşım adresi <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177668>.
- Mitalipov, K. M. (2018). Öspürüm kuraktığı baldardın psihologiyalık özğöçölükörtörü. Izvestiya vuzov Kırgızstana, 138-139 [Миталипов, К. М. (2018). Өспүрүм курактагы балдардын психологиялык өзгөчөлүктөрү. Известия вузов Кыргызстана, 138-139].
- Muthén, L., & Muthén, B. (2002). How to Use a Monte Carlo Study to Decide on Sample Size and Determine Power. *Structural Equation Modeling*, 9, 599-620. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0904_8.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlikle ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Steinberg, L. (2020). *Adolescence 12edition*. New York: McGraw-Hill Education. ISBN 1260058891. Ulaşım adresi <https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using Multivariate Statistics (6 edition)*. Pearson Education. ISBN 9780205849574.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumlarmın ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumlarmın ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. ISBN978-605-133-740-1.
- Yiğit, M., & Seferoğlu, S. (2017). Siber zorbalıkla ilişkili faktörler ve olası çözüm önerileri üzerinde bir inceleme. *Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 4(2), 13-49. Ulaşım adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ojtac/issue/33736/350465>.

EXTENDED ABSTRACT

Once an individual begins to exist, they continuously grow and develop. Among the developmental stages following birth, one of the most critical periods is known to be adolescence (Kulaksızoğlu, 2009). The word adolescence started to be used in the literature in 1890-1920. The ages between 11-13 years are called early adolescence, 14-17 years are called adolescence, and 18-22 years are called late adolescence (Gouws, Kruger, & Burger, 2003). Adolescence is seen as the most important period for the adolescent's physical development, the prominence of his/her friends, and the development of his/her personality (Kuzgun, 2002). Many external factors can also affect whether a person's personality is positive or negative. Bullying can be mentioned as one of these external factors. There are various types of bullying. Traditional bullying or peer bullying, relational bullying, emotional bullying, psychological bullying (Smith, et al. 2008). Cyberbullying has emerged with the widespread use of technology. Cyberbullying is the

deliberate and repetitive behavior of an individual to hurt, humiliate, intimidate, or exclude another person in a digital environment with the help of technology using the Internet (Hinduja & Patchin, 2008). Cyberbullying can negatively affect adolescents' self-esteem, reduce their motivation to read, and even lead to suicide (McLouglin, Spears, & Taddeo, 2018). It is crucial to have a high level of sensitivity towards cyberbullying to prevent the aforementioned situations. However, it is first necessary to identify the current situation. Therefore, this study aims to develop a valid and reliable scale to determine the sensitivity levels of adolescents toward cyberbullying. To develop this scale data were collected from students of grades 7, 8, 9, 10, and 11 (ages 14-18) studying in state schools in Bishkek during the 2023-2024 academic year. For the scale development analyses aimed at determining adolescents' sensitivity to cyberbullying, data was collected from a total of 451 students from two sample groups. For the first sample group, data was collected from 281 students to conduct Exploratory Factor Analysis (EFA) and Reliability Analyses. Data was collected from the second sample group at three-week intervals to perform Confirmatory Factor Analysis (CFA). For the CFA, data was collected from 170 students using a 16-item draft scale. As a result of the EFA, it was determined that the cyberbullying sensitivity scale was grouped under three sub-dimensions: "Defense," "Ethics," and "Awareness". The factor loadings of the items in the scale ranged between .47 and .80. As a result of the reliability analysis of the scale, the total Cronbach's Alpha coefficient was determined to be .73, which is quite reliable. As a result of the Confirmatory Factor Analysis, the χ^2 value was 181.98 and the degree of freedom was 98. The χ^2 / df ratio was found to be 1.86 and the fit index was found to be RMSEA: 0.05, indicating a high level of fit. Other fit indices, CFI: 0.92, GFI: 0.93, AGFI: 0.90, IFI: 0.92, and TLI: 0.90, were found to be within acceptable limits. Therefore, as a result of the findings obtained in this study, it was revealed that the cyberbullying sensitivity scale is a valid and reliable measurement tool for determining adolescents' sensitivity levels to cyberbullying. The scale is a five-point Likert-type scale and includes the options "1-strongly disagree, 2-disagree, 3-undecided, 4-agree, 5-strongly agree". There are 11 positive items (3, 4, 5, 6, 7, 7, 8, 8, 11, 12, 13, 14, 15) and 5 reverse items (1, 2, 9, 10, 16). The reverse items must be changed to positive items when summing the scale scores. The highest score that can be obtained from the scale is 80, the lowest score is 16. Scores between 64-80 on the scale explain the high level of cyber sensitivity. Scores between 33 and 63 explain medium-level cyber sensitivity, while scores between 16-32 explain low-level cyber sensitivity. In the literature, there is no scale development study in Kyrgyz language, the validity and reliability of which have been determined and published in any journal. Therefore, we hope that this study will fill the gap in the literature and shed light on similar studies in the future.

1- кошумча

Урматтуу окуучу,

Берилген шкала сиздин кибер зомбулукка каршы сезгичтик деңгээлиңизди аныктоо максатында түзүлгөн. Төмөндөгү пункттарга канчалык деңгээлде кошулуунузду ✓ белгиси менен белгилегилеңиз. Атыңызды жазуу талап кылынбайт.

Кибер зомбулукка каршы сезгичтик шкаласы

ПУНКТТАР	Такыр кошулбайм	Кошулбайм	Так айта албайм	Кошулам	Толук кошулам
1. Жашыруун номерден чалып тынчымды алса, кара тизмеге киргизбейм					
2.Бирөөнүн сүрөт/видеосун интернетке жүктөөр алдында уруксат алынуусу зарыл эмес					
3.Телефонума жеке маалыматтарымды коргоо максатында пароль коемүн					
4.Социалдык тармакта мен жөнүндө жалган маалымат тарап кетсе, кимге кайрыларымды билем					
5.Жашпоодо жакшы мамиледе болбогон адамдан социалдык тармактарда да алыс болууну туура көрөм					
6.Бирөө мага социалдык тармактан (Instagram, WhatsApp ж.б.) жаман сөз жазса, аны менен жашпоодо мамилемди токтотомун					
7.Башкалардын социалдык баракчаларында жаман көрүнүштөрдү бөлүшүүсү мени ыңгайсыз кылат					
8.Башкалардын катышуусундагы сүрөт/видеону уруксатсыз социалдык баракчамда бөлүшөм					
9.Социалдык тармактарда (Instagram, WhatsApp ж.б.) тастыкталбаган маалымат бөлүшөм					
10.Социалдык баракчамдын паролун башкалар менен бөлүшөм					
11.Бирөөнүн ыңгайсыз абалга кабылган учурун сүрөткө/видеого тартамын					
12.Интернетте жаман көрүнүштөгү маалыматтарга колдоо претинде пикир жазамын					
13.Интернетте зомбулукка кабылып каларым мүмкүн экенин билем					
14.Социалдык баракчамда бөлүшкөн сүрөт/видеомду башкалар жаман максатта колдонушу мүмкүн					
15.Социалдык тармактарда (Instagram, WhatsApp ж.б.) мен жөнүндө жалган маалымат тарап кетүүсү мүмкүн					
16.Интернет аркылуу зомбулук жасалышы мүмкүн эмес					

48-72 Aylık Çocuklar İçin Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ümmühan AKPINAR AFŞİN¹ ve Adalet KANDIR²

Öz

Araştırmada 48-72 aylık çocuklar için geliştirilen Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmaktadır. Genel tarama modelinde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, uygun/elverişli örneklem yöntemiyle belirlenen, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı resmi anaokulları/anasınflarındaki 646 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği" kullanılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Kapsam ve Yapı Geçerliği sınanmıştır. Kuramsal bilgiler ışığında ölçek yedi faktörde yapılandırılmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmış ve 0.80 ölçütünü sağlayan maddeler ölçekte yerini almıştır. Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında faktör analizi ve madde analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi ile yedi faktörün ölçeğin göstergesi olduğuna kanıt sunulduktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiş ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve İzleme Testi Güvenirliği hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerinin tüm faktörlerde 0,70'in üzerinde bulunması, faktörlerden elde edilen puanların güvenilir olduğunu; İzleme Testi ise planlama faktör puanlarının orta düzeyde güvenilir, diğer faktör puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Erken Öğrenme, Öğrenme Davranışları, Erken Çocukluk, Okul Öncesi Eğitimi

Validity and Reliability Study of the Early Learning Behaviors Scale for Children Aged 48-72 Months

Abstract

The aim of this research is to conduct validity and reliability study of the Early Learning Behaviors Scale developed for children aged 48-72 months. The study, conducted using a general screening model, involved parents of 646 children enrolled in official kindergartens/preschools under the Turkish Ministry of National Education (MEB) for the 2020–2021 academic year, determined through a convenience sampling method. The Early Learning Behaviors Scale, developed by researchers, served as the data collection tool. The scale's Content and Construct Validity were examined for validity studies. Based on theoretical knowledge, the scale was structured into seven factors, and expert opinions were sought. The Content Validity Ratio (CVR) for each item was calculated, and items meeting the 0.80 criterion were included in the scale. For construct validity, factor analysis and item analysis were conducted. After proving that seven factors were indicative of the scale through exploratory factor analysis using principal component analysis, confirmatory factor analysis was performed. The model-data fit was assessed by examining fit indices, factor loadings, and error variances, giving the scale its final form. The scale's reliability was tested through the Cronbach's Alpha Reliability Coefficient and Test-Retest Reliability. Finding Cronbach's Alpha values above 0.70 for all factors indicates that the scores derived from the factors are reliable; the test-retest reliability suggests that while planning factor scores are moderately reliable, scores from other factors are highly reliable. The conducted validity-reliability study demonstrates that the scale is a valid and reliable assessment tool.

Key Words: Early Learning, Learning Behaviors, Early Childhood, Preschool Education

Atıf İçin / Please Cite As:

Akpınar Afşin, Ü. ve Kandır, A. (2025). 48-72 aylık çocuklar için erken öğrenme davranışları ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 114-142. doi:10.33206/mjss.1445413

Geliş Tarihi / Received Date: 29.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 25.09.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, uakpinar@bartin.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8107-6004

² Prof. Dr. - Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akandir@gazi.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9917-2587



Giriş

İnsanlar tarafından yüzyıllardır araştırılan, tartişılan ve farklı perspektiflerden ele alınan bir süreç olan öğrenme ile ilgili ilk bilimsel araştırmalara 20. yüzyılın başlarında rastlanmıştır. Erken çocukluk döneminin öğrenme için temel oluşturduğu düşünceyi ise ilk olarak 1960'larda benimsenmiş ve hala destek görmektedir (Brassard ve Boehm, 2007; Driscoll, 2012). Öğrenme; öğrenme hedeflerine göre anlamlı bir şekilde düzenlenen ortamın, öğretmen rehberliği ile güçlendirildiği sosyal bir deneyimdir (Kandır, Özbey ve İnal, 2010). Erken çocukluk döneminde en üst seviyelere ulaşan öğrenme yeteneği, yaşam boyu gelişerek devam eder. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, çocuğun öğrenme becerilerini etkin olarak edindiği ve temel kavramları kazandığı dönemdir (Dolu, 2015; Temel, Kurtulmuş ve Kaynak, 2016).

Erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişimi ve öğrenmesine katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi açasından oldukça önemlidir (Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000). Bu dönemde belirlenmesi ve geliştirilmesi oldukça önemli olan temel becerilerden biri öğrenme davranışlarıdır. Öğrenme davranışları, çocuğun öğrenme sürecinde bilgiye ve desteğe erişmesini sağlayan özellik ve davranışlardır (McDermott, Leigh ve Perry, 2002). Çocuğu öğrenmeye yönlendiren davranışların akademik, sosyal ve duygusal temellerini ifade eder. Araştırmalar öğrenme davranışlarının, çocuğun akademik hazırbulunuşluğunu, öğrenme sürecini ve başarıyı olumlu ve olumsuz şekilde etkilediğini gösterir (Domínguez, Vitiello, Maier ve Greenfield, 2010; Paymon, 2015; Schaefer ve McDermott, 1999).

Öğrenme davranışları; yetkinlik motivasyonu, dikkat, sebat gibi öğrenmeye yönelik olumlu tutumları içerir (McDermott, 1999). Bu tutumlar çocuğun araştırma, keşfetme ve yeni etkinlikler yapma istekliliği göstermesiyle, verilen bir görevi yerine getirmek için yeterli düzeyde çaba göstermesiyle, ihtiyaç duyduğunda olumsuz davranışlar sergilemeden yardım isteyebilmesiyle ve akranlarıyla iş birliği içerisinde çalışabilmesiyle ilişkilendirilir (Carter ve Swanson, 1995; Chao vd., 2018; McDermott, Rikoon, Waterman ve Fantuzzo, 2012; Zhufeng ve Sitthiworachart, 2024). Olumlu öğrenme davranışlarına sahip olan çocuk, öğrenmeye istekli olma, anlatılanları dikkatle dinleme, öğrenme sürecine katılım gösterme, söylenenleri anlayarak sorulara cevap verme, kendisine verilen yeni görev ve materyallerle çalışabilme ve bağımsız çalışma davranışlarına sahiptir. Ayrıca öğrenme motivasyonu yüksektir, eğitime akademik olarak hazırlıklı olma eğilimi gösterir ve akademik başarıyı artıran becerilere sahiptir (Finn ve Cox, 1992; Lee, Ho ve Bhargavi, 2022; McClelland ve Morrison, 2003; Rikoon, McDermott ve Fantuzzo, 2012; Schuck, Oehler-Stinnett ve Stinnett, 1995; Shoshani ve Slone, 2017; Yen, Konold ve McDermott, 2004; Zhang vd., 2024).

Olumsuz öğrenme davranışlarına sahip olan çocuk ise öğrenme sürecine katılma, anlatılanları anlama, sorulan sorulara yanıt verme açasından pasiftir ve akranlarıyla iş birliği içinde çalışma konusunda zorluk yaşar (Acar, Veziroğlu-Çelik, Rudasill ve Sealy, 2022; Aldrich ve Martens, 1993; Ceci, 1991; Wentzel, 1991). Yapılan araştırmalar öğrenme davranışlarının sadece erken çocukluk döneminde değil tüm eğitim süreci boyunca akademik başarı için önemli olduğunu ortaya koyar (Bodovski ve Farkas, 2007; Hirvonen, Tolvanen, Aunola ve Nurmi, 2012). Buna göre çocuğun birinci sınıfın başlangıcındaki performansı, ilkokul yıllarındaki akademik başarıyı ve okuma becerilerindeki gelişme oranı, erken çocukluk döneminde değerlendirilen öğrenme davranışları ile ilişkili bulunmuştur (Li-Grining, Votruba-Drzal, Maldonado-Carreno ve Haas, 2010; Sasser, Bierman ve Heinrichs, 2015).

Çocuğun akademik performansının tam anlamıyla belirlenmesinde, standart başarı testleri, zekâ ve bilişsel yetenek testlerinin yanı sıra öğrenme davranışlarının da değerlendirilmesi önemli ve gerekli görülmektedir (Matthew, Ponitz ve Morrison, 2009; McClelland ve Morrison, 2003; Schaefer ve McDermott, 1999; Spinath ve Spinath, 2005). Araştırmalar öğrenme davranışlarının çocuğa akademik başarının ötesinde katkı sağladığını, gözlemlenebilir, öğretilbilir ve şekillendirilebilir olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrenme davranışlarının şekillendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için öncelikle değerlendirilmesi gerekir. Fakat öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının temel olarak yurtdişında geliştirildiği, yurt içinde kullanılmak üzere Türkçe uyarlamalarının yapıldığı görülmüştür (McDermott vd., 2002; Farran, Aydoğan, Kang ve Lipsey, 2006; Barnard vd., 2009; McDermott vd., 2011). Türkiye'de çocukların öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş herhangi bir değerlendirme aracına rastlanmamıştır.

Araştırma, olumsuz öğrenme davranışlarına sahip olan çocuklar için erken müdahale ve destek olanağı sunması, gereksinimlere bağlı olarak öğretmen ve ebeveynlere formal ve informal deneyimlere yönelik rehber olarak bir eksikliği gidermesi yönünden önem taşımaktadır. Bununla birlikte araştırmanın, erken yıllardan itibaren çocukların öğrenme davranışlarını destekleme konusunda yeni araştırmalar için yol gösterici bir nitelik taşıyacağı düşünölmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada çocukların öğrenme

davranışlarını gelişimsel, bütüncül ve kapsamlı bir şekilde değerlendirmek amacıyla Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geliştirilmiş olması alan yazına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Model

48-72 aylık çocukların öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasını amaçlayan bu araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, var olan durumu betimlemek veya ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Kılıç, 2016). Bu araştırmalar, evrene ilişkin genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2014). Bu bağlamda, 48-72 aylık çocukların erken öğrenme davranışlarını belirlemek ve ortaya koymak amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle evreni temsil edecek çalışma grubu tanımlanmış ve bu çalışma grubu üzerinde Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı resmi anaokulları/anasınıflarındaki 48-72 aylık 646 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Çalışma grubu, bir evrenden örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilen ve evrendekilerle aynı özellikleri taşıyan daha küçük gruplardır. Ulaşım, maliyet yüksekliği, zaman darlığı ve verilerin eskimesi gibi sebeplerden dolayı evreni temsil eden daha küçük gruplarla çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2020; Creswell, 2017). Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinir. Sosyal bilimlerde en yaygın kullanılan örnekleme türlerinden biri uygun örneklemedir. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacılar katılımcıları ulaşması kolay, araştırma için uygun ve gönüllü bireylerden seçer (Gravetter ve Forzano, 2012). Katılımcılar belirlenirken çalışmaya uygunluk durumları ve isteklilikleri göz önünde bulundurulur. Araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir çalışma grubuna ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Cohen ve Manion, 1998). Bu örnekleme yöntemi çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemini kullanma olanaklarının olmadığı durumlarda kullanılır (Dawson ve Trapp, 2001). Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmasının nedeni, 2020 yılının mart ayında başlayan Covid-19 pandemisiydi. Pandemi nedeniyle T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından alınan önlemler kapsamında, ilk olarak MEB'e bağlı okullarda ve YÖK'e bağlı üniversitelerde eğitime kısa süreli ara vermiştir. Daha sonra kurumsal düzenlemeler yapılarak açık ve uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Alınan bu önlemler nedeniyle araştırma verilerinin yüz yüze toplanmasında sorun yaşanmıştır. Pandeminin gidişatını izlemek amacıyla bir süre beklenmiş ancak tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi yurtiçinde de pandemi sürecinin devam etmesi nedeniyle verilerin 'Google Form' aracılığıyla çevrimiçi ortamda toplanmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubunun oluşturulmasında öncelikle 48-72 aylık çocukların öğretmenlerine, eğitimcilerin oluşturduğu sosyal medya gruplarında duyuru yapılarak ulaşılmıştır. Ulaşılan öğretmenlere, araştırmanın amacı, uygulama aşamaları ve yapılacaklar hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenler aracılığıyla araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü ebeveynlere ulaşılmıştır. Ebeveynler çalışma grubuna dahil edilirken, ebeveynlere erişim kolaylığı, ebeveynlerin internete erişebilirliği ve bilişim teknolojilerini kullanabilirliği dikkate alınmıştır. Ayrıca çocukların herhangi bir gelişimsel tanı almamış olmasına ve gelişim dosyasındaki değerlendirmelere göre tipik gelişim göstermesine dikkat edilmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu, ön uygulama için 50 çocuğun ebeveyni, esas uygulama için 596 çocuğun ebeveyni olmak üzere toplam 646 ebeveyn oluşturmuştur. Çalışma grubun dâhil edilen ebeveynler "katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formunu" doldurmuştur. Ebeveynlere ilişkin bilgiler "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Çocuğun Cinsiyeti	f	%	Anne Öğrenim Düzeyi	f	%
Kız	322	49,69	İlk-Ortaokul-Lise-Önlisans	313	48,45
Erkek	324	50,31	Lisans	267	41,33
			Lisansüstü	66	10,22

Tablo 1. Devamı

Çocuğun Yaşı	f	%	Anne Mesleği	f	%
4 yaş ve altı	209	32,35	Ev Hanımı	164	25,39
5 yaş	413	63,93	İşçi	13	2,01
6 yaş ve üstü	24	3,72	Memur	132	20,43
			Profesyonel Meslek vd.	337	52,17
Çocuğun Doğum Sırası	f	%	Baba Yaşı	f	%
İlk çocuk	474	57,84	20-29 yaş	43	6,66
Ortanca/Ortancalardan Biri	95	14,71	30-39 yaş	464	71,83
Son çocuk	77	27,40	40 ve üzeri yaş	139	21,52
Çocuğun Okul Öncesi Eğitime Devam Süresi	f	%	Baba Öğrenim Düzeyi	f	%
Henüz Başlamadı	25	3,87	İlk-Ortaokul-Lise-Önlisans	294	45,51
1 yıldan az	363	56,19	Lisans	266	41,18
1 yıldan çok	258	39,94	Lisansüstü	86	13,31
Anne Yaşı	f	%	Baba Mesleği	f	%
20-29 yaş	142	21,98	İşçi	60	9,29
30-39 yaş	454	70,28	Memur	131	20,28
40 ve üzeri yaş	50	7,74	Profesyonel Meslek vd.	455	70,43
Toplam	646	100	Toplam	646	100

Tabloda çalışma grubuna dâhil edilen çocuklara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde; çocukların %50,31'i erkek, %49,69'u kızdır. Çocukların %63,93'ü 5 yaş, %32,35'i 4 yaş grubundadır. Çocukların %57,84'ü ilk çocuk, %27,40'ı son çocuktur. Çocukların %56,19'u okul öncesi eğitime bir yıldan az, %39,94'ü bir yıldan fazla devam etmiştir. Çocukların ebeveynlerine ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde; annelerin %70,28'i 30-39 yaş aralığında, %21,98'i 20-29 yaş aralığındadır. Annelerin %48,45'i ilk-ortaokul-lise-ön lisans, %41,33'ü lisans, %10,22'si lisansüstü mezunudur. Annelerin %52,17'si profesyonel meslek vd. (öğretmen, akademisyen, doktor, asker, polis vb.), %25,39'u ev hanımı, %20,43'ü memurdur. Babaların %71,83'ü 30-39 yaş aralığında, %21,52'si 40 yaş ve üzeridir. Babaların %45,51'i ilk-ortaokul-lise-ön lisans, %41,18'i lisans %13,31'i lisansüstü mezunudur. Babaların %70,43'ü profesyonel meslek vd. (öğretmen, akademisyen, doktor, asker, polis vb.), %20,28'i memur, %9,29'u işçidir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmaya dahil edilen çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çocuğa ilişkin; cinsiyet, yaş, doğum sırası ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi bilgilerinin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise çocukların ebeveynlerine ilişkin; yaş, öğrenim düzeyi, meslek ve aylık gelir bilgilerinin elde edilmesine yönelik sorulara yer verilmiştir

Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği. 48-72 aylık çocukların öğrenme davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekilde gerçekteştir:

- Alan yazın ve ilgili araştırmaların taranması.
- Kuramsal temellerin ve faktörlerin oluşturulması.
- Gelişimsel yapı taşlarının belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması.
- Uzman görüşü alınarak kapsam geçerliğinin yapılması.
- Ön uygulama ve esas uygulamanın yapılması.
- Geçerlik-güvenirlik analizlerinin yapılması.

Ölçeğin faktörleri oluşturulurken, öğrenme davranışlarına ilişkin değerlendirme araçları ile ilgili alan yazın araştırması yapılmış ve konuyla ilgili en fazla temel alınan ölçekler ve faktörleri incelenmiştir. Bu ölçekler;

- Okul Öncesi Öğrenme Davranışları Ölçeği (Preschool Learning Behavior Scale) (McDermott, Leigh ve Perry, 2002), faktörleri (yetkinlik motivasyonu, dikkat-sebat, öğrenme yönetimi)
- Galileo 4 Faktörlü Davranış Ölçeği (Galileo 4 Factor Behavior Scale) (Maier, 2010), faktörleri (girişimcilik, süreklilik, planlama, problem çözme esnekliği)

- Öğrenmeyi Öğrenme Ölçekleri (Learning-to-Learn Scales) (McDermott vd., 2011), faktörleri (stratejik planlama, kişilerarası iletişim, sesli katılım, uzun süreli odaklanma, yenilik ve risk kabulü, grup öğrenimi)

Öğrenme davranışlarıyla ilgili olarak geliştirilen bu ölçeklerin yanı sıra erken dönemde çocukların öğrenmeleri ile ilişkili olarak geliştirilmiş, yurt içi ve yurt dışında etkin bir şekilde kullanılan ölçme araçları da bulunmaktadır. Bunlar; Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System [CAS]) (Naglieri, Das, Gallart ve Álvarez 1997); Okul Öncesi Dönemde Dikkat Yetisinin Gelişimi Programı (Gözüm, 2017); Çocuk Girişimciliği için Öğrenme ve Değerlendirme Sistemleri (Kids Entrepreneurship for Learning and Assessment Systems [KELAS]) (Habidin, vd., 2016); Morris (1998) girişimcilik aşamaları; Öğrenme için Algılanan Yetkinlik Ölçeği (Perceived Competence for Learning Scale [PCS]) (Williams ve Deci, 1996; Williams, Freedman ve Deci, 1998); Öğrenme Yetkinliği Ölçeği (Learning Competence Scale [LCS]) (Villardón-Gallego, Yániz, Achurra, Iraurgi ve Aguilar, 2013); Akademik Motivasyon Ölçeği (Academic Motivation Scale [AMS]) (Vallerand, vd., 1992); Durumsal Motivasyon Ölçeği (The Situational Motivation Scale [SIMS]) (Guay, Vallerand ve Blanchard, 2000); Schutte Öz-Rapor Duygusal Zekâ Testi (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test [SSEIT]) (Schutte, vd., 1998); Çocukların Duygu Yönetimi Ölçekleri (Children's Emotion Management Scales [CEMS]) (Zeman, Shipman ve Penza-Clyve, 2001); Genç Çocuklarda Duygu Yönetimi Ölçeği (The Juvenile Emotion Management Scale [JEMS]) (McLin, 2002); Eğitim Katılım Ölçeği (Education Participation Scale [EPS]) (Boshier, 1971); Öğrenmeyi Öğrenme Ölçeği (The Learning-To-Learn Scales) (McDermott, vd., 2011); Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010); 5-6 Yaş Çocukları İçin Öğrenme Stilleri Ölçeği (Uyanık Balat, Bilgin, ve Adak Özdemir, 2012); Sosyal Beceri Geliştirme Sistemi Sosyal-Duygusal Öğrenme Kısa Ölçekleri (Social Skills Improvement System Social-Emotional Learning Brief Scales (SSIS SEL) (Elliott, vd., 2020a,b) değerlendirme araçları detaylı bir şekilde incelenmiş, benzer ve farklı özellikleri ortaya konulmuştur.

Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin felsefesini ve kuramsal dayanaklarını oluşturmak için gelişim ve öğrenme kuramları incelenerek bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Erken çocukluk eğitiminde araştırmacılar yapılandırmacı, davranışsal, psikanalitik ve ekolojik gelişim ve öğrenme kuramlarını bir şema çerçevesinde düzenler, yorumlar ve bunların birbiriyle ilişkisini sistematik olarak ortaya koyar. Böylece çocukların gelişim ve davranışlarını etkileyen faktörleri etkili bir şekilde inceleme fırsatı bulur (Saracho, 2023). Buna göre gelişim ve öğrenme kuramlarının öğrenme ile ilgili vurguladığı önemli noktalar belirlenmiş ve Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin gelişim ve öğrenme kuramları ilişki matrisi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Gelişim ve Öğrenme Kuramları İlişki Matrisi

	Faktörler	Planlama	Dikkat	Girişimcilik	Yetkinlik	Motivasyon	Duygu yönetimi	Katılım
Kuramlar								
Bloom Taksonomisi		✓	✓	✓	✓	✓		✓
Bilişsel Gelişim Kuramı		✓	✓	✓	✓	✓		✓
Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı		✓	✓		✓		✓	✓
Bilgiyi İşleme Kuramı			✓		✓	✓		
Beyin Temelli Öğrenme Kuramı		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Sosyal Öğrenme Kuramı			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Davranışçı Kuram			✓	✓		✓		✓
Gestalt Kuramı			✓	✓	✓	✓		

Tablo 2 incelendiğinde, Bloom Taksonomisi; öğrenilmesi gereken bilgilerin basitten karmaşığa doğru aşamalı bir sıra içerisinde düzenlenebilir olduğu üzerine kurulmuştur. Bloom taksonomisi öğrenmede, hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, yaratma, tepkide bulunma, kılavuzla yapma, beceri haline getirme, uyum sağlama, ilgi, motivasyon ve bireysel farklılıkların önemine vurgu yapmaktadır (Sotoudeh ve Modarresi, 2022). Buna göre ölçeğin planlama alt faktöründe Bloom Taksonomisinin anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları; dikkat alt faktöründe hatırlama ve uygulama basamakları; girişimcilik alt faktöründe anlama, analiz etme ve yaratma basamakları; yetkinlik alt faktöründe anlama ve uygulama basamakları; motivasyon ve katılım alt faktöründe uygulama ve yaratma basamakları ölçek için önemli kabul edilmiştir.

Bilişsel Gelişim Kuramı; öğrenmenin, bireyin çevresindeki nesnelere manipüle etmesi ve etkin bir şekilde etkileşime girmesi sonucunda gerçekleştiğini vurgular. Bilişsel gelişim kuramı öğrenmede, bilişsel esneklik, stratejik düşünme, organize etme, problem çözme, etkin öğrenme, dikkat, ilgi, istek ve motivasyon unsurlarının önemine değinmektedir (Bjorklund, 2022). Buna göre ölçeğin planlama ve girişimcilik alt faktöründe bilişsel gelişim kuramındaki bilişsel esneklik, stratejik düşünme, organize etme, problem çözme; dikkat ve motivasyon alt faktöründe dikkat, ilgi ve istek; yetkinlik ve katılım alt faktöründe etkin öğrenme ölçeğe dayanak olarak kabul edilmiştir.

Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı; gelişim ve öğrenmenin bireyin sadece kendi keşiflerinin değil, aynı zamanda çevreden edindiği yaşantıların da bir eseri olduğunu belirtir. Sosyo-kültürel gelişim kuramı öğrenmede, etkileşim, iş birliği, sosyal öğrenme, dikkat, stratejik düşünme, mantıksal sonuç çıkarma ve problem çözme unsurlarının önemine vurgu yapmaktadır (Tzuril ve Tzuril, 2021). Buna göre ölçeğin planlama alt faktöründe sosyo-kültürel gelişim kuramındaki, stratejik düşünme, mantıksal sonuç çıkarma ve problem çözme; dikkat alt faktöründe dikkat, yetkinlik alt faktöründe sosyal öğrenme; katılım alt faktöründe etkileşim ve iş birliği ölçeğe temel oluşturmuştur.

Bilgiyi İşleme Kuramı; duyu organlarıyla çevreden alınan uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi, belleğe depolanması, kullanılmak için hatırlanması ve davranışa dönüştürülmesi sürecine dayanır. Bilgiyi işleme kuramı öğrenmede, dikkat, algı, duyu kayıt, bellek, anlamlandırma, tekrar, hatırlama, ilgi, motivasyon ve yürütücü biliş unsurlarının önemini belirtmektedir (Ziv, 2013). Buna göre ölçeğin planlama alt faktöründe bilgiyi işleme kuramındaki, yürütücü biliş; dikkat alt faktöründe dikkat, algı, duyu kayıt, bellek, tekrar, hatırlama; motivasyon alt faktöründe ilgi, motivasyon; yetkinlik alt faktöründe anlamlandırma ölçek için önemli kabul edilmiştir.

Beyin Temelli Öğrenme Kuramı; her beyinin kendine özgü olduğuna, anlamlı öğrenmeyi sağlamak için beyin çalışma ilkelerinin benimsenmesi ve öğretimin bu ilkelere göre tasarlanmasına dayanır. Beyin temelli öğrenme kuramı öğrenmede, ilgi, istek, özdenetim, planlama, organize etme, dikkati odaklama, çabayı sürdürme, izleme, kendi kendini düzenleme, stratejik düşünme ve bilişsel esneklik unsurlarının önemine vurgu yapmaktadır (Jensen ve McConchie, 2020). Buna göre ölçeğin planlama alt faktöründe beyin temelli öğrenme kuramındaki, özdenetim, planlama, organize etme; dikkat alt faktöründe dikkati odaklama, çabayı sürdürme, izleme; girişimcilik alt faktöründe stratejik düşünme ve bilişsel esneklik; yetkinlik alt faktöründe özdenetim, motivasyon alt faktöründe ilgi, istek; duyu yönetimi alt faktöründe özdenetim, kendi kendini düzenleme ölçeğe dayanak olarak kabul edilmiştir.

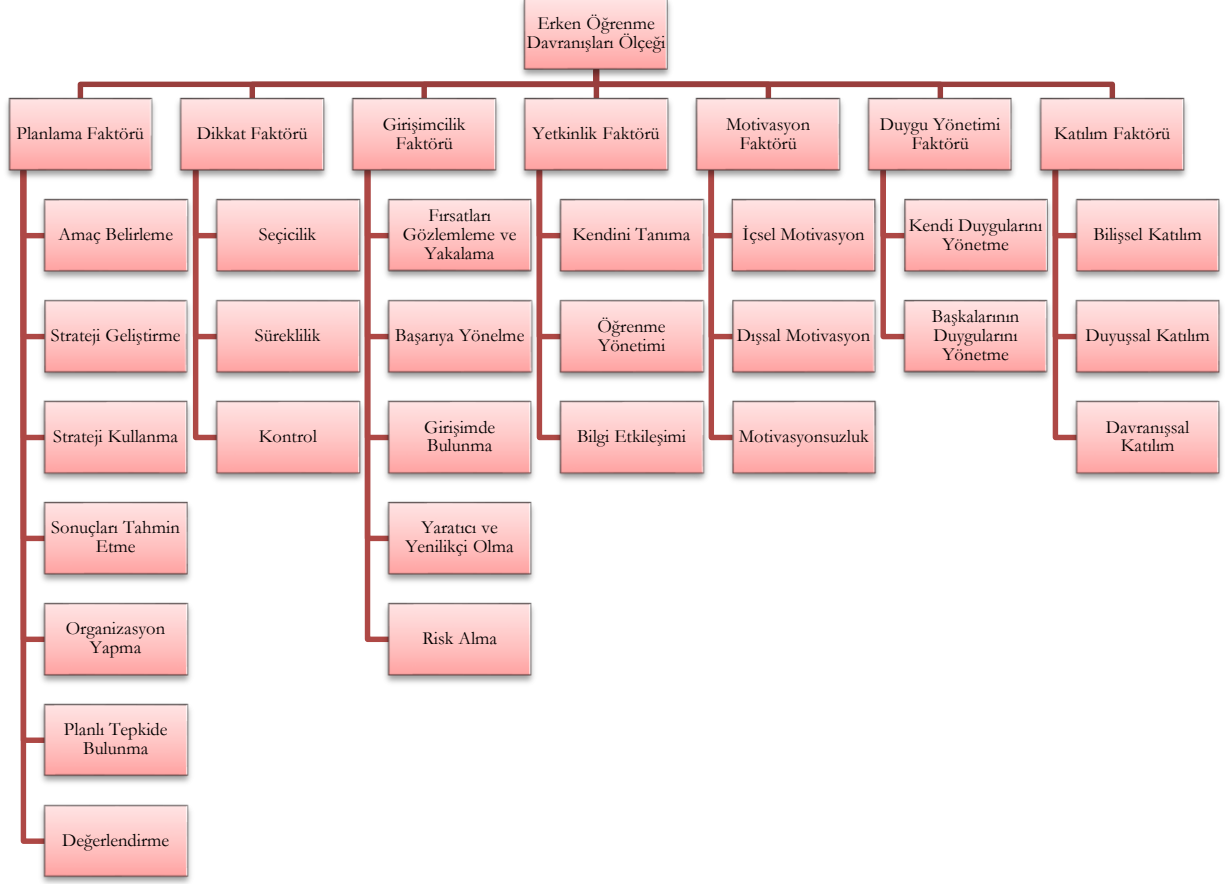
Sosyal Öğrenme Kuramı; öğrenmenin gözlem, model alma, pekiştirme ve çevresel değişkenlerin bilişsel olarak çözümlenmesine bağlı olduğunu belirtir. Sosyal öğrenme kuramı öğrenmede, algı, dikkat, gözlem, model alma, etkileşim, öngörü, öz düzenleme, öz yeterlilik, ilgi, istek ve motivasyon unsurlarının önemine değinmektedir (Rumjaun ve Narod, 2020). Buna göre ölçeğin dikkat alt faktöründe beyin temelli öğrenme kuramındaki algı, dikkat, gözlem, model alma; girişimcilik alt faktöründe öngörü; yetkinlik alt faktöründe öz yeterlilik; motivasyon alt faktöründe ilgi, istek ve motivasyon; duyu yönetimi alt faktöründe öz düzenleme; ve katılım alt faktöründe etkileşim ölçeğin temelini oluşturmuştur.

Davranışçı Kuram; çevreden gelip organizmayı etkileyen uyarıcılarla, uyarılma sonucu organizmada oluşan tepkileri incelemeye dayanır. Davranışçı kuram öğrenmede, etkileşim, koşullanma, pekiştirme, süreklilik, ceza, sönme, ayırt etme, genelleme ve deneme-yanılma yoluyla problem çözme unsurlarının önemli olduğunu belirtmektedir (Arimoto ve Lang, 2021). Buna göre ölçeğin dikkat alt faktöründe beyin temelli öğrenme kuramındaki ayırt etme, süreklilik; girişimcilik alt faktöründe genelleme, deneme-yanılma yoluyla problem çözme; motivasyon alt faktöründe koşullanma, pekiştirme, ceza, sönme ve katılım alt faktöründe etkileşim ölçek için önemli kabul edilmiştir.

Gestalt kuramı, duyularımızın, özellikle de görme duyumuzun parçaları bütünleştirilerek algılamasına ve şekillendirme eğilimine dayanır. Gestalt kuramı öğrenmede, tekrar etme, pratik yapma, güdülenme, anlama, transfer ve unutma unsurlarının önemini vurgulamaktadır (Afriani, 2021). Buna göre ölçeğin dikkat ve yetkinlik alt faktöründe beyin temelli öğrenme kuramındaki ayırt etme, süreklilik; girişimcilik alt faktöründe anlama, transfer; motivasyon alt faktöründe güdülenme ölçeğe temel oluşturmuştur.

Yapılan araştırmalar ve kuramsal alan yazın ışığında temel felsefesi, faktörleri ve alt boyutları oluşturulan ölçeğin taslak formu 226 maddeden oluşmuştur. Oluşturulan maddelerin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun olmasına, içinde bulunduğu toplumun yapısına ve kültürel özelliklerine uyumlu olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca maddelerin açık, anlaşılır ve amaca uygun olmasına, ilgili alan yazın ve

bilimsel veriler ışığında hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen maddelerden birbiriyle ilişkili olanların aynı faktör ve alt boyutta olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda ölçek; Planlama, Dikkat, Girişimcilik, Yetkinlik, Duygu Yönetimi, Motivasyon ve Katılım olmak üzere yedi faktörde kümelmiş ve bu yedi faktör kendi içinde alt boyutlara ayrılmıştır. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin içerik yapısı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Faktörleri ve Alt Boyutları

Şekil 1 incelendiğinde; Planlama faktörü, gelecek hakkında düşünme kabiliyeti ya da belli bir hedefe ulaşmak için zihinsel olarak doğru yolu öngörme olarak tanımlanabilir (Zelazo, Müller, Frye ve Marcovitch, 2003). Planlama faktörüne ait maddeler; Amaç Belirleme, Strateji Geliştirme, Sonuçları Tahmin Etme, Strateji Kullanma, Organizasyon Yapma, Planlı Tepkide Bulunma ve Değerlendirme alt boyutları altında gruplanmıştır.

Dikkat faktörü, bireyin duyduğu gereksinimler tarafından yönlendirilen ve yapılandırılan bir süreçtir. Dikkat, aynı zamanda bir seçici sınıflama, algısal ayırt etme ve zihinsel eşleme sürecidir (Rothbart, Sheese ve Posner, 2007). Dikkat faktörüne ait maddeler; Seçicilik (Hazırbulunuşluluk, Seçicilik-Uyaran Şiddeti, Dikkat Dağıtıcı Uyarıların Engellenmesi), Süreklilik (Dikkat Süresi), Kontrol (Planlama, Otokontrol, Tatmin) alt boyutları altında gruplanmıştır.

Girişimcilik faktörü, bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder (Chell, Haworth ve Brearley, 1991). Girişimcilik faktörüne ait maddeler; Fırsatları Gözlemlemek ve Yakalamak, Başarıya Yönelmek, Girişimde Bulunmak, Yaratıcı ve Yenilikçi Olmak ile Risk Almak alt boyutları altında gruplanmıştır.

Yetkinlik faktörü, bireyin öğrenme yetkinliğini, kendi öğrenmesini başlatma ve sürdürme, bu öğrenmeyi düzenleme, zamanını ve bilgilerini yönetme eğilimi ve yeteneği olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2005). Yetkinlik faktörüne ait maddeler; Kendini Tanıma, Öğrenme Yönetimi ve Bilgi Etkileşimi alt boyutları altında gruplanmıştır.

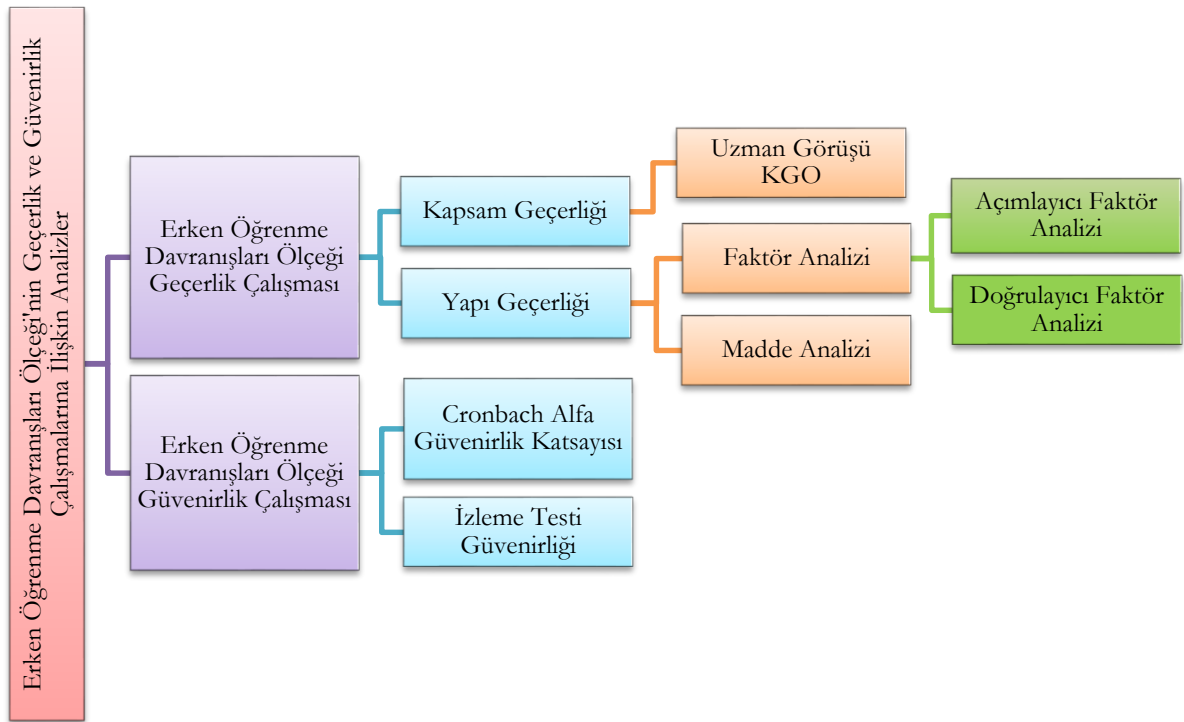
Motivasyon faktörü, bir amaca doğru davranışı harekete geeren, sürdüren ve yönlendiren güç olarak tanımlanır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Motivasyon faktörüne ait maddeler; İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon ve Motivasyonsuzluk alt boyutları altında gruplanmıştır.

Duygu yönetimi faktörü, bireylerin görüş, fikir ve karar alma sürecinde duygularını bastırmaları veya tamamen onların etkisine girmeleri değil, bireylerin duygularla yüzleşerek etkili bir sonuca gitmeleri olarak tanımlanır (Goleman, 2004). Duygu yönetimi faktörüne ait maddeler; Kendi Duygularını Yönetme ve Başkalarının Duygularını Yönetme alt boyutları altında gruplanmış ve sunulmuştur.

Katılım faktörü, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç şekilde gerçekleşir (Sharkey, You ve Schnoebelen, 2008). Katılım faktörüne ait maddeler; Bilişsel Katılım, Duyuşsal Katılım, Davranışsal Katılım alt boyutları altında gruplanmıştır.

Verilerin Analizi

Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin analizler Şekil 2'de verildiği gibi gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Analizler

Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 21.0 ve Factor programları kullanılmıştır. Şekil 2 incelendiğinde, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında; değerlendirme aracının geçerliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine dayalı kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla önce değerlendirme aracında yer alan her bir faktör için ayrı ayrı madde analizi yapılmıştır. Sonra ölçeğin faktör sayısını belirlemek amacıyla her bir faktör için ayrı ayrı Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA ile yapısı ortaya konan ölçeğin modelini doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ait modelin veriye uyum gösterdiğini ortaya koymak amacıyla uyum indeksleri hesaplanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve ölçeğin faktörlerine ilişkin İzleme Testi Güvenirliği hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların standartlaştırılması amacıyla; ölçeğin

faktörlerinden elde edilen ham puanlar standart z puanına ($Z = \frac{X_i - X}{S}$), elde edilen standart z puanları da NCE standart puanlarına ($21,06xZ+50$) dönüştürülmüştür. NCE puanları da normal dağılım eğrisi baz alınarak sınıflandırılmıştır (American Educational Research Association, 2014; Yalçın, 2016).

Bulgular

Kapsam Geçerliği

Ölçeğin geçerlik çalışması için öncelikle kapsam geçerliğine ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliliği, geliştirilmek istenen ölçme aracında yer alan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği ne derece doğru yansıttığını ortaya koymaya yönelik geçerlilik türü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçme aracı maddelerinin ölçülmesi amaçlanan özelliği kapsama gücünü belirlemeye yönelik yeterli sayıda ve nitelikte uzmandan görüş alınması, ölçme aracının geçerliğinin yüksek olması için gereklidir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu doğrultuda, ölçeğin kapsam geçerliğini yapmak amacıyla, Erken Çocukluk Eğitimi alanından sekiz, Ölçme ve Değerlendirme alanından bir olmak üzere toplam dokuz uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'ni amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve çocukların gelişim seviyesine uygunluk açısından değerlendirebilmeleri amacıyla araştırmacı tarafından "Uzman Değerlendirme Formu" hazırlanmıştır. Uzmanlardan ölçekte yer alan her maddeyi Uygun, Uygun Değil, Düzeltilmeli şeklinde üçlü likert tipi değerlendirme ölçütlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların uygun bulmadıkları maddeler ölçekten çıkarılmış, düzeltilmesini istedikleri maddeler düzenlenmiş, görüş birliği ile uygun buldukları maddeler olduğu gibi alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. KGO, her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görme durumlarının belirlenmesinde kullanılan istatistiksel bir araçtır. Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyini belirlemek için hesaplanır (Davis 1992; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018; Yurdugül, 2005). Buna göre, planlama, dikkat, yetkinlik, duygu yönetimi ile katılım faktöründe yer alan maddeler için KGO değerlerinin 0,90 ile 1,00 arasında; girişimcilik faktöründe yer alan maddeler için KGO değerlerinin 0,90 ile 1,00 arasında; motivasyon faktöründe yer alan maddeler için KGO değerlerinin 0,70 ile 1,00 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen kapsam geçerlik oranınının 0,80'den büyük olması kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yurdugül, 2005). Buna göre, motivasyon faktöründe yer alan 38 madde uzmanlar tarafından kapsama uygun bulunmadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca uzmanların uygun ama düzeltilmeli şeklinde belirttiği maddeler, birbirine benzer yapıyı ifade ettiğini belirttiği maddeler dikkate alınmış ve 23 madde için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kapsam geçerliliği sonuçları dikkate alınarak ölçeğe pilot uygulamadan önceki son şekli verilmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Yedi faktör altında 188 maddeden oluşan Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin içerik organizasyonu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin İçerik Organizasyonu

Faktör 1: Planlama	38 Madde
Faktör 2: Dikkat	24 Madde
Faktör 3: Girişimcilik	43 Madde
Faktör 4: Yetkinlik	29 Madde
Faktör 5: Motivasyon	22 Madde
Faktör 6: Duygu Yönetimi	13 Madde
Faktör 7: Katılım	19 Madde

Ebeveynlerin çocuklarına ait gözlemlerine dayalı olarak puanlandırılan Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği kapsamında yer alan her bir madde 5'li likert tipinde hazırlanmış ve Her Zaman, Çoğu Zaman, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde, Her Zaman=5, Çoğu Zaman=4, Bazen=3, Nadiren=2, Hiçbir Zaman=1 şeklinde Likert puanlaması yapılmış ve faktörler için toplam puanlamalar bu şekilde hesaplanmıştır. Planlama, dikkat, girişimcilik, yetkinlik, motivasyon, duygu yönetimi ve katılım faktörlerinin birleşimi erken öğrenme davranışlarının yapısını oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, yedi faktörün birleşiminden oluşan erken öğrenme davranışlarının yapısı için tek bir toplam puan oluşturulabilmektedir.

Kapsam geçerliliği sonrasında, ölçeğin erken öğrenme davranışlarını doğru bir şekilde ölçebilme derecesini belirlemek amacıyla çalışma grubundaki 50 çocuğun ebeveyni ile ölçeğin ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonuçları, maddelerin anlaşılabilirliği yönünden değerlendirilmiş, istatistiksel analizleri yapılmış ve maddelerin anlaşılabilirliğine ilişkin herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Bu nedenle ölçekte bir değişikliğe gidilmesine gerek duyulmamış ve ön uygulama sonuçları araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçeğin esas uygulaması, 2020 yılı Haziran-Temmuz aylarında 596 çocuğun ebeveyni ile yürütülmüştür. Ön uygulamaya katılan 50 çocuğun ebeveyni de esas uygulamaya eklenmesiyle ölçeğin esas uygulaması toplam 646 çocuğun ebeveyni ile yapılmıştır.

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, testin ölçölmek istenen davranış bağlamında, soyut bir kavramı (faktörü) doğru ölçebilme derecesini göstermektedir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi bireysel özelliklerini ölçmek amacıyla hazırlanan ölçülebilir ve gözlenebilir soruların belirtilen özellikleri ne kadar doğru ölçtüğü yapı geçerliliği ile ilgilidir (Büyüköztürk vd., 2020). Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin yapı geçerliliği çalışmaları kapsamında madde analizi, faktör analizi (Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır.

Madde Analizi

Yapı geçerliliği kapsamında öncelikle Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin her faktörü için madde analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen madde toplam test korelasyonu değerleri göz önüne alınarak belirlenen kriterlere uymayan madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçeğin faktörleri için madde analizleri yapılırken maddelerin madde ayırt ediciliğinin belirlenebilmesi için ölçek puanları en üstten en alta doğru sıralanıp, üst %27'ye girenler üst grup ve alt %27'ye girenler alt grup olarak ayrılmıştır. Maddelerin alt grup ile üst grup arasında farklılık gösterme durumu t testi ile incelenmiştir. Ayrıca madde ayırt ediciliğini incelemek amacıyla madde toplam puan korelasyonu ve düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonu incelenmiştir.

Planlama faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,416 ile 0,830 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,387 ile 0,817 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Maddelerden elde edilen puanlar ile maddelerin yer aldığı faktör puanları arasındaki korelasyonun bulunması, ölçekte bulunan her bir maddenin, içinde yer aldığı faktörün amacına ne derece hizmet ettiğinin anlaşılması için bir ölçüt şeklinde kullanılmaktadır (Balcı, 2009). Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, planlama faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Dikkat faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,696 ile 0,811 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,664 ile 0,792 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, dikkat faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Girişimcilik faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,574 ile 0,851 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,551 ile 0,842 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, girişimcilik faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Yetkinlik faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,735 ile 0,878 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,713 ile 0,878 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre, yetkinlik faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Motivasyon faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,533 ile 0,891 arasında değiştiği görölmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,602 ile 0,901 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm

maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, motivasyon faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Duygu yönetimi madde toplam puan korelasyonların 0,506 ile 0,804 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,410 ile 0,763 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, duygu yönetimi faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

Katılım faktöründe madde toplam puan korelasyonların 0,790 ile 0,918 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu değerlerinin 0,761 ile 0,906 arasında değiştiği belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (Şencan 2005; Alpar 2010; Büyüköztürk, 2012). Buna göre, hazırlanan maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Üst grup ile alt grup arasında yapılan t testi sonucunda ise tüm maddeler için anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, katılım faktöründe yer alan durumların alt grupta yer alan bireyler ile üst grupta yer alan bireyleri ayırmada başarılı olduğu söylenebilir.

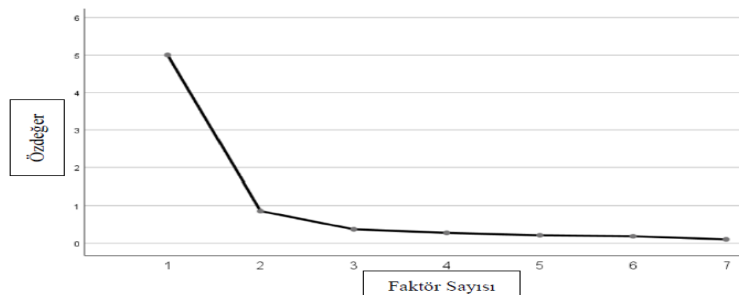
Açımlayıcı Faktör Analizi

Planlama, Dikkat, Girişimcilik, Yetkinlik, Motivasyon, Duygu Yönetimi ve Katılım olmak üzere yedi faktörden oluşan Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin her bir faktörünün tek boyutlu bir yapı gösterdiği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi temel alınmıştır. AFA, 326 ebeveynden toplanan veriler ile gerçekleştirilmiştir. Temel bileşenler analizi yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,909; Bartlett's statistic=2051,772/sd=21/ $p<0,001$) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'ne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	5,001	71,446	71,446
2	0,856	12,232	
3	0,370	5,291	
4	0,277	3,950	
5	0,212	3,026	
6	0,184	2,635	
7	0,099	1,420	

Tablo 4 incelendiğinde, Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin öz değeri 1'in üzerinde olan tek boyutlu yapıda olduğu görülmektedir. Ayrıca aşağıdaki Şekil 3'te verilen yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde ölçekte tek boyutlu yapının olduğu görülmektedir. Ölçek için açıklanan varyans oranı ise %71,446 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yedi faktör bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %71,446'ısını açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002).



Şekil 3. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Yamaç-Birikinti Grafiği

Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nde yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği Faktör Yük Değerleri*

Faktörler	Yük Değerleri
Planlama	0,876
Dikkat	0,894
Girişimcilik	0,992
Yetkinlik	0,942
Motivasyon	0,546
Duygu Yönetimi	0,756
Katılım	0,910

Tablo 5 incelendiğinde, her bir faktör için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için faktörlerin Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin yapısını açıklamaya hizmet ettiği söylenebilir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Planlama faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Planlama faktörü için AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,968; Bartlett's statistic =11689,507/sd=703/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0,5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0,5 ile 0,7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0,7 ile 0,8 arasındaki değerlerin iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0,9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Planlama Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdelei*

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	20,005	52,646	52,646
2	3,231	8,501	
3	1,635	4,302	
4	1,310	3,448	
5	1,002	2,638	
6	0,856	2,252	
7	0,759	1,999	
8	0,629	1,655	
9	0,616	1,622	
10	0,564	1,484	
11	0,534	1,405	
12	0,507	1,335	
13	0,481	1,265	
14	0,439	1,154	
15	0,394	1,037	
16	0,354	0,930	
17	0,339	0,891	
18	0,338	0,889	
19	0,325	0,856	
20	0,301	0,791	
21	0,289	0,762	
22	0,272	0,716	
23	0,265	0,698	
24	0,262	0,689	
25	0,245	0,645	
26	0,227	0,598	
27	0,216	0,567	
28	0,204	0,537	
29	0,187	0,491	
30	0,186	0,491	
31	0,176	0,463	
32	0,153	0,402	
33	0,143	0,375	
34	0,138	0,363	

Tablo 6. Devamı

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
35	0,124	0,325	
36	0,112	0,295	
37	0,099	0,261	
38	0,085	0,224	

Tablo 6 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan beş faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katından fazladır. Bu nedenle baskın bir tek boyutluluğun söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, baskın tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Planlama faktörü için açıklanan varyans oranı ise %52,65 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 38 madde bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %52,65'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Planlama faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,363 ile 0,835 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Dikkat faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,945; Bartlett's statistic =10164,426/sd=325/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Dikkat Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	15,505	59,634	59,634
2	3,083	11,856	
3	0,949	3,650	
4	0,895	3,442	
5	0,784	3,014	
6	0,638	2,454	
7	0,574	2,206	
8	0,399	1,534	
9	0,355	1,365	
10	0,307	1,181	
11	0,291	1,119	
12	0,272	1,045	
13	0,246	0,945	
14	0,236	0,906	
15	0,216	0,831	
16	0,191	0,734	
17	0,164	0,629	
18	0,153	0,587	
19	0,125	0,481	
20	0,120	0,462	
21	0,111	0,425	
22	0,105	0,402	
23	0,083	0,321	
24	0,076	0,294	
25	0,070	0,268	
26	0,055	0,213	

Tablo 7 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katından fazladır. Bu nedenle baskın bir tek boyutluluğun söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, baskın bir tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Dikkat faktörü için açıklanan varyans oranı ise %59,63 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 26 madde bu tek

boyutlu yapıdaki varyansın %59,63'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Dikkat faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,657 ile 0,823 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Girişimcilik faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Girişimcilik faktörü için AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,967; Bartlett's statistic =17015,044/sd=903/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. *Girişimcilik Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	26,298	61,158	61,158
2	2,514	5,845	
3	1,563	3,636	
4	1,378	3,204	
5	0,965	2,243	
6	0,760	1,767	
7	0,676	1,571	
8	0,645	1,499	
9	0,596	1,386	
10	0,519	1,206	
11	0,483	1,123	
12	0,454	1,055	
13	0,450	1,046	
14	0,425	0,989	
15	0,397	0,923	
16	0,373	0,868	
17	0,337	0,784	
18	0,324	0,754	
19	0,302	0,702	
20	0,277	0,645	
21	0,259	0,602	
22	0,242	0,564	
23	0,239	0,557	
24	0,224	0,521	
25	0,218	0,506	
26	0,203	0,473	
27	0,189	0,441	
28	0,180	0,419	
29	0,159	0,370	
30	0,156	0,363	
31	0,144	0,335	
32	0,135	0,314	
33	0,123	0,286	
34	0,114	0,265	
35	0,106	0,246	
36	0,102	0,237	
37	0,095	0,221	
38	0,087	0,202	
39	0,072	0,168	
40	0,066	0,154	
41	0,061	0,141	
42	0,053	0,123	
43	0,038	0,088	

Tablo 8 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katından fazladır. Bu nedenle baskın bir tek boyutluluğun söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-

birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, baskın bir tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Girişimcilik faktörü için açıklanan varyans oranı ise %61,158 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 43 madde bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %61,158'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Girişimcilik faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,557 ile 0,854 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Yetkinlik faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,973; Bartlett's statistic =11007,762/sd=406/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Yetkinlik Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	19,602	67,594	67,594
2	1,481	5,106	
3	0,844	2,910	
4	0,654	2,257	
5	0,618	2,131	
6	0,555	1,913	
7	0,481	1,657	
8	0,438	1,509	
9	0,405	1,398	
10	0,361	1,244	
11	0,352	1,215	
12	0,277	0,954	
13	0,275	0,947	
14	0,267	0,919	
15	0,247	0,851	
16	0,225	0,777	
17	0,211	0,728	
18	0,202	0,698	
19	0,196	0,677	
20	0,185	0,638	
21	0,166	0,572	
22	0,152	0,523	
23	0,142	0,488	
24	0,135	0,466	
25	0,128	0,440	
26	0,118	0,406	
27	0,109	0,377	
28	0,091	0,315	
29	0,084	0,289	

Tablo 9 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katından fazladır. Bu nedenle baskın bir tek boyutluluğun söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, baskın bir tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Yetkinlik faktörü için açıklanan varyans oranı ise %67,594 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 29 madde bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %67,594'ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Yetkinlik faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,724 ile 0,878 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Motivasyon faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Motivasyon faktörü için AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,938; Bartlett's statistic =7245,525/sd=231/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Motivasyon Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	9,651	43,866	40,942
2	5,795	26,340	70,206
3	0,967	4,393	
4	0,685	3,115	
5	0,645	2,933	
6	0,583	2,651	
7	0,502	2,282	
8	0,358	1,629	
9	0,332	1,510	
10	0,317	1,440	
11	0,289	1,313	
12	0,276	1,256	
13	0,252	1,147	
14	0,234	1,064	
15	0,201	0,912	
16	0,185	0,842	
17	0,167	0,760	
18	0,158	0,718	
19	0,127	0,579	
20	0,107	0,485	
21	0,089	0,406	
22	0,079	0,359	

Tablo 10 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan iki faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katında fazla değildir. Bu durumda baskın bir tek boyutluluktan bahsedilemez. Bu durumda motivasyon faktörünün iki boyutlu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde iki boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Motivasyon faktörü için açıklanan varyans oranı ise %70,206 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 22 madde iki boyutlu yapıdaki varyansın %70,206'sını açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Motivasyon faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise boyut 1 için yük değerlerinin 0,813 ile 0,890 arasında değiştiği ve boyut 2 için yük değerlerinin 0,708 ile 0,902 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Maddeler incelendiğinde boyut 1'de yer alan maddelerin çocuğun içsel motivasyonuna ve boyut 2'de yer alan maddeler ise çocuğun dışsal motivasyonuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu nedenle boyut 1 içsel motivasyon ve boyut 2 dışsal motivasyon olarak adlandırılmıştır.

Duygu yönetimi faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,897; Bartlett's statistic=2462,977/sd=78/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0.5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0.5 ile 0.7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0.7 ile 0.8 arasındaki değerlerin iyi, 0.8 ile 0.9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Duygu Yönetimi Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdelemi

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	6,432	49,479	49,479
2	1,376	10,586	
3	1,037	7,977	
4	0,765	5,888	
5	0,653	5,024	
6	0,578	4,444	
7	0,467	3,593	
8	0,391	3,005	
9	0,362	2,787	
10	0,322	2,481	
11	0,239	1,839	
12	0,233	1,790	
13	0,144	1,107	

Tablo 11 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör olduğu görülmektedir. Ancak birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı kendisinden sonra gelen faktörün açıkladığı varyans miktarının üç katından fazladır. Bu nedenle baskın bir tek boyutluluğun söz konusu olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, baskın bir tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Duygu yönetimi faktörü için açıklanan varyans oranı ise %49,479 olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 13 madde bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %49,479'unu açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Duygu yönetimi faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,724 ile 0,878 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

Katılım faktöründeki maddelerin hepsi olumlu olduğundan ters kodlanması gereken madde bulunmamaktadır. Katılım faktörü için AFA yapılmadan önce KMO (Kaiser-MEyer-Olkin) ve Bartlett istatistiği değerleri (KMO=0,969; Bartlett's statistic =7249,854/sd=153/p<0,001) incelenmiş, örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaiser'e göre (1974) 0,5'in üzerindeki KMO değerleri kabul edilebilir değerlerdir (Field, 2009). Bununla birlikte, 0,5 ile 0,7 arasındaki KMO değerlerinin orta, 0,7 ile 0,8 arasındaki değerlerin iyi, 0,8 ile 0,9 arasındaki değerlerin çok iyi ve 0,9'un üzerindeki değerlerin ise mükemmel olduğu kabul edilmektedir (Hutcheson ve Sofroniou, 1999). AFA sonucu Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılım Faktörüne İlişkin Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdelemi

	Öz değer	Açıklanan varyans oranı	Toplam Açıklanan varyans oranı
1	13,332	74,068	74,068
2	0,794	4,412	
3	0,553	3,071	
4	0,536	2,979	
5	0,404	2,243	
6	0,356	1,975	
7	0,280	1,558	
8	0,238	1,321	
9	0,228	1,268	
10	0,205	1,139	
11	0,177	0,983	
12	0,162	0,897	
13	0,151	0,837	
14	0,136	0,756	
15	0,129	0,715	
16	0,116	0,644	
17	0,109	0,606	
18	0,095	0,526	

Tablo 12 incelendiğinde, öz değeri 1'in üzerinde olan bir faktör olduğu görülmektedir. Buna göre, tek boyutlu yapının olduğu söylenebilir. Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (scree plot) incelendiğinde, tek boyutlu yapının olduğu görülmektedir. Katılım faktörü için açıklanan varyans oranı ise %74,068 olarak tespit

edilmiştir. Diğer bir deyişle 18 madde bu tek boyutlu yapıdaki varyansın %74,068'ini açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğü'nün bir göstergesi olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu düzeyin sosyal alanlarda %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Katılım faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde ise 0,786 ile 0,918 arasında değiştiği görülmektedir. Her bir madde için faktör yük değeri 0,30'dan yüksek olduğu için maddelerin buldukları faktörde amacına hizmet ettikleri söylenebilir (Eroğlu, 2008; Kline, 1994). Büyüköztürk (2002) faktör yüklerinin 0,50 ve üzerinde olmasının oldukça iyi olarak kabul edildiğini ifade etmektedir.

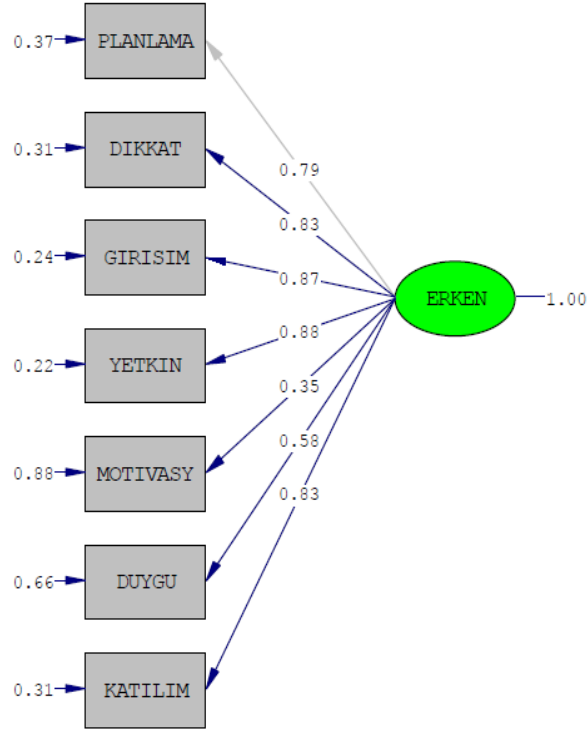
Doğrulamalı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının doğrulanması amacı ile 320 ebeveynden oluşan veri seti üzerinden doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'ndeki yedi faktörün erken öğrenme davranışlarına hizmet ettiğini tespit etmek amacıyla, faktör puanlarının toplam puanları dikkate alınarak DFA yapılmış ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları*

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	18,77	1,34	0,00	1,00	1,00	0,99	0,033	0,88	0,35	0,88	0,22
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 13'te sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değerleri 1,00; IFI değerleri 1,00 ve NFI değerleri 0,99 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indekslerinin değerleri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin veriye o kadar uyumlu olduğu söylenebilir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,033 olduğu saptanmıştır ve buna göre modelin veriye iyi uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA'nın 0,05'ten düşük çıkması model-veri arasında minimum hata olduğunu ve mükemmel bir uyumun olduğunu göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği altında yer alan yedi faktörün bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapıyı gösterdiği belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçme modeli şekilde sunulmuştur.



Chi-Square=18.77, df=14, P-value=0.17376, RMSEA=0.033

Şekil 4. Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'ne ilişkin Ölçme Modeli

Faktörlere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi. Planlama faktöründeki 38 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Planlama Faktörüne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	3719,85	5,62	0,00	0,95	0,95	0,94	0,120	0,82	0,40	0,84	0,27
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 14'te sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten büyük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. CFI değeri 0,95; IFI değeri 0,95 ve NFI değeri 0,94 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,120 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Planlama faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Dikkat faktöründe 38 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. *Dikkat Faktörüne İlişkin Doğrulatory Faktör Analizi Sonuçları*

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	3115,06	10,52	0,00	0,93	0,93	0,93	0,173	0,90	0,67	0,55	0,18
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 15'te sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten büyük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. CFI değeri 0,93; IFI değeri 0,93 ve NFI değeri 0,93 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,173 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Dikkat faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Girişimcilik faktöründe 43 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. *Girişimcilik Faktörüne İlişkin Doğrulatory Faktör Analizi Sonuçları*

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	4263,95	4,98	0,00	0,97	0,97	0,96	0,112	0,91	0,53	0,72	0,18
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 16'da sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,97; IFI değeri 0,96 ve NFI değeri 0,96 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,112 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Girişimcilik faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Yetkinlik faktöründe 29 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. *Yetkinlik Faktörüne İlişkin Doğrulatory Faktör Analizi Sonuçları*

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	1251,01	3,24	0,00	0,99	0,99	0,98	0,173	0,90	0,70	0,50	0,20
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 17'de sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,99; IFI değeri 0,99 ve NFI değeri 0,98 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,173 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması

model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Yetkinlik faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Motivasyon faktöründe 22 maddenin iki boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Motivasyon Faktörüne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	715,77	3,49	0,00	0,97	0,97	0,96	0,088	0,92	0,53	0,71	0,15
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 18'de sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye uyum gösterdiği söylenebilir. CFI değeri 0,97; IFI değeri 0,97 ve NFI değeri 0,96 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,088 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Motivasyon faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve iki boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir.

Duygu yönetimi faktöründe 13 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Duygu Yönetimi Faktörüne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	293,50	18,20	0,00	0,96	0,96	0,95	0,108	0,75	0,47	0,78	0,44
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 19'da sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5'ten büyük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. CFI değeri 0,96; IFI değeri 0,96 ve NFI değeri 0,95 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,108 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA'nın 0,00'a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05'ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Duygu Yönetimi faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapıyı gösterdiği belirlenmiştir.

Katılım faktöründe 18 maddenin tek boyutlu bir yapı gösterdiğinin doğrulanması amacıyla toplanan veriler üzerinden DFA yapılmış ve Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Katılım Faktörüne İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	χ^2/sd	p	CFI	IFI	NFI	RMSEA	Faktör Yük Değerleri		Hata Varyansları	
								max	min	max	min
Ölçek	366,37	2,75	0,00	0,99	0,99	0,99	0,074	0,89	0,74	0,46	0,20
Önerilen		$\chi^2/sd \leq 3$		≥ 90	≥ 90	≥ 90	$\leq 0,080$	$\geq 0,30$		$\leq 0,90$	

Tablo 20’de sunulan uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri (max-min) ve hata varyansı (max-min) değerleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olduğu görülmektedir ve buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. CFI değeri 0,99; IFI değeri 0,99 ve NFI değeri 0,99 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için 0,90-0,95 kabul edilebilir ve 0,95 üzerinde olması ise yüksek bir uyumu gösterir (Dickey, 1996; Stapleton, 1997; Byrne, 1998). RMSEA indeksi değerlendirildiğinde ise bu indeksin model için 0,074 olduğu saptanmıştır. Buna göre modelin veriye iyi uyum göstermediği söylenebilir. RMSEA’nın 0,00’a yakın olması iyi uyumu göstermektedir. Burada 0,05’ten yüksek çıkması model-veri arasında mükemmel bir uyum olmadığını göstermektedir (Du Toit ve Du Toit, 2001; Tatar, 2005). Uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde, tek boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30’dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. Katılım faktörü altında yer alan maddelerin bu yapıyı ölçmek için uygun olduğu ve tek boyutlu bir yapıyı gösterdiği belirlenmiştir.

Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmanın güvenirlilik çalışmaları kapsamında, Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı ve İzleme testi güvenirliliği hesaplanmıştır. Planlama faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,97 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için planlama faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Dikkat faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,97 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için dikkat faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Girişimcilik faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,98 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için girişimcilik faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Yetkinlik faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,98 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için yetkinlik faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Motivasyon faktörünün tamamına ilişkin Cronbach alfa değeri ise 0,90 olarak saptanmıştır. İçsel motivasyon boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,94 ve dışsal motivasyon boyutuna ait Cronbach alfa değeri 0,96 olarak belirlenmiştir. Bu değerler 0,70’in üzerinde olduğu için motivasyon faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Duygu yönetimi faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,91 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için duygu yönetimi faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Katılım faktörüne ait Cronbach alfa değeri 0,98 olarak belirlenmiştir. Bu değer 0,70’in üzerinde olduğu için katılım faktöründen elde edilen puanların güvenilir olduğu yorumu yapılabilir (Büyüköztürk 2012). Araştırmanın izleme testi güvenirliliğini belirlemek amacıyla, esas uygulamadan dört hafta sonra 646 ebeveynin oluşturduğu çalışma grubundan rastgele 50 çocuğun ebeveyni Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği’ni tekrar doldurmuştur. İzleme testi aynı gruba farklı zamanlarda uygulanan aynı değerlendirme araçındaki kararlılığın belirlenmesinde kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2020). İzleme testi sonucuna göre, planlama faktör puanlarının orta düzeyde güvenilir olduğu, diğer faktör puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

48-72 aylık çocukların öğrenme davranışlarının değerlendirilmesi amacıyla ebeveynlere yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği; Planlama, Dikkat, Girişimcilik, Yetkinlik, Duygu Yönetimi, Motivasyon ve Katılım olmak üzere yedi faktör altında 26 alt boyuta ayrılmakta ve toplam 188 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt faktör ve madde sayısının fazla olması, öğrenmenin oldukça geniş ve birden çok parçadan oluşan yapısından kaynaklanmaktadır. Nitekim planlama, dikkat, girişimcilik, yetkinlik, duygu yönetimi, motivasyon ve katılım gibi alanlar dahil edilmeden öğrenmenin değerlendirilmesi mümkün değildir (Arimoto ve Lang, 2021; Saracho, 2023). Fakat ölçeğin alt faktörleri ayrı ayrı kullanılabilir. Ölçeğin değerlendiricileri olan ebeveynler alt faktörleri farklı zamanlarda gözlemler yaparak doldurabilir. Ölçeğin madde sayısı göz önünde bulundurularak ölçek puanının hem bir bütün olarak hesaplanması hem de alt faktör puanlarının ayrı ayrı hesaplanması sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında her bir faktörünün tek boyutlu bir yapı gösterdiği

açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi ile yedi faktörün Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin göstergesi olduğuna kanıt sunulduktan sonra doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin veri uyumuna kanıt sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi yapılırken uyum indeksi değerleri, faktör yük değerleri ve hata varyansları incelenerek model veri uyumu değerlendirilmiş ve ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve İzleme Testi Güvenirliği hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerinin tüm faktörlerde 0,70'in üzerinde bulunması, faktörlerden elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir. İzleme Testi sonuçları ise planlama faktör puanlarının orta düzeyde güvenilir, diğer faktör puanlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda şu öneriler sunulabilir:

- Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Türkiye genelinde norm çalışması yapılabilir.
- Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin uygulaması farklı yaş gruplarıyla yapılabilir.
- Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği farklı değişkenler açısından araştırılabilir.
- Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin uzun süreli etkilerini görebilmek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Etik Beyan

"48-72 Aylık Çocuklar İçin Erken Öğrenme Davranışları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Kurulu'nun 10.03.2021 tarih ve E.48437 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya ilk yazar %50, ikinci yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla çıkar çatışmaları bulunmamaktadır.

Not

Bu makale "48-72 Aylık Çocuklara Çevrimiçi Uygulanan Matematik Eğitimi Programının Çocukların Erken Öğrenme Davranışlarına Etkisi" adlı doktora tezinden geliştirilmiştir. Araştırmada geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin faktör sayısı fazla olduğu için Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi tablolarına makalede yer verilememiştir. İlgili tablolara 48-72 Aylık Çocuklara Çevrimiçi Uygulanan Matematik Eğitimi Programının Çocukların Erken Öğrenme Davranışlarına Etkisi adlı doktora tezinden ulaşılabilir.

Kaynakça

- Acar, I. H., Veziroğlu-Çelik, M., Rudasill, K. M., & Sealy, M. A. (2022, February). Preschool children's self-regulation and learning behaviors: The moderating role of teacher-child relationship. In *Child & Youth Care Forum* (pp. 1-18). Springer US.
- Afriani, I. A. H. (2021). *Educational psychology: Understanding child development*. BookRix.
- Aldrich, S., & Martens, B. K. (1993). The effects of behavioral problem analysis versus instructional environment information on teachers' perceptions. *School Psychology Quarterly*, 8(2), 110-124. doi: 10.1037/h0088833
- Alpar, R. (2010). *Geçerlilik ve güvenirlilik. Uygulamalı istatistik ve geçerlilik güvenirlilik* (1. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- American Educational Research Association. (2014). American psychological association, & national council on measurement in education. Standards for educational and psychological testing. <https://www.aera.net/>
- Arimoto, M., & Lang, Z. (2021). *Paradigm shift from behaviorism and cognitivism to social cognitive and sociocultural theories of learning* (Doctoral dissertation). Tohoku University, Japan.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnard, N. D., Cohen, J., Jenkins, D. J., Turner-McGrievy, G., Gloede, L., Green, A., & Ferdowsian, H. (2009). A low-fat vegan diet and a conventional diabetes diet in the treatment of type 2 diabetes: A randomized, controlled, 74-wk clinical trial. *The American journal of clinical nutrition*, 89(5), 1588-1596. doi: 10.3945/ajcn.2009.26736H
- Bjorklund, D. F. (2022). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. London: SAGE Publications.

- Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics Growth in Early Elementary School: The Roles of Beginning Knowledge, Student Engagement, and Instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115-130. doi:10.1086/525550
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult education*, 21(2), 3-26. doi:10.1177/0741713671021002
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10365/126871>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Testlerin geçerlilik ve güvenilirliğinde kullanılan bazı istatistikler. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carter, J. D., & Swanson, H. L. (1995). The relationship between intelligence and vigilance in children at risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(2), 201-220. doi:10.1007/BF01447089
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703-722. doi:10.1037/0012-1649.27.5.703
- Chao, J. L., McDermott, P. A., Watkins, M. W., Drogalis, A. R., Worrell, F. C., & Hall, T. E. (2018). The learning behaviors scale: National standardization in Trinidad and Tobago. *International Journal of School & Educational Psychology*, 6(1), 35-49. doi:10.1080/21683603.2016.1261055
- Chell, E., Haworth, J., & Brearley, S. (1991). *The entrepreneurial personality* (Cilt 16). London: Routledge.
- Cohen, L. M., & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Edt: M. Sözbilir). Ankara: PegemAkademi.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5(4), 194-197. doi:10.1016/S0897-1897(05)80008-4
- Dawson, B., & Trapp, R. G. (2001). *Basic & Clinical Biostatistics. Lange Medical Books*. New York: McGraw-Hill.
- Dickey, D. (1996). Testing the fit of our models of psychological dynamics using confirmatory methods: An introductory primer. B. Thompson (Ed.), *Advances in Social Science Methodology* içinde. London: JAI press Ltd.
- Dolu, N. (2015). Öğrenmenin nörofizyolojisi. M. Arslan (Ed.), *Öğrenmenin nörofizyolojisi öğretimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 1-23). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F., & Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39(1), 29-47. doi:10.1080/02796015.2010.12087788
- Driscoll, M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi* (Çev: Ö. F. Tutkun). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Du Toit, M., & Du Toit, S. (2001). *Interactive Lisrel: User's guide*. Lincolnwood: Scientific Software International Inc.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Anthony, C. J., Lei, P. W., & Gresham, F. M. (2020a). *SSIS SEL Brief Scales – Teacher K-12*. Scottsdale, AZ: SAIL Collaborative.
- Elliott, S. N., DiPerna, J. C., Anthony, C. J., Lei, P. W., & Gresham, F. M. (2020b). *SSIS SEL Brief Scales – Parent K-12*. Scottsdale, AZ: SAIL Collaborative.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (321-331), Ankara: Asil Yayınları.
- European Commission, (2005). *European Commission Directive 2005/36/EC Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/LSU/?uri=CELEX:32005L0036>
- Farran, D. C., Aydoğan, C., Kang, S. J., & Lipsey, M. W. (2006). Preschool classroom environments and the quantity and quality of children's literacy and language behaviors. In D. K. Dickinson, & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, 257-268. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=876468>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics Using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1), 141-162. doi:10.2307/1162905
- Goleman, D. (2004). *Destructive emotions: How can we overcome them*. Bantam.
- Gözüm, A. İ. C. (2017). *Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akal yürütme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research Methods for the Behavioral Sciences* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213. doi:10.1023/A:1005614228250
- Habidin, N. F., Salleh, M. I., Latip, N. A. M., Jusoh, O., Azman, M. N. A., Fuzi, N. M., & Ong, S. Y. Y. (2016). Kids entrepreneurship for learning and assessment systems (KELAS) for early childhood institution: critical success factor analysis and decision-making systems. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(9), 399-420. doi:10.6007/IJARBS/v6-i9/2418

- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 715-723. doi:10.1016/j.lindif.2012.05.014
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Sage.
- Jensen, E., & McConchie, L. (2020). *Brain-based learning: Teaching the way students really learn*. Corwin.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/293>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.
- Lee, L., Ho, H. J., & Bhargavi, V. (2022). An examination of the effects of figure notes on sensory processing and learning behaviors of young children. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 56-73. doi: 10.47750/pegegog.12.01.07
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children's early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental psychology*, 46(5), 1062-1077. doi:10.1037/a0020066
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. doi:10.1080/10573560308223
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596-613.
- Maier, M. F. (2010). *Examining preschoolers' trajectories of individual learning behaviors: The influence of approaches to learning on school readiness* (Doctoral Dissertation). University of Miami, ABD.
- Matthews, J. S., Ponitz, C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in selfregulation and academic achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. doi:10.1037/a0014240
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. doi:10.1016/S0885-2006(03)00026-7
- McDermott, P. A. (1999). National scales of differential learning behaviors among American children and adolescents. *School Psychology Review*, 28(2), 280-291. <https://psycnet.apa.org/record/1999-03243-010>
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Warley, H. P., Waterman, C., Angelo, L. E., Gadsden, V. L., & Sekino, Y. (2011). Multidimensionality of teachers' graded responses for preschoolers' stylistic learning behavior: The Learning-To-Learn Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 71(1), 148-169. doi:10.1177/0013164410387351
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. doi:10.1002/pits.10036
- McDermott, P. A., Rikoon, S. H., Waterman, C., & Fantuzzo, J. W. (2012). The preschool learning behaviors scale: Dimensionality and external validity in Head Start. *School Psychology Review*, 41(1), 66-81. doi:10.1080/02796015.2012.12087376
- McLin, A. (2002). *The Juvenile Emotion Management Scale: An instrument designed to assess emotion self management skills in serious and violent juvenile offenders* (Doctoral Dissertation). Arkansas State University, ABD.
- Morris, M. H. (1998). *Entrepreneurial intensity: Sustainable advantages for individuals, organizations, and societies*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., Gallart, C. T., & Álvarez, F. P. (1997). *Cognitive assessment system*. Itasca, IL: Riverside.
- Paymon, H. (2015). *Social competence and adaptive learning behaviors as predictors of school readiness* (Doctoral Dissertation). The University of North Carolina at Greensboro, ABD.
- Rikoon, S. H., McDermott, P. A., & Fantuzzo, J. W. (2012). Approaches to learning among Head Start alumni: Structure and validity of the Learning Behaviors Scale. *School Psychology Review*, 41(3), 272-294. doi:10.1080/02796015.2012.12087509
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Posner, M. I. (2007). Executiveattention and effortful control: Linking temperament, brainnetworks, and genes. *Perspectives in Developmental Psychology*, 1(1), 2-7. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00002.x
- Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory-Albert Bandura. B. Akpan, T. J. Kennedy (Eds.), *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory* içinde (85-99). Springer.
- Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51, 15-30. doi:10.1007/s10643-021-01271-5
- Sasser, T. R., Bierman, K. L., & Heinrichs, B. (2015). Executive functioning and school adjustment: The mediational role of pre-kindergarten learning-related behaviors. *Early childhood research quarterly*, 30, 70-79. doi:10.1016/j.ecresq.2014.09.001
- Schaefer, B. A., & McDermott, P. A. (1999). Learning behavior and intelligence as explanations for children's scholastic achievement. *Journal of School Psychology*, 37(3), 299-313. doi:10.1016/S0022-4405(99)00007-2
- Schuck, L. A., Oehler-Stinnett, J., & Stinnett, T. A. (1995). Predictive validity of the Teacher Rating of Academic Achievement Motivation (TRAAM) with Hispanic students. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 13(2), 143-156. doi:10.1177/073428299501300204

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418. doi:10.1002/pits.20305
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in psychology*, 8(26), 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2017.01866
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and instruction*, 15(2), 87-102. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.04.008
- Stapleton, C. D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Educational Research Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407416.pdf>
- Sotoudeh, M. R., & Modarresi, M. (2022). Providing an entrepreneurship education program for preschool children in Iran based on Bloom's Taxonomy. *Journal of Entrepreneurship Development*, 14(4), 639-655. doi:10.22059/JED.2021.324154.653675
- Şencan, H. (2005). *Faktör analiz ve geçerlilik. Geçerlilik ve güvenilirlik*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tatar, A. (2005). Çok boyutlu kişilik envanteri'nin madde cevap kuramına göre kısa formunun geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Kurtulmuş, Z., & Kaynak, K. B. (2016). Bilişsel gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat algı ve bellek gelişimlerine etkisi. *Gazî Üniversitesi Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 25-49. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/227269>
- Tzuriel, D. (2021). The socio-cultural theory of Vygotsky. In D. Tzuriel (Ed.), *Mediated Learning and Cognitive Modifiability* (pp. 53-66). Springer. doi:10.1007/978-3-030-75692-5
- Uyanık Balat, G., Bilgin, H., & Adak Özdemir, A. (2012). 5-6 yaş çocukları için öğrenme stilleri ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 479-490. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8589/106748>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017. doi:10.1177/0013164492052004025
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., & Aguilár, M. C. (2013). Learning competence in university: Development and structural validation of a scale to measure. *Revista De Psicodidactica*, 18(2), 357-374. doi:10.1387/RevPsicodidact.6470
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078. doi:10.2307/1131152
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779. doi:10.1037//0022-3514.70.4.767
- Williams, G. C., Freedman, Z., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes Care*, 21(10), 1644-1651. doi: 10.2337/diacare.21.10.1644
- Yalçın, S. (2016). *Normal Dağılım ve Puan Dönüşümleri (z ve T puanı)*. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2153/mod_resource/content/1/Konu7.pdf
- Yen, C. J., Konold, T. R., & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42(2), 157-169. doi:10.1016/j.jsp.2003.12.001
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264. doi:10.17556/erziefd.297741
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli. <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), 1-27. doi:10.1111/j.0037-976X.2003.00261.x
- Zeman, J., Shipman, K., & Suveg, C. (2001). Anger and sadness regulation: Predictions to internalizing and externalizing symptoms in children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 393-398. doi:10.1207/S15374424JCCP3103_11
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306-320. doi:10.1016/j.jecp.2012.08.009
- Zhang, X., Chen, Y., Hu, L., Bao, Y., Tu, Y. F., & Hwang, G. J. (2024). A metaphor-based robot programming approach to facilitating young children's computational thinking and positive learning behaviors. *Computers & Education*, 215, 1-16. doi:10.1016/j.compedu.2024.105039
- Zhufeng, Y., & Sithiworachart, J. (2024). Effect of augmented reality technology on learning behavior and attitudes of preschool students in science activities. *Education and Information Technologies*, 29(4), 4763-4784. doi:10.1007/s10639-023-12012-z

EXTENDED ABSTRACT

This research aims to perform a validity and reliability study of the Early Learning Behaviors Scale, developed by researchers to assess the learning behaviors of children aged 48-72 months. The study group for this research, conducted with a general screening model, comprised parents of 646 children aged 48-72 months attending official kindergartens/preschools affiliated with the Turkish Ministry of National Education (MEB) during the 2020-2021 academic year. A convenience sampling method, a non-random sampling technique, was employed for the research. Data were collected using the Early Learning Behaviors Scale developed by the researchers. Due to the Covid-19 pandemic, data were collected online via Google Forms. The development stages of the scale included:

- Reviewing the literature and related research,
- Establishing theoretical foundations and factors,
- Determining developmental building blocks and creating an item pool,
- Conducting content validity through expert consultation,
- Performing pilot and main applications,
- Conducting validity and reliability analyses.

The research and theoretical literature informed the scale's fundamental philosophy, factors, and sub-dimensions, with the content organization presented in Figure 1.

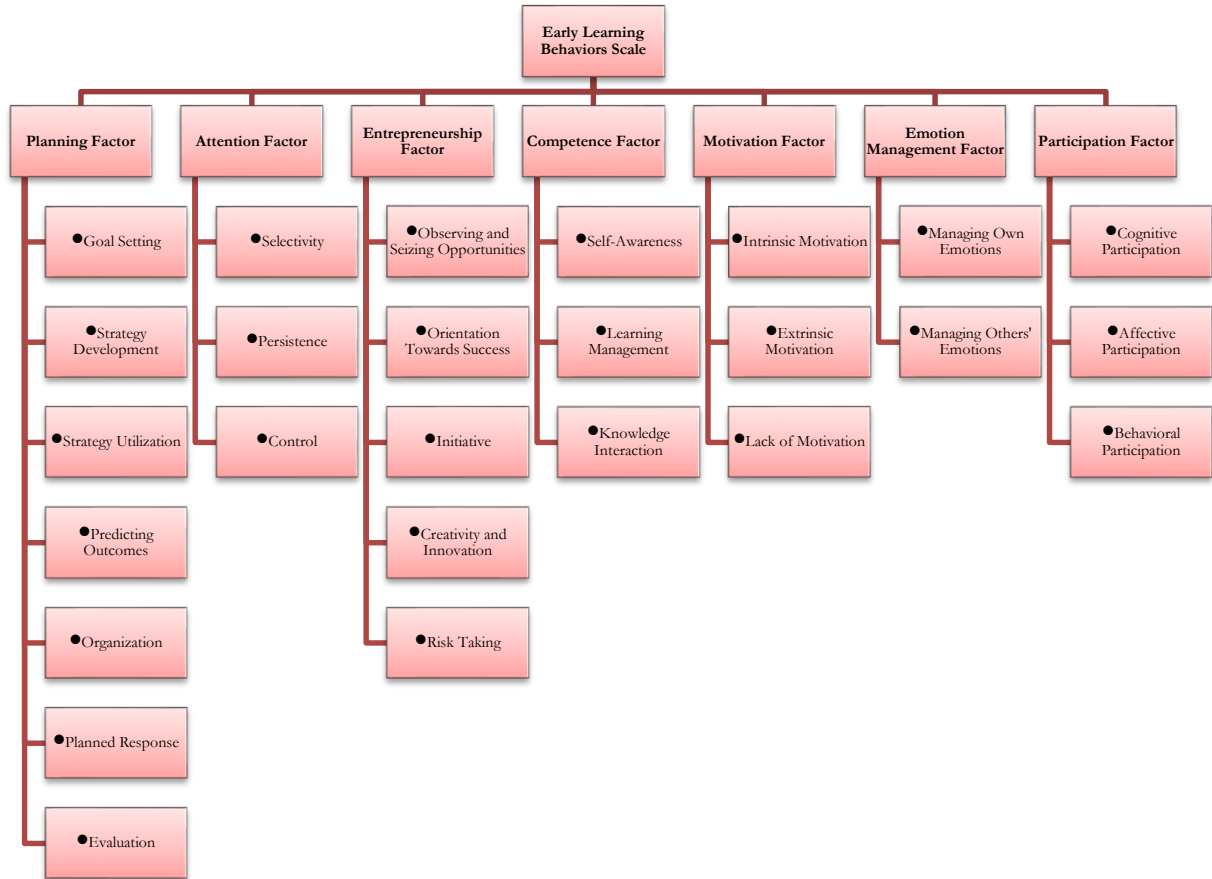


Figure 1. Factors and Subdimensions of the Early Learning Behaviors Scale

Analyses related to the validity and reliability studies of the scale are presented in Figure 2.

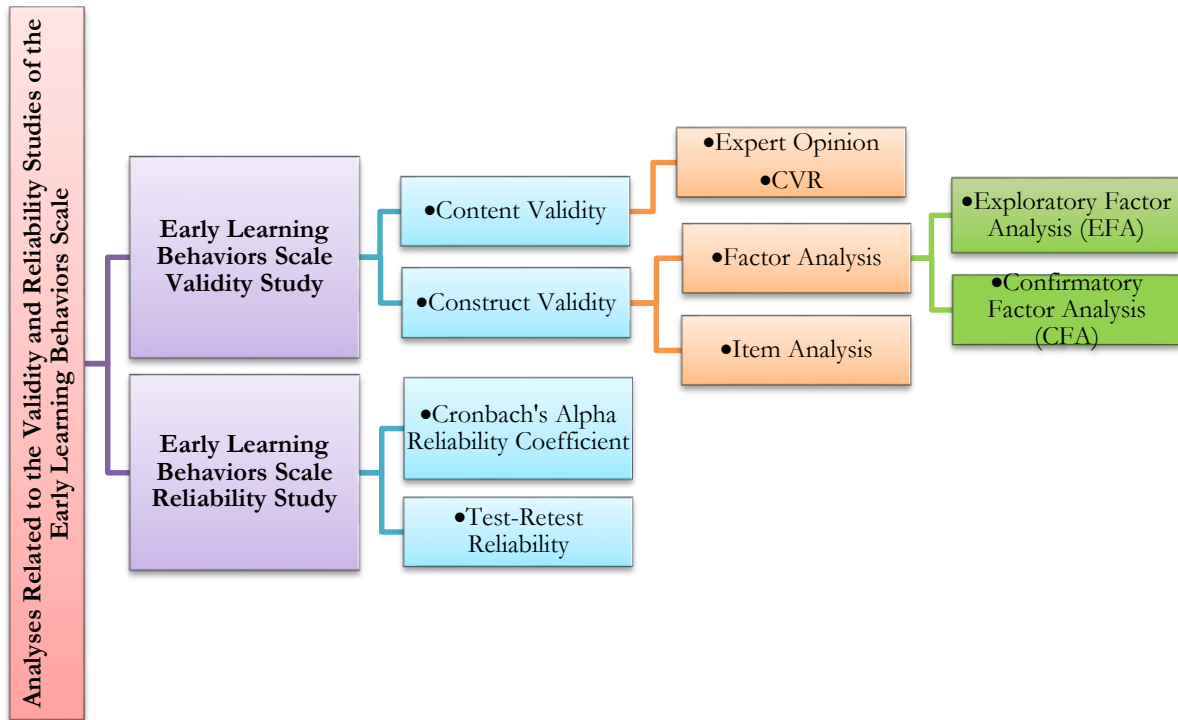


Figure 2. Analyses Pertaining to Validity and Reliability Studies

Validity and reliability analyses for the scale were conducted using SPSS 21.0 and Factor software. Upon examination of Figure 2, it is noted that in the context of validity studies, the Content Validity Ratio (CVR) was calculated based on the opinions of field experts. To determine the construct validity, item analysis was performed separately for each factor included in the assessment tool. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted individually for each factor to ascertain the number of factors for the scale. Following the structure revealed by EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was executed to validate the model of the scale. Fit indices were computed to demonstrate the model's congruence with the data. Within the scope of reliability studies, the Cronbach's Alpha Reliability Coefficient was calculated along with the Test-Retest Reliability for the scale's factors. To standardize the scores obtained from the scale, raw scores from the factors of the scale were converted into standard z-scores ($Z = \frac{X_i - \bar{X}}{S}$), which were then transformed into NCE standard scores ($21.06 \times Z + 50$). The NCE scores were classified based on the normal distribution curve (American Educational Research Association, 2014). Expert opinions were solicited concerning the content validity of the scale. The evaluation of feedback from experts indicated that a CVR greater than 0.80 for each item signifies a high level of content validity. Following expert feedback, 38 items were removed from the scale's initial 226-item draft form, 23 items were revised, and the scale was finalized with 188 items. The items included in the scale are of a 5-point Likert type.

Factor 1: Planning	38 Madde
Factor 2: Attention	24 Madde
Factor 3: Entrepreneurship	43 Madde
Factor 4: Competence	29 Madde
Factor 5: Motivation	22 Madde
Factor 6: Emotion Management	13 Madde
Factor 7: Participation	19 Madde

After determining content validity, a pilot application was conducted with 50 parents from the study group to establish the scale's accuracy in measuring early learning behaviors. No issues were encountered regarding the comprehensibility of the items. *Construct validity* studies of the scale involved factor analysis and item analysis. The exploratory factor analysis (EFA) was based on the principal component analysis. Before conducting the principal component analysis, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure and Bartlett's test statistics (KMO = 0.909; Bartlett's statistic = 2051.772/df=21/p<0.001) were examined, and the sample size was deemed adequate for factorization. EFA was performed with data collected from 326 parents, providing evidence of unidimensionality of the factors. The scale was observed to have a

unidimensional structure with eigenvalues greater than 1. The percentage of variance explained was identified as 71.446%. Upon examining the *EFA results* related to the factors, it was observed that the planning factor had five components with eigenvalues over 1; the attention factor had two; the entrepreneurship factor had four; the competence factor had two; the motivation factor had two; the emotion management factor had three; and the engagement factor had one. The percentages of variance explained for each factor were as follows: 52.65% for planning, 59.63% for attention, 61.15% for entrepreneurship, 67.594% for competence, 70.20% for motivation, 49.479% for emotion management, and 74.068% for engagement. Since the factor loading value for each item in all factors was higher than 0.30, it can be stated that the items served their intended purpose within their respective factors. *Item analysis* was conducted for each factor of the scale as part of the construct validity. Based on the item-total test correlation values obtained from the analyses, it was determined that there were no items that did not meet the established criteria. To determine the item discrimination among all items in the factors, the scale scores were ranked from highest to lowest, with the top 27% forming the upper group and the bottom 27% forming the lower group. The difference in item performance between the lower and upper groups was examined using the t-test. Considering the item-total score correlations for all factors, it can be inferred that the prepared items are serving their intended purpose. In the *confirmatory factor analysis*, the fit indices of the scale, range of factor loadings (max-min), and range of error variance (max-min) were examined, revealing that the chi-square to degrees of freedom ratio (χ^2/df) was below 5, suggesting a good fit of the model to the data. The Comparative Fit Index (CFI) was determined to be 1.00; the Incremental Fit Index (IFI) was 1.00; and the Normed Fit Index (NFI) was 0.99. These values being above 0.90 indicate an excellent fit of the model to the data. When considering the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the index for the model was found to be 0.033, which signifies a good fit to the data according to this index. Generally, when evaluating the fit indices, the unidimensional model appears to be well-suited to the data. Since all items in the scale had factor loadings greater than 0.30, it can be interpreted that the items are effectively serving their intended purpose. *Regarding the reliability* studies of the scale, it can be inferred that the scores derived from the factors are reliable, as the Cronbach's alpha value for all factors was found to be above 0.70. The Test-Retest Reliability results indicated that the planning factor scores were moderately reliable, while the scores for other factors were highly reliable. The validity and reliability studies conducted demonstrate that the Early Learning Behaviors Scale is a valid and reliable assessment tool.

Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımı ile İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Analizi

Serap UđUR¹ ve İlker USTA²

Öz

Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel modelde desenlenen bu araştırma, Türkiye'de eğitim alanında yapılan yapay zekâ ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyografik analizini yapmayı amaçlamaktadır. Tezlere, yıl sınırlaması olmadan, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez Tarama Sistemi) aracılığıyla; arama sorgusunda "yapay zekâ", konu başlığı sınırlamasında ise "Eğitim ve Öğretim" alanı belirlenerek ulaşılmıştır. Araştırmada son 25 yılda yazılmış ve YÖK Tez veri tabanından ulaşılabilen 14'ü İngilizce, 71'i Türkçe olan 85 lisansüstü tez bibliyometrik analiz VOSviewer ve Julius AI uygulamaları kullanılarak incelenmiştir. Analiz neticesinde 2023 ve 2024 yıllarında yapay zekâ konulu tez sayısında ciddi bir artış olduğu, yüksek lisans tez sayısının doktora göre daha fazla olduğu, Bahçeşehir Üniversitesinin bu alanda en çok tez çalışmasına sahip üniversite olduğu, tezlerin büyük bir kısmının Eğitim Bilimleri Enstitüsünden olduğu, tezlerin en çok BÖTE bölümünde yapıldığı, yapay zekâ kavramının en çok kullanılan anahtar kavram olduğu ve karma yöntem araştırmalarının en çok kullanılan araştırma yöntemi olduğu gibi temel sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Bibliyografik analiz, Lisansüstü tez, Eğitimde yapay zekâ

Bibliographic Analysis of Postgraduate Theses on the Use of Artificial Intelligence in Education in Turkey

Abstract

This study designed according to the descriptive model of quantitative research methods, aims to conduct a bibliographic analysis of the dissertations on artificial intelligence in education in Turkey. The dissertations were searched through the National Dissertation Centre of the Higher Education Council (YÖK Thesis Scanning System) without year restriction by selecting 'artificial intelligence' in the search query and 'education and training' in the subject restriction. In the study, 85 dissertations written in the last 25 years, 14 of which were in English and 71 in Turkish, were analyzed using the bibliometric analysis software VOS viewer. The analysis revealed that there is a significant increase in the number of dissertations on artificial intelligence in 2023 and 2024, the number of master's theses is higher than the number of doctoral theses, Bahçeşehir University is the university with the highest number of dissertations in this field, most of the dissertations are from the Institute of Educational Sciences, most of the dissertations are prepared in the Department of ITET, the concept of artificial intelligence is the most frequently used key concept and mixed method research is the most frequently used method.

Key Words: Artificial intelligence, Bibliographic analysis, Post graduate thesis, Artificial intelligence in education

Atıf İçin / Please Cite As:

Uğur, S. ve Usta, İ. (2025). Yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 143-163. doi:10.33206/mjss.1587252

Geliş Tarihi / Received Date: 18.11.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 29.11.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi - Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, serapsisman@anadolu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-4211-1396

² Doç. Dr. - Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, ilkerusta@anadolu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-3549-1511

Giriş

Teknolojik gelişmelerin temelinde yatan insan kaynaklı gereksinimler, sürekli olarak yeni araç ve gereçlerin ortaya çıkmasına ve bu doğrultuda evrilmesine neden olmaktadır. Bu evrimsel sürecin önemli bir ürünü olan Yapay Zekâ (YZ), tarihsel perspektifte kayda değer bir gelişim sürecine sahip teknolojik bir olgudur. İnsan bilişsel süreçlerinin makine sistemlerine aktarılması düşüncesi, tarih boyunca çeşitli disiplinlerden bilim insanlarının odak noktası haline gelmiş ve multidisipliner bir araştırma alanı oluşturmuştur. Bu alanlardan biri eğitimidir. Yapay zekânın eğitimde kullanılması lisansüstü çalışmalarda da ele alınan bir konu olmuştur. Eğitimde yapay zekâ kullanımına dair uluslararası literatür, YZ'nin öğretim süreçlerinde kişiselleştirilmiş öğrenme, adaptif öğrenme sistemleri ve otomatik değerlendirme sistemleri gibi alanlarda nasıl etkili bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymaktadır (Kumar ve Shah, 2024; Liu, Hu vd., 2022). Bu çalışmalar, Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler için de bir çerçeve oluşturmakta, eğitimde YZ'nin etkin kullanımına yönelik küresel eğilimleri yansıtmaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında yapay zekânın kullanımına yönelik çalışmalar, son yıllarda artış göstermiştir. Bu çalışmalar, öğrenci başarılarını artırmak, öğretim süreçlerini desteklemek ve eğitimde dijital dönüşümü sağlamak gibi konulara odaklanmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019; Taşcı ve Taşlıbeyaz, 2021). Türkiye’de eğitimde YZ konusundaki tezlerin bu çerçevede sınıflandırılmasının, mevcut araştırma eğilimlerini anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim alanında yapılan akademik çalışmalar, özellikle lisansüstü tezler, ülkelerin eğitim politikalarına ve uygulamalarına yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte artış gösterdiği düşünülen eğitim alanında yapay zeka kullanımına yönelik Türkiye’de son 25 yılda yapılan lisansüstü tezlerin bibliyografik analizi, ülkenin eğitimde yapay zekâ kullanımı araştırmalarında hangi temaların ön planda olduğunu, araştırma yöntemlerinin nasıl değiştiğini ve teknolojinin eğitimdeki etkisinin nasıl değerlendirildiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitim alanında yapay zekâ kullanımına yönelik yapılmış lisansüstü tezleri konu, yöntem ve tema açısından inceleyerek alanın tarihsel gelişimini anlamaktır. Son 25 yıl içinde yapılan bu tezlerin detaylı bir analizinin, hem mevcut akademik yönelimleri hem de gelecekte araştırılması gereken potansiyel alanları belirlemeye katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

Türkiye’de yapılan eğitimde yapay zekâ konulu lisansüstü tezlerde;

- Hangi anahtar kelimeler kullanılmıştır?
- Hangi yıllarda, hangi üniversite, enstitü, bölümlerde çalışılmıştır?
- Hangi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır?
- Veri toplama ve analizinde hangi tekniklerden yararlanılmaktadır?

Eğitimde YZ üzerine yapılan akademik çalışmaların bibliyografik analizi, bu alanda geliştirilen çözümlerin hangi konulara odaklandığını, hangi araştırma yöntemlerinin kullanıldığını ve hangi bulguların ortaya konduğunu anlamak açısından değerlidir. Türkiye’de bu alandaki çalışmaların analiz edilmesi, eğitimde yapay zekâ kullanımı konusunda gelecek çalışmalara yön vermeye yardımcı olması ve bu alandaki akademik gelişimin anlaşılmasını sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Yapay Zekânın Kısa Bir Tarihi

Yapay zekânın sistematik gelişimi, 20. yüzyılın ortalarında bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemelerle ivme kazanmıştır. Bu süreçte, veri tabanlı öğrenme ve algoritmaların geliştirilmesiyle birlikte, yapay zekâ uygulamaları gündelik yaşamın muhtelif alanlarında işlevsel hale gelmiştir. Bu teknolojinin kavramsal temelleri, İngiliz matematikçi ve bilgisayar bilimcisi Alan Turing'in 1950 yılında yayımladığı çalışmasında ortaya koyduğu "Makineler düşünebilir mi?" sorusuna dayanmaktadır. Bilgisayar biliminin öncüsü ve yapay zekâ araştırmalarının kurucusu olarak kabul edilen Turing, söz konusu çalışmasında makinelerin bilişsel kapasitelerini değerlendirmeye yönelik metodolojik bir test önerisi sunmuştur. Bu test, uzun yıllar boyunca yapay zekâ sistemlerinin değerlendirilmesinde standart bir ölçüt olarak kullanılmıştır (Copeland, 2000; Pınar Saygın, Çiçekli ve Akman, 2000). Süreç içerisinde "reverse Turing test" ve "lovelace test 2.0" gibi alternatif değerlendirme metodolojileri geliştirilmiş ve yapay zekâ sistemlerinin öğrenme ve bilgi işleme kapasitelerinin ölçülmesinde kullanılmıştır (Bringsjord, Bello ve Ferruci, 2003; Rui ve Liu, 2003).

Türkiye bağlamında ise, 1959 yılında matematikçi Cahit Arf'ın Halk Konferansları serisinde "Makine Düşünebilir Mi ve Nasıl Düşünebilir?" başlığı altında sunduğu perspektif, günümüz yapay zekâ teknolojilerinin öngörüsü niteliğindedir. Arf'ın bu dönemde ortaya koyduğu görüşler, yapay süper zekâ kavramının potansiyel özelliklerini de kapsayan öngörülü bir yaklaşım sergilemiştir.

Yapay zekâ konseptinin sistematik bir disiplin olarak ortaya çıkışı, 20. yüzyılın ilk yarısında bilgisayar biliminin temellerinin atıldığı döneme tekabül etmektedir. John McCarthy, Marvin Minsky, Allen Newell ve Herbert Simon gibi öncü araştırmacıların katkılarıyla, yapay zekâ müstakil bir akademik disiplin olarak ortaya çıkmıştır. Bu kuruluş döneminde, araştırmalar yoğun olarak sembolik yapay zekâ üzerine yoğunlaşmış; mantıksal muhakeme, dilsel işlemler ve problem çözme mekanizmaları gibi bilişsel süreçler odak noktası olmuştur.

1960'lar ve 1970'ler, spesifik alanlarda uzmanlaşmış karar destek sistemleri olan "uzman sistemler" in geliştirildiği bir dönem olarak karakterize edilmektedir. Bu periyotta, dilsel işleme teknolojileri, veritabanı yönetim sistemleri ve bilgi temsili metodolojileri alanlarında kayda değer ilerlemeler kaydedilmiştir. 1980'ler ise yapay zekâ araştırmalarında bir paradigma krizi olarak nitelendirilmektedir; zira başlangıçta yüksek beklentilerle başlatılan projelerin hedeflenen başarıyı gösterememesi, alan özelindeki akademik ve endüstriyel ilginin geçici olarak azalmasına sebebiyet vermiştir. Bununla birlikte, 1980'lerin sonlarına doğru uzman sistemlerin ticari uygulamalardaki başarıları ve yenilikçi makine öğrenimi tekniklerinin geliştirilmesi, yapay zekâ alanında yeni bir canlanma döneminin başlangıcını oluşturmuştur. 2000'li yıllarla beraber, yapay zekâ teknolojileri eksponansiyel bir gelişim ivmesi kazanmıştır. Bu dönemde, makine öğrenimi ve derin öğrenme algoritmalarının büyük veri kümelerini işleme ve kompleks örüntüleri tanımlama kapasiteleri önemli ölçüde artış göstermiştir. Görüntü tanıma sistemleri, doğal dil işleme uygulamaları ve oyun teorisi alanlarında derin öğrenme modellerinin elde ettiği başarılar, bu gelişimin somut göstergeleri olarak değerlendirilmektedir.

Günümüz itibarıyla, mevcut veriden yeni veri üretme ve kullanıcı direktifleri doğrultusunda özgün içerik üretme kabiliyetine sahip üretken yapay zekâ sistemlerinin demokratikleşmesi, yapay zekâ teknolojilerinin toplumsal kabul düzeyini ve erişilebilirliğini önemli ölçüde artırmıştır. Çağdaş perspektiften değerlendirildiğinde, yapay zekâ uygulamaları gündelik yaşamın muhtelif alanlarına nüfuz etmiş durumdadır. Mobil cihazlardaki sanal asistan sistemleri, otonom taşıt teknolojileri, biyometrik tanımlama sistemleri, medikal teşhis uygulamaları ve tasarım süreçleri, yapay zekâ teknolojilerinin yaygın kullanım alanlarını teşkil etmektedir. Bu gelişmeler, grafik işlem üniteleri (GPU) ve özel yapay zekâ işlemcileri (ASIC) gibi ileri donanım teknolojileriyle desteklenmekte, özellikle derin öğrenme modellerinin işlem kapasitesini optimize etmektedir (Doğan ve Türkoğlu, 2019).

Yapay zekânın geleceğine ilişkin öngörüler hem potansiyel fırsatları hem de muhtemel riskleri içermektedir. Bazı araştırmacılar, yapay zekânın insan bilişsel kapasitesini aşabileceği ve potansiyel olarak insanlık için risk teşkil edebileceği yönünde endişeler dile getirmektedir (Uğur, 2023). Bu öngörülerin geçerliliği henüz belirsizliğini korumakla birlikte, güncel yapay zekâ teknolojilerine hâkimiyet, çağdaş toplumlar için kritik bir yetkinlik olarak değerlendirilmektedir. Yapay zekâ teknolojileri; blok zincir sistemleri, sanal ve karma gerçeklik uygulamaları, beyin-bilgisayar arayüzleri gibi hızla gelişen teknolojilerle sinerji oluşturarak multidisipliner uygulama alanları yaratmaktadır. Sağlık hizmetleri, otomotiv endüstrisi, finans sektörü ve eğitim sistemleri, bu teknolojik entegrasyondan en çok etkilenen sektörler arasında yer almaktadır. Teknolojik dönüşüm sürecinde, yapay genel zekâ ve yapay süper zekâ konseptlerinin gelişimi öngörülmekte olup, bu gelişmelerin "teknolojik tekilik" olarak adlandırılan paradigmatik bir dönüşüme öncülük edeceği öne sürülmektedir (Uğur, 2023).

Üretken Yapay Zekâ

Yapay zekâ sistemleri, makine öğrenimi ve derin öğrenme algoritmalarıyla kompleks örüntü tanıma kapasitelerini sürekli geliştirmektedir. Görüntü işleme, doğal dil işleme ve oyun teorisi uygulamaları gibi alanlarda kaydedilen ilerlemeler, bu gelişimin somut göstergeleridir. Üretken yapay zekâ uygulamalarının demokratikleşmesi, bu teknolojinin toplumsal penetrasyonunu artırmıştır. Bununla birlikte, kişisel veri güvenliği ve yasal düzenlemelerin yetersizliği gibi faktörler, potansiyel risk unsurları olarak dikkat çekmektedir.

Son dönemde küresel ölçekte kullanıma sunulan ve muadil sistemlerin de yaygın kabul görmesine öncülük eden Gelişmiş Doğal Dil İşleme (NLP) modeli ChatGPT, "Diyalog Odaklı Yapay Zekâ" paradigmasının önemli bir temsilcisi olarak değerlendirilmektedir. Bu tür yapay zekâ sistemleri,

özelleştirilmiş dil işleme algoritmaları aracılığıyla, insansı etkileşim potansiyeline sahip sezgisel bir diyalog arayüzü sunmaktadır. Yapay zekâ teknolojisi, kullanıcılara akademik metin üretimi, programlama, matematiksel problem çözümü gibi çeşitli alanlarda destek sağlama potansiyeline sahiptir (Halaweh, 2023). Yapay zekânın hızlı gelişimi, üretken yapay zekâ özelinde hem ticari hem de ücretsiz versiyonlarının bulunması gibi yönleriyle yükseköğretim kurumlarında entegrasyon sürecini hızlandırmış ve ChatGPT'nin akademik bağlamda optimal kullanım metodolojilerine yönelik araştırma ilgisinde kayda değer bir artış gözlemlenmiştir (Halaweh, 2023).

ChatGPT, CoPilot, Gemini ve Claude gibi büyük dil modellerine sahip üretken yapay zekâ platformları, kullanıcı istemleri (prompt) aracılığıyla öğrenme süreçlerinin planlanması ve organizasyonunda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda "prompt" terimi, yapay zekâ sistemlerine yöneltilen talep ve istemleri ifade etmekte olup, bu promptların optimal formülasyonu ve kullanımı, hızla gelişen bir profesyonel uzmanlık alanı olarak kabul görmektedir.

Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı

Teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte, eğitim sistemlerinin yapay zekâ gibi yenilikçi teknolojileri pedagojik süreçlere entegre etmesi kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Yapay zekâ teknolojileri, akıllı içerik üretimi, dijital müfredat geliştirme, veri görselleştirme, öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve küresel eğitim hizmetlerinin sunumu gibi çeşitli alanlarda eğitim sistemlerine katkı sağlamaktadır (Uğur, 2023). Türkiye’de eğitimde yapay zekâ kullanımı, özellikle son 20 yıl içinde daha belirgin hale gelmiştir. Erken dönem çalışmalarda yapay zekâ, çoğunlukla bilgisayar destekli eğitim uygulamaları ve dil işleme sistemleri aracılığıyla sınıflarda kendini göstermiştir. 2000’lerin başlarında başlayan bu eğilim, özellikle öğretim yönetim sistemlerinin geliştirilmesi ve otomatik değerlendirme sistemlerinin uygulanması gibi alanlarda yoğunlaşmıştır (Çavuş, 2024; Özdemir, 2024). Yapay zekâ ve makine öğrenmesi uygulamaları, eğitimde öğrenci başarılarını değerlendirme, öğrenme sürecini kişiselleştirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim stratejilerini uyarlama amacıyla sıkça kullanılmaktadır. Türkiye’de yapılan bazı tezler, özellikle derin öğrenme ve veri madenciliği teknikleri kullanarak öğrenci performans analizlerini geliştirmiştir. Bu bağlamda, öğrenci motivasyonunu artırmak ve bireysel öğrenme yollarını desteklemek için yapay zekâdan nasıl yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur (Kazu ve Özdemir, 2009; Uzun, Tümtürk ve Öztürk, 2021). Öğrenmenin ve yönetim sistemlerinin iyileştirilmesi amacıyla kullanılan yapay zekâ uygulamaları, öğrenci takibi, değerlendirme ve akademik danışmanlık gibi alanlarda giderek daha önemli hale gelmiştir. Türkiye’deki bazı tez çalışmalarında yapay zekâ tabanlı yönetim sistemlerinin üniversitelerde nasıl uygulanabileceğine dair çözüm önerileri geliştirilmiştir (Arslan, 2020; İşler ve Kılıç, 2021).

İlgili Araştırmalar

Alan yazında Kavut (2022) tarafından “Türkiye’de Yapay Zekâ Alanında Yazılan Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi” adlı çalışmada; YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan ve yalnızca 2019-2021 yılları arasında yapılan ve erişim izni olan yapay zekâ konulu lisansüstü tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Araştırmada yapay zekânın Türkiye’deki yüksek lisans ve doktora tezlerinde hangi bilim dallarında ne oranda kullanıldığını incelemek ve özellikle iletişim bilimleri alanındaki temsilini irdelemek amacıyla yapılan çalışmada en fazla fen ve mühendislik bilimleri alanında tez hazırlandığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre sosyal bilimler alanı altında en fazla tezin iletişim bilimleri ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Buketçi (2024) tarafından “Yapay Zekâ Alanında 2019-2022 Yılları Arasında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada; tezlerdeki yöntemsel eğilimlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılan tarama sonucunda ulaşılan yapay zekâ konulu 1256 yüksek lisans tezi için; yıllara, enstitülere, üniversitelere, anabilim dallarına, araştırma yöntemlerine göre inceleme yapılmış; tez sayılarının yıllara göre değişken oranlı artıp azaldığı görülmüştür. Ayrıca, fen bilimleri enstitüsü bünyesinde daha fazla çalışma yapıldığı, üniversite bazında bakıldığında ise en fazla tezin İstanbul Teknik Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı, anabilim dallarına göre ise Bilgisayar Mühendisliği Anabilim dalında daha fazla tez yayınlandığı, nicel araştırma yönteminin daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir.

Son olarak, Yeşilyurt, Dündar ve Demir (2024) tarafından “Türkiye’de Yapay Zekâ ve Eğitim İlişisini İnceleyen Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması” adlı çalışmada; Ulusal Tez Arşivi’nde “yapay zekâ” kavramını tez başlığında kullanan aynı zamanda “eğitim ve öğretim” sınıflandırılması içinde tasnif edilen 31 lisansüstü teze ulaşılmış ve bu tezler 8 ölçüte göre

değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçları araştırmacılar bir bütün olarak değerlendirdiğinde Türkiye’de yapay zekâ ve eğitim ilişkisini inceleyen tezlerin sayısının yetersiz olduğu kanaatine ulaşmışlardır ancak son yıllarda çalışmaların arttığı görölmektedir.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, yapay zekânın eğitim amaçlı kullanımına yönelik yazılan tezlerle ilgili özellikle yapay zekânın ivme kazandığı son 25 yılı kapsayan ve bu sürecin analizini içeren bir araştırma olmadığı görölmüştür. Yapılan bu çalışma ile alandaki bu boşluğun giderileceği ve yeni çalışmalara yol açacağı öngörülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma deseni, veri toplama yöntemi ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel modelde desenlenmiştir. Betimsel çalışmalarda araştırmacılar çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmektedir, bu sebeple betimsel araştırmalar sıklıkla uygulanan çalışmalar olarak öne çıkmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmada veri analizi için bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Pritchard'a (1969) göre bibliyometri; “bir disiplinin doğasını ve seyrini anlayabilmek için yazılı iletişim ortamına matematiğin ve istatistiğin uygulanmasına yönelik bir yöntem” olarak tanımlanmaktadır. Bibliyometrik analiz ise bilimsel araştırmaların gelişim düzeyini artırma noktasında daha geniş bir perspektiften bakmaya olanak sağlayan, disiplinler arası temel bir dayanak olarak kabul edilmektedir (Samice ve Chabowski, 2012: 369). Bibliyografik analiz, bir disiplin veya konudaki yayınların (makaleler, tezler, kitaplar vb.) çeşitli metriklerini inceleyerek bilimsel araştırma eğilimlerini anlamaya yönelik bir analiz türüdür. Mevcut yayınların tarih, konu, atıf, yazarlar, dergiler veya kullanılan anahtar kelimeler gibi çeşitli boyutlarda analiz edilmesiyle yapılmaktadır ve araştırma alanının genel bir resmini sağlamaktadır. Buradaki temel amaç, bilimsel bilginin zaman içinde nasıl birikim gösterdiğini, hangi temaların veya konuların öne çıktığını ve literatürdeki boşlukları tespit etmektir. Bibliyografik analizde kullanılan bazı ana teknikler şunlardır;

- Atıf Analizi: Yayınların birbirine ne sıklıkla atıfta bulunduğunu analiz ederek literatürdeki etkili çalışmalar ve araştırmacılar belirlenir.
- Anahtar Kelime Analizi: Yayınlarda kullanılan anahtar kelimeleri inceleyerek, hangi konuların daha fazla çalışıldığını ve hangi ana temaların öne çıktığını anlamaya yönelik bir analizdir.
- Ağ Analizi: Bilimsel yayınlar arasındaki ilişkileri (yazarlar, kurumlar, anahtar kelimeler vb.) incelemek için kullanılır. VOSviewer gibi yazılımlar kullanılarak görselleştirme yapılabilir.

Bu araştırmada yöntem odağında; anahtar kelime, araştırma deseni, veri toplama araçları, veri analizi için kavram birliktelikleri ağ analizi uygulanmıştır.

Veri Toplama

Bu araştırmanın veri toplama aşamasında, 21.10.2024-31.10.2024 tarihleri arasında YÖK Tez Tarama Sistemi'nde “yapay zekâ” anahtar kelimeleri ile “konu adı” ve “özet” üzerinden arama yapılmış ve sonuçlar için filtre olarak konu alanında "eğitim" seçilmiştir. Bu seçimlerle dizinlenen, eğitim alanında yazılmış yapay zekâ ile ilgili 93 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Bu tezler arasında kapsam içi olan ancak içeriğine erişim izni olmayan 2 tez, sisteme girilen özetlerinden erişilen bilgileri ile araştırmaya dahil edilmiştir.

Tezlerin araştırmaya dahil edilme kriterleri ise şu şekildedir: verilen anahtar kelime ve konu seçimiyle en eski tarihli tez 1999 yılında yayınlanan bir yüksek lisans tezi olarak görüntülenmiş ve bu tarihten itibaren, konu adında ve özetinde yapay zekâ geçen ve eğitimle ilgili olarak kategorilendirilmiş tezlerin tümü araştırmaya dahil edilmiştir. İncelemeler sonucunda; algoritma geliştirme, marş motoru analizinde yapay zekâ kullanımı, EEG sinyallerinde yapay zekâ vb. kapsam dışı konularda hazırlandığı belirlenen 8 tez araştırma dışı kalmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada son 25 yılda yazılmış ve YÖK Tez veri tabanından ulaşılabilen 14’ü İngilizce, 71’i Türkçe olan 85 lisansüstü tez bibliyografik analizle incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, VOSviewer ve SPSS yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. VOSviewer, araştırmacılar tarafından akademik analizler ve veri görselleştirme için yaygın olarak kullanılan bir yazılımdır. Van Eck ve Waltman (2010), VOSviewer’ın bibliyometrik haritalar oluşturulmasında önemli bir araç olduğunu ve

bu yazılımın analiz süreçlerinde çeşitli teknikler sunarak araştırmacılara çok sayıda avantaj sağladığını belirtmektedirler. Yazılım, özellikle bibliyometrik ağları uzaklık tabanlı bir görselleştirme yöntemi ile sunmakta (Liu, Li, Qiao, Liang ve Wang, 2023) ve kullanılan terimleri belirleyip ilişkilendirirken metin madenciliği tekniklerinden faydalanmaktadır (Zhang, Quoquab ve Mohamad, 2024). Bu özellikleri ile VOSviewer, bibliyometrik analizlerde karmaşık ilişkileri görselleştirme ve anlamada etkili bir çözüm sunmaktadır. Ayrıca veri görselleştirmede Julius AI uygulamasından yararlanılmıştır. Julius veri analizi için kullanılmak üzere özelleştirilmiş bir yapay zekâ uygulamasıdır. Bu araştırmada kullanılan kavram birlikteliği ağı analizi, araştırma kapsamına alınan çalışmaların başlığı, özeti ve anahtar kelimelerinde kullanılan kavramlar merkezi öneme sahip kavramlar olarak temel alınarak bu bağlamlardaki kavramların birlikte görülme sıklığı ile bağlantı gücü arasında lineer bir ilişki olduğu temeline dayanmaktadır. Örneğin, iki veya daha fazla kavramın farklı çalışmalarda birlikte kullanılmış olması, güçlü kavram birlikteliği ilişkisine işaret etmektedir. Bu analizin amacı araştırmacılara, çalışmaların içeriği hakkında fikir edinmeleri ve ilgili bilimsel alanın genel yapısını tanımlamalarına yardımcı olmaktır (Rejeb ve Kalboussi, 2024).

Bulgular

Araştırma kapsamında ulaşılan tezlere ait bulgular ve yorumları; sayısal bulgular ve ilişkisel bulgulara göre incelenerek bu bölümde ele alınmaktadır.

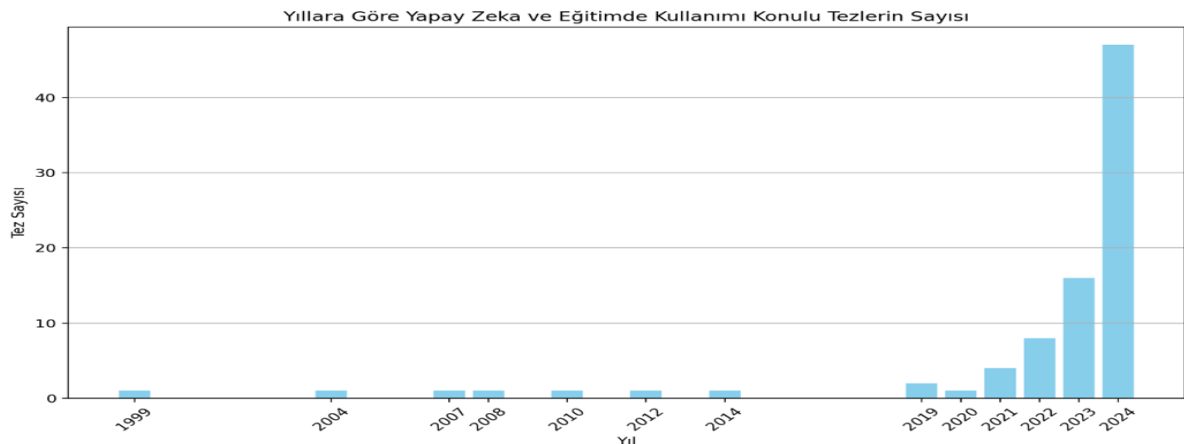
Sayısal Bulgular: Yıllar, Üniversite, Enstitü, Bölüm Bilgileri

Tezlerin yıllara göre dağılımı ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	f	%
1999	1	1,2
2004	1	1,2
2007	1	1,2
2008	1	1,2
2010	1	1,2
2012	1	1,2
2014	1	1,2
2019	2	2,4
2020	1	1,2
2021	4	4,7
2022	8	9,4
2023	16	18,8
2024	47	55,3
Toplam	85	100

Tablo 1 incelendiğinde 1999-2012 yılları arasında düşük bir ivme ile çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında henüz yaygın olarak kullanılmadığını ve ilgili akademik çalışmaların da sınırlı kaldığını göstermektedir. 2014-2021 yılları arasında ivme önceki döneme göre daha hızlı olsa da hâlâ sayısal olarak az çalışma olduğu söylenebilir. Bu veri, bu dönemde yapay zekânın eğitimde daha fazla konuşulduğu, ancak lisansüstü tez araştırmalarında henüz büyük bir yoğunluk kazanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Veriler ışığında oluşan dağılım grafiği Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yıllara Göre Tez Sayıları Trendi

Şekil 1 incelendiğinde 2022 yılında belirgin bir artışla 8 tez kaydedilmişken, 2023 ve 2024'te bu sayının sırasıyla 16 ve 47'ye çıktığı görülmektedir. 2023 ve 2024 yıllarındaki bu hızlı artış, yapay zekânın eğitimde kullanımını konusunun popülerleştiğini ve akademik ilgiyi çekmeye başladığını göstermektedir. Özellikle 2024 yılı, çalışmalarda en yoğun yıl olarak dikkat çekmektedir; toplamın %45,3'ü bu yıla aittir. Bu ani yükselmenin ardında, yapay zekânın eğitimdeki uygulamalarına yönelik artan farkındalık ve üniversitelerin konuya daha fazla ağırlık vermesi gibi etkenler olduğu söylenebilir. Türkiye'de yapay zekâ ve eğitim alanındaki tez sayısının 2022'den sonra hızla artması, küresel eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin Türkiye'de de karşılık bulduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Tezlerin Türleri

Tez Türü	f	%	Toplam %
Yüksek Lisans	64	75,3	75,3
Doktora	21	24,7	24,7
Toplam	85	100	100

Tablo 2 incelendiğinde, yüksek lisans (YL) tezlerinin toplam tezlerin %75,3'ünü (64 tez) oluşturduğu görülmektedir. Bu oran, yapay zekâ ve eğitim konusundaki araştırmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde yapıldığını göstermektedir. Doktora (DR) tezlerinin ise %24,7 (21 tez) oranında olduğu görülmektedir. Bu tablo, yapay zekâ ve eğitim konusundaki akademik araştırmaların daha çok yüksek lisans seviyesinde gerçekteştiğini, doktora tezlerinin sayısının ise daha sınırlı kaldığını yansıtmaktadır.

Tablo 3. Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	%
Bahcesehir Üniversitesi	12	14,1
Atatürk Üniversitesi	6	7,1
Gazi Üniversitesi	5	5,9
Fırat Üniversitesi	5	5,9
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	4	4,7
Anadolu Üniversitesi	4	4,7
Marmara Üniversitesi	3	3,5
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	3,5
İbn Haldun Üniversitesi	2	2,4
İnönü Üniversitesi	2	2,4
İstanbul Üniversitesi	2	2,4
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	2,4
İstanbul Okan Üniversitesi	2	2,4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	2,4
Trabzon Üniversitesi	2	2,4
Akdeniz Üniversitesi	2	2,4
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2	2,4
Sakarya Üniversitesi	2	2,4
Kastamonu Üniversitesi	2	2,4
Ankara Üniversitesi	2	2,4
Çukurova Üniversitesi	2	2,4
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,2
Maltepe Üniversitesi	1	1,2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	1,2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,2
Ahi Evran Üniversitesi	1	1,2
Onsekiz Mart Üniversitesi	1	1,2
Boğaziçi Üniversitesi	1	1,2
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	1,2
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	1,2
Gaziantep Üniversitesi	1	1,2

Tablo 3. Tezlerin

Üniversite	f	%
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	1,2
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	1,2
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	1,2
Hacettepe Üniversitesi	1	1,2
Mersin Üniversitesi	1	1,2
Dumlupınar Üniversitesi	1	1,2
Düzce Üniversitesi	1	1,2
Toplam	85	100

Yapay zekâ ve eğitim alanındaki tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, 7’si özel olmak üzere toplamda 37 farklı üniversitede yapay zekâ ve eğitimde kullanımına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Tabloya göre en yüksek tez sayısına sahip üniversiteler sırasıyla 12 teze (%14,1) Bahçeşehir, 6 teze (%7,1) Atatürk, 5’er teze (%5,9) Gazi ve Fırat Üniversitesi, 4’er teze (%4,7) Anadolu ve İstanbul Medeniyet Üniversiteleri olmuştur.

Tezlerin enstitülere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	f	%
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	28	32,9
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	36	42,4
Sosyal Bilimler Enstitüsü	9	10,6
Fen Bilimleri Enstitüsü	11	12,9
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 4’e göre, yapay zekâ konulu tezlerin çoğu Eğitim Bilimleri Enstitüsü (%42,4) ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (%32,9) bünyesinde yapılmıştır. Bu durum, yapay zekânın eğitim süreçleri ve eğitim bilimlerine katkı sağlama potansiyeline duyulan ilginin yüksek olduğunu göstermektedir. Lisansüstü Eğitim ve Eğitim Bilimleri Enstitüleri’nde yapılan çalışmalar, eğitimde yapay zekânın uygulamalı bir bakış açısıyla incelenmesini desteklemekte ve bu doğrultuda alan yazındaki güncel araştırmalarla uyumluluk göstermektedir. Türkiye’de de bu enstitülerde yapılan çalışmaların, eğitimde yapay zekânın etkinliğini artırma ve öğretim süreçlerini iyileştirme gibi temalar üzerinde durduğu görülmektedir. Yapay zekâ ve eğitim konulu tezlerin %12,9’u Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılmıştır. Yapay zekânın STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanlarında büyük bir etkisi olduğu, laboratuvar çalışmaları ve bilimsel modellemelerde aktif olarak kullanıldığı literatürde sıkça ele alınmaktadır. Luan vd. (2020) yapay zekânın fen bilimleri alanında veri analizini otomatikleştirmede, modellemeyi hızlandırmada ve deney sonuçlarını değerlendirmede etkili bir araç olduğunu belirtmiştir. Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yapılan %10,6’lık tez oranı, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapay zekânın disiplinler arası bir bakış açısıyla ele alındığını göstermektedir. Alan yazında, yapay zekânın sosyal bilimlerdeki araştırmalara yeni bir boyut kazandırdığı ve sosyolojik, psikolojik ya da pedagojik etkilerinin giderek daha fazla incelendiği belirtilmektedir. Ayrıca sağlık bilimleri alanında 1 adet tez (%1,2) bulunmaktadır. Eğitim ve sağlık bilimleri arasındaki bu kesişim noktası, yapay zekânın sağlık eğitimi süreçlerindeki potansiyel kullanımını göstermektedir. Alan yazında, sağlık bilimlerinde yapay zekânın simülasyon tabanlı öğrenme, tıp eğitimi veya hasta bakım süreçlerine yönelik eğitimlerde rol oynayabileceği üzerinde durulmaktadır (Dave ve Patel, 2023). Türkiye’deki bu tezde de sağlık eğitimi ve yapay zekânın kullanımı incelenmiştir.

Tezlerin bölümlere göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	f	%
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	16	18,8
Yabancı Diller Eğitimi	14	16,5
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bilimleri	12	14,1
Eğitim Teknolojileri	6	7,1
Güzel Sanatlar Eğitimi	4	4,7
Türkçe ve Sosyal Bilimler	4	4,7
Uzaktan Eğitim	4	4,7
Bilgisayar Mühendisliği	3	3,5
Özel Eğitim	2	2,4
Temel Eğitim	2	2,4
Eğitim Programları	2	2,4
Beden Eğitimi ve Spor	1	1,2
Enformatik	1	1,2
İlköğretim Matematik Eğitimi	1	1,2
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	1	1,2
Yenilikçilik ve Girişimcilik	1	1,2
Eğitim Yönetimi	1	1,2
Dilbilim Araştırmaları	1	1,2
Bilgi Teknolojileri	1	1,2
Disiplinlerarası Çalışmalar	1	1,2
Eğitsel Tasarım ve Değerlendirme	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 5'e göre; yapay zekânın Türkiye'de eğitim ve öğretim teknolojileri kapsamında farklı disiplinlerde ele alındığı görülmektedir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde yoğunlaşma (16 tez), yapay zekânın eğitim teknolojileri alanında geniş bir araştırma yelpazesine sahip olduğunu ve teknoloji odaklı yaklaşımların eğitime entegrasyonunu desteklediğini göstermektedir. Bölüm bazlı incelemede ikinci sırada yabancı diller eğitiminde yapay zekâ araştırmaları (14 tez) yer almaktadır. Matematik ve fen bilimlerinde yapay zekâ destekli eğitime yönelik araştırmalardaki yoğunluk da (12 tez) öne çıkmaktadır. Bu tablo, yapay zekânın eğitimde geniş bir araştırma alanına yayıldığını ve bu alanların güncel literatürle örtüşen bir yapıda çeşitlendiğini göstermektedir.

Anahtar Kelime, Amaç, Yöntem, Araştırma Deseni, Veri Toplama ve Analizi Verilerine Ait Ağ Analizleri

Tezlerde kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde, 119 farklı anahtar kelimenin 346 kez kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kavramlarda özellikle "yapay zekâ", "eğitim", "yükseköğretim", "farkındalık" ve "öğretim teknolojileri" gibi terimlerin yüksek sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Anahtar kelimelerde görülen sayısal fazlalık nedeniyle daha anlamlı sonuçlar elde edebilmek amacıyla veriler sunulurken bir kısıtlamaya gidilmiş, kullanımı 5 ve üzeri sayıda tekrar eden anahtar kelimelere ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Beş ve Daha Fazla Kez Kullanılan Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelime	f	%
1 Yapay zekâ	48	11,4
2 Eğitim	28	6,6
3 Öğrenme	23	5,4
4 Öğretim teknolojileri	18	4,3
5 Farkındalık	12	2,8
6 Öğretmen	11	2,6
7 Yükseköğretim	11	2,6
8 Yabancı dil	11	2,6
9 Yapay zekâ okuryazarlığı	9	2,1
10 Öğretim tasarımı	8	1,9
11 Sohbet ajanı/botu/robotu	8	1,9
12 Öğretim görevlisi	8	1,9
13 Ölçek geliştirme	8	1,9
14 Uzaktan eğitim	7	1,6
15 ChatGPT	7	1,6
16 Hazırbulunuşluk	6	1,4
17 Bilgisayar destekli eğitim	6	1,4
18 Geribildirim	5	1,1
19 Kaygı	5	1,1
20 Entegrasyon	5	1,1
21 Makine öğrenmesi	5	1,1
22 Yazma becerisi	5	1,1
23 Fen bilimleri	5	1,1
24 Öğrenme ortamı	5	1,1
Toplam	264	63,0

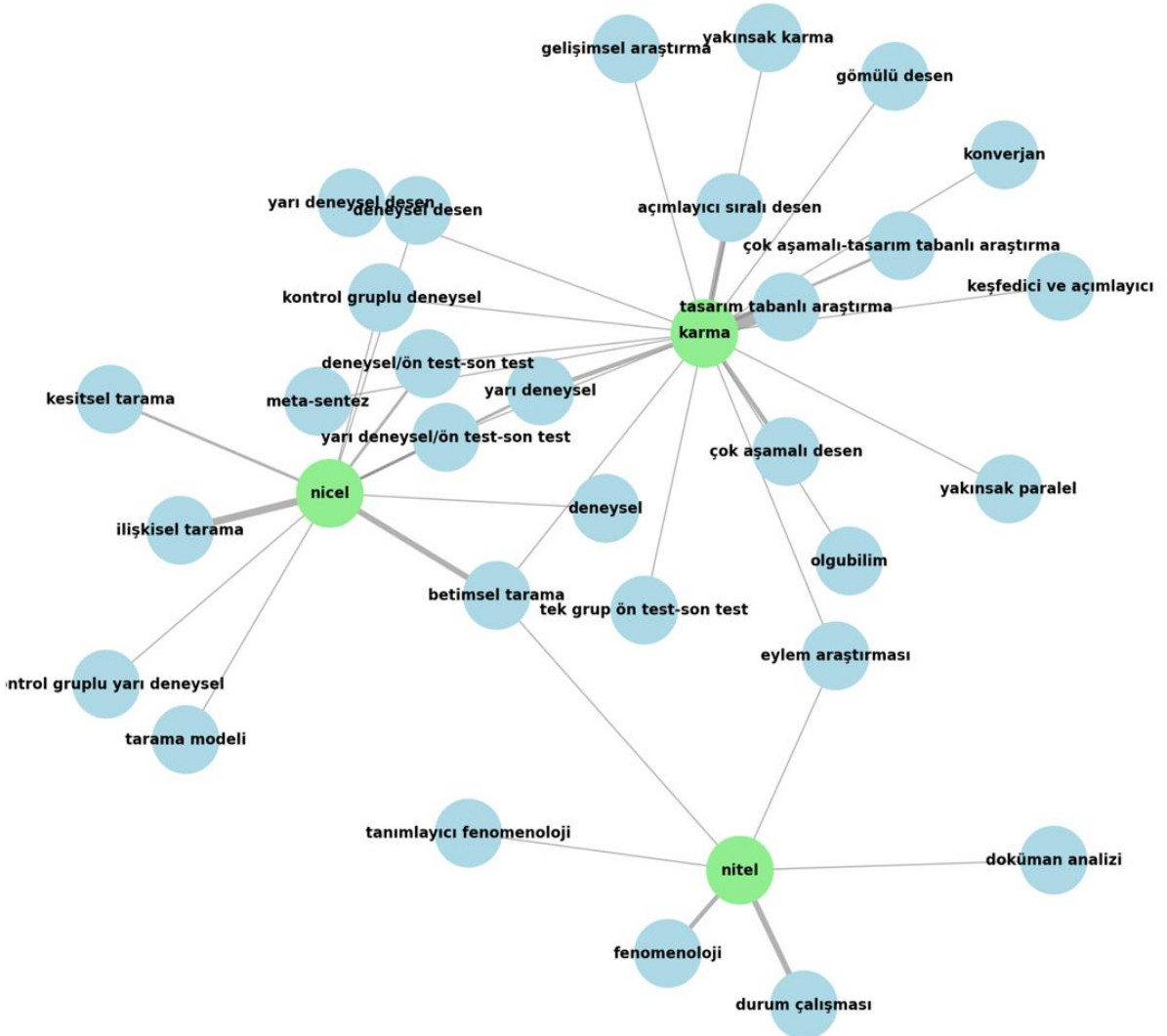
Tablo 6’da, yapay zekâ ve eğitim kesişiminde çok çeşitli konuların anahtar kavram olarak ele alındığı görülmektedir. Bu kapsamlı araştırma yelpazesi, eğitimde yapay zekânın etkilerinin ve potansiyel faydalarının farklı yönleriyle ele alındığını ve Türkiye’deki araştırmacıların bu trendlere ayak uydurduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu veriler ışığında, incelenen tezlerde yoğun kullanılan anahtar kelimeler için kavram birlikteliği ağı analizi sonucu Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’de tezlerde “yapay zekâ”, “uzaktan eğitim”, “bilgisayar destekli eğitim”, “dijital öğrenme” ve “farkındalık” anahtar kavramlarında güçlü kavram birlikteliği olduğu görülmektedir. Tüm anahtar kelimeler bağlamında değerlendirme yapıldığında ayrıca "yapay zekâ okuryazarlığı" "öğrenme ortamı", “algı”, “yabancı dil” ve "makine öğrenmesi" gibi terimlerde de kavram birlikteliği görülmektedir. Bu anahtar kelimeler, eğitim araştırmalarında özellikle teknoloji destekli öğrenme ve öğretim yöntemlerinin, öğrenci performansını iyileştirmeye yönelik sorulara odaklanan araştırmalarda sıkça yer aldığını göstermektedir. Yapay zekâ gibi teknolojik kavramlar, eğitimde dijital dönüşümün ve teknolojilerin daha geniş bir ölçekte entegre edilmesiyle ilişkili araştırma sorularını işaret etmektedir. Bu bulgu, günümüz eğitim araştırmalarının, öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmek ve teknoloji destekli öğrenme yöntemlerinin etkinliğini ölçmek gibi önemli sorulara yanıt aradığını ortaya koymaktadır. Özellikle "öğretmen" ve "eğitim teknolojileri" kavramlarının birlikte sık tekrar ettiği görülmektedir ki bu durum, yapay zekânın öğretim sürecinde öğretmenlerin rollerini nasıl etkilediğine ya da öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik algı, tutum, hazır bulunuşluk ve yetkinliklerini belirlemeye dair artan bir ilginin olduğunu gösterdiği şeklinde düşünülebilir. Bununla birlikte genel tabloda yer alan “e-Öğrenme”, “uzman sistem”, “metin madenciliği”, "oyunlaştırılmış öğrenim", "psikoloji", "motivasyon", "zenginleştirilmiş içerik", "dijital öğrenme materyalleri" gibi terimler, yapay zekânın eğitimdeki rolünü inceleyen tezleri temsil etmektedir.

Şekil 3 incelendiğinde, karma yontem kullanımının yaygınlığı, eğitim ve yapay zekâ alanındaki araştırmalarda nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasının önemini göstermektedir. Son dönem çalışmalarda, karma yontemlerin araştırma sonuçlarını daha güçlü bir şekilde desteklediği belirtilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2013). Ayrıca, yapay zekâ gibi teknik bir konuda bile niteliksel analizlerin yapılması, kullanıcı deneyimleri ve pedagojik etkiler gibi daha soyut kavramları incelemek için gereklidir (Silverman, 2017). Yontem yoğunluğu açısından bakıldığında, nicel yontemler daha geniş bir anahtar kelime grubu ile ilişkilidir. Bu durum, yapay zekâ ve eğitim alanında nicel verilerin analiz edilmesi gerekliliğinin altını çizmektedir. Verilere göre, nitel ve karma yontemler, özellikle eylem araştırması, durum çalışması ve fenomenolojik gibi anahtar kelimelerle yoğun bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu, bu yontemlerin genellikle derinlemesine vaka analizleri ve katılımcı gözlemlerle daha geniş ve anlamlı veri toplama süreçlerine dayandığını göstermektedir. Özellikle makine öğrenimi, algoritmik performans değerlendirmesi ve başarı düzeyi analizleri gibi konuların nicel veri analiziyle çalışıldığı görülmektedir. Bu tür analizlerin yapay zekâ çalışmalarında yaygınlaşması, nicel yontemlerin eğitim araştırmalarında da önemini artırmaktadır. Karma yontemlerin ise daha geniş bir veri seti sağlamak ve daha güçlü genellemelere ulaşmak amacıyla tercih edildiği, hem sayısal hem de nitel veri toplama tekniklerini birleştirerek daha kapsamlı araştırmalar sunduğu söylenebilir.

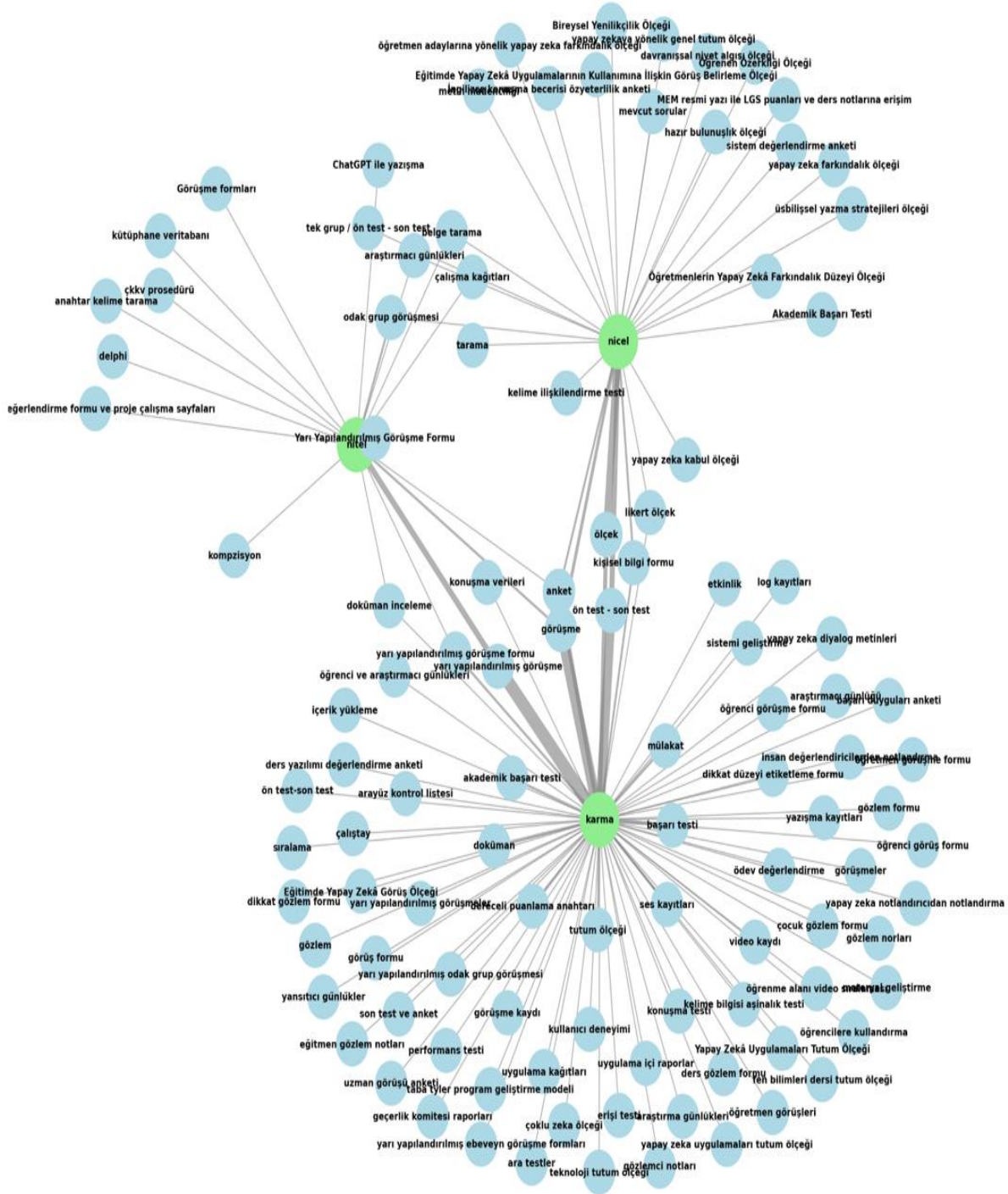
Tezlerde belirtilen yontemler ve araştırma deseni bilgilerine ilişkin verilerin ilişkiyel analizlerinin sonucu Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Yontem ve Araştırma Desenleri için Kavram Birlikteliği Ağı Analizi

Şekil 4’teki yapı, tezlerde kullanılan yöntem ve araştırma desenlerinin ilişkilerini göstermektedir. Kavram birlikteliği ağı analizine göre, yöntemler ve araştırma desenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde, araştırma desenini belirten araştırmaların genellikle karma yöntem araştırmaları olduğu görülmüştür. Tezlerde belirtilen yöntemler incelendiğinde “yarı deneysel”, “tasarım tabanlı”, “durum çalışması” ve “doküman tarama” desenleri öne çıkmaktadır. Görüldüğü üzere fenomenolojik ve eylem araştırması desenlerinin hem karma hem de nitel araştırmalarda özellikle belirtildiği, ilişkisel tarama, yarı deneysel, eylem araştırması ve kesitsel tarama araştırma desenlerinin de hem karma hem de nicel araştırmalarda belirtildiği görülmektedir.

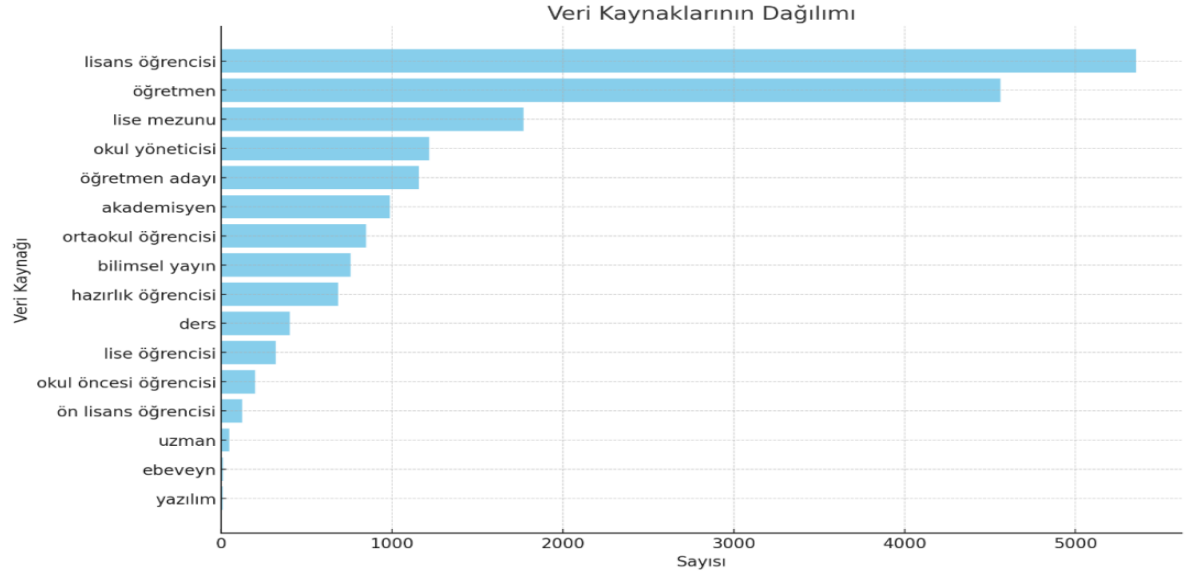
Yöntem ve veri toplama araçları arasındaki ilişkiye yönelik kavramsal birliktelik ağı analizi sonucu Şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Yöntem ve Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki

Veri analizi yöntemleri de kullanılan araştırma yöntemleriyle uyumlu bir şekilde değişiklik göstermektedir. Nitel yöntemlerde, genellikle tematik analiz ve içerik analizi gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını anlamak ve yorumlamak amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Karma yöntemlerde ise istatistiksel analizler (örneğin, regresyon analizi ve ANOVA) ve betimsel analizler daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemler, sayısal verileri anlamlandırmak ve karşılaştırmak amacıyla güçlü araçlar sunmaktadır. Bu durum, eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan ve sayısal veriler üzerinden sonuç elde etmeye yönelik geleneksel istatistiksel yöntemlerin hâkimiyetini göstermektedir. Nicel yöntemlerin yoğun tercih edilmesi, eğitimde yapay zekânın etkilerini ve verimliliğini ölçmek adına, sayısal veriye dayalı güçlü bir analiz süreci yürütme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Verilerde dikkat çeken bir diğer unsur ise, karma yöntemlerin yaygın kullanımınıdır. İçerik analizi, betimsel analiz ve faktör analizi gibi yöntemlerin hem nicel hem nitel verilerle çalışmalarda tercih edilmesi, eğitim araştırmalarında çok yönlü veri toplama ve analiz ihtiyacını yansıtmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Karma yöntemler, sadece nicel verilerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda derinlemesine bilgi sağlamaya yönelik nitel verilerle de zenginleştirilmektedir. Bu tür analizler, eğitim araştırmalarında karmaşık yapıların ve çok boyutlu ilişkilerin anlaşılmasını sağlamada oldukça etkilidir.

Katılımcıların dağılımına ilişkin bilgiler Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Katılımcıların Dağılımına İlişkin Bilgiler

Katılımcılara ilişkin veriler, çeşitli eğitim düzeylerinden ve meslek gruplarından katılımcıları içermekte olup, her grubun çalışmalardaki yüzdelik payını yansıtmaktadır. Lisans öğrencileri (5355) ve öğretmenler (4561), araştırmalarda en fazla veri sağlanan gruplar olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, eğitim araştırmalarının büyük ölçüde öğrenim sürecindeki bireyler ve bu süreci doğrudan etkileyen öğretmenler üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir (Creswell, 2013). Lisans öğrencilerinin eğitimdeki yapay zekâ uygulamalarına olan etkilerini veya bu uygulamalardan aldıkları geri bildirim ölçmek, araştırmalar için önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Lise mezunları (1769) ve okul yöneticileri (1218) de veri kaynakları arasında sıklıkla tercih edilmektedir. Lise mezunları, ortaöğretim sonrası eğitim süreçlerine ve yapay zekâ uygulamalarının bu süreçlerdeki etkilerine yönelik bilgi sağlarken; okul yöneticileri, yapay zekânın eğitim politikaları ve stratejik yönetim üzerindeki etkilerini değerlendirmede önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Akademisyenler (988) ve bilimsel yayınlar (758), özellikle eğitimde yapay zekânın teorik temellerini ve akademik boyutunu anlamak için tercih edilmektedir. Bu iki kaynak, eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik bilimsel bilgiyi ve teorik altyapıyı sağlamakta, araştırmacılara mevcut literatürün sağlam bir temel oluşturmasına katkı sunmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Ortaokul (848) ve hazırlık sınıfı öğrencileri (686), özellikle erken yaşlarda yapay zekânın eğitim üzerindeki etkilerini incelemek için veri kaynağı olarak tercih edilmiştir. Bu yaş grupları üzerindeki etkiler, yapay zekânın eğitim sürecine entegrasyonunun daha erken yaşlardan itibaren başlaması gerektiğine dair önemli veriler sunmaktadır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007). Okul öncesi öğrencileri (198), ebeveynler (10) ve yazılım (8) gibi bazı gruplar ise daha az temsil edilmektedir. Bu durum, eğitim araştırmalarının genellikle daha üst eğitim seviyelerine veya doğrudan eğitimi yönlendiren profesyonellere odaklandığını göstermektedir.

Ancak, okul öncesi dönem ve ebeveyn katılımı, yapay zekânın erken eğitimdeki etkilerini incelemek için potansiyel veri kaynakları olarak değerlendirilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye’de 1999-2024 yılları arasında, yapay zekâ ve eğitim alanında yapılan ve araştırma kriterlerine göre ulaşılan 85 lisansüstü tez, bibliyografik analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, özellikle üretken yapay zekâ uygulamalarının kitlelerin erişimine açılmasıyla birlikte yapay zekâ ve eğitimde kullanımına yönelik tez çalışmalarında bir artış ve yoğunlaşma olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Yüksek Lisans düzeyinde daha fazla çalışma yapıldığı da görülmektedir. Türkiye’de de yapay zekâ ve eğitim alanındaki araştırmaların yüksek lisans düzeyinde yoğunlaşması, bu alanın nispeten yeni bir araştırma konusu olmasından ve mevcut akademik kadroların bu alanda uzmanlaşmaya yeni başlamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tezlerin yapay zekânın eğitimde kullanımı odağında yapıldığı, bununla birlikte bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, yabancı dil öğretimi, matematik ve fen bilimleri eğitimi, eğitim bilimleri gibi alanlarda daha fazla çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Bu durum, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde uygulanabilirliğinin ve pedagojik açıdan değerinin akademik çevrede artan bir ilgiyle karşılandığını göstermektedir. Bu durum, Selwyn’in (2019) araştırmacıların yapay zekâ destekli öğretim ve öğrenme süreçlerinin eğitimde dönüştürücü etkisini ele aldığı çalışmalarla uyumludur.

Analizler, tezlerin çoğunlukla karma yöntemlerle yürütüldüğünü ve veri toplama teknikleri arasında ölçek ve anket gibi nicel yöntemlerin öne çıktığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, niteliksel veri toplama araçlarının, özellikle görüşme ve gözlem tekniklerinin karma yöntemlerle birlikte kullanılmasının tercih edildiği görülmektedir. Araştırma yöntemlerindeki çeşitlilik, yapay zekâ çalışmalarının eğitimde nasıl uygulandığını ve bu konudaki literatürün çok boyutlu bir perspektiften ele alındığını vurgulamaktadır. Yapay zekâ araştırmalarında metodolojik çeşitliliğin devam etmesi, bu alanın hem teorik hem de uygulamalı açılardan gelişimini desteklemektedir.

Tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin incelenmesi sonucunda; yapay zekânın eğitimde kullanımı, yapay zekâ farkındalığı, yapay zekâ okuryazarlığı, yapay zekâ hazır bulunuşluğu, yapay zekâyâ karşı tutum, algı ve motivasyon gibi yapay zekâ ile öğrenme deneyimlerine yönelik çalışmaların yanı sıra, öğreticiye destek olacak notlandırıcı, içerik oluşturma ve sunma, yapay zekâ destekli öğretim ortamı/materyali/sistemi tasarımı gibi öğretim sürecine yönelik çalışmalar ve yönetsel boyutta program geliştirme, yönetimde kullanımı gibi konularda çalışıldığı görülmektedir. Son yıllarda, yapay zekâ destekli eğitim araçlarının, öğrenci başarısını artırmak, öğrenme sürecini kişiselleştirmek ve eğitimcilerin iş yükünü azaltmak için nasıl kullanıldığına dair çok sayıda çalışma yapılmıştır (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Özellikle makine öğrenimi, derin öğrenme ve adaptif öğrenme sistemlerinin eğitimdeki etkisi, bu ilginin altında yatan başlıca sebepler olarak düşünülebilir. "Öğretim teknolojileri"nin sıkça vurgulanması, eğitim teknolojilerinin, özellikle dijital platformlar ve yapay zekâ destekli öğrenme araçları bağlamında büyük bir araştırma alanı oluşturduğunu göstermektedir. Eğitim teknolojileri alanında yapay zekânın kullanımı, eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme yollarının oluşturulması, değerlendirme süreçlerinin otomasyonu ve eğitimde inovatif uygulamaların geliştirilmesi gibi konular bu kapsamda değerlendirilebilir. Aljohani (2022), dijital öğrenme platformlarının ve sanal sınıfların eğitimde kalıcı bir yere sahip olduğunu, yapay zekânın ise bu platformları daha etkili ve kişisel hale getirdiğini belirtmiştir. "Yükseköğretim" teriminin sıkça geçmesi, yapay zekânın üniversite seviyesinde nasıl kullanıldığına yönelik araştırmaların yoğunluğunu göstermektedir. Literatürde, üniversitelerde yapay zekâ destekli uygulamaların kullanımı, öğrenci başarısı, ders materyallerinin kişiselleştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin optimizasyonu gibi alanlarda geniş yer bulmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). "Farkındalık" teriminin ön plana çıkması, yapay zekânın eğitimde etik, gizlilik ve veri güvenliği gibi konularda farkındalığı artırmaya yönelik araştırmaların önemini vurgulamaktadır. Yapay zekânın eğitimde kullanımının etik yönleri, öğrenci verilerinin güvenliği ve gizliliği gibi konular, özellikle son yıllarda oldukça tartışılmaktadır (Selwyn, 2021). "Yabancı dil" teriminin göze çarpması, yapay zekânın dil öğretiminde kullanımıyla ilgili araştırmaların yaygın olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmesi için çeşitli uygulamalar sunmaktadır. Özellikle dil öğreniminde kişisel öğrenme yollarını destekleyen yapay zekâ sistemleri üzerine çalışmalar artmaktadır (Han vd., 2024). Yapay zekâ destekli dil öğrenme uygulamaları, özellikle konuşma tanıma, kişiselleştirilmiş içerik sunma ve öğrenci performansını izleme gibi işlevleriyle yabancı dil eğitiminde etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. "ChatGPT" ve "sohbet ajanı/botu/robotu" anahtar kelimelerinin kullanımı, bu tür yapay zekâ tabanlı araçların eğitimde nasıl kullanıldığına dair araştırmaların arttığını göstermektedir. ChatGPT

gibi büyük dil modelleri, öğrencilere rehberlik sunma, soruları yanıtlama ve etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlama amacıyla kullanılmaktadır (Borger, vd., 2023).

Veri toplama araçları açısından yapılan analiz, bazı yöntemlerin daha fazla sayıda veri toplama tekniği kullandığını göstermektedir. Nitel yöntemler genellikle görüşme, gözlem ve odak grup çalışmaları gibi veri toplama araçları ile ilişkilidir. Bu araçlar, katılımcıların derinlemesine incelenmesi ve çeşitli eğitim deneyimlerinin anlaşılması için idealdir (Patton, 2002). Karma yöntemlerde ise, anketler, testler ve ölçekler gibi nicel veri toplama araçları da sıklıkla kullanılmaktadır. Bu araçlar, hem nicel hem de nitel verilerin bir arada analiz edilmesini mümkün kılarak daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Veri analizi yöntemleri de kullanılan araştırma yöntemleriyle uyumlu bir şekilde değişiklik göstermektedir. Veri analizi yöntemlerinin seçiminde, araştırma sorularının türü ve hedefleri önemli bir rol oynamaktadır. Nitel yöntemlerde, genellikle tematik analiz ve içerik analizi gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntemler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını anlamak ve yorumlamak amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir (Braun ve Clarke, 2006). Karma yöntemlerde ise istatistiksel analizler ve betimsel analizler daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemler, sayısal verileri anlamlandırmak ve karşılaştırmak amacıyla güçlü araçlar sunmaktadır.

Tezler büyük oranda öğrencilere ve öğretmenlere dayalı çalışmalara odaklanmıştır. Özellikle lisans öğrencileri ve öğretmenler en büyük veri kaynaklarını oluşturmakta olup, eğitimde yapay zekâ ve teknoloji uygulamalarına dair araştırmaların bu gruplar üzerinden yapıldığı belirginleşmektedir. Bu gruplar, eğitimdeki dijital dönüşümün etkililiğini ve bu dönüşümün öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini araştıran çalışmalarda kritik bir rol oynamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmen adayları, eğitimde teknolojinin entegrasyonunu yönetsel ve pedagojik açıdan değerlendiren araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır. Eğitimde teknoloji uygulamalarının yönetsel, pedagojik ve toplumsal yönlerini incelemek amacıyla, daha çeşitli katılımcı grupları ve araştırma desenlerine yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır.

Yapay zekâ ve eğitim alanındaki araştırmalar, farklı disiplinlerin katkısını içerecek şekilde genişletilebilir. Özellikle sosyal bilimler, psikoloji, eğitim teknolojileri ve mühendislik gibi alanların entegrasyonu yapılacak çalışmalar, bu alandaki uygulamaların etkinliğini artırabilir. Çalışmalarda niteliksel verilerin derinlemesine analizini sağlayacak yöntemlerin artırılması, öğretmen ve öğrencilerin yapay zekâ tabanlı eğitim uygulamalarına yönelik deneyimlerini daha iyi anlamaya katkı sağlayabilir. Yapay zekâ uygulamaları, eğitimde başta kişiselleştirilmiş öğrenme olmak üzere, öğrenci performans takibi, sanal danışmanlık, otomatik değerlendirme ve yönetim sistemleri için olmak üzere geniş bir kullanım alanı bulmaktadır. Özellikle öğrenci başarısını artırmak için yapay zekâ tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme platformlarının geliştirilmesi ve bu platformların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Bu tür uygulamaların eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme deneyimini iyileştirebilir. Yapay zekâ uygulamalarının öğretmen eğitimine entegrasyonuna yönelik programlar geliştirilmesi ve bu alandaki uygulamaların desteklenmesi önemlidir. Bu, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini pedagojik olarak nasıl kullanabileceklerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir. Eğitimde yapay zekâ uygulamalarında veri güvenliği ve etik kullanım prensiplerine yönelik çalışmaların artırılması gereklidir. Özellikle öğrenci verilerinin korunması ve etik standartların sağlanması, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde güvenli bir şekilde kullanılmasını destekleyecektir.

Etik Beyan

“*Yapay Zekânın Eğitimde Kullanımı ile İlgili Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyografik Analizi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırmada; anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanması ya da insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, insanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışma yapılmadığı için Etik Kurul İzni gerekmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Dr. Öğr. Üyesi Serap UĞUR %50, Doç. Dr. İlker Usta %50 oranda katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek çıkar çatışmalarını bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aljohani, A. A. (2022). The changing role of information technology management in the era of artificial intelligence. In *Emerging Technologies in Data Mining and Information Security: Proceedings of IEMIS 2022, Volume 3* (pp. 313-321). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Borger, J. G., Ng, A. P., Anderton, H., Ashdown, G. W., Auld, M., Blewitt, M. E., Brown, D. V., Call, M.J., Collins, P., Freytag, S., Harrison, L.C., Hespington, E., Hoysted, J., Johnston, A., McInney, A., Tang, P., Whitehead, L., Jex, A. ve Naik, S. H. (2023). Artificial intelligence takes center stage: exploring the capabilities and implications of ChatGPT and other AI-assisted technologies in scientific research and education. *Immunology and cell biology*, 101(10), 923-935.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bringsjord, S., Bello, P. ve Ferrucci, D. (2003). Creativity, the Turing test, and the (better) Lovelace test. *The Turing test: the elusive standard of artificial intelligence*, 215-239.
- Büyükköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Copeland, B. J. (2006). Turing's thesis. *Church's thesis after 70 years*.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*.
- Çavuş, M. N. (2024). Eğitimde yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme üzerine bir derleme. *Uluslararası Özel Amaçlar için İngilizce Dergisi*, 2(1), 39-54.
- Dave, M. ve Patel, N. (2023). Artificial intelligence in healthcare and education. *British dental journal*, 234(10), 761-764.
- Doğan, F. ve Türkoğlu, İ. (2019). Derin öğrenme modelleri ve uygulama alanlarına ilişkin bir derleme. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 10(2), 409-445.
- Halaweh, M. (2023). ChatGPT in education: Strategies for responsible implementation. *Contemporary Educational Technology*, 15(2).
- Han, J. Y., Burm, E. ve Chun, Y. E. (2024). Applying artificial intelligence-based adaptive learning on mathematical attitudes and self-directed learning. *Nanotechnology Perceptions*, 408-424.
- Holmes, W., Bialik, M. ve Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1(488), 319-343.
- Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O. (2009). Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zekâ ile belirlenmesi (Bulanık mantık örneği). *Akademik Bilişim*, 11, 13.
- Kumar, A. ve Shah, K.(2024). A study on the impact of Emotional Intelligence on the professional performance of teaching personnel in various departments of Silver Oak University, In *Artificial Intelligence in Education* (ed: Prajapati, J. & Barbate, A.), (p. 39-54), Ahmedabad Ms. Kahani Utkarshbhai Mehta, Research Scholar.
- Liu, Y., Chen, L. ve Yao, Z. (2022). The application of artificial intelligence assistant to deep learning in teachers' teaching and students' learning processes. *Frontiers in Psychology*, 13, 929175.
- Liu, M., Li, W., Qiao, W., Liang, L. ve Wang, Z. (2023). Knowledge domain and emerging trends in HIV-MTB co-infection from 2017 to 2022: a scientometric analysis based on VOSviewer and CiteSpace. *Frontiers in Public Health*, 11, 1044426.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Özdemir, O. (2024). Sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçlarının yapay zekâ ile değerlendirilmesi. *Eğitim & Bilim* 2024-u, 87.
- Pinar Saygın, A., Cicekli, I. ve Akman, V. (2000). Turing test: 50 years later. *Minds and machines*, 10(4), 463-518.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography: an interim bibliography. *Journal of Documentation*, 24(4): 69
- Rejeb, N. ve Kalboussi, H. AIOT for education: enhancing learning and adapting teaching in real-time based on students'needs. *Proceedings of the 20th International CDIO Conference, hosted by Higher School of Computer Science and Technology (ESPRIT)Tunis, Tunisia, June 10 – June 13, 2024*
- Rui, Y. ve Liu, Z. (2003, November). Artificial: Automated reverse turing test using facial features. In *Proceedings of the eleventh ACM international conference on Multimedia* (pp. 295-298).
- Samiee, S. ve Chabowski, B. R. (2012). Knowledge structure in international marketing: a multi-method bibliometric analysis. *Journal of the Academy of Marketing science*, 40, 364-386.

- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Silverman, M. (2017). *A pedagogy of humanist moral education: The educational thought of Janusz Korczak*. Springer.
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2010). Putting the human back in “human research methodology”: The researcher in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 4(4), 271-277.
- Taşçı, Y., ve Taşlıbeyaz, E. (2021). Yükseköğretim kurumlarında dijital dönüşüm çalışmalarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 172-183.
- Uğur, S. (2023). Teknolojik tekillik bağlamında açıköğretim sisteminin dijital dönüşüm süreci. İçinde Özgür, A.Z., Çekerol, K., Koçdar, S. ve Kayabaş, İ. (Ed.), *Açıköğretimle 40 Yıl: Uygulamalar ve Araştırmalar*. ss.669-692. Anadolu Yayınları.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., ve Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences* (pp. 1-3).
- Van Eck, N. ve Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- Zhang, J., Quoquab, F. ve Mohammad, J. (2024). Plastic and sustainability: a bibliometric analysis using VOSviewer and CiteSpace. *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, 42(1), 44-67.

EXTENDED ABSTRACT

Academic studies in education, particularly postgraduate theses, provide important clues to a country's educational policies and practices. This study aims to uncover which topics are at the forefront of educational research in the country, how research methods have changed and how the impact of technology on education is assessed by conducting a bibliographic analysis of postgraduate theses in education in Turkey over the last 25 years. In this context answers to the following research questions were sought in the post graduate and doctoral theses on artificial intelligence in education in Turkey:

- Which key terms were used?
- In which years, at which universities, institutes and departments were they researched?
- What research methods were used?
- What techniques are used to collect and analyze data?

Analyzing the literature of academic studies on AI in education is valuable to understand what questions the solutions developed in this field focus on, what research methods are used and what results are disclosed. The study analysis conducted in this field in Turkey will help guide future studies on the use of AI in education and understand the academic development in this field. This research was designed according to a descriptive model using quantitative research methods. Bibliometric analysis was used to analyze the data. Bibliometric analysis is a type of analysis that aims to understand trends in scientific research by examining various measures of publications in a discipline or topic. In the data collection phase of this research, the Council for Higher Education's (YÖK) dissertation scanning system was searched between 21/10/2024 and 31/10/2024 using the keywords ‘artificial intelligence’, ‘subject name’ and ‘abstract’ and ‘education’ was selected as the filter for the results. Subsequently, 85 doctoral theses (14 in English and 71 in Turkish) written in the last 25 years that could be accessed via the YÖK Thesis Database were analyzed using bibliographic analysis. The data was analyzed using VOS viewer and SPSS software. VOS viewer is software often used by researchers for academic analysis and data visualization. The analysis shows that the number of dissertations on artificial intelligence will increase significantly in 2023 and 2024. This shows that the use of artificial intelligence in education has become popular and has begun to attract the interest of academics. It was observed that the studies were mainly master's theses. It is thought that this may be because this area is a relatively new research topic and existing researchers are just beginning to specialize in this area. It was found that the dissertations focused on the ‘use of artificial intelligence in education’, but that more studies were conducted in areas such as ‘computer and educational technology teaching’, ‘foreign language teaching’, ‘maths and science teaching’ and ‘educational science’. This shows that the applicability of artificial intelligence technologies in education and their pedagogical value are attracting growing interest in the academic world. It was found that the dissertations were mainly conducted using mixed methods, quantitative and qualitative research methods. This diversity of research methods emphasizes how artificial intelligence studies are applied to the field of education and how the literature on this topic is treated. The theses mainly used key concepts such as ‘The use of artificial intelligence in education’, ‘Awareness of artificial intelligence’, ‘Mastery of artificial intelligence’, ‘Preparation for artificial intelligence’, ‘Attitude towards artificial intelligence’, ‘Perception

and motivation?. In addition, it should be noted that studies on the teaching process, such as ‘The assessor to support the teacher’, ‘The creation and presentation of content’, ‘The design of an environment, material or teaching system supported by artificial intelligence’ and ‘The development of a curriculum’, were examined in the management dimension. The dissertations focused mainly on studies based on students and teachers. Undergraduate students and teachers are the main sources of data. Analyzing the data collection tools shows that some methods use more data collection techniques. Qualitative methods are usually combined with data collection tools such as interviews, observations and group studies. Mixed methods were carried out using quantitative data collection instruments such as questionnaires, tests and scales.

Biyolojide Öğrenilmesi Zor Olan Konular ve Etkili Öğrenme Yolları: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Serpil KALAYCI¹

Öz

Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojide zorlandıkları konular tespit edilerek biyolojinin etkili öğrenilmesi için neler yapılabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji hakkındaki görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amacıyla bu yöntem seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 5 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. İlk sorudan elde edilen kelime ilişkilendirme testi sonuçlarına göre en çok yinelenen kavramlar “canlı”, “hücre”, “bitki”, “DNA”, “hayvan” ve “sistemler” şeklindedir. Öğretmen adaylarının en zorlandıkları konular “genetik/kalıtım”, “canlıların sınıflandırılması”, “bitki biyolojisi”, “sistemler”, “hücrede bölünme”, “fotosentez”, “protein sentezi” şeklinde sıralanmaktadır. Biyolojiyi zor anlamalarının nedenleri ise “dersten kaynaklı zorluklar”, “öğrenciden kaynaklı zorluklar”, “öğretmenden kaynaklı zorluklar” ve “okuldan kaynaklı zorluklar” temaları altında kategorilendirilmiştir. Biyolojinin etkili öğrenilebilmesi için nelerin yapılması gerektiği ise “öğretmene yönelik öneriler”, “öğrenciye yönelik öneriler” ve “okula yönelik öneriler” şeklinde üçe ayrılmıştır. Ayrıca bazı öğretmen adaylarında biyolojinin tanımı açısından eksik bilgilere rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Biyoloji, Biyoloji Eğitimi, Etkili Öğrenme

Subjects that are difficult to learn in biology and effective learning methods: Opinions of science teacher candidates

Abstract

In this research, an attempt was made to determine what can be done to learn biology effectively by identifying the issues that science teacher candidates have difficulty with in biology lessons. The case study method, one of the qualitative research methods, was used in this research. This method was chosen to reveal the views of science teacher candidates about biology in detail. The participants in the study are 1st, 2nd, 3rd, and 4th grade science teacher candidates studying at a state university. An interview form consisting of 5 open-ended questions was used as a data collection tool. According to the word association test results obtained from the first question, the most recurring concepts are "living," "cell," "plant," "DNA," "animal," and "systems." The subjects that teacher candidates find most difficult are listed as "genetics/heredity," "classification of living things," "plant biology," "systems," "cell division," "photosynthesis," and "protein synthesis." The reasons why they had difficulty understanding biology were categorized under the themes of "difficulties due to the course," "difficulties due to the student," "difficulties due to the teacher," and "difficulties due to the school." What needs to be done to learn biology effectively is divided into three categories: "suggestions for the teacher," "suggestions for the student," and "suggestions for the school." In addition, some teacher candidates were found to have incomplete information regarding the definition of biology.

Key Words: Biology, Biology Education, Effective Learning


Atıf İçin / Please Cite As:

Kalaycı, S. (2025). Biyolojide öğrenilmesi zor olan konular ve etkili öğrenme yolları: fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 164-183. doi:10.33206/mjss.1477826

Geliş Tarihi / Received Date: 03.05.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.09.2024

¹ Doç. Dr.- Türkiye-Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, skalayci@mku.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9613-3390



Giriş

Yaşadığımız evrende makroskobik boyuttan mikroskobik boyuta kadar tüm canlılar biyoloji biliminin çalışma alanındadır. Ekosistemin parçası ve düzenin merkez canlısı olan insanlar için biyoloji, her geçen gün gelişen ve değişen dünyada giderek daha önemli bir yere sahip olmaktadır. Doğumdan ölüme kadar her alanda bilinçli yaşam sürdürürebilmemiz, birikimli ilerleyen ve tıpkı ilgilendiği canlılar gibi nefes alıp vererek her geçen gün tazelenerek gelişen biyoloji sayesinde mümkündür.

Geleceğin yetişkin bireyleri olacak olan bugünün gençlerinin canlıların var oluşunu, biyolojik ve çevresel sorunları iyi bir şekilde değerlendirebilmesi için hem özel hem de genel biyolojik (beslenme, çevre, sağlık, tıp, vs.) konuları zamanında doğru bir şekilde öğrenmeleri ile mümkün olabilmektedir. Günlük hayatta biyolojik sorunlarla pratik bir şekilde başa çıkabilmesi, kendi vücudunu tanıyıp sağlığını koruyabilmesi bakımından biyoloji biliminin öğrenilmesi önem taşımaktadır (Çetin, 2023). 21. yüzyıl dünyasında kültürel bir gereklilik olarak kabul gören biyoloji öğreniminde, bilinçli öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı büyük bir öneme sahiptir. Öğrencileri düşünmeye-araştırmaya yönlendirecek, ezberden uzaklaştıracak yöntemlerin seçilmesi, eğitim programında yer alan hedeflerin daha etkili bir şekilde davranışa dönüştürülmesini sağlayacaktır (Aktaş, 2013; Çilenti ve Özçelik, 1991).

Öğrencilerin öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için öğretimin her aşaması dikkatlice gözden geçirilip, değerlendirilmesi ve planlanması gerekmektedir. Öğrenciler aslında günlük hayatlarının bir parçası olan biyoloji konularını ilköğretim seviyesinde fen ve teknoloji dersinde öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların merak ettiği ve kendi yaşamlarında önemli bir yer kaplayan birçok konunun bulunduğu biyoloji dersi, öğrencilerin kalıcı alışkanlıklarının kazanıldığı yaşlardan itibaren iyi öğretilmesi ve sevdirilmesi gereken bir ders niteliğindedir (Ermurat, 2013).

Öğrencilerin bir konuyu zor olarak algılamasına neden olan birtakım faktörler bulunmaktadır. Örneğin, hazır bulunuşluk düzeyleri, ön bilgi düzeyleri gibi öğrenci kaynaklı olanlar; öğretmen yeterliliği, öğretim yöntem ve teknikleri gibi öğretmen kaynaklı ya da kavramın soyut olması, ölçme değerlendirme tekniklerinin çeşitliliği, sosyokültürel faktörler gibi diğer faktörler şeklinde olabilmektedir (Özatl, 2006). Bu bağlamda Hevadanlı ve Akbayın (2006), öğretim yönteminin önemine dikkat çekmektedir. Öğretim faaliyetleri planlanırken öğrenme-öğretme yöntemi dikkatli bir şekilde belirlenmesi gereken önemli bir öğe konumundadır. Nitekim kazandırılmak istenen hedef-davranışlar öğrencilere ancak doğru öğretim yöntemi ile kazandırılabilir. Her disiplinde olduğu gibi biyoloji öğretiminde de güncel yöntemlerin uygulanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin sevak araştırmaya sevk eden ezberden uzak yöntemlerin kullanılması biyoloji öğretiminin hedeflerinin daha etkin bir şekilde davranışa dönüştürülmesine katkı sağlayacaktır. Etkin bir öğrenme ve öğretim sağlanması ve öğrenilenlerin kalıcılığının artırılması da oldukça önem taşımaktadır.

Öğretim-öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu yöntem ve tekniklerin kullanılması birtakım koşulların sağlanmasıyla mümkündür. Etkili bir öğretim metoduyla istenilen davranış değişikliğini oluşturmak için öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, dersin içeriğine, konu alanına veya öğrenci sayısına göre kullanacağı uygun tekniği seçmesi gerekmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002).

Günümüzde biyoloji alanında gerçekleşen yenilikler insan yaşamını doğrudan etkilediği için toplumda biyoloji konularına yönelik eğitim ihtiyacı artmakta ve bu nedenle biyoloji eğitimi gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır (Altunoğlu ve Atav, 2005).

Biyoloji Eğitimi

Biyoloji Dersi Öğretim Programı; biyolojinin kavram, yasa, teori ve uygulama alanları kapsamında yenilik ve değişimler yapma, araştırma ve sorgulama, bilişim teknolojilerinden yararlanma, günlük hayat ile biyoloji arasında ilişki kurma, sosyal farkındalık yaratma gibi uygulamalara daha fazla yer verecek şekilde güncellenerek yenilenmiştir (MEB, 2018).

İlk, orta ve yükseköğretim kurumlarında canlıların doğumdan ölümüne kadar geçen süreçte gerek biyolojik gerekse kültürel konuların öğretilmesi, öğrencilerin kişisel yetenekleri doğrultusunda iyi bir karakter kazanarak çok yönlü yetişmelerinin sağlanması hedeflenmektedir (Ermurat, 2013).

Öğrenciler, ancak anlamlı ve doğru bilgi edindikleri takdirde biyoloji bilgisinden günlük hayatta yararlanabilirler. Bunun için öğrenciler tarafından yeni bilgilerin özümsemekle alınması, var olan bilgilerle bütünleştirilerek anlamlandırılması ve zihinlerinde tekrar yapılandırılması gerekmektedir (Özatl, 2006).

Alanyazında öğrencilerin biyolojide zorlandıkları konular ile ilgili yapılmış çalışmalar mevcuttur. (Altunoğlu ve Atav, 2005; Bora, Çakıroğlu ve Tekkaya, 2006; Durdukoca ve Önel, 2020; Ermurat, 2013; Etobro ve Fabinu, 2017; Fauzi ve Mitalistiani, 2018; Fauzi ve Fariantika, 2018; Güneş ve Güneş, 2005; Mete, 2018; Özarslan, 2021; Özatl, 2006; Özsevgeç ve Kocadağ, 2013; Timur ve ark., 2016; Yapıcı, 2015; Yeşilyurt ve Gül 2008; Wai ve Khine 2020). Özellikle bitkilerde üreme sistemi, fotosentez, genetik, hayvansal ve bitkisel dokular, mitoz ve mayoz hücre bölünmesi, sinir sistemi, solunum ve endokrin sistemler gibi konuların öğrenciler tarafından en zor anlaşılan konular arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca zor olarak algılanan konuların temelinde öğrencilerin ön yargılı olması, soyut kavramları anlamaması, ders saatinin az müfredatın yoğun olması, fiziki koşulların yetersiz olması, konular arası karmaşık ilişkiler ve geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi etkenler yatmaktadır (Altunoğlu ve Atav, 2005; Atik ve ark., 2015; Bora, Çakıroğlu ve Tekkaya, 2006; Çetin ve Başbay, 2015; Ermurat, 2013; Mete, 2018; Özarslan, 2021; Özatl, 2006; Özsevgeç ve Kocadağ, 2013; Timur ve ark., 2016; Tuncel ve Fidan, 2018; Yeşilyurt ve Gül 2008).

Araştırmanın Önemi

Değinilen alanyazın doğrultusunda, öğrencilerin biyolojide zorlandıkları birçok konu olduğu görülmektedir. Bu nedenle, Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının biyolojinin öğrenilmesinde karşılaştıkları zorluklar ve biyolojinin etkili öğrenilmesi için yapılması gerekenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu nitel araştırma ile konunun özüne inilmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarından alınan yanıtlar irdelenmiştir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar neticesinde akademisyenlerin ve eğitimcilerin üzerinde durmaları gereken konuların ortaya konulması, fen bilimleri programlarını hazırlayan program geliştirme uzmanlarına fikir sunması ve yeni araştırmalara yön vermesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca geleceğin eğitimcileri ve bugünün çözüm odaklı bilgi üreticileri olarak bilimsel çalışmalara katkı sağlayacak her türlü çalışma kendinden sonraki çalışmalara ilham oluşturacaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma beş genel araştırma problemi üzerine oturtulmuştur. Bu araştırma problemleri aşağıdaki gibidir;

- Fen bilgisi öğretmen adayları zihinsel yapılarında biyolojiyi hangi kavramlar ile özümsemişlerdir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji kavramına ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının zorlandığı biyoloji konuları nelerdir?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyolojide zorlanmalarının nedenleri nelerdir?
- Biyolojinin daha etkili öğrenilmesi için nelerin yapılması öngörülmektedir?

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma metoduna uygun bir şekilde yürütülmüştür. Nitel araştırma ile birey ya da bireylerin davranışlarının nedenlerini, yaşam tarzlarını, algılarını doğal ortamında bütüncül bir yaklaşımla incelemek mümkündür (Karagöz, 2021, s. 889). Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşam içinde bir veya birden fazla grup, olay veya olgunun belli bir süre kapsamında sistematik olarak çeşitli veri kaynaklarından faydalanarak incelenmesidir (Karagöz, 2021, s. 918). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji hakkındaki görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması maksadıyla bu yöntem seçilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın katılımcıları bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda irdelenecek konunun yer aldığı ortam incelenerek verilerin ilk elden toplanılması önemlidir (Karagöz, 2021, s. 896). Örneklem seçildiği alanın amaca uygun olması ve etkili bir iletişim ile birinci elden kaliteli verilerin elde edilmesi maksadıyla amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarına ait betimsel veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen Adaylarına ait Betimsel Veriler

Değişken	Düze y	n	%
Cinsiyet	Kadın	132	81,70
	Erkek	30	18,30
Sınıf seviyesi	1.sınıf	54	33,54
	2. sınıf	39	24,39
	3. sınıf	52	31,71
	4. sınıf	17	10,36
Toplam		162	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %81,70'inin kadından %18,30'unun ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. En kalabalık sınıflar 1. ve 3. sınıf olup en az öğretmen adayının bulunduğu sınıf ise 4. sınıftır.

Veri Toplama Aracı

Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji hakkındaki görüşlerinin detaylı bir şekilde ortaya konulması amacıyla 5 adet açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Formda kullanılacak sorular biyoloji eğitimi alanında iki uzman görüşü ile üç yüksek lisans öğrencisinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca görüşme formundaki sorular ile bir pilot uygulama gerçekleştirilerek soruların öğretmen adayları tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarından ve uzman görüşlerinden alınan dönütler neticesinde görüşme formunda yer alan sorular değiştirilmeden kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir;

1. Aşağıdaki kavramın yanına aklınıza ilk gelen kelimeyi (Cümle değil! Tek bir kelime) yazınız.

Biyoloji:	Biyoloji:
Biyoloji:	Biyoloji:
Biyoloji:	Biyoloji:
Biyoloji:	Biyoloji:
Biyoloji:	Biyoloji:

2. Biyolojinin tanımını yapınız.
3. Biyolojide en zorlandığınız konular hangisiydi sıralayınız.
4. Sizce zor anlamanızın nedenleri nelerdir sıralayınız.
5. Biyolojinin daha etkili öğrenilmesi için ne yapılması gerekli anlatınız.

Araştırma için ilk olarak etik kurul izni alınmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce öğretmen adaylarına gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmadan elde edilecek sonuçların yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı beyan edilmiştir. Kişisel haklarının korunacağı bildirilerek araştırmadan istedikleri an çekilebilecekleri dile getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi bir amaç doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilerek kategorilere ayrılması ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Şahin, 2008, s.53). Verilerin kodlanması yoluyla kavramlar arasındaki ilişkiler gün yüzüne çıkarılabilmektedir (Karagöz, 2021, s. 929). Veri analizine başlanmadan önce öğretmen adaylarından elde edilen formlar 1. sınıflar Ö1.1, Ö1.2, Ö1.3,.....Ö1.55, 2. sınıflar Ö2.1, Ö2.2....Ö2.39, 3. sınıflar Ö3.1, Ö3.2,.....Ö3.53 ve son olarak da 4. sınıflar Ö4.1, Ö4.2....Ö4.17 şeklinde numaralandırılmıştır. Ardından öğretmen adaylarının kelime ilişkilendirme testine yazdıkları tek tek incelenerek kodlanmış ve benzer durumlar sınıflandırılarak kategorilere ayrılmıştır. 1 kez tekrarlananlar ise değerlendirme dışında tutulmuştur. (Bahar ve ark., 2008). Ardından her kategoride yer alan kavramlar kodlanmış ve frekansları belirlenmiştir. Kodlama biyoloji eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi ile doktorasını fen bilimleri eğitimi alanında tamamlamış bir fen bilgisi öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve tutarlı bulunmuştur. Ardından veriler tablolara dönüştürülmüştür. Veriler arası tutarlılığı ve güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (1994)'ın benzerlik formülünden yararlanılmış ve %89 oranında fikir birliğine ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası benzerlik oranının %70 olması güvenilirlik açısından yeterli olduğu

belirtmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Öğretmen adaylarının yazmış olduğu kavramlar ile kelime bulutu hazırlanarak en çok tekrar edilen kelimeler ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların neden-sonuç ilişkisi içerisinde daha net anlaşılması planlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş olduğu yanıtlara yönelik analizler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarına ait yanıtlardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Birinci Soruya ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar tek tek Excel programına aktarılmış; ardından frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2, Tablo3, Tablo 4 ve Tablo 5).

Tablo 2. 1. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilere ait Yanıtlar

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)
1. Sınıf	Canlı	41	12,28	1. Sınıf	Hormon	4	1,20
	Hücre	32	9,58		Organ	4	1,20
	Hayvan	16	4,79		Sınıflandırma	4	1,20
	Bitki	13	3,89		ATP	3	0,90
	DNA	12	3,59		Besin zinciri	3	0,90
	Bilim	11	3,29		Büyüme	3	0,90
	Hayat	11	3,29		Cansız	3	0,90
	İnsan	10	2,99		Doku	3	0,90
	Sistem	10	2,99		Döngü	3	0,90
	Üreme	10	2,99		Fizyoloji	3	0,90
	Virüs	10	2,99		Gen	3	0,90
	Anatomi	9	2,69		Mendel	3	0,90
	Bakteri	8	2,40		Mikroskop	3	0,90
	Çevre	8	2,40		Mitokondri	3	0,90
	Enzim	8	2,40		Vücudumuz	3	0,90
	Ekosistem	7	2,10		Amip	2	0,60
	Fotosentez	7	2,10		Biyoteknoloji	2	0,60
	Genetik/Kalıtım	7	2,10		Çekirdek	2	0,60
	Evrim	6	1,80		Darwin	2	0,60
	Laboratuvar	6	1,80		Fosil	2	0,60
Organel	6	1,80	Mantar	2	0,60		
Organizma	6	1,80	Mitoz	2	0,60		
Deney	5	1,50	Mutasyon	2	0,60		
Doğa	5	1,50	Sinir sistemi	2	0,60		
Ders	4	1,20					
				Toplam		334	100

Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en sık kullandığı kavramlar “Canlı” ($f=41$), “Hücre” ($f=32$), “Hayvan” ($f=16$), “Bitki” ($f=13$) ile “DNA” ($f=12$)dir (Şekil 1). “akyuvar, alg, amfibi, araştırma, bakteriyofaj, beslenme, bilim, boşaltım, botanik, böcek, doğum, embriyoloji, fen, golgi, habitat, hastalık, histoloji, homeostasi, iskelet, kaliptra, kalp, kambiyum, kas hücresi, klorofil, kromozom, krosing-over, Latince, mayoz, memeli, metabolizma, mikrobiyoloji, mikrop, molekül, öğlena, ölüm, plastit, polen, popülasyon, prokaryot, protein, protein sentezi, ribozom, RNA, solunum, sürüngen, teknoloji, vakuol, zooloji” ($f=48$) kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.



Şekil 2. 2. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yanıtlarına ait Kelime Bulutu

Tablo 4'te üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 4. 3. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilere ait Yanıtlar

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)
3. Sınıf	Canlı	49	14,160	3. Sınıf	Organ	4	1,16
	Hücre	36	10,40		Sınıflandırma	4	1,16
	DNA	20	5,78		ATP	3	0,87
	Sistemler	16	4,62		Gelişme	3	0,87
	Bitki	15	4,34		Laboratuvar	3	0,87
	Genetik/Kalıtım	15	4,34		Mayoz	3	0,87
	Hayat	14	4,05		Mendel	3	0,87
	Hayvan	14	4,05		Mikroorganizma	3	0,87
	Bilim	12	3,47		Mitokondri	3	0,87
	Üreme	11	3,18		Organel	3	0,87
	Fotosentez	10	2,89		Virüs	3	0,87
	İnsan	7	2,02		Araştırma	2	0,58
	Evrim	6	1,73		Beslenme	2	0,58
	Gen	6	1,73		Biyolog	2	0,58
	Anatomi	5	1,44		Botanik	2	0,58
	Çevre	5	1,44		Çekirdek	2	0,58
	Enzim	5	1,44		Çiçek	2	0,58
	Solunum	5	1,44		Doku	2	0,58
	Bakteri	4	1,16		Döngü	2	0,58
	Hücre bölünmeleri	4	1,16		Hormon	2	0,58
Doğa	4	1,16	Karbonhidrat	2	0,58		
Ekosistem	4	1,16	Kloroplast	2	0,58		
Evren	4	1,16	Metabolizma	2	0,58		
Kromozom	4	1,16	Protein	2	0,58		
Mikroskop	4	1,16	Vücut	2	0,58		
Mitoz	4	1,16					
				Toplam		346	100

Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en sık kullandığı kavramlar “Canlı” ($f=49$), “Hücre” ($f=36$), “DNA” ($f=20$), “Sistemler” ($f=16$), “Bitki” ($f=15$) ile “Genetik/Kalıtım” ($f=15$)dir (Şekil 3). “bağışıklık, balık, besin piramidi, büyüme, ders, ekoloji, endoplazmik retikulum, fen, fizyoloji, habitata, hastalık, histoloji, kalp, kan grubu, kemosentez, klonlama, mikrop, mineral, ökaryot, prokaryot, radyasyon, replikasyon, sağlık, sindirim, sitoplazma, tedavi, teknoloji, tıp, zooloji” ($f=29$) kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.



Şekil 3. 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yanıtlarına ait Kelime Bulutu

Tablo 5’te dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 5. 4. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilere ait Yanıtlar

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	(%)
4. Sınıf	Canlı	15	18,29	4. Sınıf	Fotosentez	3	3,66
	Hücre	11	13,41		İnsan	3	3,66
	Hayat	7	8,54		Ekoloji	2	2,44
	DNA	5	6,10		Gen	2	2,44
	Bakteri	4	4,88		Kalıtım	2	2,44
	Bitki	4	4,88		Kromozom	2	2,44
	Ekosistem	4	4,88		Metabolizma	2	2,44
	Sistemler	4	4,88		Organ	2	2,44
	Bilim	3	3,66		Üreme	2	2,44
	Çevre	3	3,66		Virüs	2	2,44
Toplam						82	100

Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en sık kullandığı kavramlar “Canlı” ($f=15$), “Hücre” ($f=11$), “Hayat” ($f=7$) ile “DNA” ($f=5$)’dir (Şekil 4). “alem, alg, amip, anatomi, ATP, biyolojik silahlar, biyotop, cansız, çekirdek, deney, ders, doğa, döngü, enzim, evren, evrim, gelişim, genetik kod, hastalık, hayvan, herbivor, kemosentez, klonlama, kloroplast, KPSS, mayoz, memeliler, mikroorganizma, mitoz, mutasyon, omnivor, organizasyon, ökaryot, prokaryot, protein, ribozom, sitoplazma” ($f=37$) kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.



Şekil 4. 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yanıtlarına ait Kelime Bulutu

İkinci soruya ait bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarına “Biyolojinin tanımını yapınız” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen yanıtlar tek tek incelenmiş ve bazı öğretmen adaylarında bilgi eksikliğine rastlanmıştır.

“Bitki ve hayvanların doğma, gelişme, üreme gibi yaşayış evrelerini inceleyen bilimdir” (Ö1.24; Ö2.10). “Bitkiler ve hayvanlar hakkında araştırma yapıp inceleyen bilim dalıdır” (Ö2.8). “Dünyadaki bitkileri, hayvanları, bakterileri inceleyen bilim dalıdır” (Ö3.2). Biyoloji yalnızca bitki ve hayvanları değil, diğer canlı türlerini de (bakteri, arkea, protista, Fungus, vs.) kapsayan bir bilim dalıdır. Bu öğretmen adayı yalnızca bitki ve hayvanlardan bahsettiği için eksik bilgiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

“Biyoloji; canlıların yaşam sürecinin incelendiği bilim dalıdır” (Ö1.27; Ö1.49; Ö2.6; Ö3.17; Ö4.9). Biyoloji yalnızca canlıların yaşam sürecini değil, hücre yapısından tutun organ sistemlerine kadar pek çok konuyu kapsayan bir bilim dalıdır. Bu öğretmen adayı biyolojiyi eksik tanımladığı görülmektedir.

“Biyoloji; canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini, aralarında nasıl bir yaşam döngüsü olduğunu inceleyen ve araştıran bilim dalıdır.” (Ö1.29; Ö1.45; Ö2.1; Ö2.18; Ö2.24; Ö2.29; Ö3.7; Ö3.13; Ö3.15; Ö3.19; Ö3.24; Ö3.26; Ö3.29; Ö3.31; Ö3.39; Ö3.42; Ö3.44; Ö3.49; Ö4.2; Ö4.8; Ö4.14). “Biyoloji canlıların cansızla, canlıların canlıyla, canlıların çevreyle ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır.” (Ö1.39). Öğretmen adaylarının yapmış olduğu tanım biyolojiden ziyade ekolojinin tanımına daha yakındır. Günümüzde ekoloji “canlıların çevre ve diğer canlılarla olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Anahtar kelime “ilişkiler”dir. (Brewer, 1988:1). İlk kez Türkçe yazılan Ekoloji Terimler Sözlüğü’nde, “Ekoloji, canlılarla çevrelerini ve bu iki varlık arasındaki karşılıklı ilişkileri araştıran bir bilim dalıdır.” (Çepel, 1982:178) tanımı yapılmıştır. Eser ve ark. (2000:24) “Ekoloji, canlıların kendi aralarında ve çevreleri ile olan karşılıklı ilişkilerini inceleyen bir bilim dalı” şeklinde tanımlamışlardır. Bu tanımlar göz önüne alındığında öğretmen adaylarının eksik bilgiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü Soruya ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarına “Biyoloji de en zorlandığınız konular hangisiydi sıralayınız.” sorusu yöneltilmiş ve gelen yanıtlar tek tek excel programına aktarılmış; en zorlandıkları konulara ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. (Tablo 6, Tablo7, Tablo 8 ve Tablo 9).

Tablo 6. 1. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin En Zorlandıkları Konular

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
1. Sınıf	Canlıların sınıflandırılması	15	8,67	1. Sınıf	Hücre ve organeller	5	2,89
	Bitki biyolojisi	14	8,09		Hücre zarından madde geçişi	5	2,89
	Hücrede bölünme	12	6,94		Taksonomi ve tür	5	2,89
	Fotosentez	11	6,36		Bitki fizyolojisi	4	2,31
	Protein sentezi	11	6,36		Üreme	4	2,31
	Dolaşım sistemi	10	5,78		Endokrin sistem	3	1,73
	Enerji dönüşümleri	9	5,20		Kemosentez	3	1,73
	Genetik/Kalıtım	9	5,20		Bitkilerde üreme ve gelişme	2	1,16
	Sistemler	8	4,62		Hücre zarı	2	1,16
	Bitkisel organlar	7	4,05		Ekosistem	2	1,16
	Bitkisel dokular	6	3,47		İnsan fizyolojisi	2	1,16
	Hücresel solunum	6	3,47		Kan grupları	2	1,16
	Nükleik asitler	6	3,47		Prokaryot	2	1,16
	Sinir sistemi	6	3,47		Tüm biyoloji konuları	2	1,16
	Toplam						173

Birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en zorlandığı konular “Canlıların sınıflandırılması” ($f=15$), “Bitki biyolojisi” ($f=14$), “Hücrede bölünme” ($f=12$), “Fotosentez” ($f=11$), “Protein sentezi” ($f=11$) ile “Dolaşım sistemi” ($f=10$)dir. 2 öğretmen adayı da tüm biyoloji konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 6). “Canlı-cansız yapılar, canlılarda bulunan temel bileşikler, cinsiyete bağlı kalıtım, evrim, mantarlar, popülasyon ekolojisi, sindirim sistemi, solunum sistemi” kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.

İkinci sınıfların zorlandıkları konular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. 2. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin En Zorlandıkları Konular

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
2. Sınıf	Fotosentez	11	11,96	2. Sınıf	Sinir sistemi	4	4,35
	Hücre solunumu	9	9,78		Lenf ve bağışıklık sistemi	3	3,26
	Sistemler	7	7,61		Üreme	3	3,26
	Bitki biyolojisi	6	6,52		Bitki fizyolojisi	2	2,17
	Dolaşım sistemi	6	6,52		Boşaltım sistemi	2	2,17
	Endokrin sistem	6	6,52		Canlıların kimyasal yapısı	2	2,17
	Genetik/Kalıtım	6	6,52		Hayvansal dokular	2	2,17
	Hücre bölünmesi	5	5,43		Hücre ve organeller	2	2,17
	Canlıların sınıflandırılması	4	4,35		Popülasyon genetiği	2	2,17
	Enerji dönüşümleri	4	4,35		Sindirim sistemi	2	2,17
	Mendel genetiği	4	4,35				
Toplam						92	100

İkinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en zorlandığı konular arasında “Fotosentez” ($f=11$), “Hücre solunumu” ($f=9$) ve “Sistemler” ($f=7$) yer almaktadır. “Bezler, bitkide üreme, bitkisel dokular, bitkisel organlar, biyoteknoloji, çevre, ekosistem, enzimler, fermentasyon, gen mühendisliği, hareket sistemi, hücre ve organeller, hücre zarından madde geçişi, kan grupları, kan uyumsuzluğu, kemosentez, nükleik asitler, metabolizma, Rh faktörü” kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.

Üçüncü sınıfların zorlandıkları konular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. 3. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin En Zorlandıkları Konular

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
3. Sınıf	Genetik/Kalıtım	16	12,12	3. Sınıf	Bitkisel dokular	3	2,27
	Sistemler	13	9,85		Bitki fizyolojisi	3	2,27
	Enerji dönüşümleri	10	7,58		Endokrin sistem	3	2,27
	Fotosentez	10	7,58		Fermentasyon	3	2,27
	Hücre bölünmesi	10	7,58		Nükleik asitler	3	2,27
	Bitki biyolojisi	9	6,82		Sinir sistemi	3	2,27
	Hüresel solunum	9	6,82		Dolaşım sistemi	2	1,51
	Canlıların sınıflandırılması	6	4,54		Enzimler	2	1,51
	Protein sentezi	6	4,54		Eşeysiz üreme	2	1,51
	Üreme	5	3,79		Hücre zarından madde geçişi	2	1,51
	Kemosentez	4	3,03		İnsan fizyolojisi	2	1,51
	Metabolizma	4	3,03		Mendel genetiği	2	1,51
	Toplam						132

Üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarının en zorlandığı konular arasında “Genetik/Kalıtım” ($f=16$), “Sistemler” ($f=13$), “Enerji dönüşümleri” ($f=10$), “Fotosentez” ($f=10$) ve “Hücre bölünmesi” ($f=10$) gelmektedir. “Anatomi, bitkisel organlar, biyoteknoloji, boşaltım sistemi, canlılarda beslenme şekilleri, canlıların kimyasal yapısı, duyu organları, eşeye bağlı kalıtım, genetik mühendisliği, hayvansal dokular, insan vücudu ve organları, kan grupları, organeller, partenogenez, sindirim sistemi, taksonomi ve tür, virüs ve bakteri özellikleri” kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.

Dördüncü sınıfların zorlandıkları konular Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. 4. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin En Zorlandıkları Konular

Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde	Sınıf Seviyesi	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
4. Sınıf	Genetik	7	35	4. Sınıf	Hücre solunum	3	15
	Hücre bölünmesi	5	25		Dolaşım sistemi	2	10
	Sistemler	4	20		Fotosentez	2	10
Toplam						20	100

Son sınıf öğretmen adayları sırasıyla en çok “Genetik” ($f=7$), “Hücre bölünmesi” ($f=5$), “Sistemler” ($f=4$), “Hücre solunum” ($f=3$) ve “Fotosentez” ($f=2$) konularını öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. “Anatomi, bitkisel dokular, bitkisel organlar, canlıların kimyasal bileşenleri, dolaşım sistemi, ekosistem, endokrin sistem, kan grupları, kemosentez, partenogenez, protein sentezi, solunum sistemi” kavramları ise birer kez tekrarlandığı için tabloya eklenmemiştir.

Dördüncü Soruya ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarına “Sizce zor anlamanızın nedenleri nelerdir sıralayınız.” sorusu yöneltilmiş ve gelen yanıtlar tek tek excel programına aktarılmış; bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen kategoriler Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 10. Dördüncü Soruya ait Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	1.Sınıf frekans	2. sınıf frekans	3. sınıf frekans	4. sınıf frekans	Toplam frekans
Dersten kaynaklı zorluklar	Ezber içermesi	12	10	14	7	43
	Bazı konuların çok karmaşık olması	10	15	13	1	39
	Konu yoğunluğu	9	8	13	6	36
	Latince terimler	12	7	9	-	28
	Birbirine benzeyen kavramların veya konuların bulunması	6	2	5	3	16
	Çok fazla terim içermesi	6	2	6	2	16
	Konuların birbiriyle bağlantılı olması	3	1	4	1	9
	Soyut içerikler içermesi	-	-	4	1	5
Öğrenciden kaynaklı zorluklar	Derse ve bazı konulara olan önyargı	10	5	13	7	35
	Bazı konuların zihinde canlanmaması	9	1	6	1	17
	Yeterli tekrar yapılmaması	9	5	2	1	17
	Konuya hâkim olamamak	9	5	-	1	15
	Odaklanamama ve dikkat dağınıklığı	2	3	7	-	12
	Yeterince soru çözmek	3	1	6	2	12
	Anadilin farklı olması	5	2	2	-	9
	Dersi dikkatli dinlememek	5	1	1	1	8
	İlk ve ortaöğretimde yeterli eğitim alamamak	1	-	6	1	8
	Derse hazırlıksız gelmek	4	-	1	-	5
Diğer öğrencilerin derse müdahale etmesi	1	1	-	-	2	
Öğretmenden kaynaklı zorluklar	Yeterli deney yapılmaması	8	1	4	-	13
	Dersi günlük hayatla bağdaştıramamak	4	3	4	1	12
	Farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmaması	3	-	-	-	3
	Öğretmenin yetersiz anlatması	-	-	1	2	3
Kaynak seçimini iyi yapamamak	2	-	-	-	2	
Okuldan kaynaklı zorluklar	Görsel materyallerin yetersiz olması	4	4	4	-	12
	Laboratuvarların yetersiz olması	4	1	1	-	6
	Sınıfın kalabalık olması	2	2	1	-	5
	Uzaktan eğitim süresinde sınıf ortamı kaybı	2	1	1	-	4

Dersten kaynaklı zorluklar teması altında en çok kullanılan kategoriler “ezber içermesi” ($f=43$), “bazı konuların çok karmaşık olması” ($f=39$), “konu yoğunluğu” ($f=36$) ve “Latince terimler” ($f=28$) dir. Bunun

nedeni, dersin ezberden ibaret olarak algılanması ve özellikle birçok biyoloji konusunu karmaşık ve zor olarak görmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

“Örneğin fotosentez ve solunum konularında kitaptaki döngüler yetersiz ve karışık geliyor. Daba da önemlisi biraz ezbere dayalı bir konu ve ezberim iyi değil.” Ö2.14

“Derste konuya önyargılı başlamak. Yani bu konu çok zor ben çalışsam da yapamam gibi! Böyle olunca konuya yaklaşımımız olumsuz oluyor. Doğal olarak da o derste başarısız oluyordum.” Ö1.41

“Konuların uzun ve yoğun olması nedeniyle işlenmesi sıkıcı olması ve dikkat dağınıklığına neden olması.” Ö2.40

“Fotosentez ve kemosentez konusundaki döngüler kafamı karıştırıyordu. Ortak ürünlerin olması, her iki sentezde de hangi aşamada kullanacağını bilmüyordum.” Ö2.28

“DNA-RNA konusunda DNA ve RNA'nın yapısının zor ve karmaşık bir yapıya sahip olması konunun anlaşılmasını zorlaştırıyor.” Ö3.13

“Derste kullanılan Latince terimler çok fazla olduğu için bunları birbirine karıştırıyorum.” Ö1.43

Öğrenciden kaynaklı zorluklar teması altında en çok kullanılan kategoriler “derse ve bazı konulara olan önyargı” (f=35), “bazı konuların zihinde canlanmaması” (f=17), “yeterli tekrar yapılmaması” (f=17) ve “konuya hâkim olamamak” (f=15) dır.

“Derste konuya önyargılı başlamak. Yani bu konu çok zor ben çalışsam da yapamam gibi! Böyle olunca konuya yaklaşımımız olumsuz oluyor. Doğal olarak da o derste başarısız oluyordum.” Ö1.41

“Canlılarda enerji dönüşümleri, hücresel solunum gibi konularda zorlanmanın nedeni ise bilgilerin zihinde canlandırılmasının, günlük hayatla bağdaştırılmasının tepkimelerin – formüllerin) zor olması bu nedenle de pek kalıcı olmaması, hızla unutulmasıdır.” Ö3.40

“Eve gittiğimde tekrar yapmama.” Ö2.31

“Ezber yeteneğim yok. Anlamak için çok uzun süre uğraşsam bile 1-2 hafta içinde tekrar etmezsem unutuyorum.” Ö4.13

“Konuya hâkim olamıyorum.” Ö1.5

Sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin en sık karşılaştıkları problemler ise “anadilin farklı olması” (f=9) ve “ilk ve ortaöğretimde yeterli eğitim alamamak” (f=8) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yaşadıkları bu sıkıntılar dersi anlamalarında zorluk yaşamalarına neden olmaktadır.

“Yabancı olduğum için dil ile ilgili zorluklar karşıma çıkıyor.” Ö3.48

“Yeterli derecede alt yapının olmaması.” Ö3.48

“Önceki aşamalarda yeterli eğitim almamak.” Ö1.2

Öğretmenlerden kaynaklı zorluklar teması altında en çok kullanılan kategoriler “yeterli deney yapılmaması” (f=13), “dersi günlük hayatla bağdaştıramamak” (f=12), “farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmaması” (f=3) ve “öğretmenin yetersiz anlatması” (f=3) dır.

“Öğretmenlerimizin konuları anlatırken düz anlatım yöntemi kullanarak dersi anlatmaları zor anlamama neden oluyor.” Ö4.16

“Öğretmenler biyoloji dersini günlük hayatla ilişkilendiremiyor.” Ö4.17

“Öğretmenlerin dersi daha çok sözel şekilde anlatıyor olması.” Ö1.8

“Özellikle fotosentez-kemosentez ve solunum konularında öğretmenlerinde yetersiz olduğu için anlatmakta zorlanıyorlar.” Ö3.21

Okuldan kaynaklı zorluklar teması altında en çok kullanılan kategoriler “görsel materyallerin yetersiz olması” (f=12), “laboratuvarların yetersiz olması” (f=6) ve “sınıfın kalabalık olması” (f=5) dır. Özellikle birçok köy okulunda laboratuvarların bulunmaması, yeterli destek ve materyalin olmaması öğretmen adaylarının dikkatini çekmiş olabilir.

“Konular anlatılırken görsel materyal kullanılmaması.” Ö2.39

“Okullarda laboratuvarların sayılarının yeterli olmaması ve laboratuvarlara çok fazla ilgi gösterilmemesi”
Ö1.15

“Sınıf kalabalık olduğu için daha çok ses olur” Ö3.48

Beşinci soruya ait bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarına “Biyolojinin daha etkili öğrenilmesi için ne yapılması gerekli anlatınız.” sorusu yöneltilmiş ve gelen yanıtlar tek tek excel programına aktarılmış; bu soruya verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve kategoriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Beşinci Soruya ait Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler	1.Sınıf frekans	2. sınıf frekans	3. sınıf frekans	4. sınıf frekans	Toplam frekans
Öğretmene yönelik öneriler	Derslerin deneylerle desteklenmesi	27	24	22	3	76
	Görsel öğelerle konunun desteklenmesi	22	11	24	4	61
	Çeşitli etkinliklerin yapılması	8	12	17	3	40
	Günlük hayatla ilişkili betimlemelerin yapılması	11	6	16	3	36
	Materyallerin kullanılması	11	5	16	3	35
	Alıştırmaların yapılması	8	5	8	3	24
	Okul dışı eğitimle takviye edilmesi	7	7	7	2	23
	Pekiştirmeleri için ödev ve projelerin verilmesi	7	8	6	2	23
	Öğrencilerin olumsuz tutum ve önyargılarının giderilmesi	5	6	3	1	15
	Kapsamlı konular sadeleştirilerek aktarılmalı	7	1	5	1	14
	Derste merak uyandıran soruların sorulması	2	4	2	1	9
	Güncel ve farklı kaynaklardan yararlanılması	3	1	4	-	8
	Konuyu hatırlatacak anahtar kelimelerin üretilmesi	3	-	4	-	7
	Dersin diğer konularla bağlantısının kurulması	-	1	3	2	6
	Konu ilgili materyalin tasarlanması	1	2	1	1	5
	Sınıfı gruplara ayırarak ders işlenmesi	3	-	2	-	5
	Öğrenciye disiplinli bir dille konunun aktarılması	3	-	-	-	3
	Öğrencilere ödül veya ceza verilmesi	-	1	-	1	2
	Dersin etkileşimli işlenmesi	1	1	-	-	2
Ailelerle iletişim içinde olunması	1	-	-	-	1	
Öğrenciye yönelik öneriler	Tekrar yapılması	9	7	10	2	28
	Derste not tutulması	13	4	2	2	21
	Öğrencinin derse hazırlanarak katılması	4	2	2	1	9
	Ders kurallarına dikkat edilmesi	-	2	-	-	2
	Ayrıntılara dikkat edilmesi	1	-	-	-	1
Okula yönelik öneriler	Laboratuvar araç gereç eksikliklerinin giderilmesi	5	-	2	-	7
	Yetersiz ders saatlerine çözüm aranması	4	1	-	1	6

Öğretmene yönelik öneriler teması altında en çok kullanılan kategoriler “dersler deneylerle desteklenmeli” (f=76), “görsel öğelerle konunun desteklenmesi” (f=61), “çeşitli etkinliklerin yapılması” (f=40), “günlük hayatla ilişkili betimlemeler yapmak” (f=36), “materyallerin kullanılması” (f=35), “alıştırmaların yapılması” (f=24), “okul dışı eğitimle takviye etmek” (f=23) ve “pekiştirmeleri için ödev ve projelerin verilmesi” (f=23) dir.

“Derste deneyler yapılarak dersi hem eğlenceli hem de daha faydalı işlenmesi sağlanabilir.” Ö1.54

“Slayt, video ve resimlerle konu desteklenmelidir.” Ö1.10

“Konu anlatılırken dikkat çekici resim ve karikatürler kullanılabilir.” Ö2.39

“Daha fazla görselliğe önem verilmeli ve deneylerle desteklenirse yani ne kadar duyu organına hitap ederse o kadar kalıcı olacağını düşünüyorum.” Ö3.46

“Şu an bizim laboratuvar derslerimiz olduğu gibi ortaokul ve lise de öğrencilere dersin uygulamalı olarak işlenmesi öğrenciler tarafından biyolojinin daha etkili öğrenilmesini sağlar.” Ö2.39

“Derste öğretilen konunun işlenişinde etkinliklere de yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretilen konunun kalıcılığını bu şekilde artırılabilceğini ve öğrencilerin dikkatini bu şekilde çekip daha etkili bir öğrenmenin olacağına inanıyorum.” Ö3.11

“Biyoloji dersini etkinliklerle, oyunlarla, videolarla zenginleştirip gerekli bilgileri bu tarz aktivitelerle daha kolay ve etkili bir şekilde öğrenilebilir.” Ö4.15

“Biyolojiyi günlük hayatla ilişkilendirilerek anlatırsak onlara hayata dabil örnekler verirsek daha kalıcı ve daha kolay öğretilir.” Ö3.6

“Konuların mümkün olduğunca materyalle anlatılması yani dersin sadece anlatılıp geçilmemesi gerekiyor. Sistemi, organı veya bir kemiği anlatırken veya anlattuktan sonra bir materyalle desteklenmesi gerekmektedir.” Ö3.2

“Öğretmenlerimizde dersti anlatırken daha çok dersti somut hale getirip gerekli materyal ve araç-gereçleri kullanarak dersti anlatmaları gereklidir. Örneğin öğretmenlerimiz destek ve hareket sistemini anlatırken derste iskelet sistemi materyali getirerek dersti anlatırsa daha akılda kalıcılığı artar ve öğrenmemizi daha da kolaylaştırır.” Ö4.16

“Her konu sonunda soru-cevap şeklinde alıştırmalar yapılabilir. Böylelikle bilgilerin akılda kalıcılığı sağlanır.” Ö1.43

“Çevre ve doğayla iç içe yaşama, orman gezileri, hayvanat bahçeleri ve çevre bilincine yönelik çalışmalarla bilinçlendirme yapılabilir.” Ö3.18

“Biyoloji çevremizde çıplak gözle bile inceleyebileceğimiz bir dal olduğu için ders ortamına mutlaka dış ortamı da katmamız gerektiğini düşünüyorum.” Ö2.30

“Öğrenciye düzenli ödevler verilmelidir. Bu ödevler öğrenciyi derse bağlı tutar ve pekiştirmesini sağlar.” Ö3.47

“Yeteri kadar soru çözülmeli ve konu pekiştirilmelidir.” Ö1.47

“Öncelikle öğrencilerin biyoloji dersine yönelik olumsuz tutum ve önyargıları giderilmeye çalışılmalıdır. Bu ise, öğrencilerde biyoloji dersine yönelik olumsuz tutumların önceden belirlenmesi ve bu olumsuz tutumların nedenlerinin belirlenerek giderilmesiyle sağlanabilir.” Ö1.14

Öğrenciye yönelik öneriler teması altında en çok kullanılan kategoriler “tekrar yapılması” (f=28), “derste not tutulması” (f=21) ve “öğrencinin derse hazırlanarak katılması” (f=9)dır. Öğretmen adaylarının ifade ettiği gibi bu özellikler öğrencilerin dersti öğrenmelerinde etkili olabilmektedir.

“Derste öğrencinin not alması da hance çok önemlidir. Böylelikle bir konuyu unuttuğunda notlarından faydalanabilecektir.” Ö1.20

“Öğrenci eve gittiğinde öğrendiklerini tekrar etmeli ve bir sonraki konunun ön hazırlığını yapmalıdır.” Ö1.47

“Önemli olan bilgileri derste not edip duvara asabilirim. Böylece her gördüğümde okurum ve öğrenmiş olurum.” Ö4.13

“Öğrencinin önceden ders için hazırlık yapması çok önemlidir, bu şekilde anlatılanları daha iyi ve hızlı kavrar.” Ö1.20

Okula yönelik öneriler teması altında iki kategorinin yer aldığı görülmektedir. Bu kategoriler “laboratuvar araç gereç eksikliklerinin giderilmesi” (f=7) ve “yetersiz ders saatlerine çözüm aranması” (f=6)dır. Köy okullarında mevcut olan eksikliklerin giderilmesine önem verildiği görülmektedir.

“Okulların ders araç gereç eksikleri, laboratuvar eksikliklerinin giderilmesine çalışılmalıdır.” Ö1.14

“Okullarda teorik eğitimlerden pratik eğitime ağırlık verilmeli. Bunun için ders araç gereç gereksinimleri, laboratuvar eksiklikleri giderilmelidir.” Ö3.16

“Öğretmenleri kısıtlayan faktörlerden biri olan ders saatlerinin yetersizliğine çözüm aranmalıdır.” Ö1.14

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Biyoloji, öğrencilerin en çok zorlandıkları bilim dallarından biridir. Çeşitli nedenlere bağlı problemlerden dolayı öğrenciler bu alanda başarısız olabilmektedir. Etkili bir biyoloji öğretimi için bu problemlerin belirlenip çözülmesi gerekmektedir. Bu nedenle fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji de zorlandıkları alanlar tespit edilerek bunların nedenleri ve daha etkili bir biyoloji öğrenimi için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen verilere ait sonuçlar bulgular ışığında tartışılmıştır.

Görüşme formunun ilk sorusunda öğretmen adaylarına biyoloji kavramı ile ilgili bir kelime ilişkilendirme testi uygulanmıştır. Kelime ilişkilendirme testinden elde edilen bulgular ışığında birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları toplam 382 kavram üretmişlerdir. Bu kavramlardan en sık yinelenenler sırasıyla “canlı, hücre, hayvan, bitki, DNA, bilim, hayat, insan, sistemler, üreme ve virüs” tür. İkinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları toplam 281 kavram üretmişlerdir. Bu kavramlardan en sık tekrarlananlar sırasıyla “canlı, hücre, bitki, sistemler, genetik/kalıtım, bilim, fotosentez, hayat ve hayvan”dır. Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları toplam 375, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ise toplam 119 kavram üretmişlerdir. Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının en sık yazmış oldukları kavramlar sırasıyla “canlı, hücre, DNA, sistemler, bitki, genetik/kalıtım, hayat, hayvan, bilim, üreme ve fotosentez”; son sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ise sırasıyla “canlı, hücre, hayat ve DNA”dır. Sınıflar arasında önemli bir farklılığa rastlanmamış olup genellikle sınıflar biyoloji anahtar kavramı için benzer kelimeler kullanmışlardır. Matyar (2020; 12) biyolojiyi “*bir yaşam bilimi olarak; canlıların doğumdan ölüme kadar olan süreçte hücre yapısı, fizyolojisi, beslenmesi, anatomisi, üremesi, canlı ve cansız çevre ile olan ilişkilerini inceleyen bir bilim dalıdır*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının neden en sık tekrarladıkları kavramlar arasında “canlı, hücre, hayat, bilim” gibi kavramların olduğu bu tanımdan yola çıkarak anlaşılabilir. Özellikle ders kitaplarında biyoloji ile ilgili ilk konular “canlılar ve yaşam, canlılar dünyasına yolculuk, canlıları tanıyalım” gibi konular (MEB, 2018) içerdiği için bu kelimelerin sıklıkla yazılmış olması doğal karşılanabilir.

Görüşme formunun ikinci sorusunda öğretmen adaylarından biyolojinin tanımını yapmaları istenmiş ve öğretmen adaylarının çoğu biyolojiyi tanımlamakta bir sorun yaşamamıştır. Yalnızca otuz öğretmen adayında eksik bilgilere rastlanmıştır. Üç öğretmen adayı biyolojiyi yalnızca “*bitki, hayvan veya bakterileri inceleyen bir bilim dalı*” olarak algıladıkları görülmüş; beş öğretmen adayının da biyolojiyi sadece “*canlıların yaşam sürecini inceleyen bir bilim dalı*” olarak tanımlamıştır. Biyolojinin tanımında canlı organizmaların organizasyon, çeşitlilik, metabolizma, kalıtsal bilgi, hareket, evrim, üreme, gelişme ve hücresel yapıya sahip olma gibi bazı ortak özelliklerinin iyi bir şekilde algılanamaması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Campbell ve Reece, 2006).

Üçüncü soruda ise öğretmen adaylarının en zorlandıkları biyoloji konularının “genetik/kalıtım, canlıların sınıflandırılması, bitki biyolojisi, sistemler, hücrede bölünme, fotosentez, protein sentezi” şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları sınıf gözletilmeksizin genellikle benzer konularda zorlandıkları söylenebilir. Mete (2018) araştırmasında “9. sınıf fizik-kimya-biyoloji öğretmenlerinin ders esnasında en çok zorlandıkları konular ve konulardaki zorluk sebepleri nelerdir?” sorusuna cevap aramış ve Biyoloji öğretmenlerinin canlıların sınıflandırılması ve canlıların yapısındaki temel bileşikler konularını anlatmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Diğer sorun yaşanan konular ise enzimler ve hücre teorisi olarak belirlenmiştir. Bununla beraber Özarslan’ın (2021) öğrencilerin biyoloji korkuları ve biyolojiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin yapmış olduğu çizim ve açıklamalarda biyoloji korkularının sebepleri arasında “*deri, eşeyli ve eşeysiz üreme, hücre, insan vücudu, kalıtım, kemikler, kromozom, mitoz ve mayoz bölünmesi*” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin biyoloji derslerinde öğrenmekte zorlandığı konuların biyoloji korkularına sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi alanyazında öğrencilerin genetik/kalıtım, canlıların sınıflandırılması, sistemler, hücre bölünmesi gibi konuları anlamakta zorlandıkları yönündeki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Genetik/kalıtım konuları genellikle çaprazlamalar ve populasyon genetiği gibi konularda matematik işlemleri içerdiği için öğretmen adaylarının bu alanda zorlanmış olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının biyolojiyi zor anlamalarının nedenleri arasında en çok *dersten kaynaklı zorluklar teması altında* “*ezber içermesi, bazı konuların çok karmaşık olması, konu yoğunluğu ve Latince terimler*” ifadelerine yer verdikleri görülmüştür. Biyoloji öğretiminde biyoloji kavramlarının karmaşık ve soyut olması öğrencilerin bazı biyoloji konularını anlamakta zorlanmalarına ve ezber yaparak öğrenmeye çalışmalarına neden olmaktadır (Özatlı, 2006). Ayrıca Özsevgeç ve Kocadağ (2013) biyoloji alanındaki pek çok konunun

kapsamlı içeriği ve taşıdığı Latince kelimeler, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması ve konular arası karmaşık ilişkiler gibi farklı sebeplerden dolayı iyi öğrenilemediğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber Mete (2018) “9.sınıf fizik-kimya-biyoloji öğretmenlerinin ders esnasında en çok zorlandıkları konular ve konulardaki zorluk sebepleri nelerdir?” sorusuna biyoloji öğretmenlerinin zorluk yaşamalarının temel nedenlerini öğrencilerin Latince isimleri anlayamamaları ve içeriğinde günlük hayatta kullanılmayan yeni kavramların bulunması olduğunu belirtmiştir. Alanyazında genellikle öğrenciler biyoloji dersini zor ve anlaşılması kolay olmayan bir ders olarak algılamaktadır (Durdukoca ve Önel, 2020; Etobro ve Fabinu, 2017; Fauzi ve Mitalistiani, 2018; Fauzi ve Fariantika, 2018; Güneş ve Güneş, 2005; Özaslan, 2021; Özatlı, 2020; Wai ve Keine 2020; Yapıcı, 2015; Yeşilyurt ve Gül, 2008).

Öğrenciden kaynaklı zorluklar teması altında “derse ve bazı konulara olan önyargı, bazı konuların zihinde canlanmaması, yeterli tekrar yapılmaması ve konuya hâkim olamamak”; öğretmenlerden kaynaklı zorluklar teması altında “yeterli deney yapılmaması ve dersi günlük hayatla bağdaştıramama” ve okuldan kaynaklı zorluklar teması altında ise “görsel materyallerin yetersiz olması ve laboratuvarların yetersiz olması” şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve ark. (2018) okul öncesi öğretmen adaylarının da biyoloji dersine yönelik bir önyargıya sahip olduklarını belirlemişlerdir. Özaslan (2021) yapmış olduğu çalışmasında da öğrencilerin korku sebepleri arasında yer alan “konuları anlayamama, konuların karışık ve zor olması, konulardaki yabancı kavramlar, dersleri laboratuvarda işlememe, derslerdeki gürültülü sınıf ortamı” şeklindeki kodlar bu araştırmadan elde edilen benzer kategorileri destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları biyolojiyi daha etkili öğrenmek adına *öğretmene yönelik öneriler* teması altında “derslerin deneylerle desteklenmesi, görsel öğelerle konunun desteklenmesi, çeşitli etkinliklerin yapılması, günlük hayatla ilişkili betimlemelerin yapılması ve materyallerin kullanılması” gibi ifadelere sıkça yer vermişlerdir. Yakışan, Yel ve Mutlu (2013), hücre konusu içerisinde yer alan aktif taşıma, difüzyon, kolaylaştırılmış difüzyon, endositoz, ekzositoz olayları, mitoz ve mayoz bölünme, osmoz, osmatik basınç, protein sentezi gibi öğrencilerin zor algıladıkları konularla ilgili bilgisayar animasyonları ile zenginleştirilmiş bir öğretim gerçekleştirmişlerdir. Bu öğretim programı ile öğrencilerin zorlandıkları konuları daha iyi öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğretmen adayları ileriki iş yaşamlarında karşılaşabilecekleri zorlukların farkına varmış ve öğrencilerine biyolojiyi etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayacak koşullara dikkat çekmişlerdir.

Öğrenciye yönelik öneriler teması altında “tekrar yapılması, derste not tutulması, öğrencinin derse hazırlanarak katılması” gibi ifadelere ve *okula yönelik öneriler* teması altında ise “laboratuvar araç gereç eksikliklerinin giderilmesi ve yetersiz ders saatlerine çözüm aranması” şeklinde ifadelere rastlanmıştır. Özellikle bazı ilçe ve köy okullarında bulunan laboratuvar ile araç ve gereç eksikliği öğretmen adaylarının da dikkatini çektiğini söyleyebiliriz.

Öneri

Öğretmenler konunun içeriğine, öğrencilerin altyapısal bilişsel süreçlerine ve dersin kazanımlarına göre öğretim yöntem ve tekniklerinden de aktif şekilde faydalanmalıdır. Örnek olay yöntemi, proje yöntemi, analogiler, eğitsel oyun ve rol oynama gibi tekniklerle etkili bir öğretim yapılabilir. Biyolojideki konuların yapısı göz önüne alındığında iş birliğine dayalı eğitim yöntemine de sıkça başvurulabilir. Biyolojinin fizik, kimya gibi diğer disiplinler ile ilişkilendirilerek öğrenme sürecine özgünlük ve esneklik kazandırılabilir.

Araştırma Yönelik Çıkarımlar

Soyut kavramların somutlaştırılmasında kullanılan en önemli yöntemlerden biri modellerle yapılan öğretimdir. Biyoloji; yaparak ve yaşayarak öğrenme etkinliklerinin etkin bir şekilde uygulanabileceği ve deneyler ile desteklenebilen bir disiplin olmasından dolayı görsel araç gereçler, materyaller ve modellerin kullanımı bu noktada önem kazanmaktadır (Aksakal ve ark., 2015). Öğretmen adayları da deney yapma, model kullanma ve görsellerden yararlanma gibi ifadeleri sıkça kullanarak bunun önemini farkına vardıkları gözlemlenmiştir.

Sonuç

Eğitim sürecinde başarısızlığın kaynağının tespit edilmesi ve bu kaynaklarının düzeltilmesi, alınan geri dönütlerin doğru bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır (Ermurat, 2013). Bu düşünceden yola çıkarak öğrencilerin biyoloji de zor olarak algıladıkları konuların araştırılması ve eğitim sürecinin verimliliğini etkilememesi adına gerekli önlemlerin alınması için bu araştırmalar bir ilham kaynağı olacaktır.

Yeni ve özgün fikirler ortaya çıkarma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, yaşam temelli olma ve günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretme, yaparak, yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenme üzerine kurulu STEM yaklaşımı da biyoloji öğretimi için fayda sağlayabilecek yapıdadır. STEM; ilkökul hayatından yükseköğretime kadar öğrencilerin fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarını bir araya getirerek günlük hayatta karşılaştıkları problemleri görebilmeleri ve araştırma-sorgulama becerilerini ön plana çıkararak bu problemlere uygun çözüm üretmelerini amaçlamaktadır (Akça, 2023).

Biyolojinin kapsamlı olması, içeriğinde soyut öğelerin bulunması ve dinamik yapısından dolayı, hareketli görsel materyaller olan bilgisayar animasyonlarıyla etkili bir öğretim yapılmasına oldukça uygundur. Eğitim ve öğretim kurumlarında, yeni ve farklı öğretim yaklaşımların benimsenmesi, bu ortamlarda yeni teknolojilerin kullanımına imkân verilmesi ve öğrencilere ders kitapları dışında alternatif kaynakların da sunulması gerekmektedir. Bu nedenle fen bilimleri derslerinde doğa ve doğa ile ilişkili konular öğretilirken soyut kavramların sıklıkla kullanılması sebebiyle, bu derslerin bileşim teknolojileriyle desteklenmesi oldukça önemlidir (Omurtak, 2019).

Bunun yanında biyoloji, kimya ve fizik gibi fen alanlarının öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasıyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin hem ilgisini çektiği hem de akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Kalaycı ve Bakır, 2018; Saka ve Akdeniz, 2006; Yakışan, Yel ve Mutlu, 2013; Sivri ve Arı, 2020) tespit edilmiştir.

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının herhangi bir konuyu zor olarak algılamasının altında yatan nedenler araştırılmış ve öğretmen adaylarının biyolojiye karşı olumlu tutum geliştirmelerinde çözüm üretilmesi konusunda yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Etik Beyan

“Biyolojide Öğrenilmesi Zor Olan Konular ve Etkili Öğrenme Yolları: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri A Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 05.06.2020 tarih ve 06 sayılı toplantısında alınmıştır.

Kaynakça

- Aksakal, M., Karataş, A. & Şimşek, C. L. (2015). Mayoz bölünme konusunun öğretiminde modellerle zenginleştirilmiş laboratuvar ortamının akademik başarıya etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 61-76.
- Akça, Z. (2023). *Disiplinlerarası fen eğitimine yönelik bir karma yöntem araştırması* (Doktora tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya. Erişim adresi <https://hdl.handle.net/20.500.12619/101449>
- Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi başarısına etkisi. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 37-58.
- Altunoğlu, B. & Atav, E.(2005). Daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Atik, A. D., Kayabaşı, Y., Yağcı, E. & Ünlü Erkoç, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 1-18.
- Bahar, M., Özel, M., Prokop, P. & Uşak, M. (2008). Science student teachers 'ideas of the heart. *Journal of Baltic Science Education*, 7(2), 78-85.
- Bora, N. D., Çakıroğlu, J. & Tekkaya, C. (2006). Sinir sistemi konusunun kavram çarkı ile öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 31(141).
- Brewer, R. (1988). *The Science of Ecology*. W.B. Saunder Company, ISBN:0-03-009944-7, 922
- Campbell, N. A. & Reece, J. B. (2006). *Biyoloji* (6). (E. Gunduz, A. Demirsoy & I. Turkan, Cev.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Çepel, N. (1982). *Ekoloji Terimleri Sözlüğü*. İstanbul Üni. Yayın Nu: 3048, Or. Fak. Yay. Nu: 324, Taş Matbaası.
- Çetin, Y. (2023). *ARCS Öğretim Tasarımı modelinin ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji dersi başarısı, motivasyonu, öğrenme çabaklığı ve eleştirel düşünme engelleri üzerine etkisi* (Doktora tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. Erişim adresi <http://hdl.handle.net/11607/4976>
- Çetin, Y., Başbay, M. (2015). Öğretmen ve öğrenci gözüyle on ikinci sınıf biyoloji dersi öğretim programı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 115-130.
- Çilenti, K. & Özçelik D. A. (1991). *Biyoloji Öğretimi*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Yayın No: 182.

- Durdukoca, S. F. & Önel, A. (2020). Determining the attitudes and metaphoric perception of prospective science teachers toward biology courses. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 136-143.
- Ermurat, D. G. (2013). *Öğrenme stilleri ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin biyoloji dersindeki başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum. Erişim adresi <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/57010>
- Eser, D., Geçit, H. H. & Emeklier, H. Y. (2000). *Tarımsal Ekoloji Terim ve Tanımlar Sözlüğü*. Ank. Ün. Zir. Fak. Yay.
- Etobro, A. B. & Fabinu, O. E. (2017). Students 'perceptions of difficult concepts in Biology in senior secondary schools in Lagos State. *Global Journal of Educational Research*, 16(2), 139-147.
- Fauzi, A. & Mitalistiani, M. (2018). High school biology topics that perceived difficult by undergraduate students. *Didaktika Biologi: Jurnal Penelitian Pendidikan Biologi*, 2(2), 73-84.
- Fauzi, A. & Fariantika, A. (2018). Courses perceived difficult by undergraduate students majoring in biology. *Biosfer: Jurnal Pendidikan Biologi*, 11(2), 78-89.
- Görpeli, T. (2003). *Biyoloji öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksekisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/373274>
- Güneş, M. H. & Güneş, T. (2005). İlköğretim öğrencilerinin biyoloji konularını anlama zorlukları ve nedenleri. *Abi Erzurum Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 169-175.
- Hevadanlı, M. & Akbayın, H. (2006). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin başarı, hatırd tutma ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 21-31.
- Kalaycı, S. & Bakır, E. (2018). 6. sınıf öğrencilerinin hücre konusundaki kavramları anlama düzeylerine alıştırma ve tekrar yazılımda hazırlanan materyalin etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 67-81.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS-AMOS-META Uygulamalı Nicel-Nütel-Karma Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel.
- Matyar, F. (2020). Biyolojiye giriş. (Ed.: Pof. Dr. S. S. Avgın-Dr. Öğr. Üyesi Nazihan Ursavaş) *Biyoloji 1* (s.11-25). Lisans Yayıncılık.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Mete, P. (2018). 9. sınıf fizik-kimya-biyoloji öğretmenlerinin fen eğitimi ders sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik bir durum çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 673-697. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.506514>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Omurtak, E. (2019). *Biyoloji dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri* (Yüksekisans tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Özarslan, M. (2021). Öğrencilerin Biyoloji Korkuları ve Biyolojiye Yönelik Tutumları. *Arya Öğretim Dergisi*, 9(1), 80-97. <https://doi.org/10.47215/aji.844015>
- Özatlı, N. S. (2006). *Öğrencilerin biyoloji derslerinde zor olarak algıladıkları konuların tespiti ve boşaltım sistemi konusundaki bilişsel yapılarının yeni teknikler ile ortaya konması*. (Doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. Erişim adresi <http://hdl.handle.net/20.500.12462/287>
- Özsevgeç, C. & Kocadağ, Y. (2013). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin kalıtım konusundaki yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 83-96.
- Sivri, Ş. N. & Arı, A. G. (2020). Genel biyoloji dersine yönelik artırılmış gerçeklik teknolojisi ile mobil uygulama tasarımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 257-279.
- Şahin, B. Ç. (2008). Pazarlama iletişim medyası olarak web ortamında içerik analizi yapmanın güçlükleri ve olası çözüm önerileri. *Yönetim Dergisi*, 19(61), 52-71.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A., (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Timur, B., Timur, S., Özdemir, M. & Şen, C. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünitelerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 389-402.
- Tuncel, M. & Fidan, M. (2018). *Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri*. 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ankara, Pegem Akademi.
- Wai, H. O. & Khine, S. S. (2020). An investigation into the difficulties of students in learning Biology. *J. Myanmar Academic Arts Sci*, 18(9), 183-197.
- Yapıcı, İ. (2015). Lise öğrencilerinin biyoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.
- Yakışan, M., Yel, M. & Mutlu, M. (2013). Biyoloji öğretiminde bilgisayar animasyonlarının kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 30-39. <https://doi.org/10.19128/turje.181062>
- Yeşilyurt, S. & Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde daha etkili bir biyoloji öğretimi için öğretmen ve öğrenci beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Yılmaz M., Çimen, O., Karakaya, F., & Üçüncü, G. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının insan anatomisi ve fizyolojisi dersine yönelik sınav kaygılarına neden olan durumlar ve kaygı durumunu azaltan etkenler. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(1), 1-18.

EXTENDED ABSTRACT

In line with the literature mentioned, it appears that there are many subjects that students have difficulty with in biology. For this reason, we tried to determine the difficulties encountered in learning the Biology taught in the Science Teaching Department and what needs to be done to learn biology effectively. As a result of the results obtained from the research, it is thought that it will contribute to the literature in terms of revealing the issues that academics and educators should focus on, providing ideas to program development experts who prepare science programs, and directing new research. In addition, as educators of the future and solution-oriented knowledge producers of today, any work that will contribute to scientific studies will inspire future studies. For this purpose, the research is based on five general research problems. These research problems are as follows;

- What concepts have science teacher candidates internalized the biology in their mental structures?
- What is the knowledge level of science teacher candidates regarding the concept of biology?
- What are the biology subjects that science teacher candidates have difficulty with?
- What are the reasons why science teacher candidates have difficulty in biology?
- What is envisaged to be done to make the biology more effective?

In this research, the case study method, one of the qualitative research methods, was used. The sample group of the research consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade science teacher candidates studying at a state university. A semi-structured interview form consisting of 5 open-ended questions was used to reveal the views of science teacher candidates about biology in detail. Content analysis technique, which is frequently used in qualitative research, was used to analyze the data. Biology is one of the sciences that students have the most difficulty with. Students may fail this science due to problems due to various reasons. For effective biology teaching, these problems need to be identified and solved. For this reason, the areas where science teacher candidates had difficulty in biology lessons were identified, the reasons for these and what needs to be done for a more effective biology education were tried to be determined. The results of the data obtained for this purpose were discussed in the light of the findings. In the first question of the semi-structured interview form, a word association test regarding the concept of biology was applied to the teacher candidates. In the light of the findings obtained from the word association test, first grade teacher candidates produced a total of 382 concepts. The most frequently repeated of these concepts are “living, cell, animal, plant, DNA, science, life, human, systems, reproduction and virus”, respectively. Second-grade teacher candidates produced a total of 281 concepts. The most frequently repeated of these concepts are “living, cell, plant, systems, genetics/heredity, science, photosynthesis, life/life and animal” respectively. Pre-service teachers studying in the third grade produced a total of 375 concepts, and teacher candidates studying in the fourth grade produced a total of 119 concepts. The concepts most frequently written by third-grade teacher candidates were “living, cell, DNA, systems, plant, heredity/genetics, life/living, animal, science, reproduction and photosynthesis”; The words of the teacher candidates studying in the senior year are “living, cell, life/life and DNA” respectively. In the second question of the interview form, teacher candidates were asked to define biology, and most of the teacher candidates did not have any problems in defining biology. Missing information was found in only thirty teacher candidates. It was observed that three pre-service teachers perceived biology only as “a branch of science that studies plants, animals or bacteria”; All five teacher candidates defined biology only as “a branch of science that studies the life processes of living things.” Some teacher candidates defined ecology, which is a sub-branch of biology. In the third question, it was determined that the biology subjects that teacher candidates had the most difficulty with were “genetics/heredity, classification of living things, plant biology, systems, cell division, photosynthesis, protein synthesis”. Among the reasons why teacher candidates find it difficult to understand biology, it has been observed that they mostly include the following statements under the theme of *difficulties arising from the course*, “it involves memorization, some subjects are very complex, subject density and Latin terms”. Under the theme of *student-related difficulties*, “prejudice towards the course and some subjects, not remembering some subjects, not doing enough repetition, and not being able to master the subject”; under the theme of *difficulties arising from the teacher*, they are listed as “not doing enough experiments and not being able to reconcile the lesson with daily life”, and under the theme of *difficulties arising from the school*, they are listed as “insufficient visual materials and inadequate laboratories”. Under the theme of *suggestions for teachers* in order to learn the biology course more effectively, teacher candidates frequently included expressions such as “supporting the lessons with

experiments, supporting the subject with visual elements, doing various activities, making descriptions related to daily life and using materials”. Under the theme of *suggestions for the student*, expressions such as “revision, taking notes in the lesson, the student’s participation in the lesson by preparing” were found, and under the theme of *suggestions for the school*, expressions such as “resolving the deficiencies in laboratory equipment and finding solutions to insufficient lesson hours” were found. Due to the comprehensiveness of biology, the presence of abstract elements in their content, and their dynamic structure, they are very suitable for effective teaching with computer animations, which are moving visual materials. In education and training institutions, new and different teaching approaches should be adopted, new technologies should be used in these environments, and students should be offered alternative resources other than textbooks. For this reason, since abstract concepts are frequently used when teaching nature and nature-related subjects in science lessons, it is very important to support these lessons with combination technologies (Omurtak, 2019). In this research, the underlying reasons why pre-service teachers perceive any subject as difficult were investigated and it was thought that it would help to find solutions for pre-service teachers to develop a positive attitude towards the biology.

İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yaşar Hasan ÖNSAY¹, Dolunay YILMAZ² ve Senar ALKIN-ŞAHİN³

Öz

Bu çalışmada ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve üst bilişsel farkındalıklarının “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anaokuluna/kreşe gitme durumu, kitap okuma sıklığı, oynamayı tercih ettikleri oyun türü ve günlük tutma durumu” değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmış olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören 515 ve 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 413 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek için Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu (3., 4. ve 5. sınıflar için) ve B formu (6., 7 ve 8 sınıflar için)” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış, karşılaştırma analizlerinde Kruskal Wallis H Testi, t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmada, anne-baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, anaokuluna/kreşe gitme, kitap okuma sıklığı ve tercih edilen oyun türü değişkenleri açısından araştırma kapsamındaki bütün öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki kullanılan değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma durumu 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratırken 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencileri, Ortaokul Öğrencileri, Üst Bilişsel Farkındalık

Examination of Primary and Secondary School Students' Metacognitive Awareness in Terms of Various Variables

Abstract

The study aimed to determine the metacognitive awareness of primary and secondary school students and to examine whether their metacognitive awareness differed significantly according to the variables of “gender, grade level, mother's education level, father's education level, kindergarten/nursery school attendance, frequency of reading books, the type of game they prefer to play, and keeping a diary”. The study population of the research designed in the survey model consists of 515 students studying in the 3rd, 4th, and 5th grades and 413 students studying in the 6th, 7th and 8th grades. In the study, “Metacognitive Awareness Scale for Children Form A (for 3rd, 4th and 5th grades) and Form B (for 6th, 7th and 8th grades)” adapted into Turkish by Karakelle and Saraç (2007) were used to determine the metacognitive awareness of the students. Descriptive statistics were used to analyze the research data, and the Kruskal Wallis H Test, t-test, and ANOVA test were used in the comparison analysis. In conclusion, the metacognitive awareness of all students within the scope of the research differed significantly in terms of parental education level, grade level, kindergarten/nursery school attendance, frequency of reading books, and preferred game-type variables. Among the variables used in the study, gender and keeping a diary made a significant difference in 3rd, 4th, and 5th grade students, but not in 6th, 7th, and 8th grade students.

Key Words: Metacognitive Awareness, Primary School Students, Secondary School Students


Atıf İçin / Please Cite As:

Önsay, Y. H., Yılmaz, D. ve Alkin-Şahin, S. (2025). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 184-198. doi:10.33206/mjss.1487994


Geliş Tarihi / Received Date: 22.05.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2024


¹ Yüksek Lisans - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasar.hasan.2013@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-4759-0541

² Öğr. Gör. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, dolunay.ozzer@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9785-3584

³ Prof. Dr. - Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, senar.alkin@dpu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6644-8682



Giriş

Öğrenme ortamlarında öğrenmenin etkin ve kalıcı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrencinin kendi tecrübelerinden ve çeşitli kaynaklardan faydalanarak, özgün öğrenme yöntemleri kullanması ve bu sayede bilgiyi anlamlandırması her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrencilerin hayatları boyunca karşılaştıkları her türlü problem durumunu çözebilmeleri için öncelikle çözüm yöntemlerini planlamaları, bu planı uygularken kendi zihinsel faaliyetlerinin farkında olmaları ve bu faaliyetleri izlemeleri ve değerlendirmeleri gerekmektedir (Tunca ve Alkın Şahin, 2014). 2004 yılından bu yana eğitim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın ve buna bağlı olarak öğrenmeyi öğrenme, kendi kendine öğrenme gibi kavramların ön plana çıkmasıyla (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018) öğrencilerden alıcı rolü yerine, yürüttüğü faaliyetleri denetleyerek, değerlendirerek, düzenleyerek ve kendine yansıtarak yapılandırmaları beklenmektedir (Yıldız ve Ergin, 2007). Öğrencilerin bu beklentiyi karşılamaları, onların güdüsel süreçlerini olduğu kadar bilişsel süreçlerini de kontrol eden üst bilişsel stratejiler geliştirip işe koşabilmeleriyle mümkündür (Senemoğlu, 2015). Üst biliş, bilişin bir parçasıdır ve üst biliş ile biliş sürekli etkileşim halindedir (Akpunar, 2011). Biliş, herhangi bir durumun farkında olma, onu anlayabilme, algılayabilme, hatırlayabilme gibi süreçleri içerirken üst biliş bir durumun nasıl anlaşıldığı, nasıl öğrenildiği gibi zihinsel süreçler hakkında düşünülmesini ve farkında olunmasını içerir (Garner ve Alexander, 1989).

Üst biliş, genel olarak bireyin kendi bilişsel süreciyle ilgili farkındalığı ve bu bilginin bilişsel düzenleme için kullanılmasıdır. Her ne kadar öncü çalışmalar olsa da ilk kez 1971 yılında Flavell tarafından bireylerin kendi öğrenme ve bellek süreçlerinin farkındalığını anlatmak için kullanılmıştır (Georghades, 2004; Metcalfe, 2000). Flavell, çocukların belleklerinin; işlevleri, sınırları ve kullandıkları stratejileri incelediği araştırmalarının bir sonucu olarak, üst bellek kavramını ortaya atmıştır. Daha sonra bu kavramı genişleterek çocukların kendi öğrenme ve bellek süreçleri üzerindeki farkındalığını tanımlamak için üst biliş kavramını kullanmaya başlamıştır (Akt. Karakelle & Saraç, 2010). Flavell (1979) üst bilişi bireyin bilişsel fenomen hakkındaki bilgisi ve bireyin bu bilgiyi bilişsel süreçlerini kontrol etmek için kullanması olarak tanımlamıştır. Chen, Gualberto ve Temata (2009) ise üst bilişi kendi becerilerini anlama, kontrol etme ve yönlendirme sırasında kendi bilişsel süreçlerini öğrenmeye yönelik düzenleme olarak ifade etmektedir.

Alanyazındaki birçok araştırmacıya göre üst biliş bilişsel bilgi ve bilişsel deneyim olmak üzere iki ana unsurdan oluşur (Brown, 1987; Nietfeld, Cao ve Osborbe, 2005; Pintrich, 2002; Schraw, 1998). Biliş bilgisi bireyin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili genel olarak ne bildiğiyle, bunun farkındalığıyla ilgilidir ve bu süreci kontrol edebilme bilgisidir (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Schraw ve Moshman, 1995; Thomas ve Mee, 2005). Biliş bilgisi kendi içinde açıklayıcı, yöntemsel ve koşulsal bilgi olarak üçe ayrılır (Jacobs ve Paris, 1987). Öğrencinin öğrenmesiyle ilgili bilgisi açıklayıcı bilgi, zihinsel bir eylem esnasında hangi yöntemi nasıl kullanacağı ile ilgili bilgisi yöntemsel bilgi, açıklayıcı ve yöntemsel bilgiyi kullanma nedeni, ne zaman kullanacağına ilişkin bilgisi ise koşulsal bilgidir (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018). Bilişin düzenlenmesi ise planlama, kendini izleme ve kendini değerlendirme gibi becerilerden oluşur (Karakelle ve Saraç, 2007). Bilişin düzenlenmesi boyutu sayesinde öğrenciler kendi öğrenmelerini ve hafıza süreçlerini kontrol edip düzenleyebilir. Bu süreç boyunca öğrenciler amaçlarına karar verir, bu karar doğrultusunda planlamasını yapabilir, uygulama esnasında ve sonucunda eksiklerini belirleyebilir, sonuçta eksiklerini nasıl giderebileceklerini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapabilir (Livingston, 2003).

Bireyde üst biliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler; bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, kendini kontrol etmesi, bilinçli davranması, planlama yapması, nasıl öğrendiğini izlemesi, düzenlemesi ve değerlendirmesidir (Doğanay, 1997). Dolayısıyla bireyin üst bilişsel farkındalığı; bildiklerinin farkında olması, kendi zihinsel süreçlerini kontrol etmesi, kendi öğrenme sorumluluğunu alması, kendi öğrenmesini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi yoluyla karşılaştığı yeni problem durumlarında başarılı sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Gürefe, 2015). Araştırma sonuçları incelendiğindeyse, üst bilişsel farkındalığın akademik başarıyı arttırdığı (Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Çalgıcı ve Ogan - Bekiroğlu, 2021; Öztürk ve Kurtuluş, 2017), motivasyonu olumlu yönde etkilediği (Bozkurt ve Memiş, 2013; Demir-Gülşen, 2000), öz yeterlik inancını arttırdığı (Oğuz ve Kutlu Kalender, 2018; Şerifoğlu, 2019) ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Howard, McGee, Shia ve Namsoo, 2000; Karakelle, 2012) dikkat çekmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme stratejileri ve zihinsel faaliyetleri ile ilgili düşüncelerinin ve kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmalarının bilişsel ve duyuşsal açıdan daha güçlü bireyler olmalarına sağladığı katkıya bağlı olarak bugün eğitim sistemlerinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını geliştirmek oldukça önemlidir. Bu farkındalığın geliştirilebilmesi için ise öncelikle üst bilişsel farkındalığı etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarıyla ilgili olarak, üst bilişsel farkındalığın farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen (Cabi, Erdem ve Kıran, 2016; Çakır Yaman, 2015; Çalgıcı ve Ogan - Bekiroğlu, 2021; Çikrikçi ve Odacı, 2013; Erdoğan, 2015; Ku ve Ho, 2010; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbac, 2006; Young ve Fry, 2008), üst bilişsel farkındalığı kuramsal açıdan ele alan (Akpınar, 2011; Karakelle ve Saraç, 2010; Özsoy, 2008) ve öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına odaklanan (Aydın ve Coşkun, 2011; Memnun ve Akkaya, 2009; Özsoy ve Günindi, 2011; Tunca ve Alkin Şahin, 2014) çalışmaların olduğu görülmektedir. İlkokul ya da ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara ise görece daha az rastlanmıştır (Gürefe, 2015; Seçkin Kapucu ve Öksüz, 2015; Tüfekçi – Küçüköğlü, 2019). Ancak bu çalışmalarda da ilköğretim kademesinin sadece ilkokul ya da ortaokul düzeylerine odaklanılmıştır. İlkokul ve ortaokul düzeylerinin birlikte ele alındığı bu çalışmanın, ilköğretim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının bütüncül olarak incelenmesine katkı sağlaması umut edilmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek ve üst bilişsel farkındalıklarının “cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anaokuluna/kreşe gitme durumu, kitap okuma sıklığı, oynamayı tercih ettikleri oyun türü ve günlük tutma durumu” değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

3., 4., 5. ve 6., 7., 8. Sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmada var olan durum var olduğu şekliyle yansıtılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda 3., 4. ve 5. sınıflarda eğitim-öğretim gören 515, 6., 7. ve 8. sınıflarda eğitim öğretim gören ise 413 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evrenlerine ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Alt Grup	3. 4. ve 5. Sınıf		6. 7. ve 8. Sınıf	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	268	52	232	56.2
	Erkek	247	48	181	43.8
Sınıf Düzeyi	3.sınıf	176	34.2	154	37.3
	4.sınıf	165	32	189	45.8
	5.sınıf	174	33.8	70	16.9
Anne Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	13	2.5	19	4.6
	İlkokul	87	16.9	98	23.7
	Ortaokul	88	17.1	98	23.7
	Lise	167	32.4	122	29.5
	Üniversite	160	31.1	76	18.4
Baba Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	9	1.7	-	-
	İlkokul	53	10.3	65	15.7
	Ortaokul	77	15	92	22.3
	Lise	168	32.6	159	38.5
	Üniversite	208	40.4	97	23.5
Anaokuluna/ Kreşe gitme durumu	Evet	436	84.7	328	79.4
	Hayır	79	15.3	85	20.6
Kitap okuma sıklığı	Hiç okumam	20	3.9	40	9.7
	İki haftada bir	420	81.6	269	65.1
	Ayda ya da daha uzun sürede bir	75	14.6	104	25.2
Oynanan oyun türü	Dijital oyunlar	139	27	168	40.7
	Açık hava oyunları	316	61.4	218	52.8
	Bulmaca ya da zeka oyunları	60	11.7	27	6.5
Günlük tutma durumu	Evet	171	33.2	90	21.8
	Hayır	344	66.8	323	78.2
Toplam		515	100	413	100

Tablo 1’de öğrencilerin, cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri açısından her iki grupta da dengeli dağıldığı, anne baba eğitim durumları açısından, okuryazar olmayan ve ilkokul mezunu olan ebeveynlerin az; lise ve üniversite mezunlarının çok olduğu görülmektedir. İki grupta da ana okuluna gidenlerin gitmeyenlere oranı yaklaşık 1/4’tür. İki grupta da öğrenciler en çok iki haftada bir kitap okuduklarını ve açık hava oyunlarını oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İki grupta da günlük tutmayanların sayısı tutanlardan fazladır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını belirlemek için Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından uyarlanan “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A ve B Formları” (ÜBFÖ-A, ÜBFÖ-B) araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Araştırmada, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için ölçeğin A formu, 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ise ölçeğin B formu kullanılmıştır.

Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A formu, toplam 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır ve üçlü derecelendirmeye sahip likert tipinde bir formdur. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 en yüksek puan ise 36’dır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %48.49, güvenilirlik katsayısı 0.64’tür. Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği B formu ise toplam 18 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Bu form beşli derecelendirmeye sahip likert tipinde bir formdur. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 en yüksek puan ise 90’dır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %43.11, güvenilirlik katsayısı 0.80’dır. Bu araştırmada kapsamında, 3. 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .72; 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin Cronbach Alpha değeri .86 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği A ve B Formları’ndan elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ilk alt amacı için öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanmış ve ulaşılan puanlar, yorumlamanın kolaylaştırılması amacıyla ölçek formlarında yer alan madde sayısına bölünmüş ve ortalama puanlar elde edilmiştir. Karşılaştırma analizleri için ise öğrencilerin ölçek formuna verdikleri yanıtların her bir değişkene ilişkin ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, normallik ve varyansların homojenliği kontrol edilmiştir. ÜBFÖ-B formunda baba eğitim düzeyi değişkeninde parametrik testlerin varsayımlarının sağlanmadığı görülmüş, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin normallik varsayımının basıklık değerinin 2.22 olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle baba eğitim düzeyi değişkeni için Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. ÜBFÖ-B formunda ilgili değişken dışındaki değişkenlerin ve bunun dışında ÜBFÖ-A formunda bütün değişkenlerin parametrik testlerin varsayımlarını sağladığı görülmüş, bu değişkenler için gereken karşılaştırmalarda t testi, ANOVA testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı kapsamında 3., 4., 5. Sınıf ve 6., 7., 8., öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen toplam puanların betimsel analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	N	K	En Düşük	En Yüksek	X	S	X/K
ÜBFÖ-A	515	12	16	36	30.12	3.68	2.51
ÜBFÖ-B	413	18	19	90	64.36	11.34	3.57

Tablo 2 incelendiğinde, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için ÜBFÖ-A Formu toplam ortalama puanının 2.51 standart sapmasının ise 3.68 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıflar içinse ÜBFÖ-A Formu toplam ortalama puanının 3.57 standart sapmasının ise 11.34 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin farklı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet

Tablo 3: Öğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	P
ÜBFÖ A	1.Erkek	247	29.65	3.82	513	2.76	.00
	2.Kadın	268	30.54	3.49			
ÜBFÖ B	1.Erkek	181	64.15	12.16	411	.32	.74
	2.Kadın	232	64.52	10.69			

Tablo 3 incelendiğinde 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencileri için, ÜBFÖ A'dan erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması (1=29.65) ile kadın öğrencilerin ortalaması (2=30.54) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(513) = -2.76, p < .05$). Bu durumda cinsiyetin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde 3., 4. ve 5. Sınıflar kapsamında kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri için ise ÜBFÖ B'den erkek öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması (1=64.15) ile kadın öğrencilerin ortalaması (2=64.52) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(411) = -.32, p > .05$). Bu durumda cinsiyetin üst bilişsel farkındalık düzeyi üzerinde 6., 7. ve 8. Sınıflar kapsamında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Sınıf Düzeyi

Tablo 4: Öğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarına Yönelik Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Düzeyi	ÜBFÖ A			ÜBFÖ B			
	N	X	S	Sınıf Düzeyi	N	X	S
1.3. Sınıf	176	30.60	3.72	1.6. Sınıf	154	66.64	12.35
2.4. Sınıf	165	29.41	3.68	2.7. Sınıf	189	63.70	10.56
3.5. Sınıf	174	30.29	3.54	3.8. Sınıf	70	61.12	10.13

Tablo 4'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde, ÜBFÖ A'dan alınan en yüksek ortalama puan, 3. sınıf ($X_1=30.60$), en düşük ortalama puan ise 4. sınıf ($X_2=29.41$) öğrencilerine aittir. ÜBFÖ B'den alınan en yüksek ortalama puan 6. sınıf ($X_1=66.64$), en düşük ortalama puan ise 8. sınıf ($X_2=61.12$) öğrencilerine aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark	η^2
ÜBFÖ A	Gruplar arası	130.15	2	65.07	4.87	.00	1-2	.01
	Gruplar içi	6840.38	512	13.36				
	Toplam	6970.53	514					
ÜBFÖ B	Gruplar arası	1615.65	2	807.83	6.44	.00	6-8	.03
	Gruplar içi	51427.31	410	125.43				
	Toplam	53042.98	412					

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin ÜBFÖ A'dan aldıkları ortalama puanlar, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-512)=4.87, p < .05$). Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X_1=30.60$), 4.sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına göre ($X_2=29.41$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.01$) farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmeyen üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ÜBFÖ B'den aldıkları ortalama puanlar, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-410)=6.44, p < .05$). Yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 6. sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X_1=66.64$), 8.sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarına göre ($X_3=61.12$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.03$), farklı sınıf düzeylerinde eğitim görmeyen üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi**Tablo 6:** *ğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarına Yönelik Ortalama Puanların Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları*

<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>ÜBFÖ A</i>			<i>ÜBFÖ B</i>		
	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
1.Okur yazar değil	13	28.76	3.67	19	61.74	9.71
2.İlkokul	87	29.94	3.40	98	63.67	11.15
3. Ortaokul	88	30.11	3.45	98	64.44	12.24
4.Lise	167	30.10	3.87	122	64.26	10.93
5.Üniversite	160	30.35	3.76	76	65.95	11.49

Tablo 6'da yer alan betimsel değerler incelendiğinde, ÜBFÖ A'dan alınan en yüksek ortalama puan, anne eğitim düzeyi niversite mezunu olan ($X_5=30.35$), en düşük ortalama puan ise anne eğitim düzeyi okur yazar olmayan ($X_1=28.76$) ğrenci grubuna aittir. ÜBFÖ B'den alınan en yüksek ortalama puan, anne eğitim düzeyi niversite mezunu olan ($X_4=65.95$), en düşük ortalama puan ise anne eğitim düzeyi okur yazar olmayan ($X_1=61.74$) ğrenci grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: *ğrencilerin ÜBFÖ-A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

<i>lek</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
ÜBFÖ A	Gruplar arası	34.98	4	8.74	.64	.63	-
	Gruplar içi	6935.55	510	13.59			
	Toplam	6970.53	514				
ÜBFÖ B	Gruplar arası	369.74	4	92.43	.71	.58	-
	Gruplar içi	52673.24	408	129.10			
	Toplam	53042.98	412				

Tablo 7 incelendiğinde, hem 3., 4. ve 5. Sınıf ğrencilerinin hem de 6., 7. ve 8. Sınıf ğrencilerinin ortalama puanları, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F(4-510)=.64, p>.05 / F(4-408)=.71, p>.05$).

Baba Eğitim Düzeyi**Tablo 8:** *3., 4. ve 5. Sınıf ğrencilerinin ÜBFÖ-A Formuna Yönelik Ortalama Puanların Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel Analiz Sonuçları*

<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>
1.Okur yazar değil	9	28.66	2.73
2.İlkokul	53	29.71	3.60
3. Ortaokul	77	29.19	3.98
4.Lise	168	30.23	3.61
5.Üniversite	208	30.53	3.62

Tablo 8'de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, ÜBFÖ A'dan alınan en yüksek ortalama puan, baba eğitim düzeyi niversite mezunu olan ($X_5=30.53$), en düşük ortalama puan ise baba eğitim düzeyi okur yazar olmayan ($X_1=28.66$) ğrenci grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9: *3., 4. ve 5. Sınıf ğrencilerinin ÜBFÖ-A Formundan Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	132.06	4	33.01	2.46	.04	3-5	.01
Gruplar içi	6838.47	510	13.40				
Toplam	6970.53	514					

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin ÜBFÖ A'dan aldıkları ortalama puanlar, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(4-510)=2.46, p<.05$). Yapılan Tukey oklu

karşılaştırma testi sonucuna göre baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerinin ortalama puanlarının ($X_5=30.53$), ortaokul olanların ortalama puanlarına göre ($X_3=29.19$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.01$), öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Tablo 10: 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin ÜBFÖ-B Formundan Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sd	Z	p	Anlamlı Fark (U testi)
1.İlkokul	65	186.74	3	9.60	.02	4 - 1
2.Ortaokul	92	192.72				4 - 2
3.Lise	159	204.90				4 - 3
4.Üniversite	97	237.57				

Tablo 10 incelendiğinde 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre üst bilişsel farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda toplam puanda ($Z=9.60$, $p=.02$) anlamlı farklılaşmanın olduğu bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak üzere Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar yapıldığında; üst bilişsel farkındalık düzeyinin baba eğitim düzeyine göre baba eğitim düzeyi ilkokul olan ve baba eğitim düzeyi üniversite olan arasında baba eğitim düzeyi üniversite olanların lehine, baba eğitim düzeyi ortaokul olan ve baba eğitim düzeyi üniversite olanların arasında baba eğitim düzeyi üniversite olanların lehine ve baba eğitim düzeyi lise olanlar ile baba eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında baba eğitim düzeyi üniversite olanların lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Anaokuluna/Kreşe gitme durumu

Tablo 11: Öğrencilerin ÜBFÖ A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Anaokuluna/Kreşe Gitme Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Anaokuluna/Kreşe gitme durumu	N	X	S	sd	t	P
ÜBFÖ A	1.Evet	436	30.30	3.58	513	2.68	.00
	2.Hayır	79	29.10	4.05			
ÜBFÖ B	1.Evet	328	65.15	11.08	411	2.80	.00
	2.Hayır	85	61.30	11.89			

Tablo 11 incelendiğinde, 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencileri için, ÜBFÖ A'dan anaokulu/kreşe giden öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ($1=30.30$) ile gitmeyenlerin ortalaması ($2=29.10$) arasında, gidenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(513)=2.68$, $p<.05$). 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencileri için ise ÜBFÖ B'den anaokulu/kreşe giden öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ($1=65.15$) ile gitmeyenlerin ortalaması ($2=61.30$) arasında yine gidenlerin anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(411)=2.80$, $p<.05$).

Kitap Okuma Sıklığı

Tablo 12: Öğrencilerin ÜBFÖ A ve B Formlarına Yönelik Ortalama Puanların Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Kitap Okuma Sıklığı	ÜBFÖ A			ÜBFÖ B		
	N	X	S	N	X	S
1.Hiç	20	25.90	3.99	40	61.01	16.26
2.İki haftada bir	420	30.42	3.43	269	66.02	10.18
3.Ayda ya da daha uzun sürede bir	75	29.52	4.19	104	61.35	11.13

Tablo 12'de yer alan betimsel değerler incelendiğinde, 3., 4. ve 5. Sınıflar kapsamında ÜBFÖ A'dan alınan en yüksek ortalama puan, kitap okuma sıklığı iki haftada bir olan ($X_2=30.42$), en düşük ortalama puan ise kitap okuma sıklığı hiç olan ($X_1=25.90$) öğrenci grubuna aittir. 6., 7. ve 8. Sınıflar kapsamında ÜBFÖ B'den en yüksek ortalama puan, kitap okuma sıklığı iki haftada bir olan ($X_2=66.02$), en düşük ortalama puan ise kitap okuma sıklığı hiç olan ($X_1=61.01$) öğrenci grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: Öğrencilerin ÜBFÖ A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
ÜBFÖ A	Gruplar arası	423.15	2	211.57	16.54	.00	2 – 1	.06
	Gruplar içi	6547.37	512	12.78				
	Toplam	6970.53	514					
ÜBFÖ B	Gruplar arası	2127.91	2	1063.95	8.56	.00	2 – 3	.04
	Gruplar içi	50915.07	410	124.18				
	Toplam	53042.98	412					

Tablo 13 incelendiğinde, 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin ÜBFÖ A'dan aldıkları ortalama puanlar, kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-512)=16.54$, $p<.05$). Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre kitap okuma sıklığı iki haftada bir olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_2=30.42$) ve kitap okuma sıklığı ayda ya da daha uzun sürede bir olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_3=29.52$), kitap okuma sıklığı hiç olan öğrencilerin ortalama puanlarına göre ($X_1=25.90$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.06$), öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının üst bilişsel farkındalık üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ÜBFÖ B'den aldıkları ortalama puanlar da, kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-410)=8.56$, $p<.05$). Yapılan Games - Howell çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre kitap okuma sıklığı iki haftada bir olan öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_2=66.02$), kitap okuma sıklığı ayda ya da daha uzun sürede bir olan öğrencilerin ortalama puanlarına ($X_3=61.35$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.04$), öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Tercih Edilen Oyun Türü

Tablo 14: 3 Öğrencilerinin ÜBFÖ A ve B Formlarına Yönelik Ortalama Puanların Oynamayı Tercih Ettikleri Oyun Türü Değişkenine Göre Betimsel Analiz Sonuçları

Oynanan Oyun Türü	N	ÜBFÖ A		ÜBFÖ B		
		X	S	N	X	S
1.Dijital Oyunlar	139	28.57	3.65	168	62.67	12.37
2.Açık Hava Oyunları	316	30.68	3.50	218	66.11	10.42
3.Bulmaca ve Zekâ Oyunları	60	30.70	3.69	27	60.69	9.54

Tablo 14'te yer alan betimsel değerler incelendiğinde, ÜBFÖ A'dan alınan en yüksek ortalama puan, bulmaca ve zeka oyunlarını tercih eden ($X_3=30.70$), en düşük ortalama puan ise dijital oyunları oynamayı tercih eden ($X_1=28.57$) öğrenci grubuna aittir. ÜBFÖ B'den alınan en yüksek ortalama puan, açık hava oyunlarını tercih eden ($X_2=66.11$), en düşük ortalama puan ise bulmaca ve zeka oyunlarını oynamayı tercih eden ($X_3=60.69$) öğrenci grubuna aittir. Gruplar arasında gözlenen bu farkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15: Öğrencilerin ÜBFÖ A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Oynamayı Tercih Ettikleri Oyun Türüne Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	η^2
ÜBFÖ A	Gruplar arası	454.37	2	227.18	17.85	.00	2 – 1	.06
	Gruplar içi	6516.16	512	12.72				
	Toplam	6970.53	514					
ÜBFÖ B	Gruplar arası	1517.58	2	758.79	6.03	.00	2 – 1	.02
	Gruplar içi	51525.40	410	125.67				
	Toplam	53042.98	412					

Tablo 15 incelendiğinde, 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin ÜBFÖ A'dan aldıkları ortalama puanlar, oynamayı tercih ettikleri oyun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-512)=17.85$, $p<.05$). Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre açık hava oyunlarını tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_2=30.68$) ve bulmaca ve zekâ oyunlarını tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_3=30.70$), dijital oyunları tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarına ($X_1=28.57$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.06$), öğrencilerin oynamayı tercih ettikleri oyun türünün üst bilişsel farkındalık üzerinde orta düzeyde etkisi olduğunu

göstermektedir. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ÜBFÖ B'den aldıkları ortalama puanlar, oynamayı tercih ettikleri oyun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F(2-410)=6.03, p<.05$). Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre açık hava oyunlarını oynamayı tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarının ($X_2=66.11$), dijital oyunları tercih eden öğrencilerin ortalama puanlarına ($X_1=62.67$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.02$), öğrencilerin oynamayı tercih ettikleri oyun türünün üst bilişsel farkındalık üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir.

Günlük Tutma Durumu

Tablo 16: Öğrencilerin ÜBFÖ A ve B Formlarından Elde Ettikleri Ortalama Puanlarının Günlük Tutma Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Günlük Tutma Durumu	N	X	S	sd	t	P
ÜBFÖ A	1.Evet	171	30.73	3.76	513	2.69	.00
	2.Hayır	344	29.81	3.60			
ÜBFÖ B	1.Evet	90	66.05	10.67	411	1.60	.10
	2.Hayır	323	63.88	11.49			

Tablo 16 incelendiğinde, 3., 4. ve 5. sınıf öğrencileri için ÜBFÖ A'dan günlük tutanlar ($1=30.73$) ile tutmayanların ($2=29.81$) ortalaması arasında, günlük tutan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(513)= 2.69, p<.05$). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için ise ÜBFÖ B'den günlük tutan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması ($1=66.05$) ile tutmayanların ortalaması ($2=63.88$) arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($t(411)= 1.60, p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, 3., 4., 5. ve 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, iki grup için uygulanan ölçeklerden elde edilen toplam puanlar dikkate alındığında, 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek; 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katman'ın (2019) ve Ocak, Karakuyu ve Küçükçınar'ın (2023) Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğini kullanarak ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında da araştırmaya dahil olan öğrencilerin orta düzeyde üst bilişsel farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Aynı şekilde Çalgıcı ve Ogan Bekiroğlu'nun (2021) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında da öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ölçeğinden aldıkları puanlar orta düzeyin biraz üstündedir.

Mevcut araştırmada üst bilişsel farkındalığın cinsiyet değişkeni açısından, 3. 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören kadın öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, 6. 7. ve 8. sınıflarda ise cinsiyet değişkeninin üst bilişsel farkındalığı etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz ve Kutlu Kalender'in (2018), Mert ve Baş'ın (2019) Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğini kullanarak ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla üst bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadınların üst bilişsel farkındalıkları ile erkeklerin üstbilişsel farkındalıkları arasındaki fark, hormonal işlevler ve beyin kimyası gibi biyolojik nedenlerin yanı sıra yaşam alanı, toplumun değerleri ve kültürel faktörler gibi sosyal nedenlerin bir sonucu olabilir. Bu nedenler bireysel farklılıkların temelini oluşturduğundan kadın ve erkeklerin üst bilişsel farkındalıklarının farklılaşmasına neden olabilir (Baltacı, Yıldız ve Özçakır, 2016). Sevgi ve Karakaya'nın (2020) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise üst bilişsel farkındalık seviyesinin erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların aksine Aydın ve Kılıç Mocan'ın (2022) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle, Bakkaloğlu'nun (2020) 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle, Demirtaş'ın (2023) 4. sınıf öğrencileriyle, Varçın'ın (2022) 6. sınıf öğrencileriyle, Jaleel ve Premachandran'ın (2016) ortaokul öğrencileriyle ve Yüksel, Erduran Tekin ve Kaplaner'in (2021) 6. ve 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarda, üst bilişsel farkındalığın cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında üst bilişsel farkındalığın cinsiyet değişkenine göre ne derece farklılaştığını ortaya koymaya çalışan araştırmalar göz önüne alındığında, çalışılan örneklemere göre bu değişkenin belirli bir kararlılık sergilemediğini söylemek mümkündür.

Üst bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen bulgular sınıf düzeyi değişkenine göre 3. 4. ve 5. sınıflar için 3. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler lehine; 6. 7. ve 8. sınıflar için 6. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler

lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Oğuz ve Kutlu Kalender'in (2018) 6. 7. ve 8. sınıflarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında üst bilişsel farkındalık düzeyleri 7. ve 8. sınıflara kıyasla 6. Sınıf öğrencilerinin lehine anlamlı ölçüde farklıdır. Garzón, Bustos ve Lizarazo'nun (2020) 6. 7. 8. 9. 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin üst biliş becerilerini konu edindikleri çalışmalarında da 6. Sınıf öğrencilerinin üst bilişsel öğeler açısından diğeri sınıflardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Mert ve Baş'ın (2019) 5. 6. 7. ve 8. sınıflar ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında üst bilişsel farkındalık puanı 5. sınıf öğrencilerinde en yüksek 8. sınıf öğrencilerinde ise en düşüktür. Sevgi ve Karakaya'nın (2020) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında da benzer şekilde sınıf düzeyi arttıkça üst bilişsel farkındalığın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Seçkin Kapucu ve Öksüz (2015) 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda 448 öğrenciye ulaştıkları çalışmalarında ve Aydın ve Kılıç Mocan (2022) 6. 7. ve 8. sınıflarda 637 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında sınıf düzeyi değışkeninin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını etkilemediğı bulgusunu elde etmişlerdir. Sözü edilen araştırmacılar, artan sınıf düzeyine paralel olarak öğrencilerde üst biliş bilgilerinin bir artış göstermemesini, öğrencilerin aldıkları eğitimin bilişsel süreçlere ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelik bir işlevden yoksun olduğı yönünde yorumlamışlardır. Değışirmenci ve Aydın'ın (2021) 4. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri öğretim programlarını; Çelik, Kul ve Çalık Uzun'un (2018), 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Matematik dersi öğretim programlarını ve Kılıç ve Kabadayı'nın (2022) 5. Sınıf Türkçe öğretim programını kazanımlar açısından inceledikleri çalışmalarında üst bilişsel bilginin programlarda en az yer verilen bilgi türü olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak Çelik, Kul ve Çalık Uzun (2018) olması gereken aksine, sınıf seviyeleri arttıkça üst düzey bilişsel bilgilere ulaşılmadığını bildirmişlerdir. Bu çalışmaların da ortaya koymuş olduğı sonuçlar, mevcut çalışmada elde edilen bulgunun bir açıklaması olabilir. Bununla birlikte alanyazında üst bilişsel farkındalığın sınıf düzeyi arttıkça azalması yönündeki bulgunun nedenlerinin ayrıca araştırılması ve geçen sürede öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını etkileyen öğelerin tespit edilmesi gerekmektedir.

Bütün sınıf düzeylerinde anne eğitim düzeyi değışkeni için üst bilişsel farkındalık ölçeğinden alınan ortalama puanlar anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlar için en yüksek iken anne eğitim düzeyi okuryazar olmayanlar için en düşüktür. Bunun yanı sıra üst bilişsel farkındalık ölçeğı ortalama puanları anne eğitim düzeyi değışkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tüfekçi Küçüköğlü da (2019) öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Bu bulguların aksine Varçın (2022) üniversite/ yüksekokul mezunu olan annelerin çocuklarının üst bilişsel farkındalıklarının ilkokul mezunu ve ortaokulu mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğı bulgusuna ulaşmıştır. Kaya ve Fırat (2011) ise 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında eğitim durumu üniversite ve lise olan anneler lehine anlamlı farklılık olduğı bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmanın cevap aradığı sorulardan biri de üst bilişsel farkındalığın baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Mevcut araştırmada üst bilişsel farkındalık ölçeğinden edinilen ortalama puanlar 3. 4. ve 5. sınıflar için baba eğitim düzeyi üniversite mezunu olanlar için en yüksek olup baba eğitim düzeyi okuryazar olmayanlar için en düşüktür ve üst bilişsel farkındalık ölçeğinden edinilen ortalama puanlar baba eğitim düzeyi değışkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6. 7. ve 8. sınıflarda baba eğitim düzeyi değışkeni açısından ise üniversite mezunu babaların lehine anlamlı bir farklılık olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Kaya ve Fırat'ın (2011) 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında eğitim durumu üniversite ve ortaokul olan babalar lehine anlamlı farklılık olduğı görülmüştür. Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte çocuklarının bütüncül gelişimlerine olan katkılarının da artması beklenen bir sonuçtur. Eğitilmiş bireylerin sosyo-ekonomik olarak toplumda daha avantajlı bir kesimde yer almaları ve çocuklarına ayırdıkları olanakların daha fazla olması; bu bireylerin çocuk yetiştirme konusunda kendilerini donatmaya özen göstermesi; çocuklarının öğrenme süreçlerini izleme ve destekleme çabası içinde olmaları ve onlarla kurdukları iletişimin kalitesi, bu çocuklarda üst bilişsel farkındalığın artmasına etki etmiş olabilir. Bu bulguların aksine Varçın (2022) ve Tüfekçi Küçüköğlü (2019) öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmaların ortaya koyduğı farklı sonuçlar göz önüne alındığında, ebeveynlerin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına olan etkisinin anne, baba ve çocuk ekseninde gerçekleşen etkileşim özelliklerine göre araştırılması gerektiğı düşünülmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri değışkeni sabit tutulduğunda çocukların farklı düzeylerde kendini gösteren üst bilişsel farkındalıklarının sebepleri ortaya konulabilir.

Araştırma kapsamında incelenen bütün sınıflarda üst bilişsel farkındalık ölçeğinden elde edilen bulgular anaokuluna/kreşe gitme değışkeni için anaokulu/kreş öğrenimi görmenin öğrenciler için anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Demirtaş da (2023) 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiğı çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının okul öncesi eğitim almayan

öğrencilere kıyasla anlamlı derecede farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında ulaşılan çalışmalar okul öncesi eğitimin bireylerin üst bilişsel farkındalıklarını erken yaşlarda geliştirdiğine dair görüşlerin olduğunu göstermektedir (Chatzipanteli, Grammatikopoulos ve Gregoriadis'ten akt. Demirtaş ve Korkmaz, 2023). Öğrencilere öz bakım ve öz düzenleme gibi sorumluluklar kazandıran ve onlara sosyalleşme, işbirliği ve çatışmaları çözme gibi yaşam becerileri kazandıran okul öncesi eğitiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri üzerinde de olumlu bir etki yarattığı tahmin edilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, üst bilişsel farkındalık ölçeğinden alınan ortalama puanların kitap okuma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermesidir. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri için iki haftada bir kitap okuyanların puanları hiç kitap okumayan ve ayda veya daha uzun sürede bir kitap okuyanların ortalama puanlarına göre daha yüksektir. 6. 7. ve 8. sınıflar içinse kitap okuma sıklığı iki haftada bir olan öğrencilerin ortalama puanları, kitap okuma sıklığı ayda ya da daha uzun sürede bir olan öğrencilerin ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Mevcut araştırma kitap okuma sıklığının üst bilişsel farkındalık üzerinde etkili olduğunu gösterirken Oğuz ve Kutlu Kalender'in (2018) 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin kitap okuma sıklığının üst bilişsel farkındalık puanlarında anlamlı farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma, bireylere günlük hayatta karşılaştıkları bilgileri sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler kazandırmaktadır. Mevcut araştırmada ulaşılan sonuç, kitap okuma sıklığının üst bilişsel farkındalığa anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tercih edilen oyun türü değişkeni her iki grupta da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmuştur. 3. 4. ve 5. sınıf öğrencileri için açık hava oyunlarını ve bulmaca ve zeka oyunlarını tercih eden öğrencilerin ortalama puanları dijital oyunları tercih edenlerden daha yüksektir. Bunun yanında 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileri için açık hava oyunlarını oynamayı tercih eden öğrencilerin ortalama puanları dijital oyunları tercih edenlere kıyasla daha yüksektir. Benzer şekilde alanyazında 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının tercih ettikleri oyun türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini; açık hava oyunlarını tercih eden (Artuğ, 2023) ve bulmaca ve zekâ oyunları gibi eğitsel oyunları tercih eden (Altun ve Yeşilpınar Uyar, 2023) öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının dijital oyunları tercih edenlere göre yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Cabı, Erdem ve Kırkan'ın (2016) 5. 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden oyun-eğlence amacıyla yararlanma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönünde ortaya koydukları sonuç da araştırma sonucunu dolaylı olarak desteklemektedir. Alanyazında dijital oyunları tercih eden ya da tablet ve televizyona yönelen öğrencilerin yaşadıkları ve günlük yaşamlarını etkileyen farklı sorunlara vurgu yapan araştırmalar (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Yağcı, 2020) olmakla birlikte farklı bilişsel becerilere olumsuz etki ettiğine vurgu yapan araştırmalar da çalışmadan elde edilen bulguyu dolaylı olarak desteklemektedir (Beentjes ve Voort, 1988; Akar, Başaran ve Kara, 2016).

Öğrencilerin günlük tutma durumu üst bilişsel farkındalık üzerinde 3. 4. ve 5. sınıflar için günlük tutan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken 6. 7. ve 8. sınıflarda anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Altun ve Yeşilpınar Uyar (2023) ve Artuğ (2023) tarafından yapılan çalışmalarda da günlük tutmanın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üst bilişsel farkındalıklarında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa 6. 7. ve 8. sınıflarda araştırmadan elde edilen ve diğer araştırma sonuçlarının da desteklediği sonucun aksine, belli dil ve anlatım kurallarına uyularak gerçekleştirilen ve spesifik bir amacı olan günlük tutma süreçlerinin üst bilişsel farkındalığa katkı sağlaması beklenmektedir. Örneğin Kesebir ve Öksüz (2022) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışma, deney grubunda yer alan öğrencilerin matematik günlükleri tutmalarının üst bilişsel farkındalık düzeylerinde anlamlı farklılaşma yarattığını ortaya koymuştur. Bu çalışma öğrenci günlüklerinin üst bilişsel farkındalığa etki etmesi için hedeflenen amaca uygun tutulması sonucunu doğurabilir. Bu durumda soyut işlem döneminde ve dil ve anlatımın ilke ve kurallarını çözmesi beklenen ortaokul öğrencileri için ilgili değişkenin ifade edilme biçimi (günlük tutma durumu) ölçmede hataya neden olmuş olabilir. İlgili değişken, öğrencilerin "kendi istekleriyle, rahat ve samimi bir şekilde, hiçbir kısıtlama olmaksızın duygu ve düşüncelerini aktardıkları günlük tutma alışkanlığını" (Deniz, 2017) tanımlamaktan ziyade, önceden belirlenen bir amaç için, belli ilke, kural ve ölçütlere bağlı olarak yapılandırdıkları günlük tutma rutinlerini tanımlayan bir forma dönüştürülebilir.

Sonuç olarak çalışmada, 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek; 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki kullanılan değişkenlerden cinsiyet ve günlük tutma durumu 3. 4. ve 5. sınıf

öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratırken 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde anlamlı farklılık yaratmamıştır. Anne-baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, anaokuluna/kreşe gitme, kitap okuma sıklığı ve tercih edilen oyun türü değişkenleri açısından ise araştırma kapsamındaki bütün öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe, geçen sürede öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını etkileyen öğelerin tespit edilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirilebilir. Öğrenci günlüklerinin üst bilişsel farkındalığa etki etmesi için spesifik bir amaca uygun tutulması gerekebilir. Araştırmada günlük tutma durumu olarak yöneltlen bu değişken, öğrenciler tarafından “bireyin kendi kişisel yaşamından kesitleri, rahat ve samimi bir şekilde, hiçbir kısıtlama ilke ya da ölçüt olmaksızın aktardığı günlük tutma alışkanlığı” olarak algılanıp ölçmede hataya neden olmuş olabilir. Bu bağlamda sonraki çalışmalarda ilgili değişkenin ifade edilme biçimi üzerinde daha özenli düşünülmelidir. Seçmeli dersler aracılığıyla öğrenciler açık hava oyunlarını ve bulmaca ve zekâ oyunlarını keşfetmeye ve oynamaya özendirilebilir ve çocuklarını desteklemeleri için aileler bu konuda yönlendirilebilir. Araştırmadaki değişkenler dışında örneğin ekran başında kalma süresi, günlük ders çalışma süresi, farklı derslerdeki karne notları, tercih edilen kitapların türü ya da içeriği gibi değişkenlere başvurularak, farklı yaş gruplarına ulaşılarak, farklı veri toplama araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılandırılabilir.

Etik Beyan

“İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü’nün 19.04.2024 tarih ve 286285 sayılı yazısı gereğince 2024/04 nolu toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 1-14. doi: 10.7827/TurkishStudies.9306.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş (metabilis) kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4).
- Altun, H. ve Yeşilpınar Uyar, M. (2023). Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarının ve problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1519-1535.
- Artuğ, G. (2023). *Yedinci sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalıklarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya.
- Aydın, E. ve Kılıç Mocan, D. (2022). Examination of middle school students' learning motivations and metacognitive awareness in the context of science education. *Online Science Education Journal*, 7(1), 1-16.
- Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bakkaloğlu, S. (2020). Analysis of metacognitive awareness of primary and secondary school students in terms of some variables. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 156-163. doi:10.5539/jel.v9n1p156
- Baltacı, S., Yıldız, A. ve Özçakır, B. (2016). The relationship between metacognitive awareness levels, learning styles, genders and mathematics grades of fifth graders. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 78-89. doi:10.5539/jel.v5n4p78
- Beentjes, J. W. H. ve Voort, T. H. A. (1988). Television's impact on children's reading skills: A review of research reading research quarterly. *Psychology of Media in Europe*, 23,121-137.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cabı, E., Erdem, E. ve Kırcan, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma ve üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 92-103.
- Çakır, E. ve Yaman, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin zihinsel risk alma becerileri ve üst bilişsel farkındalıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Çalgıcı, G. ve Ogan Bekiroğlu F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 182-194.
- Çalgıcı, G. ve Ogan-Bekiroğlu, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MSKU Journal of Education*, 8(1), 182-194. doi: 10.21666/muefd.784249
- Çelik, S., Kul, Ü. & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795.
- Çıkrıkçı, O. ve Odacı, H. (2013). Fen lisesi öğrencilerinin biliş ötesi farkındalıkları ile öz yeterlik algılarının bazı kişisel ve akademik değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 246-259.
- Değirmenci, T. ve Aydın, G. (2021). İlköğretim 4.sınıf türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarının üstbilişsel açıdan analizi. *ÇOMÜ LJAR*, 2(4), 36-47.
- Demir-Gülşen, M. (2000), *A model to investigate probability and mathematics achievement in terms of cognitive, metacognitive and affective variables* (Yüksek Lisans Tezi). Bogaziçi Üniversitesi the Institute for Graduate Studies in Science and Engineering, İstanbul.
- Demirtaş, E. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının akademik başarılarını yordama düzeyi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, E. ve Korkmaz, İ. (2023). The level of metacognitive awareness of primary school 4th grade students predicting their academic achievement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(4), 967-982.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Erdoğan, F. (2015). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilkökul 4. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve üst bilişsel farkındalıklarına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Garner, R. ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational psychologist*, 24(2), 143-158.
- Garzón, D. F. M. ve Bustos, A. P. H. ve Lizarazo, J. O. U. (2020). Relationship between metacognitive skills, gender, and level of schooling in high school students. *Suma Psicológica*, (27)1, 9-17. doi:https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.2
- Georgiades, P. (2004). From the general to the situated: Three decades of metacognition. *International journal of science education*, 26(3), 365-383.
- Gürefe, N. (2015). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 237-246.
- Howard, B. C., McGee, S., Shia, R. ve Hong, N. S. (2000). Metacognitive Self-Regulation and Problem-Solving: Expanding the Theory Base through Factor Analysis.
- Jacobs, J. E. ve Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jaleel, S. ve Premachandran, P. (2016). A study on the metacognitive awareness of secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165 - 172. doi: 10.13189/ujer.2016.040121
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37, 164.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2010). Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üst bilişsel yaklaşım mı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 45-60.
- Katman, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığı, öz yeterlik inançları ve yabancı dil öğrenme kaygıları arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaya, N. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbilişsel Becerilerinin İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 52-67.
- Kesebir, G. ve Öksüz, C. (2022). The effects of student mathematics diaries on achievement, motivation and metacognitive awareness: mixed methods design. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, (23)2, 59-83. Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview.

- Kılıç, F. ve Kabadayı, H. (2022). Türkçe dersi öğretim programı 5. sınıf düzeyindeki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2107-2132.
- Mert, M. ve Baş, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik kaygı, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve ilgili değişkenlerin matematik başarılarındaki etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 732-756.
- Metcalf, J. (2000). Metamemory: Theory and data. E. Tulving ve F. I. M. Craik, (Ed.), *The Oxford handbook of memory içinde* (197-211). NY: Oxford University Press.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Nietfeld, J. L., Cao, L. ve Osborne, J. W. (2005). Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom. *The Journal of Experimental Educational*, 7-28.
- Ocak, G., Karakuyu, A. ve Küçükçınar, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarıyla üst bilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 395-408. doi: 10.51460/baedb.1246342
- Oğuz, A. ve Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 170-186. doi:10.17244/eku.319267
- Özsoy, G. ve Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 430-440.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 762-778.
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional science*, 26, 113-125.
- Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(12), 5-28.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sevgi, S. ve Karakaya, M. (2020). Investigation of metacognition awareness levels and problem solving skills of middle school students. *International Online Journal of Primary Education*, 9(2), 260-270.
- Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thomas, G. P. ve Mee, D. A. K. (2005). Changing the learning environment to enhance students' metacognition in Hong Kong primary school classrooms. *Learning Environments Research*, 8, 221-243.
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tüfekçi Küçükoglu, Ş. (2019). *İlkokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Varçın, E. (2022). *6. Sınıf öğrencilerinin bloktabanlı programlamaya yönelik tutumlarının ve üst bilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1, 3-14.
- Yağcı, A. (2020). *Çevrimiçi oyun bağımlılarında algılanan sosyal destek ve algılanan stres düzeyi ilişkisi var mıdır?* (Yüksek lisans tezi). Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ankara.
- Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 175-196.
- Young, A. ve Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 1-10.
- Yüksel, M., Erduran Tekin, Ö. ve Kaplaner, K. (2021). The research of the relationship between the problem solving skills & metacognitive awareness of middle school students and the social emotional learning. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 487 - 506. doi: 10.14812/cufej.747349

EXTENDED ABSTRACT

The study aimed to examine whether there was a significant difference by determining the metacognitive awareness of primary and secondary school students and their metacognitive awareness according to the variables "gender, grade level, mother's education level, father's education level, attendance at kindergarten, frequency of reading books, type of games they prefer to play and diary keeping status". The study population of the research designed in the survey model consists of 515 students studying in the 3rd, 4th, and 5th grades and 413 students studying in the 6th, 7th, and 8th grades in Çan district of Çanakkale province in the 2023-2024 academic year. The "Metacognitive Awareness Scale for Children Forms A (for 3rd, 4th, and 5th grades) and B (for 6th, 7th, and 8th grades)," developed by Sperling, Howard, Miller, and Murphy (2002) and adapted by Karakelle and Saraç (2007), was used to determine students' metacognitive awareness. Descriptive statistics were used to analyze research data, and the Kruskal Wallis H Test, t-test, and ANOVA test were used in comparison analyses. According to the study, 3rd, 4th, and 5th-grade students' level of metacognitive awareness was high. It was observed that

the metacognitive awareness of 6th, 7th, and 8th grade students was at a medium level. We can conclude that metacognitive awareness showed a significant difference in favor of female students studying in the 3rd, 4th, and 5th grades in terms of gender variable, but did not create a significant difference in the 6th, 7th, and 8th grades. The findings obtained from the metacognitive awareness scale are in favor of the students studying in the 3rd grade for the 3rd, 4th, and 5th grades according to the grade level variable; there was a significant difference in favor of the students studying in the 6th grade for the 6th, 7th and 8th grades. The average scores obtained from the metacognitive awareness scale for the maternal education level variable at all grade levels are highest for those with a university degree, while the lowest for those who are illiterate. In addition, the metacognitive awareness scale average scores do not show a statistically significant difference according to the mother's education level variable. According to the findings obtained from the metacognitive awareness scale, the average scores of those whose father's education level is a university degree are highest for those in the 3rd, 4th, and 5th grades, and the lowest for those whose father's education level is illiterate. The average scores obtained from the metacognitive awareness scale show a significant difference in terms of the father's education level variable. It was concluded that there was a significant difference in favor of university graduate fathers in terms of the father's education level variable in the 6th, 7th, and 8th grades. The findings obtained from the metacognitive awareness scale in all classes examined within the scope of the research show that for the variable of going to kindergarten, attending kindergarten creates a significant difference for students. Another finding obtained in the research is that the average scores obtained from the metacognitive awareness scale show a significant difference in terms of the book reading frequency variable. The preferred game type variable caused a statistically significant difference in both groups. For 3rd, 4th, and 5th grade students, the average scores of students who prefer outdoor games, puzzles, and intelligence games are higher than those who prefer digital games. In addition, for 6th, 7th, and 8th grade students, the average scores of students who prefer to play outdoor games are higher than those who prefer digital games. While students' diary-keeping status showed a significant difference in metacognitive awareness in favor of students keeping diaries in the 3rd, 4th, and 5th grades, it did not cause a significant difference in the 6th, 7th, and 8th grades. Depending on the results obtained in the research, as students' grade levels increase, we can recommend conducting studies to identify the elements that affect students' cognitive awareness over time. The finding that keeping a diary does not affect cognitive awareness is contrary to expectations and suggests that student diaries may need to be kept for a specific purpose to affect metacognitive awareness. In future research, the relevant variable can be expressed in a form that will not cause errors in measurement. Through elective courses, students can be encouraged to explore and play outdoor games, puzzles, and brain teasers, and families can be offered to support their children in this regard. New research on the relevant subject can be structured by using variables other than the variables in the research, such as screen time, daily study time, report card grades in different courses, type or content of preferred books, reaching different age groups, or using different data collection tools.

Avrupa Ülkelerinde Finansal Gelişmişliğin Sanayi Üretimine Yansımaları

Burak BÜYÜKOĐLU¹

Öz

Finansal gelişmişlik özellikle gelişmekte olan ülkelerde birçok faktörü olumlu şekilde etkilemesi beklenen bir kavramdır. Kavram ve etkileri üzerinde birçok görüş bulunmakla birlikte finansal gelişmişliğin ortaya çıkaracağı gelir artışıyla birlikte bağlantılı olarak hane halkının, ülke sanayisinin ve ülkenin dinamiklerinde artışın meydana gelmesi beklenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde sanayi sektörü, mal ve hizmet üretimini sağlayan bir araç olmakla beraber istihdam artışını sağlayan faktörlerden biridir. Bu durum finansal gelişme ile sanayi üretiminin ilişkisini daha da önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı Avrupa ülkelerinin finansal gelişmişlikleri ile sanayi üretimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Verilerine ulaşılabilen 29 Avrupa ülkesi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemler Avrupa kıtasının büyük bir çoğunluğunu oluşturduğundan Avrupa ile ilgili genel çıkarımlar yapılmasına olanak sağlamaktadır. Çalışmanın veri seti 2000 ile 2021 dönemleri arasında yıllık veriler ile oluşturulmuştur. 29 ülke örneklemleri ve 22 yıllık bir zaman serisi ile panel veri seti oluşturulmuştur. Çalışmada Genişletilmiş Ortalama Grup Tahmincisi (AMG) tercih edilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken olarak sanayi üretimi, bağımsız değişken olarak finansal gelişmişlik, ticari açıklık, doğrudan yabancı yatırımlar, gayri safi sabit sermaye oluşumu ve istihdam kontrol değişkenleri olarak da gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranı ile enflasyon oranı veri setine dahil edilmiştir. Ayrıca veri setine küresel kriz etkilerini de görebilmek amacı ile kukla değişken eklenmiştir. Çalışmada uygulanan panel veri analizinden elde edilen bulgulara göre anlamlı sonuç elde edilen örneklemlerinde finansal gelişmişlik, enflasyon oranı ve kukla değişkeninin sanayi üretimini negatif yönde etkilediği bunun yanında ticari açıklık ve gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranı değişkenlerinin ise sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ülke bazlı değerlendirmelerde ise ülkelerin farklı değişkenlerde anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanayi Üretim Endeksi, Finansal Gelişmişlik, Ticari Açıklık, Doğrudan Yabancı yatırımlar, AMG

Reflections of Financial Development on Industrial Production in European Countries

Abstract

Financial development is a concept that is expected to positively affect many factors, especially in developing countries. Although there are many opinions on the concept and its effects, it is expected that an increase in the dynamics of the household, the country's industry and the country will occur in connection with the income increase that will result from financial development. In developing countries, the industrial sector is a tool that enables the production of goods and services and is one of the factors that increase employment. This situation makes the relationship between financial development and industrial production even more important. In this direction, the aim of the study is to reveal the relationship between the financial development of European countries and their industrial production. The data set of the study was created with annual data between 2000 and 2021. A panel data set was created with a sample of 29 countries and a 22-year time series. Augmented Mean Group Estimator (AMG) was preferred in the study. In the study, industrial production as the dependent variable, financial development, trade openness, foreign direct investments, gross fixed capital formation and gross domestic product growth rate and inflation rate as employment control variables were included in the data set. In addition, a dummy variable was added to the data set in order to see the effects of the global crisis. According to the findings obtained from the panel data analysis applied in the study, it was concluded that financial development, inflation rate and dummy variables negatively affected industrial production in the sample countries where significant results were obtained, while trade openness and gross domestic product growth rate variables positively affected industrial production. In addition, in country-based evaluations, it is seen that countries give significant results in different variables.

Key Words: Industrial Production Index, Financial Development, Trade Openness, Foreign Direct Investment, AMG

Atıf İçin / Please Cite As:

Büyükoğlu, B. (2025). Avrupa ülkelerinde finansal gelişmişliğin sanayi üretimine yansımaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 199-216. doi:10.33206/mjss.1322754

Geliş Tarihi / Received Date: 04.07.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2024

¹ Doç. Dr. – Gaziantep Üniversitesi, burakbuyukoglu@hotmail.com,

 ORCID: 0000-0002-1174-3112



Giriş

Bir ekonomide finansal sistem, ekonomik birimlerin organize olan ve organize olmayan piyasalarda finansal araçlar aracılığı ile çeşitli fon aktarım fonksiyonlarının yerine getirildiği yapılardır. Finansal sistemin gelişmişliği, finans piyasalarının aracılığı ile elde edilen fonların verimli yatırımlara dönüştürebilme düzeyine bağlıdır. Bu düzeyin en önemli göstergelerinden birisi de firmaların üretim performanslarıdır. Gelişmekte olan ülkelerin sanayilerindeki gelişim aynı zamanda ekonomik büyümeyi de olumlu yönde etkilemekte ve dolaylı yoldan istihdamın artışı sağlanmaktadır.

Finansal gelişmişlik tasarrufların verimli yatırım alanlarına dahil edilmesini ifade etmektedir. Ancak tasarruf transferlerinin hızı ve etkinliği finansal gelişmişlik açısından daha fazla önem taşımaktadır (Hye ve Dolgoplova, 2011). Finansal gelişmişlik ayrıca ihracat yolu ile büyüme sürecinin desteklenmesine yardımcı olmaktadır (Omran ve Bolbol, 2003; Ljungwall ve Li, 2007; Shahbaz ve Zur-Rahman, 2010). Gelişmekte olan ekonomilerde yerli endüstriler, finansal gelişmişlik yoluyla teknolojik transfer ve verimli insan sermayesinden yararlanmaktadır. Sonuç olarak yeni teknolojinin ve verimli insan sermayesinin sağlanması, çıktıyı yurt içi talepten daha fazla artırır. Bu artıştan kaynaklanan üretim fazlası, büyüme süreci üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkiye sahip olan ihracat ile dış pazarlara gitmektedir (Shahbaz ve Zur-Rahman, 2014).

Gelişmekte olan ülkelerde sanayi sektörü, mal ve hizmet üretimini sağlayan bir araç olmakla beraber istihdam artışını sağlayan en önemli faktörlerden birisidir. Bu durum finansal gelişmişlik ile sanayi üretiminin ilişkisini daha da önemli kılmaktadır. Yönetim otoriteleri, sanayi üretimi ve finansal gelişmişlik arasındaki ilişkinin öneminden dolayı sanayi üretimini iyileştirmeye yönelik orta ve uzun vadeli planlamalar ile sektörü desteklemektedir. Fakat gelişmekte olan ülkelerin finansal krizlere karşı olan duyarlılığının ve finansal risklerinin fazla olması sanayi üretiminde dalgalanmalara neden olabilmektedir.

Avrupa ülkeleri hem finansal gelişmişlik düzeyi bakımından hem de sanayi üretimi bakımından öncü ülkeleri bünyesinde barındırmaktadır. Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğu Avrupa Birliği'ne üye ya da aday ülkelerdir. Avrupa Birliği özellikle birliğe aday olan ülkelere Avrupa Birliği Müktesebatında yer alan fasıl başlıklarını istenilen seviyeye getirmelerini talep etmektedir. Bu fasıl başlıklarında ise malların serbest dolaşımı, sermayenin serbest dolaşımı, ekonomik ve parasal politika, sosyal politika, istihdam, işletme ve sanayi politikası gibi hem finansal gelişmişliği hem de sanayi üretimini ilgilendiren başlıklar yer almaktadır. Birliğe üye ülkeler bu fasıl başlıklarını nispeten istenilen seviyeye getirmiş olan ülkelerdir. Bu sebeple Avrupa ülkelerinin finansal gelişmişliği ve finansal gelişmişliğin en önemli faktörlerinden birisi olan sanayi üretimi hem birliğe üye ve aday ülkeler açısından hem de birliğe girmemiş ya da ayrılmış ülkeler açısından oldukça önemlidir.

Çalışmada, Avrupa ülkelerinin finansal gelişmişlik düzeylerinin yüzdelik bazda sanayi üretimine etkileri olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda finansal gelişmişlik ile sanayi üretimi arasındaki ilişkinin daha net anlaşılabilmesi için bu bölümde bu iki faktör hakkında daha detaylı bilgi verilecektir. Çalışma, üzerinde sıklıkla çalışılan finansal gelişmişlik ve ekonomik büyüme faktörleri dışında sanayi büyümesini de ele almaktadır. Finansal gelişmişliğin sanayi üretimine ve sanayi büyümesine yönelik pozitif ya da negatif etkilerinin gösterildiği çalışmalar literatür bölümünde özetlenmiştir. Finansal gelişmişliğin ekonomik büyüme üzerinde pozitif bir etkisi olduğu konusunda literatürde görüş birliği sağlanmış olsa da sanayi üretiminin ekonomik büyümeye etkileri bakımından literatürde bir görüş birliği bulunmamaktadır. Özellikle içerisinde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan birçok ülkeyi barındıran Avrupa'da yapılan çalışmalar daha sonra yapılacak olan çalışmalar için bir öncü gösterge niteliği taşımaktadır. Çalışmada Avrupa'nın büyük bir çoğunluğunu temsil eden 29 Avrupa ülkesinin verileri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın hem zaman serisinin uzunluğu ve örneklem sayısının fazlalığı hem de üzerinde bir görüş birliği sağlanamayan finansal gelişmişliğin sanayi üretimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi bakımından özgünlüğü ön plana çıkmaktadır.

Finansal Sistem ve Finansal Gelişmişlik

Finansal sistem, fon aktarımının finansal kurum ve araçlar yardımı ile organize olan ya da organize olmayan piyasalarda gerçekleştiği yapı olarak tanımlanabilmektedir (Şenol, 2019: 342). Ekonomik büyüme sürecine katkı sağlayan finansal sistem aynı zamanda süreç içindeki volatilitenin de azalmasına neden olmaktadır. Avantajları bakımından finansal sistem, şirketlerin likidite sorunlarını azaltan, şirketlerin daha kolay ve uzun dönemli yatırımlar yapmalarını sağlayan ve ekonomik büyüme rakamlarındaki sapmaları ortadan kaldıran bir sistemdir (Aghion vd., 2009: 495).

Finansal gelişmişlik tanım olarak finansal sistemde meydana gelen iyi yöndeki değişimleri ifade etmektedir. Bu açıdan finansal gelişmişliği anlayabilmek için finansal sistemde meydana gelen değişimleri incelemek gerekmektedir (Goldsmith 1969, 37). Finansal sistemin ülkelere sağladığı faydalar ve işlevler, ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Ülke ekonomisinde finansal sistemin temel işlevleri olarak, malların, hizmetlerin ve varlıkların el değiştirmesine aracılık etmek, büyük ölçekli projelerin finansmanını kolaylaştırmak, ekonomik kaynakların zaman içerisinde sektörler arası transferini sağlamak, risk yönetimini kolaylaştırmak, fiyat bilgilerinin sağlanması ve asimetrik bilgi sorununun çözümünü kolaylaştırmak olarak sayılabilir (Aras, G vd. 2003: 6-7).

Finansal sistemin etkin bir şekilde işleyişini devam ettirebilmesi için temel unsurları olan, fon arz edenler, fon talep edenler, finansal aracı kurumlar ve finansal araçların ön planda değerlendirildiği finansal gelişmişlik faktörü birçok araştırmaya konu edilmiş bir kavram haline gelmiştir. Finansal gelişmişlik, finansal piyasalarda faaliyette bulunan firmaların sayı ve çeşitliliklerinin artması, fon aktarımının etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve piyasanın derinleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Koç vd., 2016: 300). Finansal gelişmişliğin diğer bir tanımında ise yapı ve büyüklük bakımından finansal sistemin uğradığı değişimi ifade etmektedir. Bu değişim ise finansal derinleşme ile açıklanmaktadır. Tanım olarak finansal derinleşme sistemde finansal araçların ne kadar çeşitlendirildiği ve ne kadar genişlediğini göstermektedir (Öcal, Çolak. 1999: 272-273).

Dünya Ekonomik Forumunun 2010 yılında yayınlamış olduğu Finansal Gelişmişlik Raporunda Finansal Gelişmişlik Endeksi (FD) isminde 57 ülkenin verileri ilk kez yayınlanmıştır (Weforum, 2010). Tek bir gösterge ile temsil edilen finansal gelişmişlik endeksindeki eksikliğin giderilmesi amacıyla Uluslararası Para Fonu (IMF), finansal kurumlar ve finansal piyasaları, derinlik, erişim ve etkinlik faktörleri ile genişleterek 2016 yılında daha ayrıntılı bir şekilde Finansal Gelişmişlik Endeksini hesaplamıştır (IMF Working Paper, 2016).

Finansal gelişmişlik endeksini oluşturan unsurlar; bankalar, finansal kurumlar, sigorta şirketleri, yatırım ve emeklilik fonları olarak sıralanırken finansal piyasalar ise pay ve borçlanma araçları piyasalarından oluşmaktadır. Finansal gelişmişlikteki değişimler birçok sektörü, piyasayı ve endeksi etkilemektedir. Bunlardan en önemlilerinden birisi de sanayi üretim endeksidir.

Sanayi Üretimi

Sanayi üretimi, gayri safı yurt içi hasılanın öncül göstergelerinden birisidir. Bunun temel nedeni sanayi üretiminin ekonomiyi pek çok yönden etkilemesidir. 1960'lı yıllarda Avrupa Birliğinde ortak bir sanayi politikası söz konusu değildir. Üye devletler serbest bir şekilde kendi sanayi politikalarını uygulamışlardır (Soyak, 2005:63). 1980'li yıllarda Avrupa Birliği Komisyonu, sektörel politikalar eşliğinde bölgelere yönelik yapısal değişiklikler uygulamaya çalışmıştır. Bu değişikliklerin içerisinde tekstil, çelik, otomotiv ve gemi inşa gibi sektörler yer almaktaydı. Bunun yanında Avrupa Birliği, üye ülkelerdeki şirketlerin diğer uluslararası şirketlere karşı rekabet gücü kazanabilmesi için gerekli tedbirlere ağırlık vermeye başlamıştır. Bunun nedeni ABD ve Japonya gibi hızla yeni teknolojileri piyasaya süren ülkeler ile Güneydoğu Asya'daki geleneksel sanayi üretimlerini daha ucuza üreten ülkelerin Avrupa Birliği ülkelerine rakip olmalarıdır (Schmahl ve Koch, 2001:10). 1992 yılında imzalanan Maastricht Antlaşmasında Avrupa Birliğinin temel amaçlarından birisi de diğer ülkeler ile endüstriyel anlamda rekabet edebilirlik olmuştur. Maastricht Antlaşmasınının 157. maddesinde "topluluk ve üye devletler, topluluk sanayisinin rekabet gücü kazanması için gerekli şartların oluşmasını sağlayacaklardır" ifadesi yer almaktadır. Sanayide rekabetin artırılma sorumluluğunu Avrupa Birliğine veren 157. madde aynı zamanda da Avrupa Birliğine üye devletlerin sanayi politikalarının rekabeti bozucu etkilere neden olmaması gerektiğini de belirtmektedir (Schmahl ve Koch, 2001:11).

Genel itibari ile sanayi politikaları, pozitif ve negatif sanayi politikası olarak ikiye ayrılmaktadır. Pozitif sanayi politikası, teknolojilerin ve farklı sanayi kollarının bulunarak geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Negatif sanayi politikası ise piyasada meydana gelen yapısal değişikliklerin hızını yavaşlatmak ve gidişatı bozulan sektörlerin alınacak olan suni tedbirler ile devamlılığının sağlanması olarak tanımlanmaktadır.

Avrupa Birliği'nin sanayi kuruluşları ve KOBİ'ler üzerinde uyguladığı politikalar birbirlerinden ayrı ve bağımsız politikalardır. Avrupa Birliği komisyonunun yeniden yapılanma safhasında 2000'li yılların başında hem sanayi hem de KOBİ'lerden sorumlu genel müdürlükleri Avrupa Birliği Girişimcilik Politikası adı altında birleştirilmiştir. Üye olmak isteyen diğer ülkeler ile yapılan karşılıklı görüşmeler sırasında Avrupa Birliği Komisyonu söz konusu ülkenin politikaları ile AB'nin sanayi ve KOBİ politikalarının ne kadar uyumlu olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Kızıltepe, 2005).

Finansal sistemi ve gelişmişliği ele alan çalışmalar son yıllarda çeşitli ülke ve kurumların hazırladıkları endeks verilerinin artışıyla birlikte karşılaştırılmalı olarak sunulmaya başlanmıştır. Sanayi sektörü de gayri safi yurt içi hasılanın göstergelerinden birisi olduğundan yapılan çalışmaların büyük bir bölümü finansal gelişmişlik ile ekonomik büyüme arasındaki ilişki ile sınırlı kalmıştır.

Literatür

Ekonomik büyüme ile finansal gelişmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen öncü çalışmalardan bazıları olan Bagehot (1873), Schumpeter (1911) ve Gurley ve Shaw (1955)'in çalışmalarının yanı sıra bu ilişkiyi Davis (1965), Cameron (1967) ve Sylla (1969) gibi ekonomi tarihçileri farklı açılardan ele almaya başlamıştır. Bu bilim insanları, öncelikle finansal sistemin piyasa liderliğinin önünü açan rolünü tanımlamak için İngiltere ve ABD'nin tarihsel deneyimlerinden yararlanmış, ilerleyen süreçte ise makro ve kalkınmacı iktisatçılar, kredi piyasasındaki sürtünmeyi azaltan ve finans sektörünün makroekonomik sonuçları üzerinde önemli etkiler yaratan çalışmalarla bu ilişkiyi genişleterek incelemeye devam etmişlerdir (Rousseau, 2003; Özpolat ve Özsoy, 2016). Finansal gelişmişlik ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi inceleyen Deidda ve Fattouh (2002); Neusser ve Kugler (1998) ve Qayyum (2006), gelişmiş finans sektörü ile ekonomik büyüme arasında pozitif bir bağlantı olduğunu belgelemiştir.

Finansal gelişmişlik ile sanayi üretimi arasındaki ilişkinin incelendiği ilk çalışmayı Bagehot (1873) yapmıştır. Çalışmasında özellikle Avrupa'da meydana gelen sanayi devriminde finansal gelişmişliğin etkilerini incelemiştir. Bagehot (1873), çalışmasında özellikle mevcut parasal desteğin endüstriyel büyümenin önünü açtığını ve hammaddelerin dünyanın farklı yerlerine ulaştırılmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Haber (1991), Avrupa'daki sanayi devrimi sırasında ulusal şirketlerin ortaya çıkmasının finansal gelişmişliğin temel nedeni olduğunu öne sürmüştür. Becker ve Greenberg (2003), finansal gelişmişlik ile endüstriyel büyüme üzerine yaptığı çalışmasında finansal gelişmişliğin ihracattaki azalmanın temel nedeni olduğunu tespit etmiştir. Tadesse (2004), 1980 ile 1995 dönemleri arasında 38 ülke örnekleminde yaptığı çalışmasında finansal gelişmişliğin sanayi sektörü üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre imalat sektörünün kredi kullanılabilirliği ile büyüme arasında kısa vadeli ilişkinin yanı sıra uzun vadede de pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında finansal gelişmişliğin aynı zamanda teknolojik ilerleme ve sanayi sektörünün toplam verimliliği ile de doğrudan ve pozitif bir ilişkisi olduğunu öne sürmüştür. Kabango (2009), 1970 ile 2004 dönemleri arasında Malawi'de sanayi sektöründeki büyüme ile finansal gelişmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında finansal gelişmişlik ile sanayi sektörünün büyümesi arasında çift yönlü bir nedensellik olduğunu tespit etmiştir.

Eichengreen vd., 2011 yılında yapmış oldukları çalışmada finansal gelişmişliğin sanayi üretimi de dahil olmak üzere birçok sektörü olumlu yönde etkilediğini tespit etmişler fakat bu büyümeyi arttıran olumlu etkilerin finansal krizler meydana geldiğinde yok olduğunu belirtmişlerdir. Udoh ve Ogbuagu (2012) çalışmalarında 1970 ile 2009 dönemleri arasında Nijerya'da finansal sektör ile endüstriyel üretim arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarından elde ettikleri sonuçlara göre değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin var olduğunu ve finansal gelişmişliğin sanayi üretimi üzerinde kısa vadede olduğu gibi uzun vadede de olumsuz ancak önemli bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Maskus vd. 2012 yılında yapmış oldukları çalışmalarında 1990 ile 2003 yılları arasında 18 OECD ülkesindeki sanayi üretimi ile finansal gelişmişlik arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmalarında finansal gelişmişliğin sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği ve bu etkiye en çok özel tahvil piyasası kapitalizasyonunun katkı sağladığı ardından ise doğrudan yabancı yatırımlar, bankaların özel kredileri ve hisse senedi piyasası kapitalizasyonunun geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Shahbaz ve Lean'ın 2012 yılında Tunus örnekleminde yapmış oldukları çalışmada 1971 ile 2008 yılları arasında finansal gelişmişlik ve sanayileşme arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada eşbütünleşme ve nedensellik testleri uygulanmış olup finansal gelişmişlik ile sanayileşme arasında uzun dönemli ve çift yönlü nedensellik ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmalarında ülkede yatırımcıları çekebilecek, borsayı canlandırabilecek ve ekonomik faaliyetlerin verimliliğini arttırabilecek sağlam ve gelişmiş bir finansal sistemin geliştirilmesi tavsiye edilmektedir. Arizala vd., 2013 yılındaki çalışmalarında 1965 ile 2003 dönemleri arasındaki 26 imalat endüstrisi için 77 ülkenin verilerinden oluşan veri seti ile finansal gelişmişliğin endüstriyel büyüme üzerindeki etkilerini tahmin etmeye çalışmışlardır. Çalışmada uyguladıkları panel veri analizi sonucunda finansal gelişmişlik ile endüstriyel büyüme arasında önemli bir ilişki tespit etmişlerdir.

Chen ve Guariglia (2013), 2001 ile 2007 döneminde Çin'de faaliyet gösteren sanayi firmaları üzerinde yaptıkları çalışmada finansal gelişmişliğin Çin'deki endüstriyel büyümeyi desteklediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca finansal erişime sahip olan firmaların verimliliklerinin arttığı ve firmaların üretkenliklerinde

meydana gelen artışların diğer pazarlara olan arzında artmasına sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Çin'deki firmalar üzerine araştırma yapan He vd. (2014), 1998 ile 2010 dönemleri arasında finansal gelişmişliğin Çin sanayi bölgesinde faaliyet gösteren firmaların endüstriyel büyümeleri üzerinde güçlü ve pozitif bir etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Lee ve ark. (2015), 2003 ile 2010 dönemleri arasında Çin ekonomisine ait ayrıştırılmış veriler ile yaptıkları çalışmalarında finansal gelişmişlik ile endüstriyel büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ademu ve Obummeke 2018 yılında Nijerya örneğinde 1987 ile 2015 dönemleri arasında Engle-Granger eşbütünleşme ve FMOLS yöntemlerini kullanarak finansal gelişmişlik ile imalat sanayi üretimi arasındaki uzun dönemli ilişkiyi tahmin etmişlerdir. Çalışmada uygulanan analiz bulgularına göre imalat sanayi sektöründe sağlanan krediler/GSYİH oranı ve reel faiz oranının imalat sanayi sektörü üretimi üzerindeki etkisi negatif yönlükken parasallaşma oranı ve pay araçları piyasasının değeri/GSYİH oranının etkisinin ise pozitif yönlü olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Fakat bulguların anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Xu ve Tan'ın 2020 yılında Çin'de finansal gelişmişlik ve sanayi üretimi arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarında 2006 ile 2018 yılları arasındaki verileri kullanmışlardır. En küçük kareler yöntemini kullandıkları çalışmalarında sermaye, finansal aracılık ve finansal piyasaların yeniden tahsisi yoluyla geleneksel endüstrilerin optimizasyonunu ve geliştirilmesini teşvik edecek şekilde, sınırlı kaynakları daha yüksek üretkenlik, çıktı ve büyüme oranlarına sahip alanlara yatırmak için kullanılabilceği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kutu ve Ngalawa'nın 2016 yılındaki çalışmalarında, 1994 ile 2013 dönemleri arasında aylık veriler ile BRICS ülkelerinde finansal gelişmişlik kapsamında para politikası şoklarının sanayi üretimini nasıl etkilediğini tahmin etmişlerdir. Çalışmada uygulanan P-SVAR yönteminden elde ettikleri bulgulara göre BRICS ülkelerindeki sanayi üretimi üzerinde en büyük etkiye döviz kurundaki değışikliklerin sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarında enflasyon oranlarının da sanayi üretimini önemli ölçüde arttırdığını tespit etmişlerdir. Bu durumun sanayi üretimi üzerindeki yayılma etkisi nedeniyle para otoritelerinin enflasyon oranını düşürmeye yönelik politikalar oluştururken dikkatli olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Appiah vd. 2023 yılında yapmış oldukları çalışmada finansal gelişmişlik ve sanayi gelişimi arasındaki AMG tahmin yöntemi ile tahmin etmişlerdir. Çalışmalarında 1990 ile 2017 yılları arasında Afrika ülkelerinde finansal gelişmişliğin sanayi gelişimini desteklediği ve aralarında çift yönlü nedensellik ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Ülke bazlı sanayi sektörü ve finansal performans ilişkisini ele alan çalışmalarda ise Çelik ve Ayan 2017 yılında Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren imalat sanayi sektöründeki firmaların finansal performanslarını veri zarflama yöntemi ile tahmin etmeye çalışmışlardır. Çalışmadan elde ettikleri bulgulara göre ulaşılan etkin olmayan şirketlerin toplam aktiflerini, öz sermayelerini, duran varlıklarını, alacaklarını ve stoklarını etkin bir şekilde kullanmadıkları, âtil kapasite kullandıklarından dolayı bu şirketlerin etkin olmak için alternatif fırsatları kaçırdıkları ve fırsat maliyetlerine katlandıkları için bu şirketlerin etkin olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Şit vd., 2017 yılında Metal Sanayi Endeksinde faaliyet gösteren firmaların finansal performanslarını ölçtükleri çalışmalarında TOPSIS tahmin yöntemini kullanmışlardır. Çalışmalarında elde ettikleri bulgulara göre 2011-2015 yılları arasında en iyi finansal performans gösterme açısından bir istikrar görülmediğini ve işletmelerin finansal performanslarında yıllar itibariyle dalgalanmalar görüldüğünü ifade etmektedirler. Yürük ve Orhan, 2020 yılında yaptıkları çalışmalarında imalat sanayi alt sektörleri ile finansal performans ilişkisini ele almışlardır. Çalışmalarında Critic ve Entropi temelli Maut tahmin yöntemini kullanmışlar ve tahmin yönteminden elde ettikleri bulgulara göre en iyi performans gösteren alt sektörün kimya sektörü olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada finansal gelişmişlik endeksinde meydana gelen yüzdelerik değışimlerin sanayi üretim endeksinin yüzdelerik değışimine etkileri incelenmiştir. Ulaşılabilen literatürde genellikle finansal gelişmişlik endeksi ile ekonomik büyüme ilişkisi incelenmiş olup finansal gelişmişliğin sanayi üretimine etkileri bakımından ele alınan Türkiye'de yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünün de bir göstergesidir. Çalışmanın ön plana çıktığı en büyük özelliklerinden birisi de Avrupa'nın büyük bir bölümü üzerinde yapılmış olmasıdır. Literatür bölümünde de özetlendiği gibi genel bir çıkarım olarak finansal gelişmişliğin sanayi üretim endeksinin olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Fakat finansal krizler esnasında bu etkilerin azaldığı da belirtilmektedir.

Yöntem

Çalışmada Avrupa ülkelerinin finansal gelişmişliklerinde meydana gelen yüzdelerik değışimlerin sanayi üretimine yüzdelerik bazda etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada verilerine ulaşılabilen Avrupa ülkelerinin verilerinden oluşturulan veri seti kullanılmıştır. Çalışmada 2000 ile 2021 yılları arasındaki

dönemde 29 Avrupa ülkesinin sanayi üretim endeksi'nin yüzdelik değişimleri bağımlı değişken olarak kullanılmış ve finansal gelişmişlik göstergesi olarak analize dahil edilen finansal gelişmişlik endeksinin yüzdelik değişimleri ile ticari açıklık, doğrudan yabancı yatırımlar, gayri safi sabit sermaye oluşumu, istihdam verileri bağımsız değişkenler olarak analize dahil edilmiştir. Çalışmanın yüzdelik değerle ile yapılmasının nedeni bulgulardaki uzun rakamların akılda kalmasının zorluğu ve karşılaştırmayı daha da zorlaştıracak olmasıdır. Bunun yanında gayri safi yurt içi hasılanın büyüme oranı ve enflasyon oranı kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Ayrıca zaman serisinde küresel ekonomik kriz meydana geldiğinden dolayı 2008 ile 2010 yılları arasında kukla değişkene yer verilmiştir. Örneklem olarak seçilen Avrupa ülkelerinin listesi Tablo-1'de verilmiştir. Veriler IMF veri tabanı, Eurostat ve Dünya Bankası veri tabanından elde edilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Dahil Edilen Avrupa Ülkeleri

Sıra	Ülke İsmi	Sıra	Ülke İsmi	Sıra	Ülke İsmi	Sıra	Ülke İsmi
1	Almanya	9	Fransa	17	İtalya	25	Portekiz
2	Avusturya	10	Hırvatistan	18	İzlanda	26	Romanya
3	Belçika	11	Hollanda	19	Letonya	27	Slovakya
4	Bulgaristan	12	İngiltere	20	Litvanya	28	Türkiye
5	Çekya	13	İrlanda	21	Lüksemburg	29	Yunanistan
6	Danimarka	14	İspanya	22	Macaristan		
7	Estonya	15	İsveç	23	Norveç		
8	Finlandiya	16	İsviçre	24	Polonya		

Tablo-1'de de görüldüğü üzere Avrupa'daki ülkelerin büyük bir kısmının verilerine ulaşılarak analize dahil edilmiştir. Analizde kullanılan değişkenler Tablo-2'de ifade edildiği gibidir;

Tablo 2. Değişken Listesi

Değişken İsimleri	Değişken Kısaltmaları	Kaynak
Sanayi Üretim Endeksi'nin Yüzdelik Değeri	SÜE	Eurostat
Finansal Gelişmişlik Endeksi'nin Yüzdelik Değeri	FGE	IMF Data
Ticari Açıklık Değişkeni	TA	World Bank
Doğrudan Yabancı Yatırımlar	DYY	World Bank
Gayri Safi Sabit Sermaye Oluşumu	GSO	World Bank
İstihdam	İST	World Bank
Gayri Safi Yurt İçi Hasıla Büyüme Oranı	GSYİH	World Bank
Enflasyon Oranı	ENF	World Bank
Kukla Değişken	KUK	

Sanayi üretim endeksi, endüstrinin fiyat ayarlı yani mevsim ve takvim etkisinden arındırılmış çıktısındaki aylık değişiklikleri ölçen bir iş döngüsü göstergesidir. Sanayi üretim endeksi, takvim ve mevsimsel etkiler için ayarlanan verilere dayanarak, inşaat hariç endüstri için üretim hacminin evrimini ölçer (Eurostat, 2024). Sanayi üretim endeksi için örnekleme dahil edilen her ülkenin farklı hesaplama girdileri mevcuttur. Hesaplamalar Eurostat standartları çerçevesinde ele alınıp endeks olarak yayınlanmaktadır. Eurostat veri tabanında her ülke için sanayi üretim endeksi açıklamaları ve hesaplamaları bulunmaktadır. Çalışmaya dahil edilen diğer değişkenlerle ilgili bilgiler ise şu şekildedir;

Ticari Açıklık: Ticari açıklık, gayri safi yurtiçi hasılanın payı olarak ölçülen mal ve hizmet ihracat ve ithalatlarının toplamıdır (World Bank, 2024).

Doğrudan Yabancı Yatırımlar: Doğrudan yabancı yatırım, yatırımcının kendi ekonomisinden farklı bir ekonomide faaliyet gösteren bir kuruluşta kalıcı bir yönetim payı (yüzde 10 veya daha fazla oy hakkı) elde etmek için yapılan net yatırım girişidir. Ödemeler dengesinde gösterildiği gibi özsermaye, kazançların yeniden yatırımı, diğer uzun vadeli sermaye ve kısa vadeli sermayenin toplamıdır. Bu seri, rapor veren ekonomide yabancı yatırımcılardan gelen net girişini (yeni yatırım girişi eksi yatırım kaybı) gösterir ve GSYİH'ya bölünür (World Bank, 2024).

Gayri Safi Sabit Sermaye Oluşumu: Gayri safi sabit sermaye oluşumu (eski adıyla gayri safi yurt içi sabit yatırım), arazi iyileştirmelerini (çitler, hendekler, kanalizasyonlar vb.), tesis, makine ve ekipman alımları okullar, ofisler, hastaneler, özel konutlar ve ticari ve endüstriyel binalar dahil olmak üzere yolların, demiryollarının ve benzerlerinin inşasını içerir (World Bank, 2024).

İstihdam: Kendi hesaplarına, bir veya birkaç ortak ile çalışan işverenlerin yanında "serbest meslek işleri" olarak tanımlanan iş türlerini, yani ücretin doğrudan mal ve hizmetlerden elde edilen kârlara bağlı olduğu işleri yapan işçilerdir (World Bank, 2024).

Gayri Safı Yurt İçi Hasıla: Sabit yerel para birimine dayalı olarak piyasa fiyatlarında GSYİH'nın yıllık yüzde büyüme oranı. GSYİH, ekonomideki tüm yerleşik üreticilerin brüt katma değerinin toplamına ürün vergileri ve ürün değerine dahil olmayan sübvansiyonların çıkarılmasıyla elde edilen tutardır. Fabrikasyon varlıkların amortismanı veya doğal kaynakların tükenmesi ve bozulması nedeniyle kesinti yapılmadan hesaplanır (World Bank, 2024).

Enflasyon Oranı: Tüketici fiyat endeksiyle ölçülen enflasyon oranı, yıllık gibi belirli aralıklarla sabitlenebilen veya değıştirilebilen bir mal ve hizmet sepeti edinmenin ortalama tüketiciye maliyetindeki yıllık yüzde değışimi yansıtır (World Bank, 2024).

Bunun yanında finansal gelişmişlik endeksinin ise her ülke için standart hesaplaması mevcut olup hesaplama bilgileri Şekil 1'de gösterildiğı gibidir;

Finansal Gelişmişlik Endeksi	
Finansal Kurumlar Endeksi	Finansal Piyasalar Endeksi
Özel Sektör kredileri/GSYİH	Sermaye Piyasası Kapitalizasyonu/GSYİH
Emeklilik Fonu Varlıkları/GSYİH	Hisse Senedi İşlem Hacmi/GSYİH
Derinlik	Yatırım Fonu Varlıkları/GSYİH
	Uluslararası Devlet İç Borçlanma Senetleri/GSYİH
	Sigorta Primleri/GSYİH
	Finansal Olmayan Uluslararası Şirketler Borçlanma Senetleri Toplamı/GSYİH
Erişim	Yüz Bin Yetişkin Başına Düşen Ticari Banka Şube Sayısı
	En Büyük On Şirket Dışındaki Piyasa Kapitalizasyonu/Toplam Kapitalizasyon
	Yüz Bin Yetişkin Başına Düşen ATM Sayısı
	Hisse Senedi İhraç Eden Şirketlerin Toplam Sayısı
Etkinlik	Net Faiz Marjı
	Mevduat Kar Marjı
	Faiz Dışı Gelir/Toplam Gelir
	Sabit Maliyetler/Toplam Maliyetler
	Aktif Karlılığı
	Özsermaye Karlılığı
	Hisse Senedi piyasası Devir Hızı (Hisse Senedi İşlem Hacmi/Toplam Kapitalizasyon)

Kaynak: Sahay vd., 2015: 34

Şekil-1 Finansal Gelişmişlik Endeksi Hesaplama Aşamaları

Şekil 1'de finansal gelişmişlik endeksinin ayrıntılı hesaplamaları verilmiştir. Bu hesaplamalar ile ilk önce Şekil-1'de de gösterildiğı gibi finansal kurumlar endeksi hesaplanmakta ardından, finansal piyasalar endeksi hesaplanmaktadır. Son olarak bu iki endeks ile de finansal gelişmişlik endeksi hesaplanmaktadır.

Metodoloji

Analizde öncelikle kullanılan değışkenlerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilecek olup ardından ise değışkenler arasındaki yüksek korelasyon ilişkisini tespit edebilmek amacı ile korelasyon matrisi hesaplanacaktır. Panel veri analizinde model ve değışkenlerdeki yatay kesit bağımlılığı analizin devamlılığı açısından önemli bir yere sahiptir. Yatay kesit bağımlılığı testlerinden sonra birim kök testleri yapılacak olup son olarak Genişletilmiş Ortalama Grup Tahmincisi (AMG) yöntemi ile model tahmin edilecektir.

Araştırma için kullandığımız AMG modeli ise aşağıda belirtildiğı gibidir;

$$SUE = \beta_0 + \beta_1 FD_{i,t} + \beta_2 TRD_{i,t} + \beta_3 DYY_{i,t} + \beta_4 GSO_{i,t} + \beta_5 İST_{i,t} + \beta_6 GSYİH_{i,t} + \beta_7 INF_{i,t} + \beta_8 KUK_{i,t} + \epsilon_{it} \quad (1)$$

Analizde kullanılan ve yukarıda detaylı şekilde açıklamaları verilen değışkenler ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo-3'te gösterildiğı gibidir.

Tablo 3. Tanımlayıcı İstatistikler

Değışkenler	Gözlem Sayısı	Ortalama	Standart Hata	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
SÜE	638	1.374992	0.1019085	1.018148	1.610784
FGE	638	-0.2747445	0.1943348	-0.9789142	-0.0013849
GSYİH	638	2.380925	3.777463	-14.83861	24.37045
ENF	638	2.980783	4.876957	-4.478103	54.91537
KUK	638	0.1363636	0.3434436	0	1
TA	638	106.1016	55.48639	42.35444	388.1204
DYY	638	6.030979	16.16538	-117.3747	234.2487
GSO	638	22.52143	4.309415	10.68743	54.27419
İST	638	4.066654	1.368567	0.7735409	8.341889

Tablo-3'te görüldüğü üzere toplam 638 gözlem değeri ile oluşturulan veri setindeki değişkenlerden sanayi üretim endeksi ve finansal gelişmişlik endeksinde standart hatalar yüksek değildir. Bunun yanında örnekleme dahil edilen Avrupa ülkelerinin gelişmişlik düzeyleri ve ekonomileri birbirlerinden farklı olduğundan TA ve DYY değişkenlerinin standart sapmaları yüksek çıkmıştır. Sanayi üretim endeksinin ortalaması %1.38'dir. Sanayi üretim endeksinin minimum değeri %1.018 iken maksimum değeri ise %1.61'dir. Finansal gelişmişlik endeksinin ortalaması %-0.28 iken minimum değeri %-0.98 ve maksimum değeri de %-0.001 olarak tespit edilmiştir. Ticari açıklık bağımsız değişkeninin ortalama değeri %106.10 olarak gerçekleşmiş ve minimum değeri %42.35 ve maksimum değeri ise %388.12 olarak gerçekleşmiştir. Diğer bir değişken olan doğrudan yabancı yatırımların ortalama değeri %6.03 olarak gerçekleşirken minimum değeri %-117.38 ve maksimum değeri de %234.25 olarak gerçekleşmiştir. Bir diğer bağımsız değişken olan brüt sermaye oluşumu değişkeninin ortalaması %22.52 ve minimum değeri %10.69 ve maksimum değeri de %54.27 olarak gerçekleşmiştir. Son bağımsız değişken olan istihdam değişkeninin ortalaması %4.1 olarak gerçekleşirken minimum değeri %0.77 ve maksimum değeri ise %8.34 olarak gerçekleşmiştir. Kontrol değişkenlerine baktığımızda ise gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranının ortalama değeri %2.38 olarak gerçekleşmiş ve minimum değeri %-14.84 iken maksimum değeri ise %24.37 olarak hesaplanmıştır. Diğer kontrol değişkeni olan enflasyon oranının ortalama değeri %2.98 olarak gerçekleşirken minimum değeri %-4.48 ve maksimum değeri ise %54.92 olarak hesaplanmıştır. Tablo-4'te değişkenler arası korelasyon ilişkisine yer verilmiştir.

Tablo 4. Korelasyon Tablosu

	SÜE	FGE	TA	DYY	GSO	İST	GSYİH	ENF	KUK
SÜE	1.0000								
FGE	-0.3296	1.0000							
TA	-0.2382	-0.0618	1.0000						
DYY	-0.1034	0.0523	0.2590	1.0000					
GSO	0.3409	-0.0757	-0.0480	0.0353	1.0000				
İST	-0.2618	0.3576	-0.2965	-0.0434	-0.1033	1.0000			
GSYİH	0.2330	-0.2453	0.1357	0.0909	0.2663	-0.1237	1.0000		
ENF	0.1653	-0.3232	-0.1425	-0.0178	0.1265	-0.0439	0.1396	1.0000	
KUK	-0.0018	0.0635	-0.0383	0.0091	0.0031	0.0339	-0.3419	0.0208	1.0000

Tablo-4'te verilen korelasyon tablosunda da görüldüğü üzere değişkenler arasında yüksek korelasyon ilişkisi tespit edilmemiştir (Gujarati ve Porter'ın (2009) %80 değeri baz alınmıştır). Birinci nesil ya da ikinci nesil birim kök analizlerinden hangisinin uygulanacağını tespiti için hem model bazında hem de değişkenler bazında yatay kesit bağımlılığı testleri Tablo-5 ve 6'da gösterilmektedir.

Tablo 5. Model Bazında Yatay Kesit Bağımlılığı Testi

Yatay Kesit Bağımlılığı Testi		
Pesaran's test of cross sectional independence		
Value	Prob.	
11.926	0.0000	

Yatay kesit, birim ve zaman boyutu arasında bağımsız dağılan hata terimlerini göstermektedir. Hata terimlerinin birbirleriyle korelasyonlu olması durumunda, yani hata terimlerinin yatay kesit bağımlılığı içermesi durumunda, geleneksel panel veri tahmin yöntemlerinden elde edilen tahmin ediciler sapmalı ve tutarsız olmaktadır (Shin, 2019: 4; Tatoğlu, 2012: 199). Yatay kesit bağımlılığı, ülkelerin herhangi birinde yaşanan olumlu veya olumsuz şokun diğer ülkeleri de etkilemesidir. Tablo-5'te görüldüğü üzere analiz için geliştirilen modelde yatay kesit bağımlılığı tespit edilmiştir. Tablo-6'da ise değişkenler arasındaki yatay kesit bağımlılıklarının test sonuçları verilecektir.

Tablo 6. Değişkenler Bazında Yatay Kesit Bağımlılığı Testi

Değişkenler	CD-test	p-value	average joint T
SUE	39.702	0.000	22.00
FGE	31.506	0.000	22.00
TA	65.534	0.000	22.00
DYY	18.056	0.000	22.00
GSO	23.231	0.000	22.00
İST	8.663	0.000	22.00
GSYİH	63.233	0.000	22.00
ENF	50.413	0.000	22.00
KUK	94.509	0.000	22.00

Tablo-5 ve Tablo-6'da da görüldüğü üzere hem model bazında hem de değişken bazında yatay kesit bağımlılığı bulunmaktadır. Çapraz kesitsel birimler arasında bir ilişki, bir bağımlılık yapısı söz konusu ise 2. nesil, diğer durumlarda ise 1. nesil birim kök testlerini uygulanmaktadır. Bu sebeple çalışmaya ikinci nesil birim kök analizleri ile devam edilecektir. H_0 hipotezi değişkenlerde yatay kesit bağımlılığı vardır hipotezi tüm değişkenler için kabul edilmiş, H_1 hipotezi değişkenlerde yatay kesit bağımlılığı yoktur ise reddedilmiştir.

Hem model hem de değişkenler bazında yatay kesit bağımlılığı tespitinin ardından yine panel regresyon tahmin modeli için Pesaran ve Yamagata (2008) homojenlik testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo-7'de gösterildiği gibidir.

Tablo 7. Pesaran ve Yamagata (2008) Homojenite Testi

	t-istatistiği	p-value
Delta	10.736	0.000
Delta adj.	14.537	0.000

Uygulanan Delta testi eğim katsayılarının her bir ülke için homojen mi yoksa heterojen mi olduğunu göstermektedir. Heterojenlik; yapılacak olan katsayı tahminlerinde bütün ülkelerin beta katsayıları tek bir betaya eşit olmadığı anlamındadır. Tablo-7'de ki test sonuçlarına göre modelin heterojen olduğu görülmektedir. Hem heterojen hem de yatay kesit bağımlılığı çıkan modelde bu sonuçlara göre birim kök analizi tercihi yapılacaktır.

Yatay kesit bağımlılığı testleri birim kök yöntemi seçme konusunda oldukça önemlidir. Yatay kesit bağımlılığının çıkmaması durumunda 1. Nesil birim kök testleri uygulanırken yatay kesit bağımlılığının bulunduğu veri setlerinde ise 2. Nesil birim kök testleri uygulanması gerekmektedir. Birim kök testleri ile analizde kullanılan değişkenlerin durağan olup olmadıklarının tespiti yapılmış olur. Hem model için hem de değişkenler için ayrı ayrı yapılan yatay kesit bağımlılığı testlerinde yatay kesit bağımlılığı tespit edildiğinden ve birinci nesil birim kök testleri anlamlı sonuçlar vermeyeceğinden ikinci nesil birim kök testleri tercih edilmiştir. Birinci nesil panel birim kök testleri, yatay kesit birimleri arasında korelasyon olmaması durumunda kullanılabilen testlerdir. Kesit birimleri arasındaki korelasyon durumunda meydana gelebilecek sonlu örnek özelliklerindeki sapmayı gidermek amacıyla da ikinci nesil panel birim kök testleri kullanılmaktadır. Bu testler, kesit birimleri arasındaki korelasyonu faktör modeli veya genelleştirilmiş en küçük kareler yöntemini kullanarak kurulan modeller ile gidermeye çalışmaktadır. Durağanlığı birimler arasındaki kesitsel bağımlılığı dikkate alarak incelemektedir (Güriş, 2015).

Panel zaman serisi modellerinde birim kök süreci, serilerde yatay kesit bağımlılığının olup olmamasına göre ikiye ayrılmaktadır. Birinci nesil panel birim kök testlerinde (Levin, Lin ve Chu, 2002; Harris ve Tzavalis, 1999; Breitung, 2000; Hadri, 2000; Im, Pesaran ve Shin, 2003; Choi, 2001; Maddala ve Wu, 1999) yatay kesit bağımlılığını dikkate alınmazken, ikinci nesil birim kök testleri (Taylor ve Sarno, 1998; O'Connell, 1998; Breuer, McNown ve Wallace, 2002; Phillips ve Sul, 2003; Moon ve Perron, 2004; Bai ve Ng, 2004; Pesaran, 2007) yatay kesit bağımlılığını dikkate almaktadır.

Pesaran (2007), Im, Pesaran ve Shin (2003) panel birim kök testini yatay kesit bağımlılığını dikkate alarak genişletmiştir. Pesaran (2007), Dickey-Fuller regresyonunun otoregresif değişkeninin katsayısının heterojen olmasına izin vererek serilerin yatay kesit ortalamalarının gecikmeli değerlerini ve ilk farklarını modele faktör olarak dahil etmektedir. Bu test ayrıca yatay kesit bağımlılığı ile genişletilmiş ADF (CADF) testi de denmekte ve Schwarz bilgi kriterine göre gecikme sayıları belirlenmiştir. Pesaran tarafından 2007 yılında geliştirilen ikinci nesil birim kök testlerinden Pesaran CADF birim kök testi sonuçları Tablo-8'de gösterildiği gibidir.

Tablo 8. Pes-CADF Birim Kök testi Sonuçları

Pesaran CADF Birim Kök Testi						
Değişkenler	t-bar	Cv10	Cv5	Cv1	Z[t-bar]	P-value
SÜE	-2.148	-2.070	-2.150	-2.300	-2.186	0.014
FGE	-2.480	-2.070	-2.150	-2.300	-4.013	0.000
TA	-1.453	-2.070	-2.150	-2.300	1.631	0.949
DYY	-3.416	-2.070	-2.150	-2.300	-9.154	0.000
GSO	-1.845	-2.070	-2.150	-2.300	-0.523	0.301
İST	-2.075	-2.070	-2.150	-2.300	-2.788	0.037
GSYİH	-3.526	-2.070	-2.150	-2.300	-9.757	0.000
ENF	-3.355	-2.070	-2.150	-2.300	-8.819	0.000
KUK	2.610	-2.070	-2.150	-2.300	23.958	1.000

Uygulanan 2. Nesil birim kök analizlerinden Pes-CADF birim kök analizi sonuçlarına göre TA ve GSO değişkenlerinin durağan olmadığı ve diğer değişkenlerin ise seviyede durağan olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan ön testler sonucunda modelin hem heterojen çıkmış olması hem de modelde yatay kesit bağımlılığının mevcut olması, bu iki durumu da göz önünde bulunduran tahmin yöntemlerinden Eberhardt ve Teal (2010, 2011) ile Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen Genişletilmiş Ortalama Grup Tahmincisi (Augmented Average Group) yönteminin kullanılmasına olanak sağlamaktadır.

AMG tahmincisi, üretim fonksiyonu tahminini dikkate alarak CCEMG tahmincisine alternatif olarak Eberhardt ve Teal (2010) tarafından geliştirilen bir tahmincidir. Bond ve Eberhardt (2009)'ın Monte Carlo simülasyonları kullanılarak tartışılıp test edilen AMG süreci üç adımda uygulanmaktadır; (Meta vd., 2021).

- Yıllara ait kukla değişkenler ile geliştirilen regresyon modeli, ilk fark En Küçük Kareler yöntemi sonucunda tahmin edilir ve farklılaştırılmış yıllara ait kukla değişkenler üzerindeki katsayılar toplanır.
- Daha sonra gruba özgü regresyon modeli ya açık bir değişken olarak ya da tahmin edilen işlemi bağımlı değişkenden çıkartarak birim katsayılı her grup üyesine uygulanır.
- Son olarak da MG ve CCEMG'de olduğu gibi gruba özgü model parametrelerinin panel genelinde ortalaması alınır. Ampirik incelemelerde AMG tahmin modelinin, bütünleşik ya da durağan olmayan ve çok faktörlü hata terimleri içeren panel modellerde anlamlı sonuçlar verdiği düşünülmektedir.

Tablo 9. AMG Tahmin Sonuçları

SUE	Katsayı	Standart Hata	Olasılık
FGE	-0.1095418	0.0618762	0.077
TA	0.0006642	0.0002824	0.019
DYY	0.0003373	0.0009328	0.718
GSO	0.0007	0.0011595	0.546
İST	0.0057942	0.006486	0.372
GSYİH	0.0011527	0.0003404	0.001
ENF	-0.0016408	0.000854	0.055
KUK	-0.055833	0.0075826	0.000
cons	1.333194	0.0356759	0.000

Tablo-9'da da gösterildiği gibi AMG tahmin sonuçlarına göre sanayi üretimini finansal gelişmişlik, ticari açıklık, gayri safi yurt içi hasıla, enflasyon ve kukla değişkeni istatistiki olarak anlamlı şekilde etkilemektedir. Ticari açıklık %0.1 ve gayri safi yurt içi hasılda sanayi üretimini %0.1 anlamlılık düzeyinde pozitif yönde etkilemekte bunun yanında finansal gelişmişlik %-0.11, enflasyon %-0.01 ve kukla değişkende sanayi üretimini %-6 oranında negatif yönde etkilemektedir. Diğer değişkenler ile sanayi üretimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. AMG tahmincisinin avantajlarından birisi de tahmin sonuçlarını sadece panel bazında değil modele dahil edilen ülkeler bazında da veriyor olmasıdır. Bu durum tahmin sonuçlarını hem tüm ülkeler için birlikte yorumlamaya hem de ülke bazında yorumlamaya olanak sağlamaktadır. AMG tahmin sonuçlarının ülke bazlı değerlendirilmesi Tablo-10'da gösterildiği gibidir. Örneklem ve değişken sayısı fazla olduğundan dolayı tüm sonuçlar yerine sadece anlamlı sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 10. Ülke Bazlı Sonuçlar

“	Katsayı	Olasılık	Ülkeler ve Değişkenler	Katsayı	Olasılık	Ülkeler ve Değişkenler	Katsayı	Olasılık
1-Almanya			11-Hollanda			20-Litvanya		
TA	0.0009919	0.003	İST	0.0363296	0.064	FGE	0.1627195	0.003
GSO	0.0045063	0.042	KUK	-0.0428026	0.000	TA	0.000987	0.016
GSYİH	0.0022664	0.001	12-İngiltere			DYY	-0.002558	0.089
ENF	-0.0045558	0.027	FGE	0.2862546	0.016	KUK	-	0.0706667
KUK	-0.023316	0.004	TA	0.00067	0.016	21-Lüksemburg		
2- Avusturya			GSO	-0.0092635	0.000	ENF	-0.020045	0.038
GSO	0.0047049	0.000	ENF	0.0056329	0.002	KUK	-0.149989	0.001
KUK	-0.0331598	0.000	KUK	-0.0490049	0.000	22-Macaristan		
3-Belçika			13-İrlanda			ENF	-	0.0027897
FGE	-0.3299998	0.006	GSO	0.0040632	0.034	KUK	-	0.0451633
GSYİH	0.00188	0.019	GSYİH	0.0059481	0.035	23-Norveç		
KUK	-0.0573595	0.000	14-İspanya			GSO	-	0.0151654
4-Bulgaristan			FGE	-0.3015513	0.055	24-Polonya		
GSYİH	0.0017897	0.003	TA	-0.0019678	0.052	FGE	0.2870399	0.017
KUK	-0.0670566	0.000	GSO	0.0036582	0.000	TA	-	0.0018529
5-Çekya			GSYİH	0.0017997	0.003	ENF	-	0.0022629
6-Danimarka			KUK	-0.0585478	0.000	25-Portekiz		
TA	0.000806	0.006	15-İsve			GSO	0.0041024	0.005
KUK	-0.0320981	0.000	GSYİH	0.0020296	0.000	KUK	-0.050505	0.021
7-Estonya			ENF	0.0038791	0.004	26-Romanya		
KUK	-0.0667919	0.029	KUK	-0.0396455	0.000	FGE	0.2967925	0.012
8-Finlandiya			16-İsvire			DYY	-	0.0186811
FGE	0.256644	0.000	ENF	0.0052614	0.062	İST	0.167415	0.018
GSO	-0.0056407	0.059	KUK	-0.0303554	0.000	KUK	-0.158849	0.004
KUK	-0.0429262	0.000	17-İtalya			27-Slovakya		
9-Fransa			TA	0.0010957	0.070	TA	0.000859	0.007
GSO	0.0177377	0.000	GSO	0.0073979	0.000	GSYİH	0.0025299	0.013
İST	-0.0298672	0.007	İST	-0.0121754	0.013	KUK	-	0.0534715
GSYİH	0.0038451	0.000	ENF	-0.0036753	0.086	28-Türkiye		
ENF	-0.0054817	0.002	KUK	-0.0399696	0.000	TA	0.0015053	0.003
KUK	-0.0663311	0.000	18-İzlanda			GSO	0.0067722	0.001
10-Hırvatistan			KUK	-0.0951885	0.069	ENF	0.0011381	0.000
FGE	-0.416299	0.000	19-Letonya			29-Yunanistan		
TA	0.0014325	0.028	DYY	0.0034408	0.054	FGE	-	0.2497774
İST	-0.0090502	0.030	GSYİH	-0.0023273	0.066	TA	-	0.0023115
GSYİH	0.0015368	0.006	KUK	-0.067297	0.019	DYY	0.0170937	0.061
ENF	-0.0056717	0.01				KUK	-	0.0649104
KUK	-0.0506754	0.000						

Tablo-10’da örneklem olarak alınan tüm ülkelerin ayrı ayrı anlamlı tahmin sonuçlarına yer verilmiştir. Örneklem grubu 29 ülkeden oluştuğundan sonuçları daha net değerlendirmek amacı ile Tablo-11’de değişkenlerin sanayi üretimine pozitif ve negatif etki ettiği ülkeler gruplanarak verilmiştir.

Tablo 11. Ülke Bazında Sanayi Üretimine Etkiler

		Sanayi Üretimi	
		Pozitif Etki	Negatif Etki
FGE	Finlandiya, İngiltere, Litvanya, Polonya, Romanya	Belçika, Hırvatistan, İspanya, Yunanistan	
TA	Almanya, Danimarka, İngiltere, İtalya, Litvanya, Slovakya, Türkiye	İspanya, Polonya, Yunanistan	
DYY	Letonya, Yunanistan	Litvanya, Romanya	
GSO	Almanya, Avusturya, Fransa, İrlanda, İspanya, İtalya, Portekiz, Türkiye	Finlandiya, İngiltere, Norveç	
İST	Hollanda, Romanya	Fransa, Hırvatistan, İtalya	
GSYİH	Almanya, Belçika, Bulgaristan, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İspanya, İsveç, Slovakya	Letonya	
ENF	İngiltere, İsveç, İsviçre, Türkiye	Almanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Lüksemburg, Macaristan, Polonya	
KUK		Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Hollanda, İngiltere, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Portekiz, Romanya, Slovakya, Yunanistan	

Bulgular

Tablo-9, 10 ve 11’de ki bulgular dikkate alındığından 29 örneklem ülkesinin birlikte ele alındığı panel sonuçlarına göre sanayi üretimini finansal gelişmişlik, ticari açıklık, gayri safi yurt içi hasıla, enflasyon ve kukla değişkeni istatistiki olarak anlamlı şekilde etkilediği görülmektedir. Diğer değişkenler ile sanayi üretimi arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği görülmektedir. Ülke bazlı değerlendirmede ise finansal gelişmişlik endeksinin 29 örneklem ülkesinin 9’unda anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde finansal gelişmişlik endeksinin, sanayi üretimine pozitif ya da negatif bir etkisi olduğunu söylemek oldukça zordur. Gelişmiş ülkelerden İngiltere’nin finansal gelişmişliği arttıkça sanayi üretiminde de artış meydana geldiği görülmektedir. Ticari açıklık değişkenine bakıldığında ise anlamlı sonuç elde edilen Avrupa ülkelerinin büyük bir kısmında ticari açıklığın sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Doğrudan yabancı yatırımların 29 örneklem ülkesinden sadece Letonya ve Yunanistan’da sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği buna karşılık olarak da Litvanya ve Romanya’da ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Brüt sermaye oluşumunda sanayi üretimine pozitif yönde etkisi olan ülkelerin daha çok olduğu görülmektedir. Yine doğrudan yabancı yatırımlarda olduğu gibi istihdam değişkeninde de anlamlı sonuç veren ülke sayısı diğer değişkenlere göre daha azdır. İstihdam, Hollanda ve Romanya’da sanayi üretimini pozitif yönde etkilerken Fransa, Hırvatistan ve İtalya’da ise negatif yönde etkilemektedir. Negatif yönde etkileyen ülkelerden Fransa ve İtalya’nın anlamlı sonuç veren diğer ülkelere göre nispeten daha gelişmiş ülkeler olmasından dolayı istihdamın sanayi üretimini daha çok negatif yönde etkilediği düşünülebilir. Gayri safi yurt içi hasıla değişkeninin sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği ülke sayısı, negatif yönde etkileyen ülke sayısına göre daha fazladır. Bu doğrultuda genel bir ifade ile Avrupa ülkelerinde gayri safi yurt içi hasıldaki artışların sanayi üretimine olumlu katkısı olduğu yorumu yapılabilir. Enflasyon oranındaki artışlar İngiltere, İsveç, İsviçre ve Türkiye’de sanayi üretimini pozitif yönde etkilerken Almanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Lüksemburg, Macaristan ve Polonya’da ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Yine enflasyon oranını da ülkelerin iç dinamikleri doğrultusunda değerlendirmek doğru olacaktır. Son olarak 2008 küresel krizin etkilerini tespit etmek amacı ile modele dahil ettiğimiz kukla değişken sonuçlarına baktığımızda 29 örneklem ülkesinden 24’ünde anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu durum Avrupa ülkelerindeki sanayi üretiminin 2008 küresel krizinden olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada verilerine ulaşılabilen 29 Avrupa ülkesinin finansal gelişmişlik endeksinin sanayi üretimine etkileri incelenmiştir. 2000 ile 2021 dönemleri arasında yıllık veriler ile oluşturulan veri seti AMG (Genişletilmiş Ortalama Grup Tahmincisi) yöntemi ile tahmin edilmiştir. Çalışmanın temel motivasyonu sürekli gelişen ve artan sanayi üretimine etki eden faktörlerin tespit edilip geliştirilmesine yönelik politika önerilerinde bulunmaktadır.

Uygulanan AMG panel tahmin yöntemi sonuçlarına göre finansal gelişmişlik, ticari açıklık, gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranı, enflasyon oranı ve kukla değişkenin sanayi üretimine etkisi görülmektedir. Bunun yanında ülke bazlı değerlendirmede ise 29 örneklem ülkesinin 9’unda finansal gelişmişlik endeksi,

10'unda ticari açıklık, 4'ünde doğrudan yabancı yatırımlar, 11'inde gayri safi sabit sermaye oluşumu, 5'inde istihdam, 10'unda gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranı, 11'inde enflasyon oranı ve 24'ünde ise kukla değişkenin sanayi üretimini istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Finansal gelişmişlik özellikle gelişmekte olan ülkelerin hedefledikleri bir seviyedir. Örnekleme dahil edilen ülkeler için finansal gelişmişliğin sanayi üretimine pozitif ya da negatif etkisi bulunmaktadır gibi bir çıkarım yapmak oldukça zordur. Ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda finansal gelişmişlik etkisinde de değişiklikler gözlemlenebilmektedir. Özellikle gelişmiş ülkelerin finansal gelişmişlik düzeyleri gelişmekte olan ülkelere nazaran daha ileride olduğundan ve gelişmekte olan ülkelerde gerek kamu sermayesi ile yapılan sanayi yatırımları olsun gerekse de yabancı sermaye ile yapılan sanayi yatırımları devam etmekte olduğundan finansal gelişmişlik büyük oranda sanayi üretimini pozitif yönde etkilemektedir. Analiz sonuçlarına bakıldığında aksi durumlar da mevcuttur. Bu durumda olan ülkeleri ise çalışmadaki zaman serisi dahilinde kendi iç dinamiklerine, ekonomik ve politik yapılarına göre ayrıca değerlendirmek gerekmektedir. Finansal gelişmişlik alt başlıkları ile ele alındığında özellikle gelişmekte olan ülkeleri birçok yönde ileriye götürebilecek bir göstergedir. Bu nedenle ülkelerin sadece sanayi üretimlerine olan etkileri nedeniyle değil etkisi bulunan diğer faktörleri de göz önünde bulundurarak finansal gelişmişliklerini artırmak için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda finansal gelişmenin sanayi üretimini negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşan literatürde benzer çalışmalar mevcuttur; Becker ve Greenberg (2003), Eichengreen vd. (2011), Udoh ve Ogbuagu (2012), Ademu ve Obummeke (2018). Bunun dışında finansal gelişmenin sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalarda mevcuttur; Tadesse (2004), Chen Guariglia (2011), He vd. (2014), Lee vd. (2015).

Çalışmada finansal gelişmişlik endeksinin yanı sıra sanayi üretimini etkileyen ticari açıklık, doğrudan yabancı yatırımlar, gayri safi sabit sermaye oluşumu ve istihdam gibi değişkenlerde modele dahil edilerek elde edilen bulguların zenginleştirilmesi sağlanmıştır. Ticari açıklık değişkenine bakıldığı zaman mal ve hizmet ithalat ve ihracatlarının toplamını ifade etmektedir. Sanayi üretimi sadece ülke içi değil üretim fazlalarının ihracat vasıtası ile ülke dışına satılıp gelir elde etme seçeneklerinden birisidir. Bu noktada ticari açıklık değişkeninde meydana gelen artışların Avrupa ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Bu durumun özellikle gelişmekte olan Avrupa ülkelerinin sanayi üretimlerini artırmak için uluslararası ticarete daha fazla önem vermeleri gerektiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Doğrudan yabancı yatırımlar özellikle gelişmekte olan ülkelerin hem finansal gelişmişlikleri hem de sanayi üretimleri açısından oldukça önemlidir. Doğrudan yabancı yatırımlar ülkeye yüklü miktarda döviz girişini sağlayarak dengeli bir para politikasının uygulanmasına da olanak vermektedir. Ülkelerin sanayisine yapılan doğrudan yabancı yatırımlar ülke üzerindeki arz baskısını hafifletici bir unsur olduğundan ülkeler doğrudan yabancı yatırımlara çeşitli teşvik ve vergi olanakları sağlamaktadır. Elde edilen panel veri analizi bulgularına göre doğrudan yabancı yatırımlar ile sanayi üretimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ülke bazlı değerlendirmede ise 29 Avrupa ülkesinin 4'ünde anlamlı sonuç elde edilmiştir. Hem panel sonucunun anlamsız olması hem de anlamlı sonuç veren ülke sayısının azlığından dolayı doğrudan yabancı yatırımların sanayi üretimine etkisi anlamında bir genelleme yapmak mümkün değildir. Her ne kadar doğrudan yabancı yatırımların sanayi üretimini pozitif yönde etkilemesi beklense de zaman serisinin küresel krizi de barındırmasından ve ülkelerin kendi iç dinamiklerindeki farklılıklardan dolayı sonuçların beklentilerle paralel çıkmadığı söylenebilir. Sanayi üretimini pozitif yönde etkilemesi beklenen bir diğer bağımsız değişkende gayri safi sabit sermaye oluşumudur. Ülkelerin yaptığı alt yapı yatırımları, tesis, makine ve ekipman yatırımları, ticari ve endüstriyel binalara yapılan yatırımlar dolaylı olarak sanayi üretimini de etkilemektedir. Ülke bütçesinden bu yatırımlara ayrılan pay arttıkça sanayileşmede hem yatırım artışına ve çeşitliliğe hem de kapasite artışına fayda sağlayacağı söylenebilir. Anlamlı sonuç elde edilen örneklem ülkelerinin çoğunda beklentilerle paralel olarak gayri safi sabit sermaye oluşumunun sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Genel itibari ile son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve sanayi üretiminde makinelerin eskiye kıyasla daha çok kullanılması istihdamı azaltan faktörler olarak bilinmektedir. Elde edilen panel veri bulgularına göre istihdam ile sanayi üretimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ülke bazlı değerlendirmede ise 29 Avrupa ülkesinin sadece 5'inde anlamlı sonuçlar tespit edilmiştir. 2 ülkede istihdam artışı sanayi üretimini pozitif yöne etkilerken 3 ülkede ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuçlara göre istihdamın sanayi üretimini çalışmadaki zaman serisi ve örneklem göz önüne alındığında arttırdığı ya da azalttığı ile ilgili genel bir çıkarım yapılması oldukça zordur.

Çalışmada literatürde sıklıkla kullanılan kontrol değişkenlerinden gayri safi yurt içi hasıla büyüme oranı ve enflasyon oranı da kullanılmıştır. Gayri safi yurt içi hasılda meydana gelen artışların anlamlı sonuç

elde edilen ülkelerin çoğunda sanayi üretimini pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Milli gelir arttıkça hane halkının alım gücü yükselmekte ve ülke içi satışlar artmaktadır. Bu artışlar likidasyon açısından olumlu gelişmelere sebep olmakta ve sanayi şirketlerinin yatırımlarını daha da arttırmalarını sağlamaktadır. Diğer bir değişken olan enflasyon oranında ise elde edilen bulgulara göre genel ve net bir yorum yapmak çok olası değildir. Bu durumun her ülkenin kendi iç dinamikleri, ekonomik ve finansal alt yapısı, mevcut ileriye dönük kalkınma planları ve yönetim otoritelerinin stratejileri bakımından ayrı ayrı ele alınıp yorumlanması gerekmektedir. Ekonomik kriz dönemindeki sonuçları daha net görebilmek amacı ile modele dahil edilen kukla değişkende ise örneklem ülkelerinin neredeyse tamamında sanayi üretimini negatif yönde etkilediği görülmektedir. Ülkelerde kriz dönemlerinde sanayi üretimlerinin etkilenmesi birçok olumsuz ekonomik ve finansal faktörü de beraberinde getireceğinden gelecekte meydana gelebilecek olan ekonomik krizler öncesinde önlem seviyelerini arttırmaları gerekmektedir.

İleriki çalışmalarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ayrımı ile genişletilip karşılaştırmalı bir modelleme ile zenginleştirilebilir. Çalışmada özellikle finansal gelişmişlik endeksi verilerinin 2 yıl geriden ilan edilmesi son gelişmelerin analizlere yansıtılmasına engel olmaktadır ve çalışmanın kısıtlarını oluşturmaktadır. Çalışmanın hem 2000 ile 2021 dönemleri arasında uzun sayılabilecek 22 yıllık bir zaman serisi ile gerçekleştirildiğinden hem de Avrupa ülkelerinin büyük bir bölümünü örneklem olarak veri setine dahil edilmesinden dolayı literatüre katkı sağlayacak bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra ulaşılabilen literatürde içerik bakımından finansal gelişmişlik endeksi ve sanayi üretim endeksi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası literatürde de yine üzerine çalışılan kısıtlı bir kaynağa ulaşılabilmektedir. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ön plana çıkarmakta ve sonra yapılacak olan çalışmalar açısından bir rehber niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

Etik Beyan

“Avrupa Ülkelerinde Finansal Gelişmişliğin Sanayi Üretimine Yansımaları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Ademu, W. A., & Obumneke, E. (2018). Financial liberalization and manufacturing sector outputs in Nigeria (1987-2015): Evidence from fully modified ordinary least square (FMOLS). *The Journal of economics and finance*, 1(1), 1-26.
- Aghion, P., Bacchetta, P., Ranciere, R., & Rogoff, K. (2009). Exchange rate volatility and productivity growth: The role of financial development. *Journal of monetary economics*, 56(4), 494-513.
- Appiah, M., Gyamfi, B. A., Adebayo, T. S., & Bekun, F. V. (2023). Do financial development, foreign direct investment, and economic growth enhance industrial development? Fresh evidence from Sub-Saharan African countries. *Portuguese Economic Journal*, 22(2), 203-227.
- Aras, G., Müslümov, A. (2003). “Sermaye Piyasalarının Gelişmesinde Kurumsal Yatırımcıların Rolü: OECD Ülkeleri ve Türkiye”, KYD, İstanbul.
- Arizala, F., Cavallo, E., & Galindo, A. (2013). Financial development and TFP growth: cross-country and industry-level evidence. *Applied Financial Economics*, 23(6), 433-448.
- Arora, R. U. (2012). Financial inclusion and human capital in developing Asia: The Australian connection. *Third World Quarterly*, 33(1), 177-197.
- Bai, J. ve Ng, S. (2004). A PANIC Attack on Unit Root and Cointegration, *Econometrica*, 72 (4), 1127-1177.
- Bagehot, W., (1873), *Lombard Street: A Description of the Money Market*, New York: Scribner, Armstrong & Co.
- Becker, B., & Greenberg, D. (2003). The real effects of finance: evidence from exports. 2004-02-14[2013-04-09]. <http://www.fee.uva.nl/fm/PAPERS/beckergreenberg.pdf>
- Breitung, J., (2000). The Local Power of Some Unit Root Tests for Panel Data, in *Advances in Econometrics*, Vol. 15: Nonstationarity Panels, Cointegration, and Dynamic Panels, Baltagi, B. H. (ed.), 161-177, JAI Press, Amsterdam.

- Breuer, J., McNown, R. ve Wallace, M. (2002). Series-Specific Unit Root Tests with Panel Data, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 64 (5), 527-546.
- Cameron, R. (1967). "England, 1750-1844," in R. Cameron, O. Crisp, H. T. Patrick, and R. Tilly, eds., *Banking in the Early Stages of Industrialization: A Study in Comparative Economic History*. New York: Oxford University Press, 1967, pp. 15 - 59.
- Chen, M., & Guariglia, A. (2013). Internal financial constraints and firm productivity in China: Do liquidity and export behavior make a difference? *Journal of Comparative Economics*, 41(4), 1123-1140.
- Choi, I. (2001). Unit Root Tests for Panel Data, *Journal of International Money and Finance*, 20 (2), 249-272.
- Çelik, İ., & Semra, A. (2017). Veri Zarflama Analizi ile İmalat Sanayi Sektörünün Finansal Performans Etkinliğinin Ölçülmesi: Borsa İstanbul'da Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(18), 56-74.
- Davis, L. E., *The Investment Market, 1870-1914: The Evolution of a National Market*, *Journal of Economic History*, September 1965, 25(3), pp. 355-399
- Deidda, L., & Fattouh, B. (2002). Non-linearity between finance and growth. *Economics Letters*, 74(3), 339-345.
- Eichengreen, B., Gullapalli, R., & Panizza, U. (2011). Capital account liberalization, financial development and industry growth: A synthetic view. *Journal of International Money and Finance*, 30(6), 1090-1106.
- Eurostat. (2024). <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-euro-indicators/w/4-13032024-ap>
- Goldsmith, R. 1969. "Indicators of Financial Development" *North American Journal of Economics and Finance*. Cilt no:7, sayı No 1.
- Gujarati, D. N. ve Porter, D. C. (2009). "Basics Econometrics, Fifth Edition, McGraw-Hill Companies", New York, USA.
- Gurley, J.G., E.S. Shaw (1955), "Financial Aspects of Economic Development", *American Economic Review*, 45(4), 515-538.
- Güriş, S. (2015). *Stata ile panel veri modelleri*. Der yayınevi.
- Haber, S. H. (1991). Industrial concentration and the capital markets: A comparative study of Brazil, Mexico, and the United States, 1830-1930. *The Journal of Economic History*, 51(03), 559-580.
- Hadri, K. (2000). Testing for Stationarity in Heterogeneous Panel Data, *The Econometrics Journal*, 3 (2), 148-161.
- Harris, R. D. F. ve Tzavalis, E. (1999). Inference for Unit Roots in Dynamic Panels Where the Time Dimension is Fixed, *Journal of Econometrics*, 91 (2), 201-226.
- He, Q., Xue, C., & Zhu, C. (2014). Financial development and patterns of industrial specialization: Regional evidence from China.
- Hye, Q. M. A, & Dolgoplova, I. (2011). Economics, finance and development in China: Johansen-Juselius co-integration approach. *Chinese Management Studies*, 5(3), 311-324.
- Im, K. S., Pesaran, M. H. ve Shin, Y. (2003) Testing for Unit Roots Heterogeneous Panels, *Journal of Econometrics*, 115 (1), 53-74.
- Ljungwall, C., & Li, J. (2007). Financial sector development, FDI and economic growth in China. China Center for Economic Research.
- Kabango, G. P. (2009). Financial liberalization and industry structure nexus: an investigation using dynamic heterogeneous panels from Malawian data (Doctoral dissertation, University of Glasgow).
- Kızıltepe, S. (2005). "Avrupa Birliği Ortak Sanayi Politikasından Bütünleştirilmiş Girişimcilik Politikasına Geçiş Süreci", Yayınlanmış Yüksek Lisans tezi (Erişim Tarihi: 29.07.2021).
- Koç, S., Şenol, Z., & Karaca, S. S. (2016). Finansal gelişmişliği etkileyen makroekonomik faktörlerin gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler örnekleminde analizi: 2000-2012. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 3(4), 299-319.
- Kutu, A. A., & Ngalawa, H. (2016). Monetary policy shocks and industrial output in BRICS countries. *SPOUDAI-Journal of Economics and Business*, 66(3), 3-24.
- Lee, S. H., Jung, Y., Lee, J., & Lee, S. (2015). Industrial Development, Financial Development and Regional Economic Growth in China. *Journal of Economics and Economic Education Research*, 16(1), 227.
- Levin, A., Lin, C. F. ve Chu, C. S. J. (2002). Unit Root Tests in Panel Data: Asymptotic and Finite-Sample Properties, *Journal of econometrics*, 108 (1), 1-24.
- Neusser, K., & Kugler, M. (1998). Manufacturing growth and financial development: evidence from OECD countries. *Review of economics and statistics*, 80(4), 638-646.
- Maskus, K. E., Neumann, R., & Seidel, T. (2012). How national and international financial development affect industrial R&D. *European Economic Review*, 56(1), 72-83.
- Maddala, G. S. ve Wu, S. (1999). A Comparative Study of Unit Root Tests with Panel Data and A New Simple Test, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 61, 631-652.
- Meta, F. E., Eryugur, H. O., & Tokathoğlu, İ. (2021). Türk Bankacılık Sektöründe Regülasyon-Piyasa Yapısı İlişkisi: Panel Veri AMG Analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2571-2586.
- Moon, H. R. ve Perron, B. (2004). Testing for A Unit Root in Panels with Dynamic Factors, *Journal of Econometrics*, 122 (1), 81-126.
- O'Connel, P. (1998). The Overvaluation of Purchasing Power Parity, *Journal of International Economics*, 44 (1), 1-19.
- Omran, M., & Bolbol, A. (2003). Foreign direct investment, financial development, and economic growth: evidence from the Arab countries. *Review of Middle East Economics and Finance*, 1(3), 231-249.

- Öcal, T., Çolak, Ö. F. (1999). “Finansal Sistemler ve Bankalar, Nobel Yay”, Ankara, (272-273).
- Özpolat, A., & Özsoy, F. N. (2016). The relationship between financial development and human development in oecd countries: a panel causality test. *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, 181.
- Pesaran, M. H. (2007). A Simple unit Root Test in the Presence of Cross-Section Dependence, *Journal of Applied Econometrics*, 22 (2), 265-312.
- Phillips, P. C. B. ve Sul, D. (2003). Dynamic Estimation and Homogeneity Testing Under Cross Section Dependence, *The Econometrics Journal*, 6(1), 217-259.
- Rousseau, P. L., (2003), Historical Perspectives on Financial and Economic Growth, *Review Federal Reserve Bank of Saint Louis*, Vol. 85, Issue 4, pp.81-105.
- Sahay, R.; Cihak, M.; N'Diaye, P. vd. (2015). Rethinking Financial Deepening: Stability and Growth in Emerging Markets. IMF Staff Discussion Notes (SDNs), Erişim Tarihi: 22.07.2019, <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2015/sdn1508.pdf>
- Schmahl, M. ve M. Koch (2001), Avrupa Birliği'nin Girişimcilik Politikası ve Türkiye'nin Uyumu: Sanayi Politikası ve KOBİ'ler, İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Schumpeter, J.A., 1934 (2008), *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest and the Business Cycle*, Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology, Volume 3, Number 2, New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers
- Shahbaz, M., & Zur-Rahman, M. M. (2010). Foreign Capital Inflows-Growth Nexus and Role of Domestic Financial Sector. *Journal of Economic Research*, 15(3), 207-231.
- Shahbaz, M., & Lean, H. H. (2012). Does financial development increase energy consumption? The role of industrialization and urbanization in Tunisia. *Energy policy*, 40, 473-479.
- Shahbaz, M., & Zur-Rahman, M.M. (2014). Exports, financial development and economic growth in Pakistan. *International Journal of Development Issues*, 13(2), 155-170.
- Shin, Y. (Temmuz 2019). Modelling the Cross-section Dependence, the Spatial Heterogeneity and the Network Diffusion in the Multi-dimensional Dataset. Yayınlanmamış ders notu, Lodz Üniversitesi, Polonya.
- Soyak, A. (2005), “Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye Sanayi Politikası Üzerine Eleştirel bir Yaklaşım”, TMMOB Ölçü Dergisi, Aralık, ss. 61-69.
- Svirydzenka, K. (2016). Introducing a new broag-based index of financial development. IMF Working Paper.
- Şenol, Z. (2019) Finansal Gelişim ile İnsani Gelişim Arasındaki İlişki: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Örneği, Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 15, Sayı 2.
- Sylla, R., (1969), Federal Policy, Banking Market Structure, and Capital Mobilization in the United States, 1863-1913, *Journal of Economic History*, 29(4), pp. 657-686
- Şit, A., Ekşi, İ. H., Hacıevliyagil, N. (2017). BIST'te ana metal sanayi endeksinde faaliyet gösteren işletmelerin finansal performans ölçümü: 2011-2015 dönemi. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 8(17), 83-91.
- Tadesse, S. (2004). Financial architecture and technology. Research Paper.–Moore School of Business, University of South Carolina.–2004.
- Taylor, M. P. Ve Sarno, L. (1998). The Behaviour of Real Exchange Rates during the Post-Bretton Woods Period, *Journal of International Economics*, 46 (2), 281-312.
- Tatoğlu, F. Y. (2012). *Panel Veri Analizi: Stata Uygulamalı*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tatoğlu, F. Y. (2016). Panel Veri Analizi–Stata Uygulamalı. *İstanbul: Beta Yayınları*.
- Udoh, E., & Ogbuag, U. (2012). Financial Sector Development and Industrial Production in Nigeria (1970-2009): An ARDL Co-integration Approach. *Journal of Applied Finance & Banking*, 2(4), 49-68.
- Yürük, M. F., & Orhan, M. (2020). Critic Ve Entropi Temelli Maut Yöntemi ile İmalat Sanayi Alt Sektörlerinin Finansal Performanslarının Analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 150-172.
- Qayyum, A. (2006). Money, inflation, and growth in Pakistan. *The Pakistan Development Review*, 203-212.
- Xu, L., & Tan, J. (2020). Financial development, industrial structure and natural resource utilization efficiency in China. *Resources Policy*, 66, 101642.
- Weforum, (2010). World Economic Forum, The Financial Development Report, <https://www.weforum.org/publications/financial-development-report-2010/>
- WORLD BANK, (2024). <https://data.worldbank.org/indicator>

EXTENDED ABSTRACT

In an economy, the financial system is the structure in which economic units perform various fund transfer functions through financial instruments in organized and unorganized markets. The development of the financial system depends on the level of ability to transform the funds obtained through financial markets into productive investments. One of the most important indicators of this level is the production performances of companies. The development in the industries of developing countries also positively affects economic growth and indirectly increases employment. European countries include leading countries both in terms of financial development level and industrial production. The majority of European countries are members or candidate countries of the European Union. The European Union especially demands the candidate countries to bring the chapter headings in the European Union Acquis

to the desired level. These chapters include topics that concern both financial development and industrial production, such as free movement of goods, free movement of capital, economic and monetary policy, social policy and employment, business and industrial policy. Member countries are the countries that have brought these chapter headings to the desired level. For this reason, the financial development of European countries and industrial production, which is one of the most important factors of financial development, is very important both for the member and candidate countries of the union and for the countries that have not entered the union or have left the union. The financial system can be defined as the structure in which fund transfer takes place in organized or unorganized markets with the help of financial institutions and instruments (Şenol, 2019: 342). The financial system, which contributes to the economic growth process, also causes the volatility in the process to decrease. In terms of its advantages, the financial system is a system that reduces companies' liquidity problems, enables companies to make easier and longer-term investments, and eliminates deviations in economic growth figures (Aghion et al., 2009: 495). In the 1960s, there was no common industrial policy in the European Union. Member states freely followed their own industrial policies (Soyak, 2005:63). In the 1980s, the European Union Commission tried to implement structural changes for the regions accompanied by sectoral policies. These changes included sectors such as textile, steel, automotive and shipbuilding. In addition, the European Union has started to focus on the necessary measures for companies in member countries to gain competitive power against other international companies. The reason for this is that countries such as the USA and Japan, which rapidly introduce new technologies, and developing countries in Southeast Asia, which produce traditional industrial products more cheaply, are competing with European Union countries (Schmahl and Koch, 2001:10). In the Maastricht Treaty signed in 1992, one of the main objectives of the European Union was industrial competitiveness with other countries. Article 157 of the Maastricht Treaty states that "the community and the member states will ensure that the necessary conditions are created for the community industry to gain competitive power." Article 157, which gives the responsibility of increasing competition in industry to the European Union, also states that the industrial policies of the European Union member states should not cause anti-competitive effects (Schmahl and Koch, 2001:11). Studies dealing with the financial system and its development have started to be presented comparatively with the increase in the index data prepared by various countries and institutions in recent years. It is an important preliminary indicator of the gross domestic product of the industrial sector. For this reason, most of the studies have been limited to the relationship between financial development and economic growth. In this study, the effects of percentage changes in the financial development of European countries on industrial production on a percentage basis were examined. In this context, the data set created from the data of European countries whose data can be accessed in the study was used. In the study, the percentage changes of the industrial production index of 29 European countries in the period between 2000 and 2021 were used as dependent variables, and the percentage changes of the financial development index, which was included in the analysis as an indicator of financial development, and trade openness, foreign direct investments, gross fixed capital formation, and employment data were included in the analysis as independent variables. The reason why the study was carried out with a percentage value is that the long figures in the findings are difficult to remember and will make the comparison even more difficult. In addition, the growth rate of gross domestic product and inflation rate were used as control variables. In addition, due to the global economic crisis in the time series, the dummy variable was included between 2008 and 2010. According to the results of the panel, in which 29 sample countries were analyzed together, it is seen that financial development, trade openness, gross domestic product, inflation, and dummy variables affect industrial production statistically significantly. It is seen that a statistically significant relationship between other variables and industrial production could not be determined. In the country-based evaluation, it is seen that the financial development index gives significant results in 9 of the 29 sample countries. Financial development is a level targeted especially by developing countries. It is very difficult to make an inference that financial development has a positive or negative effect on industrial production for the countries included in the sampling. Changes in the effect of financial development can also be observed in line with the needs of the countries. Especially since the financial development levels of developed countries are ahead of developing countries and industrial investments made with public capital and industrial investments made with foreign capital continue in developing countries, financial development largely affects industrial production positively. Looking at the results of the analysis, there are also contrary situations. It is necessary to evaluate the countries in this situation separately according to their internal dynamics, economic and political structures within the time series in the study. In addition to the financial development index, variables such as trade openness, foreign direct investments, gross fixed capital

formation and employment affecting industrial production were included in the model to enrich the findings obtained in the study. When we look at the variable of trade openness, it refers to the sum of imports and exports of goods and services. Industrial production is one of the options to generate income not only within the country, but also by selling the surpluses outside the country through exports. At this point, it is seen that the increases in the trade openness variable have a positive effect on industrial production in the majority of European countries. It can be said that this situation is an indication that especially developing European countries should pay more attention to international trade in order to increase their industrial production. Foreign direct investments are very important especially in terms of both financial development and industrial production of developing countries. According to the findings of the panel data analysis, no statistically significant result was obtained between foreign direct investments and industrial production. In the country-based evaluation, significant results were obtained in 4 out of 29 European countries. It is not possible to make a generalization in terms of the effect of foreign direct investments on industrial production due to both the meaninglessness of the panel result and the low number of countries that gave meaningful results. Although foreign direct investments are expected to have a positive impact on industrial production, it can be said that the results are not in line with the expectations due to the fact that the time series also includes the global crisis and the differences in the internal dynamics of the countries. Another independent variable that is expected to have a positive impact on industrial production is the formation of gross fixed capital. Infrastructure investments, plant, machinery and equipment investments, investments in commercial and industrial buildings made by countries indirectly affect industrial production. As the share allocated to these investments from the country's budget increases, it can be said that it will benefit both investment increase and diversity and capacity increase in industrialization. In most of the sample countries where significant results were obtained, it is seen that gross fixed capital formation in line with expectations has a positive effect on industrial production. In general, technological developments in recent years and the use of machines in industrial production compared to the past are known as factors that reduce employment. According to the panel data findings, no significant relationship was found between employment and industrial production. In the country-based evaluation, significant results were found in only 5 out of 29 European countries. While the increase in employment in 2 countries affects industrial production positively, it is seen that it affects it negatively in 3 countries. According to these results, it is very difficult to make a general inference about whether employment increases or decreases industrial production considering the time series and sample in the study.

The Impact of the Interaction of Financial Investment Instruments on Financial Market

Nuray YÜZBAŐIOĐLU¹

Abstract

Since there are many factors influencing financial markets, investors and finance professionals need a broad perspective and careful monitoring of market trends. This study aims to examine the causality relationships among gold, oil, exchange rate, interest rate, and the volatility index known as the Fear Index (VIX). For this purpose, data from January 2012 to January 2022 were analyzed for gold prices, US crude oil (WTI) prices, EUR/USD parity, 10-year US Treasury bond interest rates, and VIX index variables. A logarithmic transformation was applied to the data. Unit root tests and Granger causality tests were performed in the study. According to the results, it was observed that oil prices cause gold prices. Additionally, it was concluded that gold prices, oil prices, and volatility are the causes of the exchange rate. This study makes a significant contribution to understanding the interaction among financial investment instruments and their potential effects on financial markets.

Key Words: Gold, Oil, Exchange Rate, 10-year US Treasury Bond Interest Rate, VIX Volatility Index

Finansal Yatırım Araçlarının Etkileşiminin Finansal Piyasalara Etkisi

Öz

Finansal piyasalara etki eden birçok faktör olduğundan, yatırımcılar ve finans profesyonelleri geniş bir bakış açısına ve piyasa trendlerini dikkatlice takip etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, altın, petrol, döviz kuru, faiz ve korku endeksi olarak anılan volatilité endeksi (VIX) arasındaki nedensellik ilişkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla çalışmada, altın fiyatları, Amerikan ham petrol (WTI) fiyatları, EUR/USD paritesi, Amerikan hazine 10 yıllık gösterge tahvil faiz oranları ve VIX endeksi değişkenlerine ait Ocak 2012-Ocak 2022 dönemi verileri analiz edilmiştir. Verilere logaritmik dönüşüm uygulanmıştır. Çalışmada birim kök testleri ve nedensellik testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre petrol fiyatlarının altın fiyatlarının nedeni olduğu görülmüştür. Ayrıca, altın fiyatlarının, petrol fiyatlarının ve volatilitenin; döviz kurunun nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, finansal yatırım araçları arasındaki etkileşimin ve bu etkileşimin finansal piyasalara olan muhtemel etkilerinin anlaşılmasına yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Altın, Petrol, Döviz Kuru, 10 Yıllık ABD Hazine Bonosu Faiz Oranı, VIX Volatilité Endeksi

Atıf İçin / Please Cite As:

Yüzbaşıoğlu, N. (2025). The impact of the interaction of financial investment instruments on financial market. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 217-227. doi:10.33206/mjss.1408240

Geliş Tarihi / Received Date: 21.01.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.11.2024

¹ Dr. Öğretim Görevlisi - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Nazilli Meslek Yüksekokulu, nuray.yuzbasioglu@adu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-7409-4263



Introduction

In recent years, new financial investment instruments have been rapidly diversifying, and access to these instruments has become easier with globalization. However, the extent to which investors prefer these instruments depends largely on their risk perception. Most investors turn to assets such as gold, which is considered a haven, especially in uncertain periods. The novelty of this study is that it comprehensively analyses the causality correlation between key investment instruments in financial markets such as gold, oil, exchange rates, interest rates, and volatility index (VIX). Analyzing the interactions between these instruments allows for a better understanding of investors' decision processes and portfolio strategies in the face of uncertainties in financial markets. Such analyses are available in the literature. This study contributes to the literature by examining the dynamics of the markets in more depth through addressing the relationship of basic commodities such as gold and oil with the VIX along with the macroeconomic indicators of the USA particularly between 2012 and 2022.

Securities' yields act in a financial market depending on global and regional economic variables; therefore, macroeconomic variables directing operators of financial market in countries and acting on capital market are followed closely. Ups and downs in macroeconomic variables affect the profits of investors significantly. Differentiation on variables plays a major role on through affecting liquidity viability Mashayekhi et, all., 2013:123).

The price relation between gold and oil is right proportioned most of the time. Increase on gold prices cause increases oil prices. Similarly, a decline in gold prices is accepted as a precursor of the negative trend on oil prices. Analyses made by various researchers have demonstrated a positive correlation between gold and oil prices (Simakova, 2011: 651-652). Fluctuations in gold and oil prices affect countries' economies through the exchange rate in general. Since value of gold and oil is specified based on US Dollar, fluctuations in exchange rates change gold and oil prices. Moreover, gold and oil prices have an effect on macroeconomic variables like foreign trade, manufacturing, and investment (Partalidou et al., 2016: 77).

Volatility (VIX) Index is calculated by using implied volatilities of written on the S&P 500 stock market index, that have trading options with an expiry of more than 23 days and less than 37 days. If the investors forecast a higher mobility and head towards options in order to protect their positions, premiums of options and the implied volatilities that are calculated based on premiums, increase. That's why, VIX Index is called as fear index, known as weighted average of implied volatilities (Whaley, 2000: 12).

VIX Index is one of the most important parameters that are followed by investors for market expectation. When VIX index is high, this means negative expectations and higher risks. Since the implied volatility reflects only predictions of option prices, it should be taken into account that movements in the market would be different than VIX Index or predictions.

Purpose of this study is to investigate both causality (if any) and the correlation between VIX Fear Index which helps to forecast of future of the markets and Gold, Oil, Exchange Rate, US Treasury 10-year benchmark bond interest rates. The correlation between Gold, Oil, EUR/USD exchange rate, US Treasury 10-year benchmark bond interest rates and VIX Index is analyzed in this study using Granger causality test in US Dollar terms. The study consists of five sections. The second chapter of this study includes a short literature review and the third chapter includes data set, methodology, findings and analysis. Fourth and the last chapters assess the results of this study. Such studies will help to better understand the dynamics of financial markets so that investors and policymakers can act more consciously in the processes of risk management, portfolio diversification, and strategic decision-making. Therefore, the study provides valuable findings for both theoretical knowledge and practical applications.

Literature

In the literature, there are many applied studies investigating correlation of stock market index with oil, gold, exchange rate, and interest rate. These studies have revealed that how change in stock market rate, oil, gold, exchange rate and interest rate affect each other depending on the results of them with a possible reaction.

Sjaastad (2008) states that US Dollar rate has an effect on gold prices with respect to the evaluation of the relationship between gold prices and dollar exchange rates. Also, the floating rate is the cause of the price instability.

Misha et al., (2010) investigated the causality relationship between domestic gold prices and stock market returns (BSE 100 index) with respect to Granger Causality and vector error correction model and reported that there was a two-sided Granger cause. They also concluded that increases and decreases on gold prices had an effect on stock market.

Zhang and Wei (2010) investigated the relationship between oil prices and gold prices between January 2000 and March 2008. The results of their study indicated that gold prices were correlated with oil prices. Also, fluctuations in oil prices were twice as much as those in gold price. Likewise, the effect on gold prices was five times greater than that on the oil.

Walid et al., (2011), examined the interaction between stock market returns and exchange rates in developing countries such as Mexico, Malaysia, Singapore and Hong-Kong between 1994 and 2009. Based on findings from GARCH, floating in exchange rate has an asymmetric relation with stock market returns and this situation affects the politicians' exchange rate regime significantly.

Wang and Chueh (2013) examined long- and short-term interaction of gold prices, oil prices, US Dollars and interest rate between January 2, 1989 and December 20, 2007. The findings of the study indicated that while oil prices had a positive effect on gold prices, interest rates and US Dollar had a negative effect on gold prices.

In their study, Ji and Fan (2016) analyzed the correlation between oil prices and VIX. According to the findings of their study, they concluded that there was a significant causality between oil prices and VIX changes.

Gökmenoğlu and Fazlollahi (2015) investigated the impact of oil and gold prices on stock markets and found that oil and gold volatility had long-term impacts on the S&P 500 stock price index.

Kumar (2017) analyzed the causality relationship between oil and gold prices in India. In their study, they revealed that oil prices affected gold prices in the short and long terms, especially positive shocks in oil prices had more significant impacts on gold prices, and there was a linear correlation between oil and gold.

Kim and Jung (2018) investigated the relationship between the USA interest rate, exchange rate and crude oil data belonging to the period of 1998-2017. In their study, it was found the relationship between crude oil and USA interest rate was two-sided, volatility spillovers from crude oil to exchange rate was one-sided, there was volatility dependence between markets and finally innovations in the crude oil market would affect the future volatility of foreign exchange markets.

On the other hand, Hanif (2020) examined the impacts of oil, gold, and foreign exchange prices on stock returns in Pakistani markets. The results indicated that oil prices had a positive impact on PSX (Pakistan Stock Exchange), while gold and foreign exchange prices had more negative impacts. These findings emphasized the sensitivity of investors to global market variables.

Zhang and He (2021) analyzed the spillover impacts between gold, oil, and stock markets and identified a unidirectional impact of gold on stock volatility. Crude oil stood out as the most highly correlated with stock markets.

In the study by Güneş (2022), the causality relationship correlation between the VIX and the 10-year US treasury bond interest rate was analyzed. The results of the study revealed that the VIX was the cause of the 10-year US treasury bond interest rate and there was a unidirectional correlation between them.

In their study, Kılıç and Özyürek (2022) examined the correlations between the VIX and BIST 30 and gold futures and concluded that VIX had a positive impact on BIST 30 futures.

Mishra et al., (2022) examined the causal relationship between oil and gold prices in Indian markets and concluded that the impact of positive shocks on gold and oil prices was stronger than negative shocks.

Pata et al., (2023) examined the time-varying impacts of oil and gold prices on stock returns and volatility in the Turkish stock market. The findings of the study revealed that oil prices had a stronger impact on returns, while gold prices had a stronger impact on volatility.

Li and Du (2024) investigated the impacts of financial market volatility on the correlation between oil and gold prices. They emphasized that oil volatility had significant impacts on gold prices, especially in the Chinese context, and this impact varied according to market conditions.

On the other hand, Kocaarslan and Soytas (2024) analyzed the relationship of COVID-19 and other global crises with uncertainty in the US dollar, gold, foreign exchange, and stock markets. These studies emphasized the importance of asset interactions during periods of macroeconomic uncertainty.

The literature review underlined the important effects of the complex interactions between critical financial assets such as gold, oil, exchange rates, and VIX. While the correlation between gold and oil prices has become more pronounced, especially during periods of economic uncertainty and crisis, the impacts of exchange rates on securities market indices have also been frequently analyzed. The VIX, as an indicator of market fear, plays a decisive role on the prices of other assets. The findings suggested a strong correlation between gold and oil prices and the impacts of exchange rates on stock market returns. The studies identified short- and long-term causality relationships between these variables and revealed that market volatility was affected by macroeconomic factors. Generally, the existing literature emphasizes the importance for investors to formulate their strategies by taking these interactions into account and suggests that the increased hedging function of safe haven assets during periods of uncertainty provides critical information for strategic decisions.

Data Set and Methodology

Data was provided from investing.com for time period of January 2012 and January 2022 in order to investigate the causality relationship between gold, Euro/US Dollar parity, US 10-year bond yield, oil prices, and fear index. The analysis of the data involved applying a logarithmic transformation as the time series method. Unit root tests and causality tests used in the study were conducted through the Eviews 11 program. The table of variables used in the study is presented in Table 1.

Table 1. *Definitions of the Variables*

Variable	Definition
ONS	Price of 1 ons gold in US Dollars
EUROUSD	Price of 1 Euro in US Dollars
PETROL	American Crude Oil (WTI)
BONDUSA	10-year US Treasury Bond
VIX	Volatility Index

Time series are a powerful tool used to analyze the changes in a specific variable over time. Such data can provide important insights into trends, seasonality, periodic effects, and random fluctuations. Time series analysis has numerous applications, including predicting future trends, understanding market trends, and examining past performance. These analyses are typically conducted using statistical methods and mathematical models. Time series find applications in econometrics, finance, meteorology, ecology, and many other scientific fields. Accurate understanding and interpretation of this data play a significant role in strategic planning and decision-making processes.

Time series analysis is an effective method for predicting future trends based on past data. This analytical approach provides businesses, economists, and planners with important advantages in making strategic decisions and responding quickly to evolving situations. Understanding the causes and magnitudes of random fluctuations is crucial for assessing the stability of a specific variable. In financial markets, time series analysis plays a vital role in risk management, price forecasting, and portfolio optimization. Businesses can use this analysis method for strategic planning, supporting decision-making in areas such as demand forecasting, inventory management, financial planning, and marketing strategies. Time series analysis helps businesses or organizations detect rapid changes in situations and trends, enabling them to respond quickly and gain a competitive advantage. This is a critical factor for staying competitive and achieving successful performance in a dynamic market.

The most basic concept of time series analysis is stationarity. Stationarity refers to the condition in which a series fluctuates around a certain mean with a certain variance. In other words, the stationarity of

a time series means that its statistical properties, especially its elements such as mean, variance, and autocorrelation, do not change over time. Stationarity is analyzed at three different levels: weak stationarity, strong stationarity, and trend stationarity. Weak stationarity is the case where the mean and variance of the series are constant, on the other hand, the autocorrelation depends only on the distance between time points. Strong stationarity is the case where the probability distribution of the series does not change over time, while trend stationarity is the case where the series fluctuates around a trend and becomes stationary when this trend component is removed. Stationarity is critical for accurate model fitting and reliable predictions. Non-stationarity series can lead to misleading conclusions and negatively affect model performance. When stationarity is achieved, it becomes more reliable to predict the future behavior of the time series and use it in financial modelling. Therefore, stationarity is a key feature that improves the quality of findings obtained through time series analysis. The most common method for testing the stationarity of series is the ADF unit root test. The ADF unit root test tests the null hypothesis (H0) that “the series has a unit root” as the main hypothesis. In order to achieve stationarity, the null hypothesis must be rejected. In the ADF unit root test, there are 3 different models: the model with constant, the model with constant and trend, and the model without constant and trend.

$$\Delta Y = (\rho - 1)Y_{t-1} + u_t$$

$$\Delta Y = \beta_0 + (\rho - 1)Y_{t-1} + u_t$$

$$\Delta Y = \beta_0 + \beta_1 + (\rho - 1)Y_{t-1} + u_t$$

The stationarity of the series was tested for all three models.

Results

In this study, to analyze the causality relationship between gold, oil, exchange rates, and the VIX index in financial markets, the stationarity of the series was first tested using the ADF unit root test. In the ADF unit root test of the series, the first step was to conduct the constant model test. The ADF unit root test results for the constant model are presented in Table 2.

Table 2. Results of ADF Unit Root Test for the Model with Constant

Variable Name	Level		First-Order Difference	
	Test Statistics	Probability*	Test Statistics	Probability*
LGOLD	-1.690	0.434	-9.908	0.000
LEUROUSD	-1.142	0.698	-9.749	0.000
LPETROL	-0.270	0.925	-8.895	0.000
LBOND	-2.113	0.240	-10.916	0.000
LVIX	-3.132	0.027	-11.504	0.000

According to the model with constant, the null hypothesis (implying that the series are not stationary at the level) could not be rejected at the significance level of 1% for any of the series, so the series were not stationary at the level. The null hypothesis, implying that the series are not first-order difference stationary, was rejected at all the traditional significance levels for all series. As a result, according to the model with constant, all the series were first-order difference stationary. Table 3 shows results of ADF unit root test for the model with constant and trend.

Table 2. Results of ADF Test for the Model with Constant and Trend

Variable Name	Level		First-Order Difference	
	Test Statistics	Probability*	Test Statistics	Probability*
LGOLD	-1.119	0.921	-10.084	0.000
LEUROUSD	-1.697	0.747	-9.708	0.000
LPETROL	-1.324	0.877	-9.028	0.000
LBOND	-2.273	0.445	-10.873	0.000
LVIX	-3.127	0.105	-11.481	0.000

According to the model with constant and trend, the null hypothesis for any of the series (implying that the series are not stationary at the level) was not rejected at any of the traditional significance levels, so the series were not stationary at the level. The null hypothesis, implying that the series are not first-order difference stationary, was rejected at all the traditional significance levels for all series. As a result, according to the model with constant and trend, all the series were first-order difference stationary. Table 4 shows results of ADF unit root test for the model without constant and trend.

Table 3. Results of ADF Test for the Model Without Constant and Trend

Variable Name	Level		First-Order Difference	
	Test Statistics	Probability*	Test Statistics	Probability*
LGOLD	-0.348	0.558	-9.945	0.000
LEUROUSD	0.250	0.757	-9.748	0.000
LPETROL	-0.588	0.461	-8.969	0.000
LBOND	-1.203	0.209	-10.960	0.000
LVIX	-0.269	0.587	-11.553	0.000

According to the model without constant and trend, the null hypothesis for any of the series implying that the series are not stationary at level could not be rejected at any of the traditional significance levels, so the series were not stationary at the level. The null hypothesis, implying that the series are not first-order difference stationary, was rejected at all the traditional significance levels for all series. As a result, according to the model without constant and trend, all the series were first-order difference stationary.

According to the test results for all three models of the ADF test, all the series were first-order difference stationary. Then, the appropriate lag length for the appropriate VAR model must be determined. After that the Granger Causality Test - assessing whether or not changes in one variable are affected by changes in another variable in the past - can be applied to examine the causality relationship between the series. If the lagged values of the explanatory variable increase the predictive performance of the current period value of the dependent variable, this variable is the Granger cause of the dependent variable. In the Granger causality test, lag length is one of the most critical components of the test. The lag length determines how many periods ago (e.g., days, months, years) values of one variable were used to predict the value of another variable in the current period. The choice of the correct lag length is crucial for the reliability of the test results. If the lag length is chosen too short, key information may be ignored, while if it is chosen too long, the model becomes complex, reducing the power of the test. This makes it difficult to detect real correlations between variables. Moreover, an excessively long lag may adversely affect the predictive ability of the model, leading to less reliable results. Therefore, setting the appropriate lag length plays a critical role in the validity of the analyses.

Different methods are used to set the lag length. These include information criteria such as Akaike Information Criterion (AIC), Schwarz Information Criterion (SIC or BIC), and Hannan-Quinn Criterion (HQ). These criteria provide a balance between the number of explanatory variables in the model and the accuracy of the model and help to choose the optimal lag length. When the correct lag length is chosen, the Granger causality test better reflects the effect of the past values of one variable on the other variable, providing more accurate predictability and causality relationship. Table 5 shows model selection criteria.

Table 4. Model Selection Criteria

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	270.7266	NA	4.15e-09	-5.110126	-4.982992	-5.058620
1	750.4204	904.0384	6.62e-13	-13.85424	-13.09143*	-13.54520*
2	776.7663	47.11865*	6.48e-13*	-13.88012*	-12.48165	-13.31356
3	791.5145	24.95836	7.95e-13	-13.68297	-11.64882	-12.85888
4	812.6739	33.77375	8.70e-13	-13.60911	-10.93930	-12.52749
5	833.7685	31.64194	9.62e-13	-13.53401	-10.22852	-12.19486
6	851.9861	25.57463	1.14e-12	-13.40358	-9.462419	-11.80690
7	867.3728	20.12108	1.45e-12	-13.21871	-8.641877	-11.36450
8	891.7509	29.53507	1.58e-12	-13.20675	-7.994248	-11.09501

When looking at Table 5, it was determined that the appropriate delay number was 2 according to the FPE and AIC criteria and the VAR model was estimated. For the Granger Causality test to work properly, this predicted VAR model should have no autocorrelation. Table 6 shows the result of the autocorrelation test.

Table 5. Autocorrelation Test for VAR Model

Lag	LRE* stat	df	Prob.	Rao F-stat	df	Prob.
1	24.61602	25	0.4840	0.986490	(25, 358.1)	0.4846
2	23.68979	25	0.5374	0.948170	(25, 358.1)	0.5378
3	34.63016	25	0.0951	1.406991	(25, 358.1)	0.0954

When looking at Table 6, it was determined that there was no autocorrelation problem in the 2-lag model.

The Granger causality test, an important tool in time series analysis, is frequently used in econometric modelling and forecasting analyses as a statistical method that questions whether or not the past values of one variable predict the future values of another variable and allows for the identification of a predictable correlation between two variables. The Granger causality test contributes to the understanding of financial markets, macroeconomic analysis, and policy impacts by examining short- and long-term correlations, but while it determines whether or not there is a statistical correlation between two or more variables, it does not explain the causal link that underlies this correlation and therefore does not imply true economic causality. This is due to the fact that the test only looks at the time-ordered correlation between variables and ignores third factors that may affect this correlation. For example, the exchange rate and the inflation rate may be affected by oil prices, but the Granger causality test ignores such external factors. Also, the fact that one variable precedes another does not necessarily imply that it is the cause; a timing difference may not imply true causality. The accuracy of the test depends on the appropriateness of the model and lag structure used. Errors in the model may lead to incorrect results. True economic causality requires a direct and structural correlation. The Granger test does not examine these structural links. Therefore, while we can establish a predictive link between the tested variables, deeper and more comprehensive structural analyses are required to understand economic causality. The Granger Causality Test was performed and the test results are given in Table 7.

Table 6. Granger Causality Results

Dependent variable: LALTIN				
Excluded	Chi-sq	df	Prob.	
LEUROUSD	0.738635	2	0.6912	
LPETROL	5.185519	2	0.0748*	
LBONDUSA	4.201195	2	0.1224	
LVIX	0.256356	2	0.8797	
All	9.911247	8	0.2713	
Dependent variable: LEUROUSD				
Excluded	Chi-sq	df	Prob.	
LGOLD	11.03556	2	0.0040*	
LPETROL	17.43094	2	0.0002*	
LBONDUSA	0.609884	2	0.7372	
LVIX	11.09921	2	0.0039*	
All	38.30190	8	0.0000	
Dependent variable: LPETROL				
Excluded	Chi-sq	df	Prob.	
LGOLD	0.684152	2	0.7103	
LEUROUSD	3.237469	2	0.1981	
LBONDUSA	4.213909	2	0.1216	
LVIX	1.322926	2	0.5161	
All	13.94499	8	0.0832	
Dependent variable: LTAHVILUSA				
Excluded	Chi-sq	df	Prob.	
LGOLD	3.050186	2	0.2176	
LEUROUSD	4.361375	2	0.1130	
LPETROL	0.524427	2	0.7693	
LVIX	0.172422	2	0.9174	
All	8.413104	8	0.3942	
Dependent variable: LVIX				
Excluded	Chi-sq	df	Prob.	
LGOLD	1.123075	2	0.5703	
LEUROUSD	0.040450	2	0.9800	
LPETROL	0.928164	2	0.6287	
LBONDUSA	2.813291	2	0.2450	
All	16.33523	8	0.0378	

When examining Table 7, the null hypothesis implying that there is no causality relationship from oil to gold was rejected at significance level of 10%; in other words, oil prices were the cause of gold prices. The null hypothesis, implying that there is no causality relationship from gold to euro-dollar parity, was rejected at all the traditional significance levels; in other words, gold prices were the cause of euro-dollar parity. The null hypothesis implying that there is no causality relationship from oil prices to Euro-dollar

parity was rejected at all the traditional significance levels; in other words, oil prices were the cause of Euro-dollar parity. The null hypothesis, implying that there is no causality relationship from volatility to Euro-dollar parity, was rejected at all the traditional significance levels; in other words, volatility was the cause of Euro-dollar parity.

In the study, it was found that oil prices had a significant causal impact on gold prices. This provides important clues for investors about the impacts of oil market fluctuations on the gold market. Moreover, gold prices had a causal impact on the Euro/Dollar parity. This finding suggests that gold serves as a safe haven in the foreign exchange market and can provide protection against fluctuations in the parity.

The impact of the Euro/Dollar parity on oil prices is also a striking outcome. This suggests that movements in exchange rates are reflected on the oil market, and investors should take oil prices into account when assessing risks in foreign exchange markets. Moreover, the significant effect of the volatility index on the Euro/Dollar parity suggests that market fear and uncertainty can lead to significant changes in exchange rates. This suggests that foreign exchange markets may be more volatile during uncertain periods.

The impact of oil prices on gold prices shows how movements in the energy market are reflected on financial markets. In particular, the increase in oil prices raises energy costs, which in turn increases inflation expectations. This, in turn, may lead investors to turn to gold; thus, raising gold prices. This causality relationship provides a critical reference point for understanding how global macroeconomic shocks affect asset prices.

In times of uncertainty or crisis in the markets, investors' preference for gold as a safe asset can lead to significant changes in exchange rates. While this can lead to increased volatility in foreign exchange markets, it also illustrates how gold, as a store of value, provides protection against currency fluctuations. Finally, the impact of the Euro/Dollar parity on oil prices explains how fluctuations in foreign exchange markets spill over into the energy market. This correlation between exchange rates and oil prices is an important factor affecting cost and pricing mechanisms, especially in the energy sector where global trade flows are concentrated.

Conclusion and Recommendations

Globalization has increased interaction between countries because it is easy to access more products from anywhere on Earth. In the global financial system, gold is generally accepted as an important hedge product but oil prices are accepted as a high-risk product especially in high-risk markets. There is a dominant opinion that gold is a good investment tool in order to protect from the risks caused by excessive movements in oil prices in the market.

In this study, the causality relationship between gold price, exchange rate, oil price, US 10-year bond interest, and volatility index was examined. According to the results of the Granger causality test, oil prices were the cause of gold prices. In addition, gold prices, oil prices and volatility were the cause of the exchange rate. Financial market investors can use oil prices as an indicator in case they use gold as an investment instrument. Moreover, financial market investors who will invest in foreign currency can utilize gold prices, oil prices and volatility as leading indicators.

The results of the study revealed that oil prices have a significant impact on gold prices. The study by Li and Du (2024) supported this study with their results that examined the impact of oil volatility on gold prices. These findings help investors understand how oil price fluctuations affect the gold market. Moreover, it appears that gold prices also have a causal impact on the Euro/Dollar parity. This also emphasizes the importance of gold's role in foreign exchange markets. The study by Tanin et al., (2021) examined the impact of exchange rate fluctuations on gold prices and achieved similar results. The impact of the Euro/Dollar parity on oil prices is also a notable finding. In their study, Hameed et al., (2021) similarly determined the impact of movements in foreign exchange markets on oil prices. These results suggested that there was a strong causality correlation between the variables used in the study.

According to the findings of the study, investors can formulate portfolio strategies by evaluating the relationships between gold and oil prices. Businesses that may be affected by exchange rate fluctuations can revise their risk management strategies by monitoring the trends of gold, oil, and volatility. Institutions operating in financial markets can continuously update their analysis of gold, oil, and volatility to

understand the factors influencing exchange rate values. These recommendations may be beneficial for investors and businesses aiming to make effective decisions and minimize risks in financial markets.

Further analyses can be done with larger data sets by taking into account the economic conditions and market dynamics of different countries in future studies. Similar analyses, especially in developing markets, may support the current findings and contribute to a better understanding of market dynamics. Investors should diversify their portfolios by taking into account safe-haven assets such as gold and oil, as well as exchange rate fluctuations. While regular monitoring of the correlations between these assets is important for risk management, gold can be considered a safe haven against fluctuations in oil prices. Investors may make more informed decisions against uncertainties by monitoring indicators such as the VIX and may revise their strategies by taking into account the impact of 5-year US bond interest rates on exchange rates and gold prices.

Understanding the interactions between financial markets allows investors and policymakers to manage market risks more effectively and make informed decisions. Such studies provide a strategic advantage against fluctuations in foreign exchange and commodity prices and are thought to help investors optimise their portfolios. Moreover, the interactions between these assets at the macroeconomic level are important for examining the impacts of the interest rate policies of central banks on global markets. In this context, the findings will make an important contribution to the literature by supporting policymakers to take more deliberate steps to maintain market stability.

Statement of Research and Publication Ethics

During the writing process of the study titled “*The Impact of the Interaction of Financial Investment Instruments on Financial Markets*,” scientific rules, ethical guidelines, and citation standards have been adhered to. No manipulation has been made on the collected data, and this study has not been submitted for evaluation to any other academic publication. The study does not require ethical approval.

Conflict of Interest Statement

There is no potential conflict of interest in this study.

References

- Gokmenoglu, K. K., & Fazlollahi, N. (2015). The interactions among gold, oil, and stock market: Evidence from S&P500. *Procedia Economics and Finance*, 25, 478-488. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00760-1](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00760-1).
- Güneş, H. (2022, May). VIX, Dolar endeksi ve ABD 10 yıllık devlet tahvili faizi arasındaki nedensellik ilişkisi. In *4 th International Congress on Multidisciplinary Social Sciences* (p. 174).
- Hameed, Z., Shafi, K., & Nadeem, A. (2021). Volatility spillover effect between oil prices and foreign exchange markets. *Energy Strategy Reviews*, 38, 100712. <https://doi.org/10.1016/j.esr.2021.100712>.
- Hanif, M. (2020). Relationship between oil and stock markets: Evidence from Pakistan stock exchange. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 10(5). <https://ssrn.com/abstract=3761996>
- Ji, Q., & Fan, Y. (2016). Modelling the joint dynamics of oil prices and investor fear gauge. *Research in International Business and Finance*, 37, 242-251. <https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2015.11.016>.
- Kang, S., Hernandez, J. A., Sadorsky, P., & McIver, R. (2021). Frequency spillovers, connectedness, and the hedging effectiveness of oil and gold for US sector ETFs. *Energy Economics*, 99, 105278. doi:10.1016/j.eneco.2021.105278.
- Kılıç, E. ve Özyürek, H. (2022). VIX (Korku) Endeksi ile Vadeli İşlem Piyasaları Arasındaki Nedensellik İlişkisinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 40 (4), 762-775. <https://doi.org/10.17065/huniibf.1058943>.
- Kim, J. M., & Jung, H. (2018). Dependence Structure between Oil Prices, Exchange Rates, and Interest Rates. *The Energy Journal*, 39(2), 256-280. doi: 10.5547/01956574.39.2.jkim.
- Kocaarslan, B., & Soytaş, U. (2024). How do the reserve currency and uncertainties in major markets affect the uncertainty of oil prices over time?. *International Journal of Finance & Economics*. <https://doi.org/10.1002/ijfe.2962>
- Kumar, S. (2017). On the nonlinear relation between crude oil and gold. *Resources Policy*, 51, 219-224. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.01.003>.
- Li, Y., & Du, Q. (2024). Oil price volatility and gold prices volatility asymmetric links with natural resources via financial market fluctuations: Implications for green recovery. *Resources Policy*, 88, 104279. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.104279>.
- Li, Y., & Du, Q. (2024). Oil price volatility and gold prices volatility asymmetric links with natural resources via financial market fluctuations: Implications for green recovery. *Resources Policy*, 88, 104279. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.104279>.

- Liu, Z., Ding, Z., Li, R., Jiang, X., Wu, J., & Lv, T. (2017). Research on differences of spillover effects between international crude oil price and stock markets in China and America. *Natural Hazards*, 88, 575-590. doi: 10.1007/s11069-017-2881-8.
- Mashayekhi, B., Ara, M. S., & Jafari, A. (2013). Gold price and exchange rate volatility: Effects of economic sanctions. *International Journal of Information Technology and Management*, 4(1), 121-127.
- Mishra, A. K., Ghate, K., Renganathan, J., Kennet, J. J., & Rajderkar, N. P. (2022). Rolling, recursive evolving and asymmetric causality between crude oil and gold prices: evidence from an emerging market. *Resources Policy*, 75, 102474. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2021.102474>.
- Mishra, P. K., Das, J. R., & Mishra, S. K. (2010). Gold price volatility and stock market returns in India. *American Journal of Scientific Research*, 9(9), 47-55. <http://www.eurojournals.com/ajsr.htm>.
- Partalidou, X., Kiohos, A., Giannarakis, G., & Sariannidis, N. (2016). The impact of Gold, Bond, Currency, Metals and Oil markets on the USA stock market. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(1), 76-81.
- Pata, U. K., Usman, O., Olasehinde-Williams, G., & Ozkan, O. (2023). Stock returns, crude oil and gold prices in Turkey: evidence from rolling window-based nonparametric quantile causality test. *Asia-Pacific Financial Markets*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10690-023-09430-x>.
- Šimáková, J. (2011). Analysis of the relationship between oil and gold prices. *Journal of finance*, 51(1), 651-662. <https://www.researchgate.net/publication/266005958>.
- Sjaastad, L. A. (2008). The price of gold and the exchange rates: Once again. *Resources Policy*, 33(2), 118-124. Doi: 10.1016/j.resourpol.2007.10.002.
- Tanin, T. I., Sarker, A., & Brooks, R. (2021). Do currency exchange rates impact gold prices? New evidence from the ongoing COVID-19 period. *International Review of Financial Analysis*, 77, 101868. <https://doi.org/10.1016/j.irfa.2021.101868>.
- Walid, C., Chaker, A., Masood, O., & Fry, J. (2011). Stock market volatility and exchange rates in emerging countries: A Markov-state switching approach. *Emerging Markets Review*, 12(3), 272-292. doi: 10.1016/j.ememar.2011.04.003.
- Wang, Y. S., & Chueh, Y. L. (2013). Dynamic transmission effects between the interest rate, the US dollar, and gold and crude oil prices. *Economic Modelling*, 30, 792-798. doi: 10.1016/j.econmod.2012.09.052.
- Whaley, R. E. (2000). The investor fear gauge. *Journal of portfolio management*, 26(3), 12-17. doi: 10.3905/jpm.2000.319728.
- Zhang, J., & He, Q. Z. (2021). Dynamic Cross-Market Volatility Spillover Based on MSV Model: Evidence from Bitcoin, Gold, Crude Oil, and Stock Markets. *Complexity*, 2021(1), 9912418. <https://doi.org/10.1155/2021/9912418>.
- Zhang, Y. J., & Wei, Y. M. (2010). The crude oil market and the gold market: Evidence for cointegration, causality and price discovery. *Resources Policy*, 35(3), 168-177. doi.org/10.1016/j.resourpol.2010.05.003.

EXTENDED ABSTRACT

Financial markets and the relationships between investment instruments are complex and multifaceted. These relationships can be influenced by economic factors, global events, political developments, and many other variables. The expanding range of products in financial markets has brought forth specific financial assets that capture the interest of investors. Among these assets, gold stands out prominently. Gold is often seen as a safe haven during periods of global uncertainty. Similarly, another indispensable financial asset for investors is oil. Oil prices can fluctuate based on changes in energy demand and supply. Increases in oil prices can often lead to the depreciation of the local currencies of countries dependent on oil imports, impacting financial markets. The EUR/USD pair, which has the highest trading volume in financial markets, is known as a currency pair representing the value of the Euro against the US Dollar. This pair is closely monitored by investors and financial professionals worldwide. The EUR/USD pair reflects the relationships between the economic conditions of the Eurozone and the performance of the U.S. economy, showing sensitivity to global market developments. Exchange rates are often influenced by factors such as international trade, investment, and economic stability. The EUR/USD pair, representing the fluctuations in the value of the Euro against the US Dollar, can have broad implications in global financial markets. Therefore, investors and analysts carefully monitor the EUR/USD pair to assess economic trends and determine trading strategies. The relationship between exchange rates and gold prices can be particularly influential during economic uncertainties and periods of currency depreciation. The exchange rate of a country affects its exports and imports. If the exchange rate is low, a country's exports generally increase, but imports can become more costly. The impact of exchange rate fluctuations on financial markets is complex and multifaceted. As a result, investors, companies, and central banks closely monitor exchange rate movements and make strategic decisions to adapt to these changes. The U.S. Treasury bond yield is a significant indicator reflecting general interest rates in the economy and interest rate movements in financial markets. Changes in the 10-year Treasury bond yield of the U.S. Treasury can have various effects on financial markets. The Volatility Index (VIX) is an indicator that

measures uncertainty in the markets. High volatility often leads to declines in stocks because investors may shift to safer assets. Elevated VIX values typically indicate increased uncertainty and the potential for higher volatility in the markets. This suggests that investors are concerned or uncertain about future price movements. High volatility can often result in the depreciation of risky assets such as stocks, as investors may opt for safer havens like government bonds or gold. A low VIX, on the other hand, generally indicates low uncertainty in the markets, and investors may be more willing to take on additional risks. In such cases, stocks and other risky assets tend to appreciate. Therefore, monitoring VIX values can be a crucial tool for investors to understand market sensitivity and potential risks. This study aims to examine the causality relationships among gold, oil, exchange rate, interest rates, and the volatility index (VIX) that interact in financial markets. The analysis, conducted using data from January 2012 to January 2022 for gold prices, West Texas Intermediate (WTI) crude oil prices, EUR/USD exchange rate, U.S. Treasury 10-year benchmark bond yields, and VIX index, involves applying logarithmic transformation to the data. The results obtained through unit root tests and causality tests in the study indicate that oil prices influence gold prices and, simultaneously, gold prices, oil prices, and volatility impact the exchange rate. One of the primary focuses of the study is the impact of oil prices on gold prices. The analysis results show that oil prices are a significant factor affecting gold prices. Additionally, the study examines the effects of gold prices, oil prices, and volatility on the exchange rate, determining causality relationships among these factors. The significance of this study lies in understanding the complexity of interactions among financial investment instruments and evaluating the potential impacts of these interactions on financial markets. The results suggest that investors should consider the relationships between gold and oil prices when forming portfolio strategies, businesses should revise their risk management strategies, and organizations operating in financial markets should continuously update the factors influencing exchange rates. This study can be a valuable resource for professionals and researchers aiming to make effective decisions and minimize risks in financial markets. According to the Granger causality test results used in the analysis, it is observed that oil prices influence gold prices. Additionally, it is concluded that gold prices, oil prices, and volatility affect the exchange rate. Financial market investors can use oil prices as an indicator when considering gold as an investment instrument. Furthermore, financial market investors planning to invest in foreign exchange can use gold prices, oil prices, and volatility as leading indicators. Based on the results of the study, it is evident that oil prices influence gold prices, and similarly, gold prices, oil prices, and volatility affect the exchange rate. These findings can provide valuable insights and guidance for strategic decision-making for investors, businesses, and finance professionals. Additionally, the study contributes to the financial literature by offering a new perspective on understanding the complex relationships among gold, oil, exchange rates, and volatility.

Piet Mondrian'ın Form Algısındaki Evrimi ve Soyut Sanatla Etkileşimi

Mehtap KURT¹ ve Ali Ertuğrul KÜPELİ²

Öz

20. yüzyılın kendine özgü dinamikleri, farklı sanat anlayışlarının filizlenmesine olanak tanımıştır. Sanatçılar, görünen doğanın ötesinde alternatif gerçekliklerin varlığını keşfetmiş ve bu yeni keşifler, yenilikçilik ruhunun doğuşuna katkıda bulunmuştur. Bu dönemin en önemli gelişmelerinden biri, soyutlamanın ortaya çıkışıdır; bu da kabul edilmiş dünyanın sabit gerçekliğini, yüzeyin ötesine geçen yeni yorumlarla dönüştürme çabasını ifade eder. Soyutlamanın duysal ve hayali boyutu, sanat aracılığıyla mantıksal bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır. Araştırmada, Piet Mondrian'ın eserlerindeki renk ve form algısına derinlemesine odaklanılmıştır. Mondrian'ın sanatındaki gerçeklik, nesnelere en temiz ve basit formları aracılığıyla, yatay ve dikey ilişkilerle evrensel uyum, denge ve birliği ifade eden bir anlayış olarak incelenmiştir. Araştırmanın amacı, onun eserlerindeki temel prensibin keşif sürecini, bu sürecin nasıl ilerlediğini ve dönüşümünü aydınlatmaktır. Mondrian'ın teorik ve pratik çalışmalarının soyut ve modern sanat üzerindeki etkisi, 21. yüzyılın bağlamında da önemini korumaktadır. Sanatçının eserlerinin evrimsel süreçlerinin analizi, her aşamadaki renk, biçim ve temel kavramların incelenmesi, Neo-Plasticizm ve Soyut Sanat akımının anlaşılması açasından kritik önem taşımaktadır. Araştırma, literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve kullanılan kaynaklar, sanatçı hakkındaki akademik yayımlar, makaleler, tezler ve çevrimiçi materyalleri içermektedir. Sanatçının etkileşimde bulunduğu dönem, sanat akımları, felsefi akımlar ve sanatçı çevreleriyle ilişkileri, onun sanatsal gelişim aşamalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir. Ayrıca teozofi ve diğer felsefelerin sanatçının sanat anlayışı üzerindeki etkisi ve Kübist yaklaşımın soyutlama sürecine getirdiği indirgemeci yaklaşımın sanat eserlerine yansımaları ve bu yaklaşımın hem kendi dönemi hem de sonraki dönemler üzerindeki etkileri de ele alınmıştır. Sonuç olarak Mondrian'ın sanatı ve teorisinin yarattığı etki günümüzde çeşitli alanlarda hissedilmekte ve zengin ve derin bir anlam sistemine katkı sağlamaktadır. Soyut sanata olan yaklaşımı görsel ve fıkırsel boyutlarıyla geniş kapsamlı ve sürekli bir güncellik barındırmakta, nesnellik bağımlılığından kurtularak yaratıcı süreçlerin özgünleşmesine öncülük etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Piet Mondrian, Soyut Sanat, De Stijl, Neo-Plasticizm, Teozofi

The Evolution of Piet Mondrian's Perception of Form and Interaction with Abstract Art

Abstract

The unique dynamics of the 20th century facilitated the emergence of diverse artistic understandings. Artists discovered the existence of alternative realities beyond the visible nature, contributing to the spirit of innovation. One of the period's most significant developments was the advent of abstraction, which represented an effort to transform the accepted reality of the world through interpretations that go beyond the surface. The sensory and imaginary dimensions of abstraction have been attempted to be framed within a logical structure through art. The study profoundly focuses on Piet Mondrian's perception of color and form in his works. Mondrian's reality in art is examined, expressing universal harmony, balance, and unity through the purest and simplest forms of objects and their horizontal and vertical relationships. The research aims to illuminate the process of discovering the fundamental principle in his works, how it evolved, and its transformation. The impact of Mondrian's theoretical and practical work on abstract and modern art maintains its significance in the context of the 21st century. The analysis of the evolutionary processes of the artist's works, examining color, shape, and fundamental concepts at each stage, is crucial for understanding Neo-Plasticism and the Abstract Art movement. The research was conducted through a literature review method, and the sources used include academic publications, articles, theses, and online materials about the artist. An in-depth examination of the era in which the artist interacted, art movements, philosophical streams, and relationships with art circles is required to fully understand his artistic development stages. Moreover, the influence of theosophy and other philosophies on the artist's artistic understanding and how the reductionist approach brought by Cubist tendencies to the process of abstraction reflects on artworks and its effects on both his era and subsequent periods are also addressed. In conclusion, the impact created by Mondrian's art and theory is felt in various fields today contributing to a rich and profound system of meaning. His approach to abstract art, with its visual and conceptual dimensions, encompasses comprehensive and ongoing relevance, leading to the originality of creative processes by shedding dependencies on objectivity.

Key Words: Piet Mondrian, Abstract Art, De Stijl, Neo-Plasticism, Theosophy


Atıf İçin / Please Cite As:

Kurt, M. ve Küpelİ, A. E. (2025). Piet Mondrian'ın form algısındaki evrimi ve soyut sanatla etkileşimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 228-243. doi:10.33206/mjss.1470159

Geliş Tarihi / Received Date: 18.04.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 09.07.2024

¹ Doktora - Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, mehtapkurt7140@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-9758-1902

² Doç. Dr. - Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, aliertugrulkupeli@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-3485-8489

Giriş

20. yüzyılda sanatçılar, hızla değişen dünyaya uyum sağlama çabası içinde, duyumsallık ve rasyonaliteyle temellenen bilgilere kuşkucu bir tavırla yaklaşmışlardır. Birinci Dünya Savaşı ve Büyük Buhran gibi dönemin çalkantılı olayları, toplumsal yapıların değişmesi, değerlerin dönüşümü ve bilimsel alanda kaydedilen çığır ačan gelişmeler, sanat dünyasında da derin etkiler yaratmıştır. Sanatçılar, bu hızlı değişim sürecinde geleneksel sanat anlayışlarının ötesine geçerek yeni ifade biçimleri ve perspektifler arayışına yönelmişlerdir. Öyle ki değişimin kendi eylemsel kimliği içinde yeni ifade biçimleri, farklı bakış açıları ve mevcut niteliğin belirleyici unsurları da değişimi zorunlu kılmıştır. Geleneksel sanat anlayışında, gerçeklik genellikle doğanın görünen yüzeysel biçimlerinin detaylı bir Őekilde yansıtılmasıyla ifade edilirdi. Ancak, 20. yüzyılda sanatçılar, görünen doğanın tek gerçek olmadığının farkına varmışlardır. Gerçegi yansıtma imajların yüzeysel görünümlerinin değil, özünü yeni pratiklerle ortaya koymasının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Özellikle sanat yoluyla nesnelere ve varlıkların rastlantısal özelliklerinin soyutlanarak materyalizme karşı saf (zsel) olanın ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Őimdiye kadar yalnızca görünen gerçekliğin yansıtıldığı ve temsil konusunda farklı yöntemlerin reddi düşünüldüğünde, görülmeyen gerçekliğin aktarımı ancak soyut yaratımlar ile somutta dnşrlebilir. Böylece soyut boşlukların doldurulması alımlayıcının gerçek dünya ile bilgilerinin salt bir düzlemde temellenmediğini, hakikatin farklı tezahürlerinin var olduğunu göstermiştir. Başlangıçta sanatçı yaratımları görüntü ve biçimleriyle belirli bir nesneyi çaaşıştıracak nitelikte eserler ortaya koymuş olsa dahi adım adım bir soyutlama sürecini de başlatmıştır. Bu aynı zamanda yeni görsel unsurlar, teknik, yöntem ve düşünsel açıdan önem arz eden olgu ve algısal tepki olarak da tanımlanabilmektedir. Bu tepkiler sonucunda yaratıcılıkta hiçbir bağımlılık ve üst tabu kabul edilmeden felsefi bir yaklaşımla çok boyutlu, alışılmışın dışında bir gerçeklik gözler önüne sermektedir. Hiç kuşkusuz bu durum soyut deneyimin, nesnel ve sınırlandırılmış gerçeklik normlarının niteliksel farkını ortaya koyan sanat anlayışlarını da beslemektedir. Dięer taraftan, 20. yüzyılın kaotik durumu sanatçının kültürel, toplumsal ve politik konulara olan yaklaşımını etkilemiş ve ulusal eğilimlerin özelliklerini yitirmesine neden olmuştur. Sanat, artık farklı ulusların ortak olgu ve zgr düşünceleriyle yenilenen, kanonik ilkelerden daha bağımsız ve sınırsız tavrıdadır. Bu göstergelerin ışığında Mondrian'ın yaşadığı dönem mercek altına alınarak dönemin ana sanat akımlarının etkileşim alanları, sanatçı ilişkiler, esinlendiği sanatçılar incelenerek yaratımlarındaki biçimsel ve anlatımsal yapılar araştırılmıştır. Resimlerindeki renk ve form ilişkisi, yapısal süreçte izlediği ve kullandığı yöntemler sistemli bir yaklaşım ile gözler önüne serilmiştir. Çalışma 20. yüzyılda genel bir perspektifle Mondrian'ın sanat anlayışı ve eserlerinin içinde yer aldığı akım ve grupla birlikte değişen, dönüşen renk ve biçim alanları olarak sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Piet Mondrian'ın sanatsal yaratımlarında soyutlama sürecinin başlangıcı ve bu süreçteki felsefi etkileşimleri detaylı bir Şekilde incelemektir. Araştırma, Mondrian'ın eserlerinde görülen biçimsel ve anlatımsal yapıları ele alarak, sanatçının 20. yüzyıl sanat akımlarıyla olan etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin eserlerine nasıl yansıldığını ortaya koymayı hedeflemektedir. Özellikle sanatçının renk ve form ilişkisini, dönemin kültürel, toplumsal ve politik değişimleri ile birlikte analiz ederek, Mondrian'ın sanatsal ifade ve tekniklerindeki evrimi anlamaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, Mondrian'ın yaşadığı dönem mercek altına alınarak, dönemin ana sanat akımlarının etkileşim alanları, sanatçı ilişkileri, esinlendiği sanatçılar incelenmiş ve yaratımlarındaki biçimsel ve anlatımsal yapılar araştırılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Piet Mondrian'ın form ve renk algısının evrimini, soyut sanatla olan etkileşimini ve bu süreçlerin sanatsal ifadesini anlamak amacıyla nitel bir araştırma metodolojisi benimsemiştir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın temeli, sanatçının eserlerinin derinlemesine analizine dayanmaktadır. Bu analiz, Mondrian'ın çalışmalarını farklı zaman dilimlerinde inceleyerek, sanatının evrimini çeşitli temalar ve dönemler üzerinden takip etmektedir. İncelenen her bir eserde, renk, form ve kompozisyonun nasıl bir evrime uğradığı detaylı bir Şekilde ele alınmıştır. Ancak, sonuç kısmında bu analize ait somut bulgular yeterince yer almamış olup, daha çok yoruma dayalı bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca, detaylı bir inceleme sunulmamış ve bulgular yeterince açıklanmamıştır.

Evren - Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Piet Mondrian'ın sanat kariyeri boyunca ürettiği tüm eserlerdir. Bu eserler, onun farklı sanatsal dönemlerini ve tekniklerini temsil eder. Araştırmacının örnekleme, Mondrian'ın soyut sanata geçiş sürecindeki önemli dönüm noktalarını yansıtan eserlerden seçilmiştir. Özellikle, onun form, renk ve kompozisyon anlayışında belirgin değişiklikler gösteren ve teozofik düşünceleri yansıtan 30 eser detaylı olarak incelenmiştir. Bu eserler, sanatçının kariyerindeki çeşitli evreleri kapsayacak şekilde, erken dönem figüratif çalışmalarından, De Stijl dönemi minimalist soyutlamalara ve son dönem geometrik kompozisyonlarına kadar geniş bir yelpazede seçilmiştir. Bu örneklem, Mondrian'ın sanatsal gelişiminin ve soyut sanatla etkileşiminin derinlemesine anlaşılmasını sağlamak için stratejik olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, sanatçının eserlerinin detaylı incelemesini sağlamak ve farklı kaynaklardan bilgi toplamak amacıyla özenle seçilmiştir:

Görsel İnceleme Formları: Her bir eserin form, renk, kompozisyon ve kullanılan teknikler gibi özelliklerini sistematik bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmış görsel inceleme formu kullanılmıştır. Bu form, eserlerin estetik ve yapısal unsurlarını objektif bir biçimde kaydetmek ve incelemek için oluşturulmuştur.

Literatür Taraması: Mondrian'ın sanatsal anlayışını, etkileşimde bulunduğu felsefi ve sanatsal akımları daha iyi anlamak için geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama; sanatçı hakkında akademik makaleler, kitaplar, tezler ve dijital kaynaklardan oluşmaktadır.

Dijital Sanat Arşivleri: Mondrian'ın eserlerine erişim sağlamak ve bu eserleri zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın incelemek için çeşitli müzelerin ve sanat galerilerinin dijital arşivlerinden yararlanılmıştır. Bu arşivler, eserlerin yüksek çözünürlüklü görsellerini ve eser hakkında detaylı bilgileri içermektedir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Piet Mondrian'ın eserlerinin derinlemesine analizi gerçekleştirilmiş olup, sanatçının teozofi ve Kübist yaklaşımlar gibi felsefi akımlarla olan etkileşimleri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Mondrian'ın sanatsal ifadelerindeki soyutlama eğilimleri ve form arayışlarının köklü bir şekilde etkilendiği bu etkileşimler, sanatçının eserlerinin sadece görsel değil aynı zamanda ruhsal ve felsefi boyutlarını da derinlemesine anlamamıza olanak tanımıştır. Tarihsel bağlam incelemesi ve kavramsal çerçeve analizi ile Mondrian'ın eserlerindeki evrimsel süreçler ve temel kavramların renk ve biçimdeki dönüşümleri detaylı bir şekilde ele alınarak, onun sanatındaki stilistik ve tematik değişimler, çeşitli sanat ve felsefe akımlarının etkisi altında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Mondrian'ın İlk Dönem Sanat Anlayışı

Günümüze değin üretilen sanat eserleri, sanatın doğasına, mutlak niteliğine ve yaratım aşamalarına ilişkin bilgi açısından özellikle eseri anlamamızda sanatçılara önemli birer referans olarak ön plana çıkarır. Sanatçı, bireysel öngörülerini, görüş tarzlarını, ihtiyaçlarını ve arzularını somutlaştırarak girişimi başlatır. Bu nedenle, her yaratım nesnesi, sanatçının algı ve idraki çerçevesinde şekillendiği için, yaratıcısı merkeze alınarak değerlendirilir. Dolayısıyla bir sanat eserini değerlendirirken, sanatçının kendi gerçekliğiyle ilgili bir anlatımı olduğu söylenebilir (Fischer, 2010, s. 129). Sanatçı, hangi sebeple ve nasıl başlarsa başlasın, sanatsal ifadenin belirleyici ve yönlendirici gücü, eserin kendisinde gizlidir. Yaşadığı toplumun sosyo-kültürel yapısı, dini inançları, yaşam tarzı, siyasi ideolojisi ve geleneksel formları gibi çeşitli dinamikler, bu yaratıcı süreci tetikler. Sanatçının kişisel özellikleri ve karakteri, ruhsal yenilenme ve arınma süreçlerinin yanı sıra, yaratılan eserin kalitesinde belirleyici bir rol oynar. Sanatın ilk örnekleri, içinde bulunulan toplumun genel yapısına bağlı olarak şekillenirken, zamanla gelişim, dönüşüm ve değişimden geçerler (Read, 2018, s. 21). Başlangıçta, Hollandalı sanatçı Mondrian, aşırı muhafazakâr bir Kalvinist babanın rehberliğinde, genç yaşlarda yansıtmacı bir yaklaşımla eğitim almış ve buna uygun eserler üretmiştir. Bu eserler, Hristiyan geleneğine bağlı dinsel içerikli betimlemelerle doludur. Daha sonrasında, Hollanda sanatının baskın anlayışını temsil eden La Hay okulunda natüralist (doğacı) bir sanat anlayışı ile eğitim görmüş ve izlenimci etkiler taşıyan peyzaj resimleri yapmıştır. Peyzaj resimleriyle Kalvinist dininin sembolik unsurlarını aynı kompozisyonlarda birleştirerek bireysel bir üslup geliştirmenin ilk adımlarını

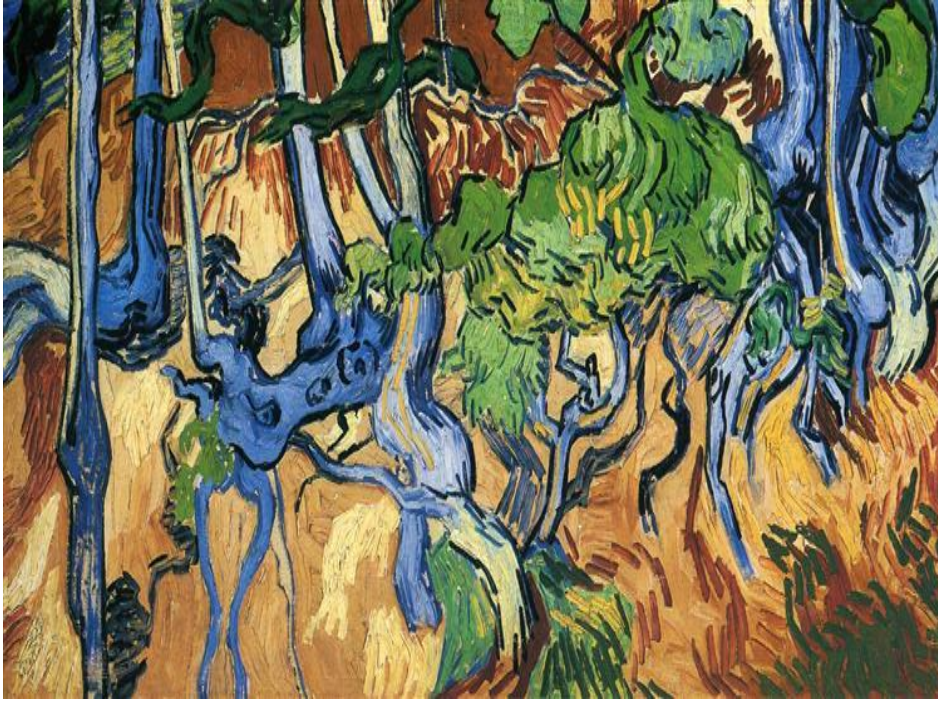
atmıştır (Deicher, 2004). Mondrian, kendi sanatsal üslubunu geliştirme yolunda, dönemin toplumsal yapısı, Hollanda'daki mezhepsel ayrımların oluşturduğu sosyal ilişkiler ve kültürel etkiler tarafından şekillendirilen sanatının temel özelliklerini belirlemiştir. Bu bağlamda, temsil ettiği üslup ve plastik formdaki değişkenlik, sürekli olarak farklı deneyimler aracılığıyla gelişmiştir. Sanatçının bu çeşitlilik arayışı, sadece toplumsal dinamiklerle sınırlı kalmayıp, yeni felsefi anlayışların desteğiyle beraber gelen değişimlerin bir parçası olmuş; böylece, biçim ve içerik ilişkisinin yanı sıra doğruluk ve gerçeklik algısının dönüşümü gibi süreçler de sanatına dahil edilmiştir (Jaffé, 1985, s. 68). Bu durum, Mondrian'ın 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan birçok sanat akımına tanıklık etmesi ve bunların çoğunu deneyimleme şansı bulmasının bir sonucudur. Bu tecrübeler, onun sanatsal formülasyon yöntemlerini adım adım geliştirmesine katkı sağlamıştır. Özellikle, o dönemde Hollanda'da ün kazanmaya başlayan Van Gogh, Mondrian'ın sanatını derinden etkilemiştir. Mondrian'ın Amsterdam'daki Stedelijk Müzesinde düzenlenen Van Gogh retrospektifine yapmış olduğu ziyaret, sanatçının motif ve renk üzerine yaptığı araştırmaları ve deneysel pratiklerini harekete geçirmiştir. Özellikle Van Gogh'un renk kullanımıyla kurduğu derin etkileşim, Mondrian'ın 1907-1909 yılları arasındaki birçok eserinde açıkça görülebilir (Hodermarsky, 2016, s. 105). Sanatçının ilk dönem eserlerinde, doğacı bir izlenim sunulsa da, betimlemelerde yapılan deneysel ayıklama ve indirgemelerle soyutlamaya yönelik bir eğilim dikkat çeker. Eserlerinde yatay ve dikey unsurların temel bir ilke olarak benimsenmesi, doğadaki renklerin sınırlı tonlara indirgenmesi ve sezgisel yorumlamalar, Van Gogh'un stiline etkisinin açık bir göstergesidir. Nesnelere formlarını yansıtmaya biçimi ve detaylıktan uzaklaşarak daha kabataslak ve bazen silüet benzeri çizimler yapması, görünen gerçekliğin yansımaları üzerine bir düşünsel sürecin başlangıcını işaret eder. Ağaç eskizleriyle vurgulanan gövdelerin uzatılması, tuval üzerinde dikey bir yönelim ve zemin oluşturulması, yatay ve dikey ilişkiler arasındaki alt-üst karşıtlığını ortaya koyar (Jaffé, 1985, s. 79).

Mondrian, 20. yüzyılın başlarında sanat dünyasındaki hızlı değişim ve çeşitliliğe şahit olmuş bir sanatçı olarak, kendi üslubunu ve ifade biçimini bulma yolunda sürekli bir gelişim içinde olmuştur. Dönemin sosyal, kültürel ve felsefi akımlarından ilham alarak, eserlerinde soyutlama ve minimalizme doğru belirgin bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Doğadan soyutlamaya, figüratiften geometrik forma ve renge geçişi, iç dünyanın derinliklerinden ve çevresel toplumsal dinamiklerden beslenmiştir. Bu süreçte, Mondrian gözlemlenen dış dünyanın ötesine geçerek, daha evrensel bir uyum ve denge anlayışına ulaşmayı amaçlamıştır. Eserleri, form ve renk aracılığıyla soyut bir dil geliştirerek, sanatın evrensel boyutlarına dair yeni perspektifler sunmuştur.

Bu değerlendirme, sanatçının eserlerinin günümüzde de sanatseverler tarafından değerli bulunmasına ve ilham kaynağı olmasına neden olmuştur. Mondrian, modern sanatın sınırlarını zorlayarak soyut sanatın öncülerinden biri olarak kabul edilir ve sanatın evriminde önemli bir role sahiptir.



Resim 1. Mondrian, *Oele Yakınlarındaki Ormanlar*, 1908, Yağlıboya, 128 x 158 cm. (Gemeente Müzesi, La Hay).



Resim 2. *Vincent van Gogh Ağaç Kökleri 1890, Fransa Yağlıboya, Van Gogh Müzesi, Amsterdam, Hollanda*

Sanatçının soyutlamaya yönelimi, gerçeklikle yansımanın arasındaki farkı daraltarak iki boyutlu bir düzlemde dinamik bir yapı ve etki yaratma olasılığını sorgular. Tarihsel olarak, soyutlamanın insanın içgüdüsel bir eğilimi olarak görülmesi bu süreci tetikler. Worringer'e göre (2003, s. 278), ilkel toplumlardan itibaren sanatçılar yaratıcılıklarını ve sanatsal iradelerini soyut bir yönelimle ifade etmiştir. Bu durum, soyutlama dürtüsünün, varoluşun temelinde ve sanatın başlangıcından itibaren neredeyse tüm toplumlarda, soyut formu temel ilke olarak benimsediğinin bir göstergesidir.

Bu bağlamda, ilkel toplumlardan modern toplumlara kadar, soyut yaratımın insan doğasının doğal bir parçası olduğu ve sanat anlayışının bir özgürleşme alanı yarattığı söylenebilir. Görünür ve duyuşsal olarak algılanan dünyanın doğal formlarından bağımsız bir algı ile soyut formlara yönelik bu eğilimi içgüdüsel bir ilişkinin varlığını mümkün kılar (Tunalı, 1992, s. 123). Mondrian, yaratıcılığında, çok boyutlu kavramlar ve nesnelerin duyuşsal veriler üzerinden elde edilen bilgilerinin izini sürer. Sanatçı, algısal destekten arındırılmış fenomenlerin seyreltilmiş ve yoğunlaştırılmış örüntüleri üzerinden farklı tarzda resimler şekillendirir. Bu yaklaşım, kuşkusuz algısal deneyimlerin sınırlarını aşan yaratımlarında kendi sanat felsefesinin önemli bir katkısıdır. Onun kompozisyonları, nesnelerin gerçek görüntülerini yansıtmacı bir anlayıştan çok, nesnenin yapısal gerçekliği ve varlığın sonsuz evrendeki çeşitli tezahürleriyle dengeli ve uyumlu bir şekilde ele alır. Sanatçı, geometrik alanlar, soyut temellere dayalı ve atmosferik mekanlar yaratarak sanatta bir devrim gerçekleştirmiştir (Deicher, 2004). Mondrian'ın sanatındaki doğal formlardan arındırılmış soyutlama eğilimi, yalnızca onun yaratıcı yeteneği ve önsezileriyle sınırlı değildir. Bu eğilim, aynı zamanda sanatçının ruhsal önkoşullarının beslendiği ve kendi varoluşunun evrimleştiği daha geniş bir alana dayanmaktadır. Bu alanların başında, sanatçının 1900'lerin başında tanışıp etkilenmeye başladığı teozofi felsefesi gelir. Teozofi, Mondrian'a evrensel uyum ve denge kavramlarını anlamada derin bir perspektif sağlamış, bu da onun eserlerindeki soyut form ve kompozisyonların temelini oluşturmuştur. Bu felsefi etkileşim, Mondrian'ın sanatını, yalnızca görsel bir estetikten çok daha fazlası haline getiren bir derinlik ve boyut kazandırmıştır. Sanatçının çalışmalarında gözlemlediğimiz geometrik formlar ve renklerin kullanımı, bu teozofik düşünceyle uyum içinde, izleyiciyi daha yüksek bir bilinç düzeyine yönlendirme amacını taşır. Dolayısıyla, Mondrian'ın sanatı, görsel bir zevkin ötesinde, izleyicileri kendi iç dünyalarında bir yolculuğa çıkaran ve evrenin daha derin anlamlarını keşfetmeye teşvik eden bir meditasyon aracı olarak işlev görür.

Mondrian Sanat Anlayışında Teozofist ve Soyutlama

Mondrian'ın sanat anlayışının kökenlerini ve onun soyutlama yolculuğunu anlamak için, sadece teknik beceri ve estetik arayışlarının ötesine bakmak gerekir. Sanatçının eserlerinde görülen derin soyutlama eğilimi ve geometrik sadelik, yalnızca yaratıcı yetenek ve vizyonun ürünü olmanın ötesinde, bir felsefi ve ruhsal temele dayanmaktadır. Bu bağlamda, Mondrian'ın sanatındaki dönüşümün, derinden etkilendiği ve karşılaştığı teozofisi felsefesiyle yakından ilintili olduğu görülür. 1900'lerin başında teozofiyile tanışması, onun sanatını, doğal form ve figürlerin ötesinde, soyut kavramlar ve evrensel harmoniye yönelik bir arayışa taşımıştır. Teozofik düşünce, varlığın temelinde yatan evrensel düzen ve uyum kavramlarıyla, Mondrian'ın soyut sanata olan yönelimini güçlü bir Şekilde etkilemiştir. Bu felsefe, sanatçının eserlerinde gözlemlenen yapısal sadeliğin ve form ile renk arasındaki dinamik ilişkinin altında yatan derin düşünsel yapının anlaşılmasında kritik bir role sahiptir. Mondrian, teozofisi felsefesinin sağladığı ruhsal ve düşünsel ereve sayesinde, görsel sanatlarda yeni bir dil ve ifade biçimi geliştirme yolunda ilerlemiştir. Bu yönüyle, Mondrian'ın sanatı, sadece estetik bir devrim olarak değil, aynı zamanda kozmik bir düzenin ve içsel uyumun arayışı olarak da değerlendirilebilir. Dolayısıyla, Mondrian'ın teozofist düşünceler ve soyutlama arasındaki ilişkiyi keşfetmek, onun eserlerinin sadece görsel değil, aynı zamanda ruhsal ve felsefi boyutlarını da kapsamlı bir Şekilde anlamamıza olanak tanır.

Teozofisi, köklerini antik Hermetizm ve Gnostisizmin ezoterik bilgi doktrininden alan, dini, mistik ve felsefi karakterler taşıyan, 19. yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan okült bir harekettir. Yunanca "theos" (tanrı) ve "sophia" (bilgelik) kelimelerinin birleşiminden türeyen "theosophia," yani "teozofisi," ilahi bilgelik anlamına gelir. Teozofistler, tüm din ve inanç sistemlerinin temelinde ilahi bir gerçekliğin bulunduğuna ve kadim bilgiye ulaşmanın mümkün olduğuna inanır. Bu bağlamda, teozofisi, her din ve inancın içinde evrensel bir hakikat barındırdığına ve bu çeşitliliğin bir araya gelerek daha kapsamlı bir düşünce yapısını oluşturduğuna inanan senkretik ve eklektik bir anlayışı temsil eder (Melton, 2015, s. 3). Bu geniş kapsamlı ve derinlemesine birleştirici yaklaşım, teozofinin sadece belirli bir inanç sistemine bağlı kalmayıp, evrensel bir bilgelik arayışı içinde olduğunu vurgular. Güner (2001) ise teozofinin üç temel ilkeye odaklandığını belirtir:

1. Hiçbir din, dil, ırk, renk ve sosyal ayırım yapılmaksızın evrensel insan kardeşliğini kurma,
2. Kadim din, felsefe ve doğa bilimlerini karşılaştırmalı olarak araştırma, doğa kanunları incelenme ve açıklama ayrıca evrensel ahlak seçimini uygulamaya geçirme,
3. İnsanın içindeki doğal ve gizil gücü inceleme ve içindeki ilahi gücü geliştirme.

Bu temeller, teozofinin insanlık, bilim ve maneviyat arasındaki derin bağları keşfetme çabasını yansıtır ve Mondrian'ın sanat anlayışında da teozofisi etkisinin gözlemlenmesinin altında yatan sebeplerden biridir. Mondrian'ın sanatındaki soyutlama ve evrensel uyum arayışı, teozofik prensiplerle paralellik gösterir ve onun eserlerini daha kapsamlı bir Şekilde anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Teozofist düşünce, insanların ırk, din, renk, cinsiyet ve sosyal statü gibi ayrımlarının ötesinde, her bireyin evrensel bir öze sahip olduğu fikrini savunur. Bu anlayışa göre, her insanın ruhu yedi aşamadan oluşur, ancak çoğu kişi bu evrelerin farkında olmadan yaşar. Bu durum, mutlak hakikate ulaşmada büyük bir engel teşkil eder. Teozofistler, bu hakikatin ve derin bilginin kaynağına yalnızca keşif, merak ve ilham yoluyla erişilebileceğine inanır. İnsanlık, bu derin anlayışa ulaşabilirse, evrenin gizemlerini üzebilir ve evrenle uyum içinde hareket edebilir (Seuphor, 1956, s. 56-58). Mondrian'ın teozofisi felsefesiyle ilişkisi 1908 yılında başlar. Teozofisi sayesinde Doğu ve Uzak Doğu Asya kültürleri ve inançlarıyla tanışır ve Kalvinist kökenlerinden giderek uzaklaşır. Mondrian'ı bu kadar etkileyen Şey, felsefenin dünyayı farklı perspektiflerden algılama, yorumlama yeteneği ve din, bilim, felsefeyi bir araya getiren sentezidir. Ayrıca, varlığın özünün, tinsel gerçeklikteki bilgiye ulaşmakla keşfedilebileceğini ne sürerler. Teozofide, tinsel bilgiyi kavramak ve algılamak, adım adım gerçekleşen psişik veya spiritüalist bir olaydır. Dünya hakkında bilinen gerçekler ve hakikatte kavranan bilgi, içsel bir yolculukla aşkın bir hale evrilir. Bu süreci anlayan birey, içkin kavramlar aracılığıyla kendi zgr bilinciyle tanışır (Steiner, 2002, s. 109). Bu derinlemesine anlayış, Mondrian'ın sanatındaki soyutlama ve form arayışlarını köklü bir Şekilde etkilemiş ve eserlerinin temelini oluşturan evrensel uyum ve denge kavramlarını biimlemiştir. Mondrian'ın bu felsefi yaklaşımıyla tanışıklığı, onun içinde taşıdığı ilahi gücü geliştirerek ve kendinde barındırdığı potansiyeli ortaya çıkararak mümkün olmuştur. Bu süreç, sanatçının eserlerinde gözlemlenen özgün estetik ve felsefi derinliğin anahtarını sunar. Mondrian'ın sanatı, bu Şekilde, sadece görsel bir devrim olarak değil, aynı zamanda bir bilgelik ve içsel anlayış arayışı olarak da değerlendirilebilir. Onun eserlerindeki her çizgi ve

renk, bu içsel yolculuğun ve evrensel bir bütünlüğe ulaşma çabasının bir ifadesidir. Mondrian, teozofi aracılığıyla, sanatını bireysel ve evrensel boyutlar arasında bir köprü olarak konumlandırmış ve izleyicilere sadece estetik bir deneyim sunmakla kalmayıp, aynı zamanda ruhsal bir uyandırma ve bilinç genişlemesi sağlamayı amaçlamıştır. Besant'ın ifadeleri, teozofinin temel prensiplerini ve insanın spiritüel yolculuğundaki yerini vurgular

İnsan asıl olarak spiritüel bir varlıktır. İnsanın benliği veya ruhu, evrensel ruhtan veya evrensel benlikten ya da Tanrı'dan ışığın güneşten çıktığı gibi çıkmaktadır. Kendini bilmesi ve benliğinin derinliklerine inmesi sayesinde kişi Tanrı'yı bilebilir. İnsan benliğinin ve bilincinin derinliklerine girebilir, bedeninin, tutkularının, duygularının, zihninin ve aklının ötesine geçebilir. Bütün bunlar kendisindedir ancak kendisi değildir, insan bunların hepsinden geçebilir, kendisini bunlardan ayırabilir, saf varlığına, saf "ben"e ulaşabilir. Bunu gerçekleştiren herkes teozofinin iki temel yapısı olan Tanrı'nın içkin ve aşkın yapısı ile varlığın birliğini kavrayabilir (Besant, 1980, s. 300). Bu derin felsefi kavrayış, Mondrian'ın sanatında da yankı bulmuş, onun eserlerindeki soyutlama ve form arayışlarını ruhsal bir arayışa dönüştürmüştür. Mondrian, sanatını, insanın içsel evrenine ve evrensel bilince olan yolculuğun bir ifadesi olarak kullanmış, böylece eserleri, gözle görülenin ötesindeki derin spiritüel gerçekliklere ulaşmanın bir aracı haline gelmiştir. Mondrian'ın sanatı, bu bağlamda, Besant'ın ifadelerinde yankılanan teozofik prensiplerin bir yansıması olarak, hem estetik bir devrimi hem de spiritüel bir arayışı temsil eder. Bu, Mondrian'ın eserlerini, yalnızca görsel olarak değil, aynı zamanda felsefi ve spiritüel olarak da zengin ve katmanlı bir deneyim haline getirir.

Mondrian, teozofist inançların derinlemesine etkisi altında, içinde barındırdığı ilahi gücü anıtsal geometrik şekillerle, soyutlanmış kiliseler, kuleler ve yel değirmenleri resmederek ortaya koyar. Bu yapıtlar, ilahi varlıkların yükselişini ve teozofist sembolizmin ruhani uyumunu, duyuşsal algıları dönüştüren süreçlerle yansıtır (Deicher, 2004). Mondrian'ın bu yaklaşımı, teozofi felsefesinin temel ilkelerinden biri olan evrensel uyum ve birlik kavramlarını sanatsal ifadesidir. Sanatçının kullanımıyla, semboller ve renkler sadece estetik değerler taşımakla kalmaz, aynı zamanda izleyicilerin ruhani düzlemde bir bilinç uyandırmasına ve derin bir içsel deneyim yaşamasına olanak tanır. Bu şekilde, Mondrian'ın eserleri, görsel bir güzellikten çok daha fazlasını sunar; izleyiciyi, kendi içsel dünyalarına dair bir keşfe ve evrenle olan bağlarını yeniden değerlendirmeye davet eder. Mondrian'ın sanatı, böylece, teozofik düşüncenin somut bir ifadesi olarak, spiritüel ve estetik boyutları birleştiren bir köprü görevi görür.



Resim 3. *Westkapelle'deki Deniz Feneri, 1908, Yağlıboya, 71.1 x 52 cm, (GemeenteMüzesi, La Hay)*



Resim 4. *Westkapelle Deniz Feneri, 1910, 135cm x 75 cm, yağlıboya, (GemeenteMüzesi, La Hay)*



Resim 5. *Kırmızı Değirmen, 1911, tuval üzerine yağlıboya, 150 x 86 cm, (Gemeente Müzesi, La Hay)*



Resim 6. *Yel Değirmeni ('Windmolen'/'De Molen'), 1917, 100 cm x 94,5 cm, yağlıboya (Stedelijk Müzesi, Amsterdam)*

Teozofide, içsel bilginin ve hakikatin anlaşılması, nesnelere dayalı pragmatik bir ilişkiyle açıklanamaz. Ruh ve madde, evrende sınırsız, sonsuz ve değişmez bir şekilde birbirlerini tamamlar. Hakikatin evrimsel ve döngüsel değişimini kavrayış, doğadaki tezahürlerle ilişkilidir. Sezgi yoluyla, tüm ruhlar hem birbirleriyle hem de ilahi hakikatteki evrensel ruhla aynı "öze" sahip olduklarını idrak ederler. Her birey, kendine özgü bir cevhere sahiptir ve evrensel bütünün bir parçası olarak kendi öznel varlıklarıyla hizmet ederler (Şahin, 2019, s. 117).

Teozofistlere göre, görünen dünyadaki gerçeklik yalnızca kısmi bir gerçeği ifade eder; asıl hakikat görünmeyenin içinde saklıdır ve bu yüzden görünmeyen, sürekli olarak görüneni aşkınlıştırır. Özellikle 19. yüzyılın sonlarından 20. yüzyılın ortalarına kadar süregelen bu düşünce, modernist sanatçıları ve soyut resim sanatını etkileyerek, görünmeyen gerçekliğin peşinde bir yaratım dönemine geçişe yardımcı olur. Bu anlayış, somut dünyanın duyutesi aktarımı ve soyutlamaya yönelik her düşünsel girişimin, non-figüratif yaratımın temelinde birleşmesini sağlar (Tuchmann, 1986, s. 56-58). Mondrian'ın eserlerinde, erken dönemlerden itibaren bu içsel olana odaklanma görülür. Sanatçı, soyut dünyanın anlaşılabilmesi için, nesnelere saf bir algıyla ve dikkatli gözlemlerle yaklaşmanın her Şeyi daha net bir Şekilde görme olanağı sağlayacağını ifade eder. Mondrian'ın sanatı, durmaksızın değişen Őekiller ve gerçekliklerin ardında, değişmeyen bir hakikati ortaya çıkarma arayışıdır (Gombrich, 1999, s. 581). Bu süreç, onun eserlerinde evrensel bir uyum ve denge arayışını ve soyut sanatın sınırlarını zorlama çabasını yansıtır.

Mondrian'a göre, hakikate ve bilgiye ulaşma "tinsel evrimi"  ana aşamada gerçekleşir. Bunların n koşuları ve aşamaları:

- a-hazırlanma(hazır olma durumu), imgelemele,
- b-aydınlanma (hakikatin farkındalığı) esinlenme,
- c-özel kişi olma (nsezi) sezgisel olarak sıralanmaktadır (Şahin, 2019, s. 16- 117).

Mondrian için, bu tinsel evrim süreci sadece kişisel bir yolculuk değil, aynı zamanda sanatının temelini oluşturan soyutlama ve form arayışlarının da bir yansımasıdır. Sanatçının eserleri, bu üç aşamanın dinamiklerini ve insan ruhunun derinliklerine yapılan yolculuğu görsel bir dile dönüştürür. Bu bağlamda, Mondrian'ın sanatı, evrensel hakikatlere ulaşma arzusunu ve bu süreçte bireyin tinsel olarak nasıl dönüşebileceğini gösteren bir harita gibi işlev görür (Şahin, 2019, s. 116-117).

İlahi veya mutlak ilkeye ulaşma sürecinde saflık ve ilahi bilgiye erişmek, her adayın sınanmasını, arınmasını ve güçlendirilmesini gerektiren üç aşamalı bir yolculuktur. Bu süreç, tinsel yükselişin gerçekleştiği ve bireyin daha yüksek bir bilinç düzeyine eriştiği bir dönüşümü temsil eder. Mondrian'ın bu üç aşamayı kendi sanatsal anlayışında ve sanat üretim sürecinde uygulaması tesadüf değildir. Nesnelere, algısal bellekten her Őeyden soyutlanarak özsel nitelikleriyle sınanır, özü temsil etmeyen ve ortak olmayan her Şey çıkarılarak arındırılır ve nesnenin gerçeğine ilişkin dış dünyanın fenomenlerinin yansımaları bir yana bırakılarak, kendi varlığına haiz güçlü nitelikler ne çıkarılır (Steiner, 2002, s. 113-114). Mondrian'ın arındırılmış, indirgemeci biçim ve renk kullanımı, gelecekteki modern sanatın temellerine önemli katkılar sağlayacaktır. Sanatçının eserlerinde hakim olan saflık (arınma), denge (sınanma) ve uyum (güçlendirme), i dinamiklerin ve akışın özgünlüğünü belirler. Bu süreç, Mondrian'ın eserlerinde evrensel bir uyum ve derin bir estetik sadelik arayışının yanı sıra, bir tinsel yükseliş ve bilgelik arayışını da yansıtır. Sanatçının alışmaları, bu nedenle, sadece görsel bir devrimi değil, aynı zamanda bireyin kendi içsel yolculuğunda ilahi veya mutlak ilkeye ulaşma arayışını da temsil eder. Mondrian'ın sanatı, bu Şekilde, bireysel ve evrensel boyutlar arasında bir köprü kurarak, izleyicilere hem estetik bir tatmin hem de ruhsal bir uyandırma sunar.



Resim 7. *Kırmızı Ağacın Dönüşümü Piet Mondrian*

Mondrian'ın soyuta yönelişi, özünde ağaç formundaki esas olanı arama çabasıyla başlar. Bu ağaçlarda sabit kalan, değişmez bir ortak ilke (z) zerinde odaklanarak tinsel varlığın derinliklerine dalış yapmıştır. Ağacın doğal formu, köklerinin toprağa bağlılığı üzerine kurulu olan zemin ilişkisini artık sadece yatay ve dikey bir bağlamda ele almaz. Soyutlama, algısal bir erevde temel değerler, gerçek biçim ve kavramlar üzerine yapılan değerlendirmelerin bir sonucudur (İpşiroğlu, 1994, s. 79). Mondrian'ın ağaç düzenlemeleri,

tekil deneyimlerden yola çıkarak, bağımsız bir ağacın özsel niteliğini soyutlanmış, nesnel ve ilkesel bir öz bağlamında indirgeyici bir yaklaşımla ortaya koyar. Mondrian, bu deneyimi ve soyuta geçişini şu sözlerle açıklar: “Doğa, bana ilham veriyor, bende bir şey yapmak için dürtü uyandırıyor ama ben gerçeğe olabildiğince yakından ele almak istiyorum. Bu nedenle ben şeylerin özüne ulaşana kadar her şey soyutlanmalı!” (Green,2003, s. 338).

Mondrian, ağaç konseptini deneyimsel ve algısal nesnelere dünyasından yavaşça soyutlamaya, parçalamaya başlar ve sonra bu parçaları yeniden yapılandırarak fiziksel görünüşünü tamamen değiştiren bir sürece girer. Ağaç serisinin kronolojik sıralamasında, her ne kadar tam olarak belirgin olmasa da, biçimsel olarak Kübist etkilerin görüldüğü ilk yapıtlar arasında değerlendirilebilir bu çalışmalar (İpşiroğlu, 1994, s. 81). Temalarındaki Kübist parçalı yapılar, doğrudan bir etkiden çok, tinsel bir kavrama doğru öznel bir yorumlama ile ağaç formunun oluşturulmasına yol açar. Mondrian'ın soyutlama eylemi, paralel deneyimlerle birlikte, değişmeyen evrensel özün ve nesnel ağaç deneyiminin doğal gerçekliğin kaygan zeminine dair gözlemleri sergiler. Soyutlama arayışı içindeki çeşitli sanatsal deneyimler ve Kübist eğilimler, yalnızca üslupsal bir değişiklik olarak görülmemelidir. Ancak, günlük deneyimdeki nesnelere kavramlarından arındırarak, herhangi bir öncül referans kavram olmaksızın sanatsal pratiklere yeni bir boyut kazandırması önemli bir husustur. Özellikle, benzerliklerin dışlanması ve farklılıkların vurgulanarak, geleneksel sanatın içeriğinden tamamen ayrılması, daha yetkin ve soyut yaratımların ortaya çıkmasını sağlar (Green, 2003, s. 338-339). Bu süreç, Mondrian'ın sanatındaki dönüşümün ve soyuta geçişinin, sadece görsel bir evrim değil, aynı zamanda derin bir felsefi ve tinsel arayışın sonucu olduğunu gösterir. Mondrian, sanatı aracılığıyla, gözle görülen dünyanın ötesindeki daha derin gerçeklikleri araştırır ve bu yolla, izleyiciye sadece yeni bir görsel dil sunmakla kalmaz, aynı zamanda evrensel bir uyum ve bütünlük duygusu sunmaktadır.

Mondrian ve De Still Grubunun Sanat Anlayışı

De Stijl, 20. yüzyılın başlarında, özellikle 1917-1931 yılları arasında, Hollanda'da etkin olan ve kübizmin etkileri altında şekillenen bir sanat ve mimarlık hareketidir. Matematiksel ve geometrik düzenlemelerle, sanatta yeni biçimsel ilkeler aracılığıyla daha dinamik bir alan yaratmayı hedeflemiştir. Piet Mondrian, Theo van Doesburg ve Van der Leek gibi sanatçılar, bu hareketin öncüleri arasında yer almaktadır. De Stijl, özünde saf estetik ifadeyi vurgulayan ve doğadan uzaklaşarak, doğal formu sadeleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımı benimsemiştir. Hareket, üç ana renk (sarı, kırmızı, mavi) ve siyah, beyaz gibi nötr renklerin kullanımıyla, mekan ve atmosferin iç içe geçen bir algı yaratmıştır. Bu, sanat ve tasarım dünyasında önemli bir etki yaratmış ve De Stijl'i, geometrik soyutlamanın öncüsü ve soyut sanatın ilk estetik örnekleri olarak konumlandırmıştır (Hoekstra, 2020, s. 5). De Stijl, 1917-1931 yılları arasında etkin olan ve kübizmin etkisi altında şekillenen önemli bir sanat grubudur. Bu dönem, sanatsal bir anlayışın getirilmesiyle öne çıkar. Matematiksel düzenlemelerin hakim olduğu, çok parçalı ve geometrik düzenlemelerle, sanatta yeni biçimsel ilkeler aracılığıyla daha dinamik bir alan yaratmayı hedeflemiştir. Piet Mondrian, Theo van Doesburg ve Van der Leek, grubun önde gelen temsilcilerindedir (Tunalı, 1989, s. 178). De Stijl grubunun doğadan uzaklaşarak, doğal formu sadeleştirme, saf estetik ifadeyi vurgulama amacını taşır. Üç ana renk ve nötr renklerin düz kullanımıyla, geometrik vurgular aracılığıyla mekan ve atmosferin iç içe geçen bir algı yaratıldığı görülür. Bu yaklaşımla, yüzeyin biçimsel önemine odaklanılan düzenlemeler öne çıkar. Renklerin doğal uyumu ve dengesi, renkler arasındaki ilişki dikkate alınarak renksel alanlar oluşturulmuştur. De Stijl hareketi, bir yandan geometrik soyutlamanın öncüsü olarak, diğer yandan ise soyut sanatın ilk estetik örnekleri olarak değerlendirilebilir (Hodge, 2021, s.128). Grubun deneysel ve nesnel temaları, düz renklerle sadeleştirilen unsurlar üzerinde net bir görüş sergilemekle kalmayıp, teozofinin mistik öğretileri ile sanatsal düşüncelerini manevi inançlar çerçevesinde bütünleştirmiştir. De Stijl grubu üyeleri, kübizmin yanı sıra teozofik öğretilerden de etkilenen bir sanatsal anlayış geliştirmiştir. Bu anlayış, aşağıdaki özelliklerle özetlenebilir:

- Renklendirme, üç ana renk (sarı, kırmızı, mavi) ve siyah, beyaz gibi nötr renklerin rastgele bir araya gelmesiyle oluşturulan yüzeyler üzerinden gerçekleşir. İlk olarak, doğal renkler ana renklere indirgenerek birinci düzey yaratılır. İkinci düzeyde, renkler yüzeye indirgenerek zemin oluşturulur. Üçüncü düzeyde ise, renkler dörtgen yüzeylerin birliğiyle evrensel bir uyum sağlamak üzere sınırlandırılır.

- Her bir düzey, dikdörtgenler, kareler ve prizmalar gibi geometrik şekillerden oluşmalıdır.
- Estetik bir denge, zıtlıkların kullanımıyla sağlanmalıdır.
- Asimetrik temelli düzlemler oluşturulurken simetri önlenmelidir.

• Oran, orantı, ritim, uyum, denge ve yerleştirme gibi unsurların üzerinde durulmalıdır (Altunoz, 2007, s. 7).

De Stijl hareketi, saf plastik özelliklere ve sadeliğe olan derin bağlılıklarıyla tanınır. Bu hareket, aynı renkleri, nesnelere ve figürleri kendi benzersiz üslupları içinde yeniden yorumlayarak hem kendi dönemlerinde hem de diğer sanat grupları arasında öne çıkmıştır (Farago, 2011, s. 199). Grup, renklerin saf kullanımını konusunda bir mutabakata varmış ve sanatın tüm özgür alanlarından yararlanarak yenilikçi biçimler ortaya koymuştur. Ancak, bu yenilikçi yaklaşımlar ve doğal fenomenlerin geometrik bir zemin üzerine oturtulması, bazen çelişkiler yaratarak kafa karışıklığına neden olmuştur. Grup üyeleri arasında sanatsal yaratım ve ifade biçimlerinde bir standardizasyon dayatılmış gibi görünse de, ne grup üyeleri ne de Mondrian bu tür şablonlaşmış ilkelerle hareket etmiştir. Grubun sanatsal bağlamda üzerinde durduğu esas, rengin uyumu ve doğaya aykırı bir görünüm sergileme ilkesidir (Chipp, 1996, s. 322). Doğadaki form ve şekillere karşı olan tutumları, görünüşler dünyasının algıya yönelik fenomenlerini dışlayan bir sanatsal anlayışla, De Stijl'i önemli bir sanat hareketi olarak konumlandırmaktadır.

De Stijl, 1917-1931 yılları arasında büyük bir etki yaratarak geniş bir alana yayıldı. Grubun yaratımları, içerik, teknik ve sanatsal anlayışlarla günümüze kadar uzanan mimari, iç dekorasyon, mobilya, giyim ve pek çok tasarım alanında varlığını sürdürmektedir. De Stijl, derin bir felsefeyi bünyesinde barındıran bir plastik sanat olarak güncelliğini korumaktadır. Bu hareketin üç aşamalı gelişimi; 1916-1921 arasındaki Hollanda'da görülen "formalist aşama", 1921-25 arasındaki uluslararası alanda gözlemlenen "olgun safha", ve 1925-1931 arası "dönüşüm aşaması" şeklinde geniş bir alanda kendini göstermiştir (Beksaç, 2000, s. 132). Grubun katılımcıları, resim, heykel, mimari ve tasarımda aynı temel ilkeleri kullanarak, dekoratif özellikleri dışlayan ve hayatın içine nüfuz eden bir üretim arayışındadır. Grup üyeleri, teknolojinin getirdiği makinalaşma sürecinde, halka huzur ve denge sağlayacak sanat ve tasarım ürünlerinin toplumun yaşam kalitesini iyileştirebileceğine inanmıştır. Bu yaratım süreci, temelde toplumsal nitelikler taşımaktadır. Bazı grup üyeleri sosyalist görüş ve hareketlerle bağlantı kurmuşken, Mondrian ve Theo van Doesburg dergiyi politik görüşlerden uzak tutmaya çalışmışlardır (Hodge, 2021, s. 129). Grup, herhangi bir politik ideolojiye dahil olmanın sanatlarının temel ilkelerini çiğnemek anlamına geleceğini ve bu durumun, evrensel dile ve ortak bilince ulaşma amaçlarından sapma anlamına geleceğini düşünüyordu. 1923 yılında, van Doesburg'un De Stijl dergisinde yayımlanan "Dada Nedir?" makalesi, politik görüşler bağlamında, iki sanatçı arasındaki bağları daha da zayıflatmıştır (Baljeu, 1974, s. 47).

De Stijl hareketi, 20. yüzyılın başlarında modern sanatın ve tasarımın şekillenmesinde merkezi bir rol oynamıştır. Hareketin yaratıcıları, sanatın her alanında uygulanabilecek evrensel bir dil geliştirme arayışı içindeydi. Bu arayış, onların eserlerinde minimalist estetik, geometrik formlar ve renklerin stratejik kullanımıyla kendini gösterdi. De Stijl, sadece estetik bir akım olmanın ötesinde, bir yaşam biçimi ve düşünce tarzını temsil ediyordu. Bu akım, insanların yaşam alanlarını, kullanım eşyalarını ve hatta giysilerini bile dönüştürme gücüne sahipti. Bu vizyon, günümüzde hala etkisini sürdürerek minimalist tasarımın ve modern mimarinin temellerini oluşturmuştur. De Stijl'in mirası, sanat ve tasarım dünyasında sürekli bir ilham kaynağı olmaya devam ederken, onun ilkeleri çağdaş tasarımcılar ve sanatçılar tarafından yeni bağlamlarda yeniden yorumlanmaktadır. Bu nedenle, De Stijl hareketi, estetik ve felsefi değerleriyle, modern sanatın gelişiminde vazgeçilmez bir kilometre taşı olarak kabul edilmektedir.

Kübizm Eğilimli Resimlerden Neo-Plastizme

Piet Mondrian'ın sanat serüveni, erken dönem eserlerinde doğaya karşı belirgin bir şüphecililiği ve kararsızlığı ile başlar. Bu dönemde, doğa izlenimlerinden kaynaklanan içsel çatışmalar, onun sanatını şekillendirir. Kübizme tanışması, Mondrian için bir dönüm noktası olmuş ve ona, doğadan tamamen soyutlanmış, ancak doğayla kavramsal bir bağını koruyan bir sanat dili geliştirme imkânı sunmuştur. Kübizmin sunduğu soyut nesnellik ve optik görüntülerin basitleştirilmiş işlenişi, Mondrian'ın sanatındaki dikey ve yatay parçalanmalarla, onun daha önce ulaşmaya çalıştığı akılcılığı, basitliği ve titizliği elde etmesini sağlamıştır. Bu, Mondrian'ın kübizm eğilimli resimlerinden neo-plastisizme geçiş yaptığı sürecin başlangıcıdır.



Resim 8. *Pablo Picasso, Ma Jolie, 1912 Tuval Üzerine Yağlıboya, 100 x 64 cm, (Modern Sanat Müzesi)*

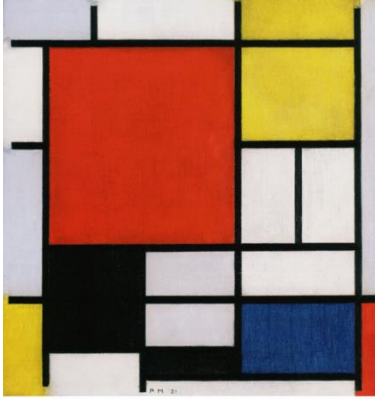
Mondrian sanatının ilk dönemlerinden itibaren doğa izlenimlerine karşı şüpheci, kararsız ve algıdaki içkin değişkenlikle ürettiği eserlerle sürekli bir çatışma içindedir. Kübizmle tanışmasıyla bir taraftan tamamen kavramsal bağlamda doğadan kopmazken diğer taraftan sınırlandırılmış biçimlerden bağımsız bir dil, yapı ve yöntemi bulmuş olur. Kübizmin soyut nesnellığı, optik görüntünün arındırılmış işlemi, dikey ve yatay parçalanmalar Mondrian'ın arzularını bir biçimde karşılamaktadır. Bu soyut çizgi ve lekeler Mondrian'ın içinde saklı kalanı ortaya çıkarmasında, akılcı, basit ve titiz bir yöntemle sanatından hedeflediği benzerliği açısından dikkat çekicidir (Jaffe,1985, s. 21).



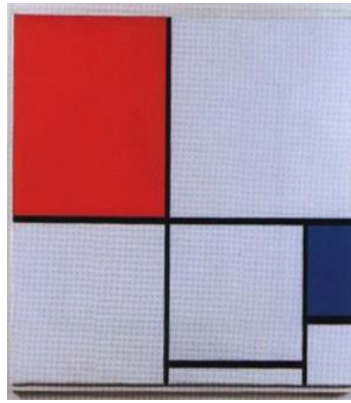
Resim 9. *Piet Mondrian, Tablo No:4, 1913 Tuval Üzerine Yağlıboya, 95x80cm (Gemeente Müzesi, La Haye).*

Mondrian'ın eserleri, Kübizmin analitik yaklaşımlarına yakın duran çalışmalar olarak tanımlanabilir. Özellikle Picasso'nun analitik kübist çalışmalarına duyduğu ilgiyi, De Stijl dergisindeki yazıları aracılığıyla açıkça belirtmiştir (Lynton, 2004, s. 214). Picasso'nun etkisini kabul etmekle birlikte, Mondrian onun

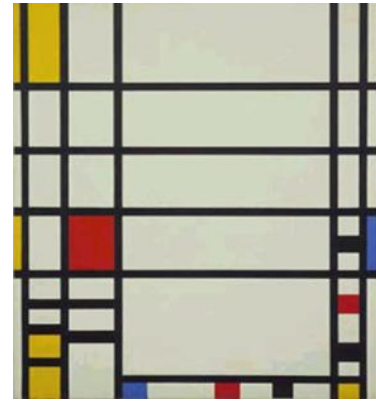
soyutlamaya yeterince yaklaşmadığını eleştirmiştir. Ayrıca, Mondrian bu dönemdeki soyutlamaya yönelik tüm sanat türlerini, Picasso'nun çalışmalarının bir devamı olarak görmüştür. Kübizm'deki köşeli formları daha düzenli hale getirerek desenler oluşturduğunu ifade eden Mondrian, sanatında dikey ve yatay çizgileri kullanarak bir dil geliştirmiştir. Bu çizgiler, sanatının genel hatlarını belirleyen bir özellik haline gelmiştir. Ancak, eserlerindeki fırça darbelerinin çeşitliliği, merkez ile çevre arasındaki ilişkiyi karmaşıklaştırmıştır. Kübist etkili resimlerde belirgin bir tema olmaması, arka planın nasıl işleneceği konusunda zorluklara yol açmıştır (Turan, 2020, s. 609). Resmin öğeleri arasında neyin ön planda neyin arka planda olduğu, renk mi yoksa soyut kontur çizgileri mi ile belirtileceği konusunda kararsızlıklar yaşanmıştır. Bu sorunsallar, Kübizm'in Mondrian için yeterince bağımsız bir alan sunmadığını göstermiştir. Sanatçı, nesnelerin doğal uzantılarını sınırlandırarak, soyut doğa formuna atıflarda bulunmuş, kalın konturlarla başladığı soyutlama süreci, zamanla karşıtlıklarla ifade edilen yapılarla devam etmiştir. Mondrian'ın bu yaklaşımı, alışılmışın dışında yeni bir anlatım dili geliştirmesine olanak sağlamıştır (İpşiroğlu, 1994, s. 80).



Resim 10. *Mondrian Kırmızı, Sarı ve Mavili Kompozisyon 1921*
Yağlıboya 94 x95cm, (Sanat Müzeşi,
Sanat Koleksiyonu Vakıfı, Dallas)



Resim 11. *Mondrian Kompozisyon 3, 1932, Yağlıboya,*
55x55cm (Sanat Müzeşi, Winthertbur).



Resim 12. *Mondrian Trafalgar Meydanı, 1939-43, Yağlıboya, 145.2*
x 120 cm, (Modern Sanat Müzeşi,
New York)

Mondrian, kübizmi bir soyutlama biçimi olarak kabul etse de, ona göre bu akım tam anlamıyla doğadan kopamamış ve sadece kısmi bir parçalanmayla sınırlı kalmıştır. Kübizmin hacim anlayışına bağlı kalması, nesnelerin ve figürlerin hâlâ tanınabilir olmasına yol açmıştır. Mondrian için, sanatın temel amacını araştıran bir sanatçı olarak, kübizmin bile en ileri temsilcileri, geçmişten tamamen bağımsız olmayı başaramamış ve eskiyle olan bağlarını koparamamıştır. Böylece, ileri sürdükleri ve göstermek istedikleri gerçeklikler, sanatlarına yansıtılamamıştır (Mondrian, 1987, s. 169). Bu bakış açısıyla Mondrian, kübizmin ötesine geçerek, sanatında daha radikal bir soyutlama ve doğadan tamamen kopuş arayışına girmiştir.

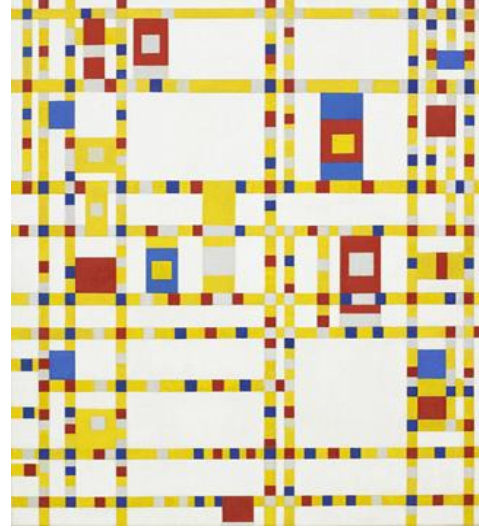
Piet Mondrian'ın sanat anlayışı, derinlemesine felsefi bir duruşu temsil eder. Teozofi cemiyetine olan katılımı, sanatçının dūřünsel beslenme alanını genişletmiş ve kadim öğretiler, felsefeler, bilimler ve inanç sistemleri gibi çeşitli kaynaklardan alınan ilhamla zenginleşmiştir. Mondrian, maddi, ruhsal ve tinsel bütünlüğün farkındalığı içinde, görünen dünyanın ötesindeki gerçekliği aramaya yönelmiştir. Bu, onun mutlak öz arayışını Platon'un idealar dünyasına benzer bir şekilde, gerçek özün sadece bir yansıma olduğu dūřüncesine dayandırır. Mondrian için, salt duysal algının nesnelerin özüne ulaşmada yetersiz kaldığı görüşü, özsel olmayan her şeyden arındırılarak değişmez kavramların sezgisel bir arayışına dönüşmüştür (İpşiroğlu, 2011, s. 53). Sanatçı, Spinoza'nın "Etika" eserinden ilham alarak geometrik formların dilini kullanmış ve Hegel'in diyalektiğini, soyut sanat üzerine dūřüncelerini şekillendirirken karşıtlıklar üzerine kurulu bir anlayışla gerçeğe ulaşılabileceği fikrini benimsemiştir (Crowther, 1997, s. 128). Mondrian'a göre, soyut gerçeklik, görünen gerçekliğin karşıtıdır ve bu soyut gerçeklik, sadece soyut biçimleme yoluyla ifade edilip anlaşılabilir. Sanatçı, teozofi, Platon ve Yeni-Platonculuk, Spinoza, Hegel gibi önemli filozofların öğretileriyle kendi sanatsal öğretisini bir araya getirerek, sanatında benzersiz bir değerler sistemi ve kurgusal yapı oluşturmuştur (Mondrian, 1987, s. 178).

Mondrian'ın sanatındaki bu tinsel ve felsefi derinliğe katkıda bulunan bir diğer önemli faktör ise, katı Kalvinist inanç ve disiplinle büyütülmesidir. Bu disiplinli ve metafizikle yoğrulmuş geçmişi, onun sanatında tinsel bir tümellik kavramı geliştirmesine önyak olmuştur. Mondrian, karşıtlıkları bir araya getirerek, algı üzerindeki anlamları öznel olmaktan çıkarıp, onları sonsuzlukta birliğin temsili haline getirmiştir. Bu

süreçte, sanatçının eserlerinde bu dünya ile bağlarını tamamen koparmış olabileceği düşünülebilir. Ancak, ilk dönem resimlerine yapılan referanslar olmadan, bu derin kavramların tam olarak anlaşılabilmesi neredeyse imkansızdır. Mondrian'ın resimlerindeki "yayılmı hissi", onun eserlerindeki hâkim karşıtlıklar tarafından meydana getirilmiştir. Bu karşıtlıklar, eserlerindeki görsel iletişimin temelini oluşturan saf kontrastlardır (Jaffé, 1985, s. 94-95). Hegel'in diyalektiği, Mondrian'ın sanatındaki bu görsel iletişimi ve temaları şekillendirme sürecinde belirgin bir etki yaratmıştır. Hegel felsefesinden aldığı ilhamla, Mondrian, eserlerinde sıklıkla başvurduğu yatay-dikey karşıtlığını oluşturmuştur. Bu karşıtlık, onun temaları arasında sıkça yer alan bir motif haline gelmiştir. Neo-Plastisizm'in temelleri ve De Stijl grubunun çabaları da, şüphesiz ki aynı felsefi anlayış tarafından beslenmiş ve güçlendirilmiştir. Neo-Plastisizmin amacı, tümel gerçekleri saf nitelikler, düz renkler ve çizgilerle ifade etme iddiasında bulunur; bu da sanatçının hakikate ulaşma arzusundan kaynaklanır. Gerçek hakikatte, kullanılan tüm araçlar objektif olup, duyuşsal algının ötesinde, değişken doğadan ve en önemlisi subjektif insanın ötesindedir (Crowther, 1997, s. 130).



Resim 13. *Mondrian New York Şehri, 1941-42, Yağlıboya 119,3x114,2cm (Georges Pompidou Merkezi Paris, Fransa).*



Resim 14. *Mondrian, Broadway Boogie Woogie (1942-43). 127 x 127 cm Yağlıboya (Moma, New York, ABD).*

Piet Mondrian'ın sanatında sıklıkla rastlanan ve eserlerinin temelini oluşturan ikilik kavramı, onun sanat teorisini şekillendiren önemli bir unsurdur. Tekil-tümel, dişil-eril, dikey-yatay, nesnel-öznel, soyut-somut gibi karşıtlıklar üzerine kurulu bu yaklaşım, Mondrian'ın her eserinde belirgin bir şekilde görülmektedir. Sanatçı, bu karşıtlıklar aracılığıyla, öznel veya bireysel olanın ötesine geçerek, evrensel veya tümel olanı hedeflemiştir. Bu durum, Mondrian için öznel teklikten sıyrılıp, öz olanı idrak etme fırsatı olarak da değerlendirilebilir. Mondrian, doğada görülen yuvarlak formlar, eğrisel yapılar, değişken renkler ve kararsız durumlar gibi unsurları düzensizlik olarak nitelendirir. Ona göre, doğanın bu trajik çelişkileri, evrensel bir bütünlüğe dönüştürülüp trajik unsurlardan arınmalıdır. Ona göre, doğanın bu trajik çelişkileri, evrensel bir bütünlüğe dönüştürülüp trajik unsurlardan arınmalıdır. Mondrian'ın amacı, yaratıcılığını sunarken değişken fenomenlerin görünüşlerinden ve deneyime dayalı bilgiden tamamen bağımsız bir şekilde tutmak, böylece dengeli ve evrensel bir gerçekliği mümkün kılmaktır (Mondrian, 1987, s. 54). Bu yaklaşım, Mondrian'ın sanatının, somut gerçekliklerden soyutlama yaparak, daha yüksek bir düzeyde evrensel gerçekliklerle bağlantı kurma çabasının bir göstergesidir.

Sonuç

Mondrian, birçok farklı düşünce, felsefe, öğretisi ve kavramı özümseyerek kendine özgü bir üslup yaratmıştır. İlk dönemlerindeki yansıtmacı/doğa temelli eserlerinde bile kendi tarzını korumuş ve bunu sürdürmüştür. Kübizmin parçalı ve açılı dünyasını görme ve gösterme prensibinden etkilenerek, sanat tarihine kendi adıyla özdeşleşen özgün soyut geometrik resim biçemi yaratmıştır.

Mondrian'ın sanatındaki evrim, özellikle ağaç serisiyle başlayarak soyutlama denemeleri ve Neo-Plastik tarzındaki eserleriyle belirginleşmiştir. Bu eserler, minimalist formlarla soyutlamayı birleştirerek hem akımın öncüsü hem de kurucusu olmuştur. Resimlerinde kullandığı renklerin azlığı ve yalın formlar, özgün geometrik soyut biçimleri minimalizme ilham kaynağı olmuştur.

Mondrian'ın eserleri, tek tür bir yaratım olarak değerlendirilemez. Neo-Plastisizm sanatının gelişimi adına uzun bir zaman dilimine yayılmış tasarımların öncülleri olarak nitelendirilebilir. Her bir yaratım, kendinden sonraki eser üzerine eklenerek yükselmiştir; her bir eser, öncesinin ve sonrasının adıdır. Denge, uyum, birlik ve bütünlüğün ahengini yakalamak için görsel yalınlığı sınırlarına kadar zorlayarak, en basit ve sade anlatımla en zengin görsel sunumları yaratmıştır.

Mondrian'ın sanatsal yaşamına baktığımızda, eserleri genellikle iç tutarlı bir yapıya sahiptir. Özellikle 1914 ile 1940 yılları arasındaki eserleri, birbirinden bağımsız, özerk tekil evrenler gibi sağlam iç dinamiklere, dengeye, uyuma ve enerjiye sahip görünmektedir. Bu eserler, izleyeni bütüne ve mutlak hakikate ulaştıracak sanatsal bir ifade olarak tanımlanabilir.

Mondrian'ın kuram ve eseriyle oluşturduğu etki, günümüzde pek çok alanda kendini hissettirmektedir. Düşünsel ve yaratımsal sisteminin öngördüğü biçimsel, kurgusal ve anlamsal tümel birlik ve denge ile bir gizem ve derinlik ifade etmektedir. Birbiri üstüne binen haçlar, kareler, yatay ve dikey biçimler, ana ve nötr renklerle düşünsel derinlik kadar sanatsal boyutta da soyut derinliğe sahiptir. Yaratıcılıkta görsel ve nesnelere olan bağımlılıkları bertaraf ederek, bu düşünsel boyutla uzun süreler güncelliğini yitirmeyecektir.

Sonuç olarak, Mondrian'ın sanatı estetik, felsefi ve düşünsel derinliğiyle modern sanatın sınırlarını aşan, soyut sanatın öncülerinden biri olarak önemli bir yer tutar. Eserleri, sanatın evrensel boyutlarına yeni perspektifler sunarak, bugün bile sanatseverler ve çağdaş sanatçılar için değerli bir ilham kaynağı olmaya devam eder. Mondrian'ın sanatındaki bu bütünlük ve derinlik, onun eserlerini yalnızca görsel bir tatminin ötesinde, ruhsal bir keşif yolculuğu olarak benzersiz kılmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, "*Piet Mondrian'ın Form Algısındaki Evrimi ve Soyut Sanatla Etkileşimi*" başlığı altında yürütülmüştür. Araştırma sürecinde, bilimsel kurallar ve akademik dürüstlük ilkeleri titizlikle takip edilmiştir. Çalışma esnasında elde edilen tüm veriler orijinalliğini korumuş, herhangi bir tahrifat yapılmamış ve alıntılanan bilgiler, ilgili akademik alıntı kurallarına uygun olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bu çalışma daha önce başka hiçbir akademik yayın ortamında değerlendirme amaçlı kullanılmamıştır. Araştırmanın konusu ve yöntemi itibarıyla etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Bu çalışma kapsamında, araştırmacıların herhangi bir dış kişi veya kurumla çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar, araştırma süreci boyunca tam bağımsızlık içinde hareket etmişler ve çalışmanın tüm aşamalarında araştırma etiği ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalmışlardır. Araştırmanın finansmanı ve kaynakları, araştırma sonuçları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olabilecek dış etkenlerden tamamen bağımsızdır. Buna ek olarak, araştırmacılar arasında da herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır. Bu çalışma, yalnızca akademik merak ve bilimsel katkı amacıyla yürütülmüştür.

Kaynakça

- Altunöz, G. (2007). Mondrian'ın yeni bir bakış açısıyla okunması. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, 47, 1-19.
- Baljeu, J. (1974). Theo Van Doesburg. Londra: Studio Vista.
- Besant, A. (1980). Theosophical Society. In J. Hastings, J. A. Selbie, & L. H. Gray (Eds.), The Encyclopedia of Religion and Ethics (Vol. 12, pp. 300-304). Edinburgh: T. T. Clark; New York: Charles Scribner's Sons.
- Chipp, H. B. (1996). Theories Of Modern Art. University Of California Press.
- Crowther, P. (1997). The Language of Twentieth Century Art: A Conceptual History. Yale University Press.
- Deicher, S. (2004). Piet Mondrian: Structures in Space. Köln: Taschen.
- Farago, F. (2011). Sanat (2. baskı). Ankara: Cantekin Matbaacılık.
- Fischer, E. (2010). Sanatın Gerekliliği (Çev. Cevat Çapan). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Güner, M. R. (2001). Okültizm (Tarih Boyunca Gizli Bilimler). Kocaeli: Ege Meta Yayınları.
- Green, C. (2003). The European Avantgardes. Londra: Philip Wilson Publishers.
- Hodermarsky, E. (2016). Becoming Piet Mondrian: Two Transitional Works. Yale University Art Gallery Bulletin, European Art, 5, 105-109.

- Hoekstra, R. (2020). Thinking about De Stijl: Three Generations of Committed Historians in the Netherlands. *De Stijl Studies*, 1(1), 5.
- Hogde, S. (2021). Gerçekten Bilinmesi Gereken 50 Sanat Fikri. İstanbul: Domingo Yayıncılık.
- İpşiroğlu, N. (1994). Resimde Müziğin Etkisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- İpşiroğlu, N., & İpşiroğlu, M. (2011). Sanatta Devrim. İstanbul: Hayal Perest Yayınevi.
- Jaffe, H. L. C. (1985). Piet Mondrian. Harry N. Abrams Inc. Pub.
- Lynton, N. (2004). Modern Sanatın Öyküsü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mondrian, P. (1987). The New Art The New Life: The Collected Writings of Piet Mondrian. London: Thames & Hudson.
- Read, H. (2018). Sanat ve Toplum. İstanbul: Hayal Perest Yayınlar.
- Steiner, R. (2003). Kozmik Hafıza Tarih Öncesinde Dünya ve İnsan. İstanbul: Samsara Yayınları.
- Şahin, Ö. (2019). Gnostisizm, Gül-Haç ve Teozofi Işığında İki Kare Örneği: “Koyu Karanlıklar” (Robert Fludd) ve “Siyah Kare” (Kazimir Maleviç). *Sanat Tarihi Yıllığı*, 28, 116-117.
- Tuchmann, M. (1986). The Spiritual in Art: Abstract Painting 1890-1985. Abbeville Press.
- Tunalı, İ. (1992). Felsefenin Işığında Modern Resim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Turan, A. (2020). Dünya Sanat Tarihi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Worringer, W. (2003). Soyutlama ve Empati, Modernizmin Serüveni (Hazırlayan: Enis Batur). İstanbul: Y.K.Y. Yayınları.

Görsel Kaynakça

- Görsel1. <https://enjoysomedamnfineart.blogspot.com/2019/06/piet-mondriaan-mondrian-woods-near-oele.html>
- Görsel 2. <https://bilimveutopya.com.tr/node/3391>
- Görsel3. <https://parisdiarybylaure.com/salomon-slijpers-collection-of-mondrian-at-marmottan/>
- Görsel4. <https://www.pietmondrian.info/mondrian-at-a-glance/mondrian-at-a-glance-home.html>
- Görsel5. <https://www.sanatinoykusu.com/objeye-bagli-olmayan-saf-soyut-sanatin-uncusu-mondrian/>
- Görsel6. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amsterdam_-_Stedelijk_Museum_-_Piet_Mondrian_\(1872-1944\)_-_Windmill_\(A_2996\)_c._1917.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amsterdam_-_Stedelijk_Museum_-_Piet_Mondrian_(1872-1944)_-_Windmill_(A_2996)_c._1917.jpg)
- Görsel 7. <https://hbyazar.com/gri-agac-piet-mondrian-gray-tree/>
- Görsel8. https://arsiv.adalidergisi.com/cms/2010-2019/2015/sayi-121-temmuz_2015/makale/759/kubizm
- Görsel 9. https://nl.wikipedia.org/wiki/Bestand:Piet_mondrian,_tableau_n._4,_1913,_01.jpg
- Görsel10. <https://www.arthipo.com/tr-tr/piet-mondrian-kirmizi-sari-mavi-genis-duzlemlilik-kompozisyon.html>
- Görsel11. <https://www.kingandmcgaw.com/prints/piet-mondrian/composition-no-iii-composition-with-red-blue-yellow-and-black-1929436697#436697>
- Görsel 12. <https://kavrakoglu.com/cagdas-sanata-varis-45-neoplastisizm-ve-de-stijl/>
- Görsel13. <https://defteriniz.com/soyut-sanat-akimlari-abstre-nonfiguratif-cagdas-sanat-akimlari-bati-sanat-tarihi/34738/>
- Görsel 14. wikipedia.org/wiki/Broadway_Boogie_Woogie

EXTENDED ABSTRACT

This study delves into the evolution of Piet Mondrian's perception of form and his profound interaction with abstract art, focusing on the significant influences of philosophical movements, particularly Theosophy, on his artistic transformations. The research aims to illuminate how Mondrian's art transcended traditional representations to embrace abstraction, reflecting his philosophical engagements and the broader modernist movements of the 20th century. This research methodology incorporates a comprehensive analysis of Mondrian's artworks across different periods, emphasizing the transition from his early figurative works to his later abstract compositions. A thorough review of the literature related to Mondrian's life, his artistic evolution, and philosophical influences, alongside visual analyses of selected works, forms the foundation of this study. Artworks were selected based on their historical significance and representation of critical phases in Mondrian's artistic journey. The visual analysis focused on elements such as color, form, and composition, which were instrumental in illustrating Mondrian's gradual shift toward abstraction. Through this investigation, it has been observed that Mondrian's move from figurative painting to abstract art was intricately linked to his philosophical studies, particularly his deep engagement with Theosophy. This intellectual framework influenced not only the stylistic aspects of his work but also imbued his art with a spiritual and universal quest for harmony. This was evident in his reduction of the artistic palette and his adoption of a geometric style that emphasized the essential elements of art and their interrelationships. The simplification of forms and the focus on horizontal and vertical lines in his later works, such as those seen in his iconic "Composition with Red, Blue, and Yellow," underscore his philosophical pursuit of the fundamental structures underlying visible reality. Moreover, this research explores the cultural and historical context of Mondrian's period, marked by

tumultuous changes and a burgeoning interest in non-Western philosophies in the Western art scene. The impact of these dynamics is analyzed to understand how they influenced Mondrian's artistic decisions and philosophical outlook. This contextual analysis is supported by evidence from both primary sources, such as Mondrian's writings and contemporaneous critiques, and secondary sources, including scholarly articles and historical records. The findings of this study contribute to a nuanced understanding of Mondrian's role in the development of modern art. They highlight how his artistic evolution was not merely a visual or aesthetic transformation but was deeply intertwined with his philosophical explorations and the cultural shifts of his time. By examining the intersection of art and philosophy in Mondrian's work, the research underscores the multidimensionality of his approach to abstraction, which was both a personal and a reflective response to the complexities of the early 20th century. In conclusion, this study not only enhances our appreciation of Mondrian's art from a technical and aesthetic perspective but also enriches our understanding of the profound philosophical underpinnings that influenced his artistic direction. The findings reiterate the significance of considering philosophical and cultural contexts in studying the evolution of artistic styles, particularly in periods of significant socio-political change.

Discourse, Values and Voting: Political Value Priorities of the Turkish Public

Aynur KÖSE¹, Fatih KEZER², Mustafa YILMAZ³ & Eylem ARSLAN⁴

Abstract

There are many approaches to analyzing past elections in critical countries, but no valid standardized method yet. The significant effort focuses on the uncommitted voters in the studies and how they were won. This paper investigates the elections in the Republic of Turkey between 2002-2011. It focuses on determining the level of attitudes and expectations of Turkish voters based on the value priority of politics. The investigation answers how people voted as they did based on their gender, age, education, income and region. A quantitative research method has been designed to establish a correlation among these variables by collecting data from 4268 voters. The findings resulted in the formation of an analysis method, called the Scale of Political Values. The scale has three sub-dimensions: the first one is stability and order-oriented, strong power expectation, the second is developmental, honest, solution-oriented policy expectation, and the last is strong leadership expectation. Increasing age and decreasing education and income levels resulted in an increased strong power expectation. As age, education, and income levels increased, the expectation for developmental, honest, solution-oriented policy received the highest score. This dimension had a linear relation to age, education, and income level. Gender did not affect both sub-dimensions.

Key Words: Value, political discourse, voting, Turkish politics, elections

Söylem, Değer ve Oy Verme: Türk Halkının Siyasal Değer Öncelikleri

Öz

Kritik ülkelerdeki geçmiş seçimleri analiz etmek için birçok yaklaşım bulunmakla birlikte, geçerli bir standartlaştırılmış yöntem henüz yoktur. Çalışmalar özellikle kararsız seçmenlere ve bu seçmenlerin siyasi partiler tarafından nasıl ikna edildiğine odaklanmaktadır. Bu makale, Türkiye Cumhuriyeti'nde 2002-2011 arasında yapılan seçimleri araştırmaktadır. Seçimlerde Türk seçmenlerinin tutum ve beklentilerinin, siyasetin değer önceliği temelinde belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, insanların nasıl oy verdiklerini cinsiyet, yaş, eğitim, gelir ve bölge gibi faktörlere dayanarak açıklamaktadır. 4268 seçmenden veri toplayarak bu değişkenler arasında bir ilişki kurmak için nicel bir araştırma yöntemi tasarlandı. Bulgularla Siyasal Değerler Ölçeği adlı bir ölçek oluşturuldu. Bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: İlk alt boyut, istikrar ve düzen odaklı güçlü iktidar beklentisini, ikinci alt boyut gelişimsel, dürüst, çözüm odaklı politika beklentisini ve son boyut güçlü liderlik beklentisini ifade etmektedir. Araştırmada yaşın artması ve eğitim ile gelir düzeyinin azalması sonucunda istikrar ve düzen odaklı güçlü iktidar beklentisinin arttığı saptanmıştır. Yaş, eğitim ve gelir düzeyi arttıkça kalkındırma, dürüst ve çözüm odaklı politika beklentisi en yüksek puanı almıştır. Çözüm odaklı politika beklentisini ifade eden boyut yaş, eğitim ve gelir düzeyi ile doğrusal bir ilişkiye sahiptir. Cinsiyet, her iki alt boyut üzerinde de etkili olmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, siyasal söylem, oy verme, Türkiye politikası, seçim

Atıf İçin / Please Cite As:

Köse, A., Kezer, F., Yılmaz, M., & Arslan, E. (2025). Discourse, values and voting: political value priorities of the Turkish Public. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 244-259. doi:10.33206/mjss.1479594


Geliş Tarihi / Received Date: 06.05.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.06.2024


¹ Prof. Dr. - Trabzon Üniversitesi, İletişim Fakültesi, akose@trabzon.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-1310-5704


² Doç. Dr. - Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.kezer@kocaeli.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-9640-3004

³ Prof. Dr. - Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, m.yilmaz@kocaeli.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-3320-108X

⁴ Doç. Dr. - Ege Üniversitesi, Rektörlüğü, eylem.arslan@ege.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8499-1689

Introduction

This research aims to answer the following questions: what are the attitudes and expectations of the Turkish voters based on the value priority of politics after 2000? How do demographic variables affect the attitudes and expectations of the value priorities of politics in Turkey? These questions were studied using an original scale that fed the political rhetoric in Turkey. This research assumed that political discourses highly regarded by society had convincing power and that values affected the political decisions of the public. The research did not attempt to measure nor predict the intention and the tendency for future elections. To establish conclusive data for the results, the relationship between the value-loaded discourses of politicians' speeches in the media and the political attitudes and expectations of the voters in Turkey, was also examined using an analytical model. The research focused on how these political values appeared in the media and affected voting behavior in terms of demographic variables. The attitudes toward political values were researched based on the voters' gender, age, educational background, income level, and region. The results showed that values affect political discourses and decisions.

To reveal this, we first analyzed the discourse of politicians' statements in the newspapers in terms of values in the elections of 2002, 2007, and 2011 (early election). The values that dominated the political discourse of Turkey during these elections were determined and reported (Köse, 2016; 2019). A qualitative content analysis utilizing 10 basic values (self-direction, stimulation, hedonism, achievement, power, security, conformity, tradition, benevolence, and universalism) as stated in the Schwartz Value Scale (1992) was conducted. Then a scale defined as "the scale of political values" (SPV) was fed through the political rhetoric in the investigations. In turn, this was utilized as a tool to measure the attitudes and expectations of the voters on the values that dominated politics (Köse, Yılmaz, Kezer, and Arslan, 2018). Some studies used European Social Survey (ESS) data for investigating similar cases (Başlevent & Kirmanoğlu, 2010; Schwartz et al., 2014), however, this research is vastly different because it is based entirely on an original, newly-developed scale that fed with the political rhetoric in Turkey and utilized in various sample groups in 2017. This date is important because, after the 2017 constitutional amendment referendum, Turkey's long-standing parliamentary system was exchanged for a presidential system in June 2018.

Earlier studies on the relationship between values and politics in Turkey show that values are related to the political views of the voters. Başlevent and Kirmanoğlu (2010) investigated the role played by Turkish people's basic personal values in their political choices by using the European Social Survey (ESS). They adopted Schwartz's (1992) theory of basic values. They focused on how the values affect the decisions to vote for Turkey's two major political parties, namely the Justice and Development Party (AKP) and the Republican People's Party (CHP). These researchers find that the decision to vote for the AKP is negatively related to openness to change and self-transcendence and the opposite is the case for the CHP. In their study of 15 countries, which includes Turkey, Schwartz et al. (2014) analyze the data they collect using eight core political values and 10 basic personal values. The research showed that individual differences in basic personal values play a critical role in political thinking. Caprara et al. (2018) examined the extent to which religiosity accounts for ideological orientations in 16 countries from five continents. They found that the contribution of religiosity to ideology was substantial only in countries where religion played a prominent role in the public sphere, such as Spain, Poland, Greece, Italy, Slovakia, and Turkey.

Exploring the basic personal values and the meaning of right-left political orientation in 20 countries, Piurko, Schwartz, and Davidov (2011), compared the personal values with the socio-demographic variables that were decisive in political orientation. Lane and Ersson (2005) examined the values, that were influential in politics and pointed to the fact that the boundary between political values and political ideologies was definite and the values that were valid in politics changed as the politics of the period changed. Caprara et al. (1999), who examined the elections in Italy in 1994, found there was a significant relationship between voters' characteristics and political preferences. Again Caprara et al. (2006) used Schwartz's basic theory of personal values to test whether two aspects of personality, i.e. personal traits, and values, affect political preferences. Barnea and Schwartz (1998), in their study of the 1988 Israeli elections, found that the personal values of individuals were a distinctive feature among various political party voters. Studying the 2006 elections in Italy, Schwartz, Caprara, and Vecchione (2010, s.423) tested how the motivational structure of the core values restricts and imparts coherence to political values, assuming that political values are the manifestations of the basic personal values in the field of politics.

Waheed et al. (2011) analyzed differences and similarities in using values in the political speeches of six politicians from three different developed and developing countries. They determined that the most

present basic values in all speeches, regardless of the country being developed or developing, were benevolence, universalism, stimulation, self-direction, and achievement. The most frequently used basic values in the speeches from developed countries were universalism and benevolence while in the speeches from developing countries, they were self-direction and stimulation. In another study in which they examined news texts in 10 countries in terms of values, Waheed et al. (2013) put forth that the four most frequently used values in politics were the same in developed and developing countries, but the positive and negative use of these values varied.

Studies on political preferences and voter behavior are increasing rapidly due to the influence and decisiveness of politics on power relations in society. While the public opinion polls conducted before the election try to predict the election results, studies on the political discourse and propaganda techniques are subject to various analyses ensuing the elections. This study approaches the relationship between the values and political attitudes originally way to sound strategic answers using a quantitative method.

Method, Participants, and Data Collection

The focus of this research is to determine the level of attitudes and expectations of Turkish voters in terms of different variables as set against the values embedded in the election rhetoric in Turkey after 2000. Correlational studies were done to determine the relationship between two or more variables without the intervention of the variables as earlier studied (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

The research population comprises the citizens of the Republic of Turkey, over the age of 18 who are entitled to vote. Accordingly, the number of participants was determined to be 4268, at the 95% confidence interval and with +/- 1,5% margin of error. The Turkey Classification of Territorial Units for Statistics (IBBS-1) has been referred to in sampling. Within the scope of this classification, the sampling was carried out in 12 regions which are known and thought to represent the whole region. Thus, to get a balanced representation, Turkey Statistical Area Classification, age, gender, and quotas are carefully designated. The sampling of the study was formed by a random method provided that it was kept within quotas.

The participants were balanced gender-wise. 2062 of the participants were women and 2126 were men. Looking at the distribution of the age of the participants, 27.90 percent (f=1191) of them are in the 18-29 age range, 32.85 percent (f=1402), in the 30-44 range; 23.20 percent (f=990) is in the range of 45-59. 16.05 percent (f=685) of the participants were 60 years or older. When education levels were evaluated, the majority were high school graduates with 42.79 percent (f=1825). Then, respectively, 23.66 percent (f=1009) with undergraduate and 19.06 percent (f=813) followed by secondary school graduates. The rate of primary school graduates participating in the research is 11.16 percent (f=476) and the rate of postgraduates is 3.33 percent (f=142). The participants stated their income levels within the ranges based on minimum wage. Household income levels from the highest frequency to the lowest are as follows, respectively: 2101-3500 Turkish Liras (31.96%), 1401-2100 TL (29.22%), 3501-4900 TL (15.25%), less than 1400 TL (11.72%). The range of people with more than TL 4900 remained below 10 percent. 13 participants did not specify their income level. Most of the participants (91.85%) stated their mother tongue to be Turkish. After Turkish, eight participants stated a different mother tongue other than Kurdish, Laz, Circassian, and Arabic. Three of the eight participants indicated English as their mother tongue, while the remaining 5 indicated German, Albanian, Bulgarian, Persian, and French. 14 participants did not specify their mother tongue.

In the research, SPV was used as the data collection tool. This scale consists of two parts. In the first part, there are questions about basic demographic information and in the second part, there are statements about measuring values. In the first part of demographic questions, there are questions about age, gender, education, income, place of residence, and ethnic identity. Value expressions consist of three dimensions. Explained variances for factors are 21.12%, 13.72%, and 7.54%. The three-factored construct explains 42.33% of the variance in total. Cronbach Alpha reliability coefficients concerning factors are determined to be 0.88, 0.90, and 0.76, respectively; and the Cronbach Alpha reliability coefficient for the totality of the scale is 0.89. It was seen that item-total correlations vary between 0.453 and 0.805. First, under the “developmental, honest, solution-oriented policy expectation” factor, which collects the highest number of items on the scale, there are expressions where politics is defined through measurable actions and achievements, referring to the skills required to achieve the results expected by society. These expressions, which correspond to the individual needs and welfare expectations of human beings as biological organisms, provide answers to the questions "What do you think a political party has to do for you to deem it successful, or what promises of a party would make you vote for it? Second, “The Expectation of Stability and Order-Oriented Powerful Government” is the dimension that contains statements expressing the expectation of

regular social interaction and includes power-based statements that prioritize control over people and resources. Third, expressions based on the understanding that links politics and the power of political actors to personal charisma and the support they receive from society formed the dimension of “Strong Leadership Expectation”. The scale consists of 39 items. T-test for independent samples, one-way analysis of variance, and Kruskal Wallis H test were used to analyze the data. Multiple comparisons were used to investigate the source of difference between average scores.

Results

Firstly, descriptive statistics were calculated for the three sub-dimensions of SPV: Stability and Order-Oriented Strong Power Expectation (SOSPE), Developmental, Honest, Solution-Oriented Policy Expectation (DHSPE), and Strong Leadership Expectation (SLE) as they are used to determine the values that affect the voting behaviors of individuals.

Table 1. Descriptive Statistics on the Total Scores of the SPV Sub-dimensions

<i>Statistics</i>	<i>SOSPE</i>	<i>DHSPE</i>	<i>SLE</i>
Minimum	20.00	31.00	5.00
Maximum	68.00	90.00	25.00
Range	48.00	59.00	20.00
Mean	43.79	71,34	15.77
Median	44.00	72.00	16.00
Mode	44.00	76.00	14.00
Standard Deviation	8.50	9.09	4.17
Variance	72.25	82.55	17.43
Skewness	0.005	-0.670	0.018
Kurtosis	-0.452	0.631	-0.425

The mean was 43.79 ± 8.50 for the 14-item SOSPE dimension; 71.34 ± 9.09 and 15.77 ± 4.17 for the 18-item DHSPE and for the 5-item SLE dimensions, respectively. The skewness coefficients, in the range of (-1, + 1), and kurtosis coefficients, in the range of (-3, +3), are considered as evidence for the normality of the data (Çokluk, Şekercioglu & Büyüköztürk, 2012). When the skewness and kurtosis coefficients are analyzed, it is seen that the data are normally distributed in all three dimensions.

Since the number of items in the dimensions was different, the mean scores were calculated by taking the ratio of the total scores of the participants to the number of items in the dimensions. Descriptive statistics of mean scores are given in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics on the Mean Scores of the SPV Sub-dimensions

<i>Statistics</i>	<i>SOSPE</i>	<i>DHSPE</i>	<i>SLE</i>
Minimum	1.43	1.72	1.00
Maximum	4.86	5.00	5.00
Range	3.43	3.28	4.00
Mean	3.13	3.96	3.15
Median	3.14	4.00	3.20
Mode	3.14	4.22	2.80
Standard Deviation	0.61	0.50	0.83
Variance	0.37	0.26	0.70
Skewness	0.005	0.670	0.018
Kurtosis	-0.452	0.631	-0.425

When the dimensions in the scale were evaluated in terms of mean scores, the mean scores of the DHSPE dimension (3.96) were higher than the other two dimensions. It can be said that the participation rates in this dimension, which consists of expressions for individual needs and welfare expectations that will enable human survival as biological organisms, are higher than in other dimensions.

1. Comparison of the attitudes of individuals toward political values by gender

The mean scores obtained by the participants from the dimensions of the scale of political values according to their gender are as follows. The scores of the male and female participants in the sub-dimensions of SPV are parallel to each other.

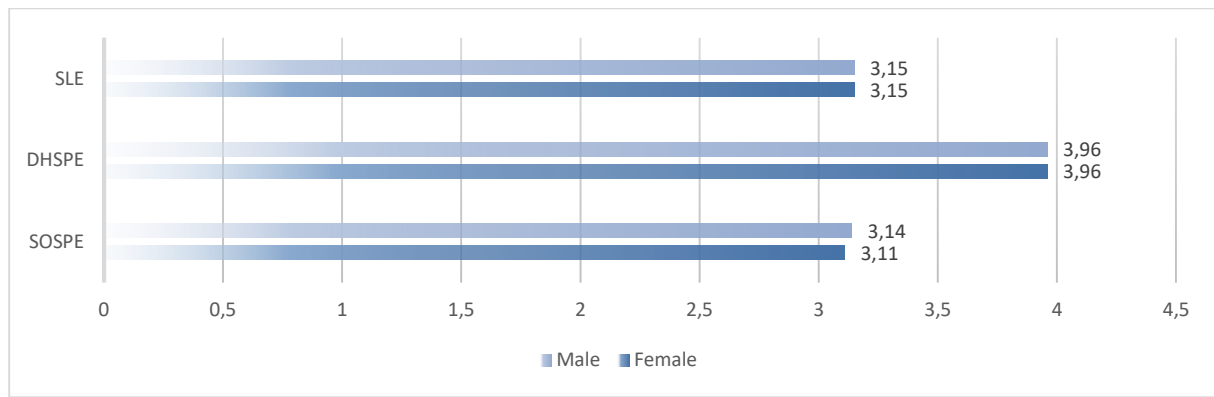


Figure 1. Distribution of SDL Mean Scores by Gender

Also, the lowest mean score for both men and women was in the SOSPE dimension, and the highest mean score was in the DHSPE dimension. It is seen that both men and women have a similar attitude in terms of support for the understanding of DHSPE, which refers to their ability to do what is necessary to achieve the results expected by society. The results of the analysis regarding whether the data obtained from the value scale differ according to gender are shown in Table 3.

Table 3. Results of the T-Test on the SPV scores

	N	X	S	df	T	Sig.
SOSPE						
Female	2142	3.112	0.606	4266	1.767	0.077
Male	2126	3.144	0.608			
DHSPE						
Female	2142	3.963	0.502	4266	0.106	0.915
Male	2126	3.964	0.508			
SLE						
Female	2142	3.153	0.834	4266	0.031	0.975
Male	2126	3.154	0.836			

We found that the mean scores obtained from the Political Value Scale did not differ significantly in three sub-dimensions according to gender ($t_{(4266)}=1.767$, $p=0.077$; $t_{(4266)}=0.106$, $p=0.915$; $t_{(4266)}=0.031$, $p=0.975$). In other words, both women and men participating in the study have similar responses in each one of the three dimensions.

2. Comparison of the attitudes of individuals towards political values according to age

The distribution of the mean scores obtained from the Scale of Political Values according to age ranges is as follows. After that, the mean scores obtained by the participants from the scale of political values in three sub-dimensions are presented below.

Table 4. Descriptive Statistics of SPV Mean Scores by Age Range

Age Range	SOSPE		DHSPE		SLE	
	N	$X \pm S_x$	N	$X \pm S_x$	N	$X \pm S_x$
18-29	1191	3.08±0.60	1191	3.90±0.51	1191	3.16±0.83
30-44	1402	3.12±0.60	1402	3.94±0.53	1402	3.11±0.82
45-59	990	3.15±0.62	990	4.02±0.48	990	3.14±0.84
60 and over	685	3.20±0.61	685	4.04±0.45	685	3.25±0.87
Total	4268	3.13 ±0.61	4268	3.96±0.51	4268	3.15±0.84

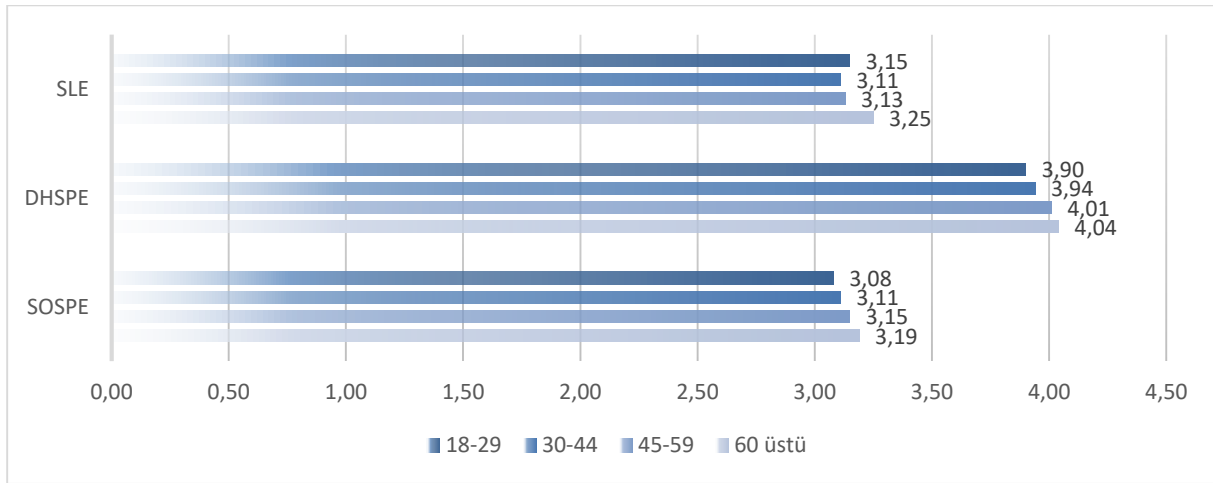


Figure 2. Distribution of SDL Mean Scores by Age

The mean score of the participants from the DHSPE dimension was higher than those of the other two dimensions. In addition, the mean scores for this dimension were the highest in every age range. According to the high mean scores, it can be said that the participants of each age group attach more importance to this dimension as it explains politics by associating it with the performances and achievements that meet the individual needs and welfare expectations of the people. This is because, as Kalender (2005, s.19) puts forward, people give priority to the individual living space rather than considering general and universal criteria in their choices and decisions and focus on finding the best solution to their problems. Based on these data, it is possible to say that the participants in the 45-59 age group give more importance to developmental and progressive politics than other age groups. In terms of age, the DHSPE dimension is the most effective one for the age group sixty and over in voting behavior. When the data in Table 4 is examined, the scores obtained in the SOSPE and DHSPE dimensions increase as the age range increases. The notable meaning is the mean of participants aged 60 years and over in the SLE dimension. Whether the scores obtained differed statistically according to the age range in all three dimensions were analyzed and the results of the analysis were presented in Table 5.

Table 5. ANOVA Results by Age Range of SPV Scores

Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Difference
SOSPE						
Between Groups	6.806	3	2.269	6.177	0.000	18-29/45-59,
Within Groups	1566.193	4264	0.367			18-29/60+,
Total	1573.000					45-59/60+
DHSPE						
Between Groups	11.723	3	3.908	15.492	0.000	18-29/45-59,
Within Groups	1075.466	4264	0.252			30-44/45-59,
Total	1087.189	4267				18-29/60+,
						45-59/60+
SLE						
Between Groups	9.448	3	3.149	4.529	0.004	18-29/60+,
Within Groups	2965.253	4264	0.695			45-59/60+
Total	2974.701	4267				

As a result of the analysis, it was seen that there was a significant difference between the mean scores of the participants in terms of age ($F_{(3,4264)}=6.177, p<0.01$). As seen in Table 4, the lowest mean score in the sub-dimension is in the 18–29-year age range, and the highest mean score is in the age range 60 and over. There was a significant difference between the mean score of the participants between the ages of 18-29 and the mean score of the participants who were over 45 years old. Participants between the ages of 18-29 scored lower in this dimension than the participants aged 45 and over. Similarly, the mean scores of the participants in the 30-44 age group were significantly lower than the mean score of the participants aged 60 and over. It was observed that the age variable had a small effect on SOSPE scores ($\eta^2=0.004$). The small effect size value obtained can be interpreted as the age variable does not have a significant effect, although the difference is statistically significant. The analysis results regarding the dimension of DHSPE are given below. We can see in Table 4 that the lowest score mean age range is 18-29, and the highest score mean age

range is 60 and above in the DHSPE dimension. As a result of the difference comparison, the mean scores of the DHSPE dimension differ significantly according to age ranges ($F_{(3,4264)}=15.492, p<0.01$). The effect size (η^2) value was 0.011. As a result of multiple comparisons, there was a significant difference between the mean scores of the participants in the age ranges of 18-29 and 45-59 and above 60, as well as a significant difference between the mean scores of the participants in the age ranges of 30-44 and 45-59 and above 60. In the other dimensions, the age range with the lowest mean score was 30-44 in the SLE dimension. The following ranges in sequence are 45-59, 18-29, and 60 and above, respectively. As shown in Table 5, there is a significant difference between the mean scores ($F_{(3,4264)}=4.529, p<0.01$). The source of the difference was found to be between the mean scores of the participants between the ages of 30-44 and 45-59 and the mean scores of the participants over 60 years of age. The eta-square (η^2) correlation coefficient is calculated to find the effect size for the difference. Effect sizes (η^2), at the level of 0.01, 0.06, and 0.14, are interpreted as small, medium, and large, respectively (Büyüköztürk, 2012). The effect size of the square value is 0.003. The calculated value shows that the differences obtained have a small effect and that the age variable does not have a significant effect on "strong leadership expectation" scores.

3. Comparison of the attitudes of individuals towards political values according to their educational status

The mean scores of the DHSPE dimension are higher than the other two dimensions at each educational level. The distribution of the mean scores obtained from the Scale of Political Values according to the educational status of the participants is as follows.

Table 6. Descriptive Statistics of SPV Mean Scores by Participants' Educational Status

Educational Status	SOSPE		DHSPE		SLE	
	N	X±Ss	N	X±Ss	N	X±Ss
Primary	476	3.29±0.60	476	3.91±0.54	476	3.42±0.81
Middle School	813	3.19±0.60	813	3.95±0.51	813	3.33±0.81
High School	1825	3.15±0.59	1825	3.97±0.49	1825	3.15±0.80
University	1009	3.00±0.61	1009	3.99±0.54	1009	2.95±0.86
Postgraduate	142	2.85±0.64	142	3.93±0.49	142	2.79±0.84
Total	4265	3.13±0.61	4265	3.96±0.51	4265	3.15±0.84

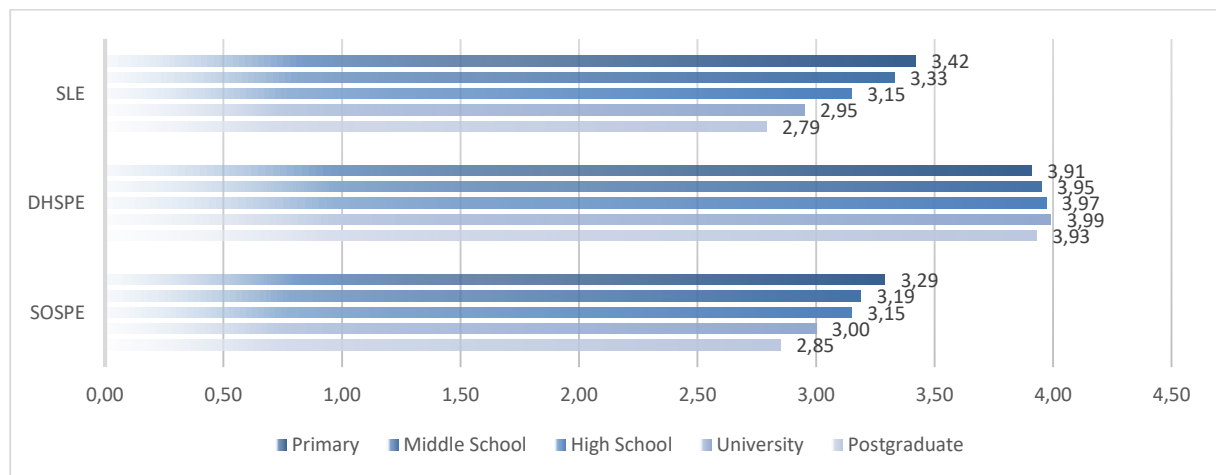


Figure 3. Distribution of SPV Mean Scores by Education

While there was a steady and limited (small) increase in the DHSPE dimension up to the graduate level, a difference was observed in postgraduate education, and the means decreased. Thus, it can be said that the tendency to define and vote through the actions and achievements that can be measured in politics, or the tendency to vote with rational expectations, is at the forefront at every education level. When the scores of the SOSPE sub-dimension were examined, it was seen that the mean scores decreased significantly when the education level increased. As education increases, the tendency to vote with individual needs and the expectation of prosperity increases, while the tendency towards strong power and leader-centeredness, shaped by the expectation of dominance and control and backed by authoritarian tendencies, decreases. Finally, while primary and secondary school graduates do not differ significantly between themselves, as the level of education increases for other groups, the mean SLE scores decrease significantly. In the SLE

dimension, there is a negative relationship between educational level and strong leadership expectations. As the level of education increases, the tendency to associate politics with the leader as an authority or power to be obeyed decreases. Findings regarding whether the mean scores have statistically significant differences are given in Table 7.

Table 7. ANOVA Results of SPV Scores by Education

Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Difference*
SOSPE						
Between Groups	43.392	4	10.848	30.274	0.000	1-3, 1-4, 1-5, 2-4,
Within Groups	1526.493	4260	0.358			2-5, 3-4, 3-5, 4-5
Total	1569.885	4264				
DHSPE						
Between Groups	2.777	4	0.694	2.730	0.028	-
Within Groups	1083.570	4260	0.254			
Total	1086.347	4264				
SLE						
Between Groups	123.412	4	30.853	46.122	0.000	1-3, 1-4, 1-5, 2-3,
Within Groups	2849.686	4260	0.669			2-4, 2-5, 3-4, 3-5
Total	2973.097	4264				

*1: Primary School, 2: Middle School, 3: High School, 4: University, 5: Postgraduate

According to the ANOVA results, there was a significant difference between the mean scores of SOSPE in terms of educational status ($F_{(4,4260)}=30.274, p<0.01$). As a result of multiple comparisons, the mean scores of the postgraduates were significantly lower than those of the other categories. While the mean score of the postgraduate participants was 2.85, the mean of undergraduates, being the closest mean, was 3.00, and the mean of primary school graduates was 3.29, having the highest figure. Similarly, the SOSPE scores of undergraduates are significantly different from the mean scores of participants in other categories. The effect size value is 0.03. As can be seen in Table 6, there is no significant difference between the mean scores in the DHSPE dimension according to educational status ($F_{(4,4260)}=2.730, p>0.01$). There is a significant difference between the mean scores of the SLE dimension according to the level of education ($F_{(4,4260)}=46.122, p<0.01$). The eta square value (effect size) of the difference is 0.04. When the source of the difference is investigated, it was found there are significant differences between the mean scores of postgraduate and primary, secondary, and high school graduates, and there are differences between the same scores of the undergraduates and primary, secondary, and high school graduates. However, a significant difference was found between the mean scores of the primary and high school graduates against the high school, and again a significant difference between the high school and secondary school participants, against the high school.

4. Comparison of individuals' attitudes towards political values according to income level

Another important variable of the research is income level. Table 8 shows the distribution of the mean scores of the participants according to income level. The mean scores obtained by the participants from the scale are shown in Figure 4.

Table 8. Descriptive Statistics of SPV Mean Scores by Income Level

Income Level (TL)	SOSPE		DHSPE		SLE	
	N	$\bar{X} \pm S_s$	N	$\bar{X} \pm S_s$	N	$\bar{X} \pm S_s$
Less than 1400	500	3.19±0.60	500	3.90±0.56	500	3.28±0.84
Betw. 1401-3500	2611	3.14±0.60	2611	3.96±0.49	2611	3.19±0.81
Betw. 3501-6300	966	3.09±0.61	966	3.97±0.49	966	3.04±0.87
More than 6301	178	2.94±0.68	178	4.08±0.60	178	2.88±0.87
Total	4255	3.13±0.61	4255	3.96±0.50	4255	3.15±0.83

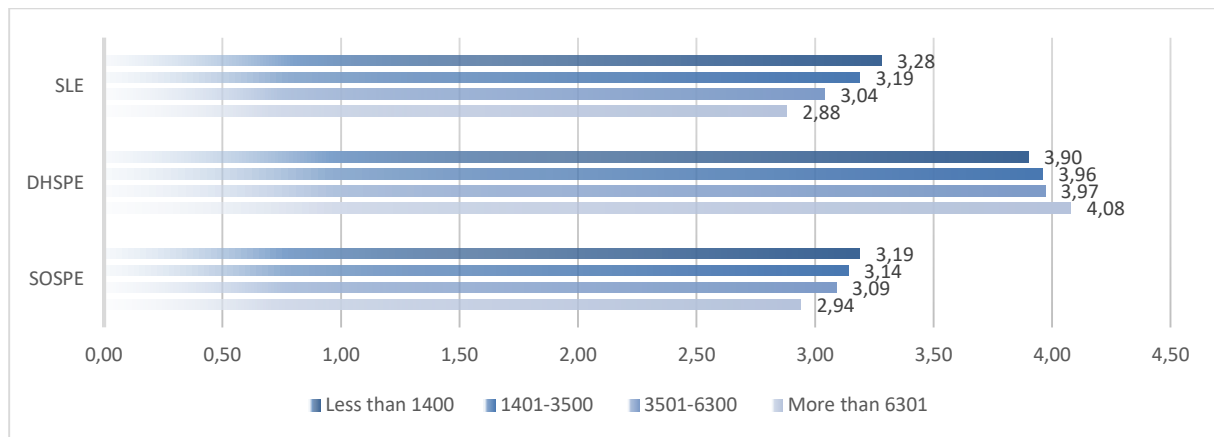


Figure 4. Distribution of SPV Mean Scores by Income Level

The highest mean scores of all income groups was the DHSPE dimension just like age and education variables. In terms of this dimension, the mean score of individuals with income less than 3500TL is significantly lower than those with income of more than 6301TL. The higher income levels, the higher the tendency to vote with the expectation of concretizing abstract concepts such as development and progress through actions, that is, to vote with rational expectations. This increase is more visible in the upper-income group, which has more than 6301TL income.

When the means of the SOSPE sub-dimension are examined, the groups with income less than 3500TL do not differ significantly among themselves, but the means decrease significantly as the income level increases in the other groups. Similarly, in the SLE dimension, the mean scores of the groups with income less than 3500TL are significantly higher than the groups with income more than 3501TL. It can be said that there is a reverse relationship between SOSPE and SLE dimensions and income. In other words, as the income increases, the expectation of strong power shaped by authoritarian tendencies and leader-centered tendencies decreases, and the same tendency increases as the income decreases. Table 9 shows whether the mean scores in the three sub-dimensions differ according to income level.

Table 9. ANOVA results of SPV Scores by Income Level

Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Difference*
SOSPE						
Between Groups	9.610	3	3.203	8.759	0.000	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
Within Groups	1554.640	4251	0.366			
Total	1564.250	4254				
DHSPE						
Between Groups	4.171	3	1.390	5.493	0.001	1-4, 2-4
Within Groups	1075.897	4251	0.253			
Total	1080.067	4254				
SLE						
Between Groups	35.717	3	11.906	13.317	0.000	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
Within Groups	2922.572	4251	0.688			
Total	2958.289	4254				

*1: Less than1400TL, 2: Betw.1401-3500TL, 3: Betw. 3501-6300TL, 4: More than 6301TL

It is seen that there is a significant difference between the mean scores obtained by the participants in the sub-dimension of SOSPE in terms of their income level ($F_{(3,4251)}=8.759, p<0.01$). The conspicuous difference is especially between the mean points of the participants who have more than 6301TL and other participants. While the groups with income less than 3500TL do not differ significantly between themselves, the mean scores of SOSPE decrease significantly as the income level increases in the other groups. This finding indicates that the lower-income group is more likely to seek stability and power than the middle- and upper-income groups. Similarly, there is a significant difference between the mean scores of the participants' DHSPE dimension according to the income levels of the participants ($F_{(3,4251)}=5.493, p<0.01$). The mean score of individuals with income less than 3500TL is significantly lower than those with income higher than 6301TL. The expectation of progressive and developmental policies of the upper-income group is significantly higher than the other lower- and middle-income groups. Finally, again, there is a significant

difference in the scale mean scores of the participants according to the income level of the participants ($F_{(3,4251)}=13.317, p<0.01$). The mean score of the groups with income less than 3500TL is significantly higher than the groups with income more than 3500TL. In other words, the expectation of strong leadership in the lower-income group is higher than those of the middle- and upper-income groups. Impact sizes for the three sub-dimensions are 0.006, 0.004, and 0.012, respectively. These values show that income level has a small/weak effect on the sub-dimensions of the scale of political values.

5. Comparison of the attitudes of individuals towards the scale of political values by region

As in age, education, and income, the dimension with the highest mean scores by region is DHSPE. This finding shows that the values that the participants take into consideration in their voting behavior are the values corresponding to the problems and expectations of daily life, such as the economy in terms of sustaining their lives and security in terms of living away from threat perception. The mean scores of the participants from the Scale of Political Values according to their regions are shown in Table 10 and Figure 5.

Table 10. Descriptive Statistics of SPV Mean Scores by Region

Region	SOSPE		DHSPE		SLE	
	N	$\bar{X}\pm Ss$	N	$\bar{X}\pm Ss$	N	$\bar{X}\pm Ss$
Ankara	421	3.06±0.63	421	3.94±0.59	421	3.02±0.79
Antalya	533	3.01±0.61	533	3.84±0.52	533	3.04±0.83
Bursa	419	3.13±0.62	419	4.27±0.48	419	2.84±1.02
Erzurum	111	3.07±0.45	111	3.88±0.31	111	3.06±0.73
Gaziantep	363	3.19±0.65	363	3.84±0.62	363	3.14±0.67
Istanbul	814	3.17±0.49	814	3.75±0.44	814	3.28±0.72
İzmir	592	3.09±0.71	592	4.11±0.37	592	3.14±0.93
Kayseri	213	3.14±0.56	213	4.27±0.36	213	3.35±0.86
Malatya	185	3.03±0.57	185	3.93±0.48	185	3.18±0.82
Tekirdağ	201	3.09±0.54	201	4.06±0.47	201	3.11±0.82
Trabzon	151	3.17±0.68	151	3.98±0.50	151	3.50±0.77

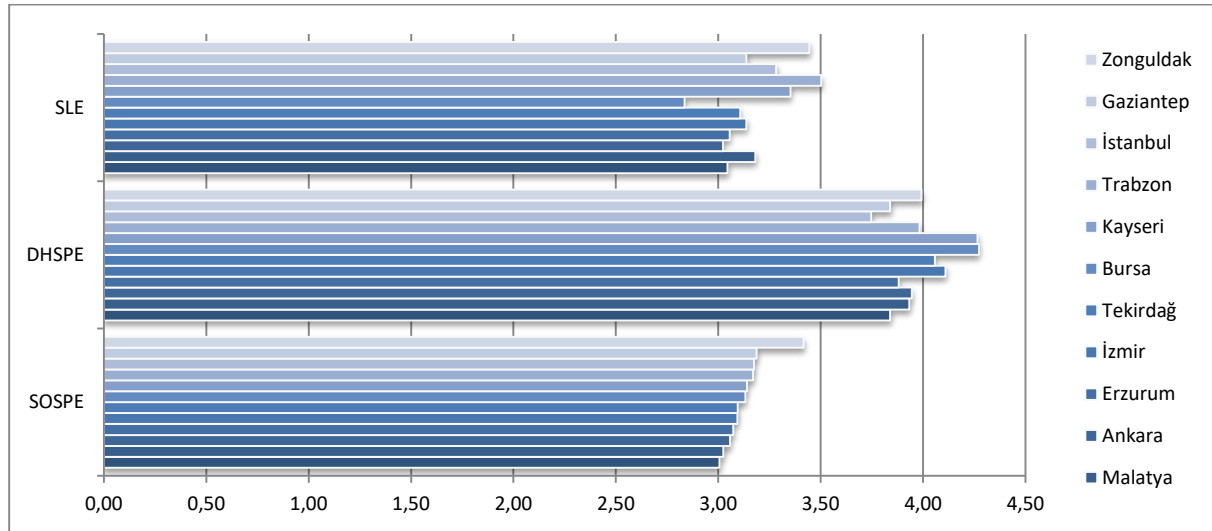


Figure 5. Distribution of SPV Mean Scores by Region

When the mean scores of the Political Value Scale were examined by region, the mean scores of the participants in the study of Zonguldak were the highest in terms of SOSPE. The lowest mean score for the dimension belongs to the participants in Antalya as shown in Figure 5. When the mean scores of the DHSPE sub-dimension are considered, the highest mean scores are observed in Bursa and Kayseri regions, while a lower mean is observed in İstanbul as compared to other regions. Finally, participants in Trabzon and Zonguldak score higher in the SLE sub-dimension, while participants in Antalya, Ankara, and Bursa have lower scores.

Table 11. ANOVA Results of SOSPE and SLE Scores by Region

Variance Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Difference*
SOSPE						
Between Groups	38.752	11	3.523	9.773	0.000	1-12, 2-12, 3-12, 4-12, 5-12,
Within Groups	1534.247	4256	0.360			6-12, 7-12, 8-12, 9-12, 10-12,
Total	1573.000	4267				11-12, 1-6, 2-6, 2-5, 6-9
SLE						
Between Groups	120.961	11	10.996	16.400	0.000	1-6, 1-8, 1-11, 1-12, 2-3, 2-6, 2-8, 2-11, 2-12, 3-5, 3-6,
Within Groups	2853.741	4256	0.671			3-7, 3-8, 3-9, 3-10, 3-11, 3-12, 4-11, 4-12, 5-6, 5-11, 5-12, 6-12, 7-11, 7-12, 9-11,
Total	2974.701	4267				9-12, 10-11, 10-12
*1: Ankara			5: Gaziantep			9: Malatya
2: Antalya			6: İstanbul			10: Tekirdağ
3: Bursa			7: İzmir			11: Trabzon
4: Erzurum			8: Kayseri			12: Zonguldak

The findings of the analysis indicate that there is a significant difference between the mean scores of SOSPE by regions ($F_{(11,4246)}=9.773$, $p<0.01$). When the source of the difference is examined by multiple comparisons, a significant difference is found in favor of Zonguldak among all regions. Participants from Zonguldak had the highest “expectation of stability and order-oriented strong power” (3.41). Similarly, there are significant differences between Istanbul and Ankara, and Antalya and Malatya, respectively. The mean score of the participants in Ankara is 3.06, the mean score of the participants in Antalya is 3.01, the mean score of the participants in Malatya is 3.02 and the mean score of the participants in Istanbul is 3.17. In this sub-dimension, the mean scores of the participants in Istanbul are significantly higher than the mean scores in the other three regions. Finally, the difference between the mean scores of Antalya and Gaziantep is significant against Antalya. Although the participants in Antalya have the lowest mean, they do not have a significant difference in the mean scores in other regions except Gaziantep, Istanbul, and Zonguldak. For the comparison, the eta square value was calculated as 0.03. This value indicates that the region variable has little effect on the dependent variable.

According to Table 11, the highest mean score in the SLE dimension belongs to the participants in Trabzon and the lowest one belongs to the participants in Bursa. There is a significant difference between SLE mean scores of the regions ($F_{(11,4246)}=16.400$, $p<0.01$). As a result of multiple comparisons made to the source of the difference, it is seen that the participants with the highest scores in the Trabzon region scored significantly higher than the participants in Istanbul, Zonguldak, and Kayseri. The participants in the Zonguldak region, which also has a high score, scored significantly higher than the participants in all regions except Kayseri and Trabzon. The mean scores of the participants with the lowest score in terms of strong leadership expectation in the Bursa region are significantly lower than the mean scores of the participants in 9 regions except Ankara and Erzurum. The eta square value of the difference is 0.04. The results of the analysis regarding whether the DHSPE dimension mean scores differ according to regions are as follows.

Table 12. Kruskal Wallis Test results of DHSPE scores by regions

Region	N	Mean Rank	df	χ^2	sig.
Ankara	421	2124.22	11	554.880	0.000
Antalya	533	1869.28			
Bursa	419	2916.70			
Erzurum	111	1799.39			
Gaziantep	363	1910.02			
Istanbul	814	1529.92			
İzmir	592	2483.90			
Kayseri	213	2903.54			
Malatya	485	2044.22			
Tekirdağ	201	2424.78			
Trabzon	151	2264.34			
Zonguldak	265	2122.65			

As a result of the analysis, a significant difference was found between the mean scores of the participants in the DHSPE ($\chi^2_{(11, 4268)}=554.880$, $p=0.000$). The effect size of the difference was found to be 0.12. This value shows that the provincial variable has a moderate effect on the total variance in DHSPE scores. Bonferroni (Dunn's) test, one of the nonparametric multiple comparison methods, was used to

investigate the source of the difference. As a result of multiple comparisons, a significant difference was found in favor of Bursa with 10 regions except Bursa and Kayseri. The mean scores of the participants in Bursa is higher than the mean score in other regions except Kayseri. Similarly, the mean scores of the participants in Kayseri are significantly higher than those of the other participants in the other 10 regions except Bursa. There is a significant difference between the mean scores of the participants in İzmir and the mean scores of the participants in 9 regions except Tekirdağ and Trabzon. When the mean of the rankings in Table 12 is examined, it is seen that the DHSPE scores of the participants in the İzmir region are lower than the mean scores of the Bursa and Kayseri regions and they are higher than the mean scores of other regions. The difference between Tekirdağ and Gaziantep, Antalya, Erzurum, Istanbul, Kayseri, and Bursa is significant. It is seen that the mean score of the participants in the Tekirdağ region is lower than the mean score of the Bursa and Kayseri regions and it is higher than the mean score of other regions.

Conclusion and Discussion

The purpose of this paper was to examine the attitudes and expectations of Turkish voters based on the value priority of politics after 2000 and how demographic variables affect the attitudes and expectations on the value priorities of politics in Turkey. The period after 2000 is important because Turkish politics was dominated by a single party in power for the longest period since 1946, the beginning of the multi-party-political life in Turkey. Founded in 2001, the Justice and Development Party (AKP) came to power on November 3, 2002, and it is still in power for the longest period.

The 2000s are also the years of major problems and changes in politics and economy. Turkey entered the 2000s with high inflation, recession, rising domestic and external debt, and other economic problems such as unemployment triggered by a financial crisis (Köse and Yılmaz, 2012: 248). Some events that took place before 2000 accelerated the formation of this situation. The deep state formations were revealed with the Susurluk Accident in 1996, the developments ensuing the coup on February 28, 1997, considered a post-modern coup, and the Marmara earthquake in 1999, which undermined the public's trust in politicians. The economic crisis in 2001 caused the depreciation of the stock market by 29,3 percent, of the Turkish lira, by 130 %, inflation, by 90 %, and the unemployment of 1,5 million people, leading to a deeply affected society (Akşin, 2006: 180). In the 2002 election, which was attended by 18 parties reflecting different colors of the political spectrum, only two parties the newly established AKP and the CHP (Republican People's Party) were able to overcome the 10 % election threshold.

This research assumed that political discourses highly regarded by society had convincing power and that values affected the political decisions of the public. Therefore, this study aims to analyze the manifestation of the value-oriented discourses of political actors reflected in the media, in ordinary people through demographic variables. For this general purpose, we looked for answers to the following questions.

- Do individuals' attitudes toward political values differ significantly by gender?
- Do individuals' attitudes toward political values differ significantly according to their educational background?
- Do individuals' attitudes toward political values differ significantly according to their income levels?
- Do individuals' attitudes toward political values differ significantly according to age ranges?
- Do individuals' attitudes toward political values differ significantly according to the regions in which they live?

Our main finding is that values such as self-direction, power, security, and achievement have maximum consideration in the voting behavior of the Turkish electorate, regardless of gender, age, education, income, and region. These are the individualistic values relating to meeting rational expectations such as facilitating everyday life, finding solutions to the problems they experience, and meeting the welfare expectations. In this paper, we categorized these values in the dimension of “developmental, honest, solution-oriented politics” which corresponds to basic materialistic values such as the physical needs of people, the need for security, and the need to maintain a sustainable life, which has priority in the hierarchy of needs. In earlier studies (Başlevent, Kirmanoğlu & Şenatarlar, 2009; Başlevent & Kirmanoğlu, 2016), a consistent relationship was found between economy and value priorities. When these data are evaluated in line with Turkey's recent economic, political, and social problems, it is understandable that the voter prioritizes values addressing the expectations of finding solutions to daily problems. Also, the problems experienced by Turkey and the diversity and intensity of the criteria that the political institution sees as

success in terms of development, progress, and solution of problems and used as arguments in the process of convincing the voters have placed this dimension at the top of the list of priorities. It is possible to explain the high average scores of the "developmental, honest, solution-oriented politics expectation" with the diversity of values collected in this dimension and the fact that it corresponds to the basic value priorities of benevolence, security, success, and self-management in the discourses of political actors.

When the distribution of the mean scores of the Scale of Political Values by gender is examined, it is seen that the mean scores of the male and female participants do not differ in all three sub-dimensions. In every age group, the highest scores are for the "developmental, honest, solution-oriented" policy expectations that correspond to people's needs and welfare expectations. Especially as the age increases, the mean scores in this dimension increase. Similarly, the mean scores of the "expectation of stability and order-oriented strong power" dimension, which corresponds to the expectation of strong power to control and control people and resources, increases with age. As for "strong leadership expectation", the mean scores of the 18-29 age group decrease as the age increases, and the mean scores of the leader-centered policy understanding dimension are significantly higher than the other age groups, especially in the group of the participants aged 60 years and over. In other words, strong leadership expectations over 60 years of age are higher on voting tendencies than in other age groups.

With increasing education levels, the tendency to vote with individual needs and the expectation of prosperity become stronger. Again, with increasing income levels, the tendency to support strong power and leadership which is shaped by the expectation of dominance and control, becomes weaker. As income rises, the tendency to vote with the expectation of concretization of abstract concepts, such as development and progress through actions, increases. There is a reverse correlation between the income level, and the "expectation of stability and order-oriented power" and "expectation of strong leadership." As income increases, the strong power expectation and leader-centered trends, which are shaped by authoritarian tendencies, decrease, and vice versa.

In short, regardless of gender, as age, education level, and income increase, the expectation for the "developmental, honest, solution-oriented policy", the policy expectation that will produce solutions to daily problems and increase welfare, increases. Again, regardless of gender, as age increases, education level decreases and income decreases; the expectation of stability and order-oriented strong power- the expectation of strong power to ensure order and stability in the country, increases. Especially for voters 60 and older and young people (18-29), as the level of education and income decrease, "strong leadership expectation" and leader-centeredness increase.

Finally, since the value expressions corresponding to different and even conflicting motives, motivations and expectations in the Schwartz Value Scale are collected under a single factor categorized as "developmental, honest, solution-oriented policies" and show a scale structure, this dimension is called "Popular Political Culture Value Scale". New and different studies using this scale can contribute to the field by providing up-to-date information about the relationship between political values and voter behavior.

Ethical Declaration

During the writing process of the study titled "*Discourse, Value and Voting: Political Value Priorities of the Turkish Public*", scientific rules, ethical and citation rules were followed; no falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication environment for evaluation. The necessary ethics committee permissions were obtained at the meeting of the Karadeniz Technical University Presidency of Social and Human Sciences Ethics Committee dated 03.04.2014 and numbered 17841272/000/338.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

Contribution

This article is based on the data of a research project supported by TUBITAK. We would like to thank TUBITAK for their financial support during the realization of the research.

Note

This research was supported by TUBITAK under Grant 114K788 (named ‘‘Political values map of Turkey in the 2000s: Studying the relationship between the discourses of political actors and political choices in terms of values’’).

References

- Akşın, S. (2006). Siyasal Tarih-1995-2003 In S. Akşın (Eds.) *Yakınçağ Türkiye tarihi-1980-2003*. İstanbul: Milliyet Kitaplığı, 163-186.
- Barnea, M. F. and Schwartz, S. H. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19(1), 17-40.
- Başlevent, C., Kirmanoğlu, H. and şenatalar, B. (2009). Party preferences and economic voting in Turkey (Now that the crisis is over). *Party Politics*, 15(3), 377-391.
- Başlevent, C. and Kirmanoğlu, H. (2010). The role of basic personal values in the voting behavior of Turkish people. (Ed: T Mavrikos-Adamou). *Problems and Issues in International Relations*, Athens: ATINER, 135-48.
- Başlevent, C. and Kirmanoğlu, H. (2016). Economic voting in Turkey: Perceptions, expectations, and the party choice. *Research and Policy on Turkey*, 1(1), 88-101.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizini el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C. and Zimbardo, P. G. (1999). Personality profiles and political parties. *Political Psychology*, 20(1), 175-197.
- Caprara, G. V., Schwartz, S. H., Capanna, C., Vecchione, M. & Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: values, traits, and political choice. *Political Psychology*, 27(1), 1-28.
- Caprara, G. V., Vecchione, M. Schwartz, S. H., Schoen, H., Bain, P. G., Silvester J. and et. al. (2018). Religiosity to ideology: Empirical evidences from five continents. *Cross-Cultural Research*, 1-18.
- Çokluk, Ö., şekercioğlu, G. and Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. And Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*, New York: McGraw-Hill International Edition.
- Kalender, A. (2005). *Siyasal iletişim: Seçmenler ve ikna stratejileri*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Köse, A. & Yılmaz, M. (2012). *Seçimler ve değerler*. Trabzon: Serander Yayınları.
- Köse, A., Yılmaz, M., Kezer F. & Arslan, E. (2018). *Political values map of turkey in the 2000s: studying the relationship between the discourses of political actors and political choices in terms of values*. The Result Report of the TUBITAK Project (114K788).
- Köse, A. (2019). Changing and unchanging value priorities of political discourse in Turkey: A value analysis on the election discourses of 2002, 2007 and 2011. *Ankara University SBF Journal*, 74(2), 2019, 319-355.
- Köse, A. (2016). Political value map of election, 2007: A value analysis on the rhetoric of politicians. *Hitit Journal of Social*, 9(2), 611-635,
- Lane, J. E. and Ersson, S. (2005). *Culture and politics: A comparative approach*, England: Ashgate Publishing Limited.
- Piurko, Y., Schwartz, S. H. and Davidov, E. (2011). Basic personal values and the meaning of left-right political orientations in 20 countries. *Political Psychology*, 32(4), 537-561.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H., Caprara, G. V. and Vecchione, M. (2010). Basic personal values, core political values, and voting: A longitudinal analysis. *Political Psychology*, 31(3), 421-452.
- Schwartz, S. H., Caprara, G. V., Vecchione, M., Bain, P., Bianchi, G., Caprara, M. G., Ciecuch, J., Kirmanoglu, H., Başlevent, C., Lönnqvist, J. E., Mamali, C., Manzi, J., Pavlopoulos, V., Posnova, T., Schoen, H., Silvester, J., Tabernero, C., Torres, C., Verkasalo, M., Vondrakova, E., Welzel, C. and Zaleski, Z. (2014). Basic personal values underlie and give coherence to political values: A cross-national study in 15 countries. *Political Behavior*, 36, 899-930
- Waheed, M., Schuck, A. R. T., Neijens, P. C. and de Vreese, C. H. (2013). Values in the news: Comparing the news coverage of political speeches in developed and developing countries. *Journalism Studies*, 14(4), 618-634.
- Waheed, M., Schuck, A. R. T., de Vreese, C. H. and Neijens, P. (2011). More different than similar: Values in political speeches of leaders of developed and developing countries. *Journal of Intercultural Communication*, 26, 53-76.

EXTENDED ABSTRACT

Siyasetin toplumdaki güç ilişkileri üzerinde etkili ve belirleyici olması nedeniyle, siyasal tercihler ve seçmen davranışını anlamaya yönelik araştırmalar hızla artmaktadır. Seçim öncesi yapılan kamuoyu araştırmalarıyla seçim sonuçları tahmin edilmeye çalışılırken, seçim sonrasında ise dönemin siyasal iletişim çalışmaları ve propaganda teknikleri çeşitli analizlere konu olmaktadır. Siyasal tercihler ve seçmen davranışı konusu geçmişten günümüze ekonomik, politik, sosyolojik, psikolojik, kültürel, dinsel ve tarihsel yönü bulunan çok boyutlu bir konudur. Dolayısıyla her alan siyasete ve seçime ilişkin olarak farklı değerlendirmeler yaparak

hem gerçekleşmiş davranışın nedenini anlamaya hem de yeni seçim dönemlerine hazırlanmaya çalışmaktadır. Değer ve siyaset ilişkisine odaklanan araştırmalar da bunlar arasında yer almaktadır. Zira davramışların ardındaki belirleyicilerden olan değerlerin siyasi yönelimlerin merkezinde olduğunu gösteren pek çok çalışma mevcuttur. “Söylem, Değer ve Oy Verme: Türk Halkının Siyasal Değer Öncelikleri” başlıklı bu çalışma ise “2000 sonrası Türkiye siyasetinin değer öncelikleri nelerdir?” sorusuna odaklanmaktadır. Araştırma kapsamında ayrıca “siyasetin değer önceliklerine karşı Türkiye toplumunun tutum ve beklenti düzeyleri nasıldır?; “demografik değişkenler siyasetin değer önceliklerine yönelik tutum ve beklentileri nasıl etkiliyor?” gibi sorulara cevap aranmıştır. Türkiye açısından 2000’li yıllar siyaset ve ekonomide büyük sorun ve değişimlerin yaşandığı yıllar olması nedeniyle araştırmada örnekle olarak seçilmiştir. Zira ülke 2000’lere yüksek enflasyon, durgunluk, artan iç ve dış borç, işsizlik gibi ekonomik sorunların tetiklediği iktisadi bir krizle girmiştir. Toplumsal ve ekonomik gelişmelerin siyasete yansımaları ise kaçınılmazdır. Araştırma siyasal aktörlerin medyaya yansıyan söylemlerini değerler açısından betimlemeyi ve bu değer yüklü söylemlerin sıradan insanlardaki karşılığını demografik değişkenler üzerinden çözümlenmeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda ayrıca şu sorulara yanıt aranmıştır; Bireylerin siyasal değerlere yönelik tutumları, cinsiyete göre manidar farklılık gösteriyor mu? Bireylerin siyasal değerlere yönelik tutumları, eğitim durumlarına göre manidar farklılık gösteriyor mu? Bireylerin siyasal değerlere yönelik tutumları, gelir düzeylerine göre manidar farklılık gösteriyor mu? Bireylerin siyasal değerlere yönelik tutumları, yaş aralıklarına göre manidar farklılık gösteriyor mu? Bireylerin siyasal değerlere yönelik tutumları, yaşadıkları bölgelere göre manidar farklılık gösteriyor mu? Çalışmada değerlerin, siyasal söylemi ve siyasi kararları etkilediği ve dolayısıyla toplumda kabul gören değerlere hitap eden siyasal söylemlerin ikna ediciliğinin yüksek olduğu düşüncesinden hareket etmektedir. Bunu ortaya çıkarmak üzere 3 Kasım 2002, 22 Temmuz 2007 ve 12 Haziran 2011 seçim dönemlerinde siyasetçilerin gazetelere yansıyan söylemleri değer açısından incelenerek Türkiye siyaset söylemine egemen olan değerler belirlenmiş ve bu söylemlere dayalı olarak bir ölçek geliştirilmiştir: Siyasal Değerler Ölçeği. Bu seçim dönemleri Türkiye’nin en uzun süreli iktidarı olarak Adalet ve Kalkınma Partisinin iktidara geldiği ve oy oranlarını artırarak kitlesini genişlettiği yıllardır. Ayrıca 2010’ların ortalarından itibaren Türkiye gündeminin değişmesi ve sonrasında parlamenter sistemden partili cumhurbaşkanlığı sistemine geçilmesi nedeniyle bu dönemlerin incelenmesi Türkiye toplumu ve siyasetini anlamak açısından faydalı olacaktır. Araştırmada siyaset söyleminin değer önceliklerinin belirlenmesinin ardından bu değer önceliklerine karşı bireylerin tutum ve beklenti düzeylerini tespit etmeye yönelik Türkiye çapında bir alan araştırması yapılmıştır. Araştırmada ulusal ölçekte temsili sağlamak amacıyla ekonomik, sosyal, kültürel ve coğrafi yönlerden benzer illerin nüfus büyüklüğü dikkate alınarak oluşturulan Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması’nı (İBBS-1) baz alınmıştır. 12 bölge birimini temsilen 12 ilde (İstanbul, Tekirdağ, İzmir, Bursa, Ankara, Antalya, Kayseri, Zonguldak, Trabzon, Erzurum, Malatya, Gaziantep) 4268 kişiden veri toplanmıştır. Çalışmada yaşanan bölge, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından kotalar uygulayarak dengeli bir temsil sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yolla öncelikle medyada yer alan siyasal söylemler değerler açısından betimlenmeye ve ardından bu siyasal değerlerin demografik değişkenler üzerinden bir haritası çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmamız değer konusunda öne çıkan isimlerden olan Schwartz’ın geliştirdiği değer teorisini temel almaktadır. Analizler sonucunda siyaset söylemini şekillendiren değer ifadelerinin toplumdaki karşılığının üç boyut altında toplandığı saptanmıştır. Bu boyutlar faktörlerde yer alan maddelerin hangi değer boyutlarına denk geldiği göz önünde bulundurularak adlandırılmıştır. Ölçekte en fazla maddenin toplandığı *kalkındırmacı, dürüst, çözüm odaklı siyaset beklentisi* faktörü altında, siyasetin ölçülebilen icraatlar ve başarılar üzerinden tanımlandığı, toplumun beklediği sonuçları başarmak için gerekeni yapma becerilerine gönderme yapan, biyolojik organizmalar olarak insanların hayatta kalmalarını sağlayacak bireysel ihtiyaçlarına ve refah beklentilerine denk gelen ifadeler vardır. İnsanların düzenli sosyal etkileşim beklentisinin harekete geçirdiği, insanlar ve kaynaklar üzerinde hakimiyet kurmayı ve kontrol sağlamayı önceleyen güç temelli ifadelerin yer aldığı boyut *İstikrar ve düzen odaklı güçlü iktidar beklentisi* olarak adlandırılmıştır. Siyaseti ve siyasal aktörlerin gücünü kişisel karizmayla ve toplumdan aldığı destekle ilişkilendiren anlayışa dayanan ifadeler *güçlü liderlik beklentisi* boyutunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda her cinsiyet, yaş, eğitim, gelir ve bölgeden katılımcının ihtiyaçlar hiyerarşisinde ön sıralarda yer alan hayatı idame ettirmek için gereken fiziksel ihtiyaçlar ve güvenlik gibi materyalist temel değerlere denk

gelen “kalkındırmacı, dürüst, çözüm odaklı siyaset beklentisi” boyutuna katılım düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları kısaca şunları ortaya koymuştur; kadın-erkek farkı olmaksızın yaş arttıkkça, eğitim düzeyi yükseldikçe ve gelir arttıkkça *kalkındırmacı, dürüst, çözüm odaklı siyaset beklentisinin* yani günlük sorunlara çare üretecek ve refahı artıracak siyaset beklentisinin arttığı gözlenmiştir. Yine cinsiyet farketmeksizin yaş arttıkkça, eğitim düzeyi düştükkçe, gelir azaldıkça *istikrar ve düzen odaklı güçlü iktidar beklentisinin* yani ÷lkede düzen ve istikrarı sağlayacak güçlü iktidar beklentisi artmaktadır. Özellikle 60 yaş üzeri kesimde ve gençlerde (18-29), eğitim düzeyi düştükkçe ve gelir azaldıkça *güçlü liderlik beklentisi* yani lider merkezlilik artmaktadır.

Reklam Yoluyla Tüketicilerin Satın Alma Davranışının Etkilenmesi Örneği Olarak Örtülü Reklamlar ve Bunların Hukuki Denetimi

Ayşe ARAT¹ ve Sedat ŞİMŞEK²

Öz

Reklamlar aracılığıyla doğru bilgilendirmenin yapılmaması, yanlış veya yanıltıcı bilgiler verilmesi tüketicinin, satın alma davranışını etkilemektedir. Bu sebeple geleneksel ya da sosyal medyada yayınlanan yanıltıcı veya herhangi bir şekilde tüketicinin zarar görmesine neden olan reklamlardan toplumun etkilenmesini engellemek için hukuk sistemi devreye girmektedir. Reklamın, hukuka ve ahlaka uygun, doğru ve dürüst olmasının yanında reklam olduğu anlaşılacak şekilde yapılması gerekmektedir. Reklam olduğu belirtilmeden yapılan tanıtım, örtülü reklam olarak isimlendirilir ve yasaklanmıştır. Hukukumuzda iletişim aracının türü fark etmeksizin sesle, yazı ile veya görsel olarak örtülü reklam yapılamayacağı açıkça düzenlenmiştir. Reklamlar konusunda ülkemizdeki hukuki düzenlemeler dağınık bir şekilde bulunmaktadır. Bu düzenlemelerde, reklamın tanımı, hangi ilkelere tabi olduğu, reklam belirlenen ilkelere uygun yapılmadığında bunun denetiminin ve yaptırımının ne olacağı ortaya konulmaktadır. Çalışmada öncelikle reklam konusunda genel bilgiler ve hukuki düzenlemelerdeki reklam tanımları verilmiş, reklamların denetimi konusunda genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra örtülü reklamlar özelinde bu denetimin nasıl işlediği Reklam Kurulu kararları çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın yöntemi Doküman Analizidir. Bu doğrultuda Reklam Kurulu kararları üzerinde bir değerlendirme yapılmıştır. Reklam Kurulu kararlarında sosyal medya mecralarında, gazetelerde veya TV yayınlarında örtülü reklam tespit edildiğinde, tüketicieye buna ilişkin açık ve anlaşılır bilgi verilmezse durdurma yaptırımının uygulandığı, özellikle reklamda yasaklı olan ürünler kullanılmışsa durdurmaya ek olarak para cezası verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Reklam, Tüketici, Örtülü reklam, Reklam kurulu, Reklamların denetimi.

Surreptitious Advertising as an Example of Influencing Consumers' Purchasing Behavior and Its Legal Control

Abstract

Failure to provide correct information through advertisements and providing false or misleading information affects the consumer's purchasing behavior. For this reason, the legal system steps in to prevent society from being affected by misleading advertisements published in traditional or social media or those that cause harm to the consumer in any way. Advertisement must be legal, ethical, correct and honest, and must be made in a way that is understood to be an advertisement. An important principle for advertisements is that it must be clearly visible that an advertisement is being made. This situation, called surreptitious advertisement, is prohibited in our law, and it is clearly regulated that surreptitious advertisements cannot be made by voice, text or visual, regardless of the type of communication tool. There are scattered regulations in our law regarding advertisements. These regulations set out the definition of advertising, the principles it is subject to, and the control and sanctions that will be imposed when advertising does not comply with the specified principles. In the study, firstly, general information about advertising and the definitions of advertising in legal regulations are given, and after a general evaluation is made about the control of advertisements, how this control works in the context of surreptitious advertisements is examined within the framework of the decisions of the Advertising Board. In the decisions of the Advertisement Board, it is seen that when surreptitious advertisements are detected in social media channels, newspapers or TV broadcasts, if the consumer is not provided with clear and understandable information about it, a suspension sanction is imposed, and in some cases, a fine is imposed in addition to the suspension.

Key Words: Advertising, Consumer, Surreptitious advertising, Legal control of advertising.

Atıf İçin / Please Cite As:

Arat, A. ve Şimşek, S. (2025). Reklam yoluyla tüketicilerin satın alma davranışının etkilenmesi örneği olarak örtülü reklamlar ve bunların hukuki denetimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 260-273. doi:10.33206/mjss.1504663


Geliş Tarihi / Received Date: 25.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.09.2024

¹ Doç. Dr. – Akdeniz Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Özel Hukuk Bölümü, aysearat@akdeniz.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-8261-4302

² Prof. Dr. – Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, ssimsek@selcuk.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6171-5083



Giriş

Tüketim çılgınlığının hızla devam ettiği günümüzde insanlar ihtiyacı olsun ya da olmasın birçok ürün ve hizmeti satın alma eğilimindedirler. Bu eylemleri sırasında da başvurdukları ilk kaynak reklamlar olmaktadır. Geleneksel medya (gazete, dergi, radyo, televizyon vb.) ve internetin insan hayatına girmesiyle ortaya çıkan ve her ortamı çepeçevre saran WWW ağı sayesinde, insanın var olduğu her yerde baş gösteren sanal reklamlar bu tüketim çılgınlığının son basamağı olarak kendinden söz ettirmektedir.

Tüketiciler bu alanda da farklı reklam yöntemlerine maruz kalmaktadırlar. Bunlardan özellikle örtülü reklamlar, reklam olduğu bilgisine yer verilmeden insanların tercihlerini yönlendirmektedirler. Bu sebeple yasaklanmışlardır. Çalışmada reklam kavramı, reklamın tarihçesi, gelişim süreci konularının yanı sıra hukuki olarak reklama ilişkin düzenlemelerden söz edilmiş, özellikle örtülü reklamlar üzerinde durulmuş ve Reklam Kurulu kararları çerçevesinde örtülü reklamlar konusundaki uygulama ortaya konulmuştur. Ele alınan örnekler bilimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelenmiş ve alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Sorun sunumu: Reklam yoluyla tüketicilerin satın alma davranışları etkilenmektedir. Satın alma davranışını etkilemek, reklamın ürünün tanıtımını yapmak yanındaki amaçlarından biridir. Ancak bir reklamın, reklam konusundaki temel ilkelere uygun olarak bunu yapması gerekir. Buna göre emredici kurallara uygun, ahlaka aykırı olmayan, doğru ve dürüst reklamlar yapılmalıdır. Reklam yapılması konusundaki bir başka ilke ise reklam yapıldığının açık olmasıdır. Reklam yapıldığının açık olmadığı durumlar, örtülü reklam olarak isimlendirilir ve yasaklanmıştır. Çalışma reklamın genel değerlendirmesini yaptıktan sonra, reklamla ilgili temel düzenlemelerden söz edilmiştir. Ardından örtülü reklam kavramı tartışılmış, çeşitli mecralarda yapılan örtülü reklamlar incelenmiş, Reklam Kurulu kararları çerçevesinde örtülü reklam olarak kabul edilen durumlar değerlendirilmiştir.

Amaç: Çalışmanın amacı, örtülü reklamlara ilişkin hukuki düzenlemeleri incelemek, Reklam Kurulu kararlarında, örtülü reklamların bu düzenlemeler doğrultusunda nasıl değerlendirildiğini ve uygulanacak yaptırımların ne olduğunu ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmanın da farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bu anlamda çalışmaya en uygun yöntem olarak Doküman Analizi seçilmiştir. Doküman çeşitleri “kitaplar, mektuplar, dergiler, günlükler, haritalar, çizelgeler, istatistikler, anayasa ve yönetmelikler, yasal metinler, gazeteler, fotoğraflar, anılar, röportajlar, okul kayıtları, sağlık ve kamu kayıtları, resimler, videolar, mesajlar vb. olabilmektedir. Doküman analizinin yapılmasındaki amaç; anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak suretiyle verilerin incelenmesi ve yorumlanmasıdır” (Kıral, 2020, s. 1). Bu sebeple çalışmada Reklam Kurulu kararları doküman analizi ile incelenmiştir. Evrenin büyük olması ve konunun örtülü reklamlar olması sebebiyle doküman analizi uygulanacak kararlar sınırlandırılmıştır. Bu sınırlama çerçevesinde 2023 yılı içerisinde verilen kararlardan, örtülü reklamlarla ilgili olanlar kullanılmıştır. 2023 yılı basın bülteninde aylık toplantılara göre tasniflenmiş 2024 adet Reklam Kurulu kararı bulunmaktadır. Bu kararlardan örtülü reklamlarla ilgili olanların sayısı ise 49’dur. 2023 yılı kararlarının incelenmesinde örnek alma yoluna gidilmemiş, tamsayım yöntemi kullanılmıştır. 2023 yılı içerisindeki örtülü reklamlar ile ilgili kararların tamamı incelenmiştir. 2023 yılındaki bültende yer alan kararların bir kısmı 2022 tarihli dosyalara aittir. Bu durum kurulun işleyiş biçiminden kaynaklanmaktadır.

Reklam Kurulu kararları 2012 yılından itibaren aylık, 2012’den önceki yıllar için karar sayısına göre tasnifli şekilde, Ticaret Bakanlığı’nın internet sayfasında yer almaktadır. 2023 yılı basın bülteninde yayınlanan reklam kurulu kararları ile sınırlandırılmasının sebebi, yeni tarihli kararları kullanmak ve böylece kurulun güncel bakış açısını ortaya koyabilmektir.

Alan Yazın Taraması

Reklam, Mecralar ve Tüketici İlişkisi

Kavram

Üretici ve tüketicinin birbirinden uzak olduğu mecranın tanıtıcı materyali olan reklam, açık hava (Duvar reklamları, Billboardlar, Totemler, Clp’ler, Megalight’lar, Megaboard’lar, Dijital ışıklı ekranlar, toplu ulaşım araç üstleri, vb.), geleneksel mecralar (gazete, dergi, televizyon, sinema vb.), sosyal medya (youtube, instagram, X vb.) gibi ortamlarda boy göstermekte, tarafları bir araya getirmektedir. Karar verme, slogan

bulma, brief, debrief, swot analizi, stroboard çizimi, medya planlaması, prodüksiyon, değerlendirme gibi birçok aşaması olan reklam pahalı bir materyaldir. Her aşaması zor, her aşaması dikkat isteyen ve pahalı bir iş olan reklam, ciddi bir tanıtım aracıdır.

Reklamın iki temel amacı bulunmaktadır. Birincisi bilgi vermek ve ikna etmek olan reklam öncelikle tüketicileri veya hedef kitleyi bilgilendirmeyi amaçlamaktadır. İkinci amacı ise tüketicinin ürünü satın almasını sağlamaktır (Batı, 2010, s. 10). Ürün veya hizmetleri sattırmak, hedef kitleyi satın alması için uyarmak ve reklama konu olan ürünün karşılığının ödenmesi suretiyle satın alınmasına aracı olmak adına bir enstrüman olarak görev yapan (Şimşek, 2008, s. 18) reklam bir ürünün, fikrin, hizmetin, bireyin eşdeyişle mesajın tüketiciye ulaştırılmasında en etkili iletişim araçlarından biridir (Demir, 2024, s. 25). Ancak günümüzde reklam uygulamaları hızla değişmektedir. Reklamın evrim sürecindeki değişim ve dönüşümü çalın bir süreçten geçen teknolojik gelişmelerle doğru orantılıdır. Reklam işiyle uğraşanlar da bu sürece ayak uydurmuş ve hazırladıkları reklamları her dönemde yaygın olarak kullanılan kitle iletişim ve günümüzde de yoğun bir şekilde sosyal medya mecralarında tüketici ile buluşturmaktadırlar. Geleneksel medyanın ağırlıkta olduğu dönemlerde yayın organının satış sayısı, reytingi gibi verilere bakarak reklam veren üretici ve onu temsil eden reklam araçları, günümüzde anlık performans ölçümü ve tıklama sayısına göre reklam mecralarına karar vermektedirler. Yine bugün reklam uygulayıcıları her dönemde yaygın kullanılan ve popüler olan iletişim mecralarının yanı sıra bütünleşik yöntem ve uygulama formatları çerçevesine hızı, interaktiviteyi ve kolaylığı bir arada değerlendirmekte ve yeni bir reklam anlayışı içerisinde hareket etmektedirler (Akseki, 2024, s. 724). Bununla birlikte reklamlar kitlelere değil, özellikleri ve istekleri bilinen bireylere, bireysel olarak üretilmeye başlanmıştır.

Tıklama sayısı, izlenme sayısı gibi kavramlarla özdeşleşen rayting ve satış sayısı gibi geleneksel kavramları neredeyse rafa kaldıran yeni reklam mecraları da tüketiciyi doğru bilgilendirmek zorundadırlar. Zamanı ve nerdeyse 24 saati yetersiz bulan 21. Yüzyıl insanı ve reklamcılar açısından tüketici bireyler, ürünleri satın almadan önce başvurdukları reklamlardan doğru ve güncel bilgileri edinmek istemektedirler. Ancak her dönem ve her ortamda olduğu gibi reklam mecrasında da insanları aldatmaya yönelik davranan reklam verenler ve onların ürettiği gerçeği yansıtmayan reklamlar bulunmakta, günümüzde de hem geleneksel medyada hem de sosyal medyada ortaya çıkmaya devam etmektedir.

Üretici ve tüketiciyi bir araya getiren, bu aşamada aracı olarak reklam ajanslarından faydalanan reklam insanlığın ilk çağlarından itibaren hep var olmuş bir aracı materyaldir. Reklamın ve reklam mecralarının tarihsel gelişimi aşağıdaki gibi bir tablo halinde gösterilebilir:

Tablo 1. Reklam ve Reklam Mecralarının Tarihsel Gelişimi

Dönem	Gelişme	Dönem	Gelişme
M.Ö. 3000	Kaçak köle için sikke vaat eden reklam	1903	Scripps-McRae Cemiyeti'nin sansür uygulamasına başlaması ve ilk yılında 500 bin dolarlık reklamı geri çevirmesi
M.Ö. 500	Pompei'deki politik ve ticari amaçlı duvar yazıtları	1905	İlk ulusal reklam planı (Gillette tıraş bıçakları için)
M.S. 1	Yunan binalarındaki büyük harf yazılar	1911	Amerika Reklam Federasyonu tarafından reklamcılıkta dürüstlük kodlarının tespit edilmesi
1472	Londra'daki kiliseye asılan ilk yazılı reklam	1920	Albert Rasker'in reklamcılığı basılı satışçılık olarak tanımlaması ve sinema yıldızlarının reklamlarda oynaması
1650	İlk gazete reklamı, çalınan atların bulunması için ödül vaat ediyordu	1922	Radyonun finansman ihtiyacını karşılamayı başarmakla sonuçlanan ilk radyo reklamı
1704	Amerika'daki ilk reklamın Boston Newsletter'da basılması	1924	Sponsor desteğine sahip ilk radyo yayını
1729	Reklamda beyaz alan uygulamaları	1930	Reklamcılık Çağı dergisinin kurulması
1841	Volney B. Palmer Amerika'daki ilk reklam ajansını kurdu	1938	Lanham Trade Mark yasası ile marka isimleri ve sloganların güvence altına alınması
1844	İlk dergi reklamları	1950	TV'de ilk kez politik reklamların kullanılması
1876	Komisyon karşılığı reklam sözleşmesinin ilk kez uygulanması	1971	Amerikan ordusunun gönüllü askerliği teşvik etmek için reklama başlaması
1879	Reklam için pazar araştırması yapıldı	1972	Petrol kıtlığı sebebiyle talebi yavaşlatmayı hedefleyen reklamların yapılması
1888	Reklam profesyonelleri için hazırlanan ilk yayın	1990'lar	Pazarlamacıların harcamalarını reklamdan satış promosyonuna kaydırmaları sonucu büyük ajansların batışı veya birleşmeye gitmek zorunda kalmaları

Tablo 1. Devamı

Dönem	Gelişme	Dönem	Gelişme
1900	Reklamın dikkat çekiciliği ve iknası için psikolojik çalışmaların yapılması	1994	TV'nin pazara ulaşmak için tek pazar olmaktan çıkması
1900	Nortwestern Üniversitesinin reklamcılığı bir disiplin olarak kabul etmesi	2000	400 milyon kullanıcı ile internet, TV'den sonra en hızlı gelişen yeni reklam mecrasıdır

Kaynak: Sağlık, 2023, s. 6

M.Ö. 3000 yıllarında kaçak köleler için sikke vaat eden ve köle satış yerlerinin duyurulması ile başlayıp günümüzde 400 milyonu aşkın kullanıcısı ile internet ortamında eşdiyeşle sanal ortamlarda boy gösteren reklam kavramı insanların fazla ürünlerini ve başkalarına da zaman ayırarak verebilecekleri hizmetlerinin tanıtımını yapmak ve satışını gerçekleştirerek para kazanmak adına yapılan bir tanıtım eylemidir. Ancak bir tanıtımın reklam olarak değerlendirilebilmesi için medyada para karşılığında yayınlanması ve vereninin de belli olması gibi özellikleri taşıması gereklidir. Bununla birlikte amacının belli olması, çeşitli iletileri kişisel olmayan bir sunum biçimiyle aktaran pazarlama iletişimi araçları arasındadır (Elden ve Bakır, 2010, s. 13). Günümüzde büyük bütçelere sahip olan reklamlar, her köşe başını, her tarihsel yöreyi, metro istasyonlarını, garları, havalimanlarını, apartman duvarlarını, insanların alınlarını, ayakkabı tabanlarını, spor formalarını, gazeteleri, televizyon programlarını, sosyal medyayı kısacası tüm evreni egemenliği altına almış durumdadır (Şimşek, 2006, s. 18). Eski çağlardan günümüze kadar birçok aşama geçirmiş olan reklamlar yukarıda da değinildiği üzere birçok mecrada görülmektedir.

Reklam Mecraları

Kotler (1999), reklam seçiminde kullanılacak mecraları yaptığı tabloda 'televizyon, gazete, radyo, dergi ve bunların dışındaki sanal ortam' şeklinde belirtmektedir. Gazeteyi geniş kabul gören yüksek inanılığa sahip olarak görmekte, televizyonu görüntü ve ses ile duyulara hitap eden, radyoyu düşük maliyetli demografik olarak seçici, dergileri uzun ömürlü, yüksek demografik seçiciliğe sahip, sanal ortamı ise düşük maliyetli ve her demografik düzeye etkili şekilde kategorize etmiştir. Medya planlayıcısının hangi aracı kullanacağına karar vermesi gereklidir. Burada maliyet de göz önünde bulundurulmalıdır. Gazete reklamlarının maliyeti düşük, televizyon reklamları ise yüksek maliyetlidir (Kotler, Armstrong, Saunders & Wong, 1999, s. 807). Geleneksel reklam mecraları olan gazete, dergi, TV, radyo, sinema, açık hava vb. mecraların yanı sıra milenyum çağının sona erdiği ve z kuşağının varlığını derinden hissettirdiği günümüzde reklam, dijitalleşmiş ve dijital ortamlarda kendine daha çok yer bulmaya başlamıştır.

Reklam verenlerin günümüzde en çok kullandığı ve en çok gelir elde ettiği dijital reklam mecrası Google Adwords reklamlarıdır. Adından da anlaşıldığı gibi bu reklam mecrası Google arama motorunun reklamcılık ağıdır. Google Adwords reklam çeşitleri ise şunlardır.

- Arama ağı reklamcılığı,
- Görüntülü reklam ağı,
- Video reklamlar (Truview Youtube),
- PLA (Ürün Listeleme Reklamları),
- Re-Marketing (Yeniden Pazarlama),
- Truview for shopping (Youtube Ürün Listeleme).

Arama ağı reklamları sayesinde internet kullanıcılarının Google arama motorunda arattığı kelimelere reklam vererek çekici reklam metniyle o kullanıcıları siteye çekip satış ya da bilgi almasını sağlayan reklam biçimidir. Görüntülü reklam ağı, haber siteleri, spor siteleri, video siteleri vb. web sitelerinde görülen, flash veya resim formatlarında olan görsel reklamlardır. Sağ üst köşesinde Google reklamları diye belirtilmektedir. Video reklamları, google'ın sunduğu video reklam ağı kampanyaları sayesinde reklamı yapılacak marka video reklamları youtube videoları öncesinde gösterilmektedir. Bu sayede markanın mesajı kısa süre içinde satışı ve marka bilinirliğini arttırmayı sağlamaktadır. Youtube izleyicileri bu reklam biçimini "Skip to video" seçeneğine tıklayarak izleyebilmektedirler. PLA 'Ürün listeleme' reklamları ise e-ticaret sitelerinin vazgeçilmezidir. Bu reklam biçimindeki mantık firmanın web sitesindeki ürünleri bir feed aracılığı ile Google'da listelemek esasına dayanmaktadır. Re-Marketing yani yeniden pazarlama reklam şeklinde amaç web sitesini ziyaret eden kullanıcılara tekrar reklamı göstermektir. Truview for shopping reklam uygulaması ise günümüzde çok yaygın olarak kullanılırsa da Youtube reklamlarının hemen sağında

ürünlerin listelemesini sağlayan reklam biçimidir. Truview for shopping reklamı için PLA reklamlarının feed'ini kampanya başlangıcına ekleyerek yayınlanan video reklamlarında ürünlerin listelenmesi sağlanmaktadır. Yandex reklamları da Google adwords mantığında çalışmaktadır. Anahtar kelimelerin tetiklemeyle birlikte Yandex arama motorunda belirlenen reklamların gösterilmesi amacına dayanmaktadır. Digital reklamlar arasında sayılan sosyal medya reklamları başlığı altında Facebook, Instagram, Twitter (X) ve LinkedIn reklamları gelmektedir. Affiliate marketing dijital reklam modelinde ise diğer reklamların aksine CPA ile yapılan satışın % oranı ile çalışan bir ortaklık şekli söz konusudur. Affiliate marketingde CPC ile çalışılabilir fakat reklam verenler genelde CPA ile çalışmayı uygun görürler. Bununla birlikte retargeting çalışmaları için daha çok CPC tercih edilmektedir. Affiliate marketing'in mantığı, diğer reklam modellerinin aksine ayrı bir networke sahip olmasıdır. Bu reklam modeline milyonlarca insana ulaşmayı sağlayan bir satış ortaklığı adı da verilebilir. Affiliate marketing için kısaca komisyoncu bir model de denilebilir. O networkte reklam yapılırsa Affiliate firması satıştan oran almaktadır. En büyük avantajı ise ödemenin satıştan sonra yapılmasıdır (İlduz, 2015). Bu açıklamadan sonra reklam mecralarının tarihsel gelişimini bir tablo halinde göstermek gerekirse:

Tüketici ve Reklam İlişkisi

Tüketim kavramı, evrensel bir kültür, insanın varoluşunun gerekli bir parçasıdır. Bu eylem insanlık tarihi boyunca tüm toplumlarda sosyal yaşamın belirgin bir bölümünü oluşturan bir olgudur. Günlük hayatın korunması için nispeten göze çarpmayan ya da sıradan ürünlerin ve hizmetlerin seçimi olarak sıradan tüketim, insanların hayatının gerekli ve rutin bir parçasıdır (Özbey, 2018, s. 267). Bu parça fiziki ve manevi ihtiyaçları olan insanlığın, mecburen bir şeyleri tüketmesi ve bu tüketeceği ürün ve duygusal ihtiyaçlarını kendisi ya da başkaları aracılığıyla elde etmesi eylemini tetiklemektedir.

Tüketici kavramı 17 ve 18. yüzyıl ortalarında ev eşyalarına yönelik tüketici pazarlarının kurulmasıyla ortaya çıkmıştır. Daha sonra büyük mağazaların medyanın özellikle televizyonun yaygınlaşması tüketim kültürünün katalizörleri olarak görülmektedir. Tüketim toplumu" veya "tüketim kültürü" genel olarak piyasa değişimi vasıtasıyla sahip olunan tüketim ürünlerinin, kimliğin, kültürün ve sosyal yaşamın yapılanmasında toplumu ifade eden önemli bir kavramdır. Tüketim kültüründe, özel pazarla ilgili tercihler ise kişisel haz ve refahı elde etmenin temel aracı olarak öngörülmektedir (Özkan ve Erciş, 2024, s. 43).

Medyada yer alan ve bilinçli tüketim alışkanlıklarını teşvik eden içerikler, insanların daha düzenli ve sürdürülebilir seçimler yapmalarına ortam hazırlamaktadır. Bununla birlikte aşırı tüketimi teşvik eden veya yanıltıcı reklamlar içeren reklam içerikler, insanları gereksiz ya da zararlı ürünleri satın almaya teşvik edebilmektedir. Bu durum sonuçta medyanın tüketim alışkanlıklarını değiştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun sonucunda da tüketicilerin medya içeriğini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve bilinçli tüketim alışkanlıkları geliştirmeleri önemli hale gelmektedir. Çünkü geçmişte olduğu gibi günümüzde de medya, iletişim ve bilgi aktarımı sağlayan en önemli platformdur (Uğur, 2024, s. 224). Ana amacı düşünce üretmek, o düşünceyi de tüketicilere etkili, yaratıcı, doğru mekan ve zamanda etik ve hukuk kurallarına uygun ve ekonomik bir düzende iletmek olan reklam ve reklamcılık, her zaman kurallara uygun bir şekilde hareket alanı oluşturmamaktadır (Şimşek, 2006, s. 35). Reklamlar tarafından doğru bilgilendirmenin yapılmaması, yanlış veya yanıltıcı bilgiler verilmesi, tüketici güvenin kaybedilmesine ve dolayısıyla ürünün satın alınması olasılığının da kaybedilmesine sebep olmaktadır (Batı, 2010, s. 10). Bundan dolayı da geleneksel ya da sosyal medyada yayınlanan yanıltıcı veya herhangi bir şekilde tüketicinin zarar görmesine neden olan durumlar ortaya çıktığında hukuk sistemi devreye girmektedir.

Reklam Konusundaki Hukuki Düzenlemeler

Hukuki Olarak Reklam Kavramı

Reklam kavramı, uluslararası belgeler ve mevzuatımızdaki düzenlemeler bakımından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Uluslararası Ticaret Odası'nın (ICC) yayınladığı esaslara göre (ICC Advertising and Marketing Communications Code, iccwbo.org/wp-content) reklam, genel olarak bir bedel karşılığında medya tarafından sunulan her türlü pazarlama iletişimi biçimidir. AB 2006/114/EC sayılı Direktifte (eurlex.europa.eu/legal-content) ise "bir ticaret, iş, zanaat veya meslekle bağlantılı olarak taşınmaz mallar, haklar ve yükümlülükler de dahil olmak üzere, mal veya hizmetlerin arzını teşvik etmek amacıyla herhangi bir biçimde tanıtım yapılması" olarak tanımlanmıştır. Reklamlarla ilgili AB direktiflerinin hukukumuza etkisi (Özsunay ve Özsunay, 2017, s. 419) çerçevesinde, 2006/114/EC Direktifinde yer alan bu tanım, iç hukukumuza da yansıtılmıştır. Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanun'un, 3. maddesinde, radyo ve televizyon reklamını "Taşınmazlar, hak ve yükümlülükler dâhil olmak

üzere mal veya hizmetlerin teminini teşvik etmek, bir amaç veya düşünceyi yaymak veya başka etkileri oluşturmak amacıyla ticaret, iş, zanaat veya bir meslekle bağlantılı gerçek ve tüzel kişi tarafından, bir ücret veya benzeri bir karşılıkla yapılan her türlü duyuru veya öz tanıtım yayını” olarak benzer biçimde ifade ettiği görülmektedir. Diğer bir tanım Basın İlan Kurumu Teşkiline Dair Kanun’da yer almaktadır. Bu kanunun 40. maddesinde, ilanlarla reklamları ayırt etmek için “satışı artırmak gibi ticari gayelerle veya bir şeye veya bir fikre rağbet sağlamak gibi maddi veya manevi bir menfaat temini maksadıyla gazete ve dergilerde yazı, resim veya çizgilerle yapılan ilanların” reklam sayılacağı düzenlenmiştir. Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun’un 61. maddesinde yer alan ticari reklam tanımı ise bahsedilen üç tanımdan unsurlar taşımaktadır. Buna göre “Ticari reklam, ticaret, iş, zanaat veya bir meslekle bağlantılı olarak; bir mal veya hizmetin satışını ya da kiralanmasını sağlamak, hedef kitleyi oluşturanları bilgilendirmek veya ikna etmek amacıyla reklam verenler tarafından herhangi bir mecrada yazılı, görsel, işitsel ve benzeri yollarla gerçekleştirilen pazarlama iletişimi niteliğindeki duyurulardır.” Aynı tanım, Ticari Reklam ve Haksız Ticari Uygulamalar Yönetmeliği’nde yer almaktadır. Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, hukukumuzda reklamın genel olarak ticari amaçlarla ve reklam yapma iradesi ile bedel karşılığında gerçekleştirilen bir tanıtım faaliyeti olduğu söylenebilir (İnal, 2000, s. 14; İnal ve Baysal, 2008, s. 7; Şahinci, 2011, s. 20-21; Çabri, 2016, s. 951; Göle, 1983, s. 36; Tekelioğlu, 2018, s. 3).

Hukukumuzda Reklamlar Konusundaki Düzenlemeler ve Reklamların Denetimi

Reklam Konusundaki Düzenlemeler

Hukukumuzda reklam ve onun denetimi konusundaki kanuni düzenlemeler dağınık bir şekilde bulunmaktadır. Bu yüzden ayrı ayrı değerlendirme yapmak gerekir. Mevzuatımızda doğrudan reklamlarla ilgili düzenlemeler, temel olarak Tüketicinin Korunması Hakkında Kanunda (TKHK), Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanunda (RTKYHKK), Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu’nda (TRTK) yer almaktadır. İkincil mevzuatta ise konuya ilişkin olarak Ticari Reklam ve Haksız Ticari Uygulamalar (TRHTU) Yönetmeliği, Yayın Hizmeti Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik ile Reklam Kurulu Yönetmeliği öne çıkmaktadır. Ayrıca bunların dışında çeşitli kanun ve yönetmeliklerde kendi alanlarında reklama ilişkin özel kurallar getiren düzenlemeler de bulunmaktadır.

Reklamlara ilişkin doğrudan düzenlemeler dışında hukukumuzda dolaylı düzenlemeler bulunmakta ve bu düzenlemelerde de reklamlarla bağlantılı durumlara bir takım hukuki sonuçlar bağlanmıştır. Bunlardan ilki tanıtılan ürün veya hizmette, reklamlarında bulunduğu bildirilen özelliklerin bulunmamasıdır ve bu eksiklik hukuken ayıp olarak kabul edilir. Konu Tüketicinin Korunması Hakkında Kanunda düzenlenmiştir ve tüketici, satıcıya karşı ayıp sebebiyle seçimlik haklara sahip olur (TKHK. m. 8-16). TKHK’nda yer alan bu hükümler doğrudan reklamı düzenlememekte (İnal, 2000, s. 131; Sert-Sütçü, 2017, s. 298; Özdemir, 2004, s. 79) ancak reklamda bildirilen özelliğin mal veya hizmette bulunmamasından satıcıyı sorumlu tutması açısından önem arz etmektedir. TKHK’ndaki doğrudan reklama ilişkin düzenleme ise m. 61 vd.’nda yer almaktadır. Diğer bir dolaylı düzenleme, reklam yoluyla haksız rekabet yapılmasına ilişkindir. Bu konu ise Ticaret Kanunu’nda (TTK) yer almaktadır. Kanunun haksız rekabet hükümleri içerisinde yer alan 55. maddesinde, örnek teşkil edecek hallerle birlikte dürüstlük kuralına aykırı reklamlar ve satış yöntemlerinden söz edilmektedir. TTK m. 55, doğrudan reklama ilişkin bir hüküm olmamakla birlikte reklam yoluyla haksız rekabeti önlemeyi amaçlayan önemli bir düzenlemedir. Reklamların bu tarz olumsuz etkilerine karşı, haksız rekabet veya ayıptan doğan sorumluluğa ilişkin hükümlere göre dava açılabilmektedir.

Reklamların Denetimi

Reklamlar, hukuka uygun, doğru ve dürüst olmalıdır (Özsunay ve Özsunay, 2016, s. 960; Çabri, 2016, s. 958). Bu temel özellikler hem uluslararası düzenlemelerde hem de hukukumuzdaki düzenlemelerdeki ana unsuru teşkil etmektedir. Buna aykırı olan reklamların denetiminin sağlanması amacıyla çeşitli mekanizmalar oluşturulmuştur. Böylece tüketicilerin satın alma davranışlarının olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmesi hedeflenmektedir.

Mevzuatımızda reklamlara ilişkin düzenlemelerdeki çeşitlilik, reklamların denetimi konusunda da kendini göstermektedir. Öncelikle reklam verenler, kendi denetimlerini yaparak dürüst olmayan reklamlara karşı ICC tarafından yayınlanan Uluslararası Reklam Uygulama Esasları ve yerel mevzuat çerçevesinde bir denetim mekanizması oluşturmuşlardır. Bu mekanizma Reklam Özdenetim Kurulu (RÖK) aracılığıyla işletilmektedir. Özdenetim kurulu, bu esaslar doğrultusunda reklamın düzeltilmesi ve/veya yayından kaldırılması yönünde tavsiye niteliğinde görüş oluşturabilmektedir (Reklam Özdenetim Kurulu hakkında

geniş bilgi için bkz. rok.org.tr). Böylece reklamların dürüst bir şekilde yapılmasının kendiliğinden sağlanabilmesi amaçlanmıştır (Göle, 1985, s. 261; Özdemir, 2004, s. 76; Erol, 2018, s. 140). Ülkemizde bu kurul idari denetime bir alternatif değildir. Ancak yardımcı bir denetim mekanizması olarak etkinliğinin artırılması isabetli olacaktır (İnal ve Baysal, 2008, s. 101). Bundan başka reklamlar hakkında idari denetim mümkündür. Hatta ülkemizde temel denetim yönteminin idari denetim olduğu söylenebilir (İnal ve Baysal, 2008, s. 11; Özkan, 2015, s. 242). İdari denetim radyo ve televizyon yayınları için öncelikle RTÜK tarafından yapılmaktadır. Ticari iletişim tanımı içerisinde yer alan reklamlar, bu kapsamdadır. RTKYHK Kanunu'nda (m. 3/I-l) radyo, televizyon ve isteğe bağlı yayın hizmeti içeriğini düzenleyen, yayınlayan tüzel kişi, medya hizmet sağlayıcı olarak tanımlanmıştır. Bu kişilerin RTKYHK m. 8'de düzenlenen yayın ilkelerine uygun hareket etmeleri gerekir. Aksi halde ihlalin ağırlığı ve yayın alanı dikkate alınarak, idari para cezası uygulanmaktadır. Bundan başka idari tedbir olarak, ihlale konu programın beş kereye kadar durdurulmasına karar verilebilmektedir. İdari para cezası ile idari tedbire birlikte karar verilmesi de mümkündür. Değerlendirme Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) tarafından yapılmaktadır. Yaptırımlarla ilgili düzenleme RTKYHK Kanunu m. 32-33'te yer almaktadır.

Reklam kurulu ise TKHK m. 63'te düzenlenmiştir ve ticari reklam ve haksız ticari uygulamalara karşı tüketiciyi korumaya yönelik denetim yapma yetkisine sahiptir. Bu çerçevede Reklam Kurulu, tüm mecralardaki reklamların denetimini sağlamaktadır. Bu denetimlerde para cezası, reklamın durdurulması veya düzeltilmesi şeklinde yaptırımlar uygulanabilmektedir. Durdurma ve idari para cezasının birlikte verilmesine uygulamada sık rastlanılmaktadır (Sert-Sütçü, 2017, s. 304; Eşiyok, 2018, s. 599). Kurula başta tüketiciler olmak üzere, kurum ve kuruluşlarla rakip firmalar başvuruda bulunabileceği gibi kurulun kendiliğinden (re'sen) inceleme başlatması da mümkündür. Başvuruların yazılı, elektronik ortamda veya e-devlet üzerinden online yapılabilmesi mümkündür.

Hukukumuzda Göre Reklamlarda Uyulması Gereken Temel İlkeler

Genel Olarak

Ticari reklamların, genel ahlaka, kamu düzenine, kişilik haklarına kısacası emredici hukuk kurallarına uygun, doğru ve dürüst olması gerekir (TKHK m. 61/II). Bu genel ilkelerin nasıl anlaşılması gerektiği ile ilgili örnek durumlar ise TRHTU Yönetmeliği'nin 5 ve devamı maddelerinde düzenlenmiştir. TKHK, genel ilkeleri ortaya koyduktan sonra, bu ilkelere aykırılık teşkil eden özel durumları düzenlenmiştir (TKHK m. 61/III). Buna göre tüketiciyi aldatan, onun tecrübe ve bilgisini istismar eden, can ve mal güvenliğini tehlikeye düşüren, şiddeti, suç işlemeyi özendirilen, kamu sağlığını bozan, hastaları yaşlıları, çocukları, engellileri kısacası zayıf durumda olanları istismar edici reklamlar yapılmasına izin verilmemektedir. Sayılan bu haller örnek niteliğindedir, en çok ortaya çıkabilecek ihtimaller çerçevesinde belirlenmiştir. Benzer düzenlemeler RTKYHK Kanunu m. 9 ve TRT Kanunu m.26'da yer almaktadır.

TKHK'nda karşılaştırmalı reklam (m. 61/V) ve örtülü reklam (m. 61/VI), iki özel durum olarak ayrıca düzenlenmiştir. Hukukumuzda karşılaştırmalı reklama, aynı nitelikteki malların ayırt edici unsur belirtmeden objektif olarak karşılaştırılması, haksız rekabete yol açmaması ve tüketiciyi yanıltmaması şartıyla (Bozbel, 2006, s. 46-49) izin verilirken (TRHTU Yönetmeliği m. 8), örtülü reklam yasaklanmıştır. Makalemizde değerlendirilen reklam kurulu kararları, örtülü reklamlarla ilgili olanlardır. Bu sebeple önce örtülü reklam kavramı açıklanmış, ardından kararlar değerlendirilmiştir.

Örtülü Reklam

Reklamlar için önemli ilkelerden biri, reklam yapıldığının açıkça belli olmasıdır. Reklam yapıldığı belirtilmeden yapılan reklam, örtülü reklam olarak isimlendirilir ve hukukumuzda (TKHK m. 61/4) yasaklanmıştır. Buna göre iletişim aracının türü fark etmeksizin sesle, yazı ile veya görsel olarak örtülü reklam yapılamaz. Aynı durum ICC reklam esasları ile AB 89/552/EEC sayılı Direktifte (Art. 10) de yer almaktadır. Bir reklam, reklam kuşağında yayınlandığında onu takip edenler tanıttığı ürün veya hizmetin reklam olduğunu fark ederler. Reklam kuşağı dışında veya reklam olduğu belirtilmediği durumlarda ise insanlar farkında olmadan etkilenir, gördükleri veya duyduklarını gerçeklikle özdeşleştirirler. Böyle bir durum, insan zihnini ikna etmek için oldukça etkili bir yoldur. Nitekim TKHK m. 61'in gerekçesinde "...reklamlar kimi zaman aldatıcı ve yanıltıcı olabilmekte, kimi zaman da izleyici ve okuyucu durumundaki kişilere çeşitli programlar sırasında veya haberlerde örtülü şekilde ticari mesajlar aktararak izleyici veya okuyucular tüketici konumuna sokulmaya çalışılmaktadır. Haber ya da program seyrettiğini zanneden izleyiciler ya da gazetelerde haber okuduğunu zanneden okuyucular, örtülü şekilde bir reklama maruz bırakılarak satın alma tercihlerine etik olmayan bir şekilde müdahale edilmektedir." ifadesiyle bu durum

ortaya konulmuştur. Ayrıca ticari iletişimde bilinçaltı tekniklerinin kullanılması da yasaklanmıştır (RTKYHH Kanun m. 9; TRHTU Yönetmeliği m. 6). Öte yandan örtülü reklam, reklam verene, reklamı yasak olan şeylerin reklamını yapabileme, reklamların izlenme oranının düşüklüğünden kurtulma, güvenilirlik kazanma ve reklam yoluyla ödenmesi gereken vergilerden kurtulma gibi avantajlar sağlamaktadır (şahin, 2004, s. 114; Erol, 2018, s. 62-63; Sönmez, 2015, s. 194). Tüm bu sebepler, örtülü reklamın yasaklanmasını gerekli kılmıştır.

Örtülü reklam TKHK'na (m. 61/IV) göre “reklam olduğu açıkça belirtilmeksizin yazı, haber, yayın ve programlarda, mal veya hizmetlere ilişkin isim, marka, logo veya diğer ayırt edici şekil veya ifadelerle ticari unvan veya işletme adlarının reklam yapmak amacıyla yer alması ve tanıtıcı mahiyette sunulması”dır. RTKYHH Kanun'da (m. 3) ise gizli ticari iletişim adı ile “Medya hizmet sağlayıcı tarafından reklam yapmak maksadıyla veya kamuyu yönlendirebilecek şekilde; mal veya hizmet üreticisinin faaliyetinin, ticarî markasının, adının, hizmetinin ve ürününün reklam kuşakları dışında ve reklam yapıldığına ilişkin açıklayıcı bir ses veya görüntü bulunmaksızın programlarda sözcükler veya resimler ile tanıtılması” şeklinde tanımlanmıştır. O halde örtülü reklamın varlığı için öncelikle reklam yapıldığı uyarısı bulunmadan, reklam alanı dışında bir tanıtım yapılmalıdır (Erol, 2018, s. 54-55; Çamdereli ve Kocabay-şener, 2016, s. 220; Atay, 2023, s. 221). Ardından Yönetmeliğin ölçütleri devreye girer. TRHTU Yönetmeliği, m. 23'te bir reklamın örtülü reklam olarak değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütleri ortaya koymuştur. Buna göre ilk unsur orantısızlıktır (Erol, 2018, s. 59). Buna objektif unsur da denilebilir (İnal ve Baysal, 2008, s. 44). İster isim, marka, logo gibi ayırt edici şekil ve ifadelerle, ister ticaret unvanı, işletme adı veya bunları temsil eden kurum ya da kişilerin bilgi ve görüntüleri ile kullanılmış olsun, yazı, haber, yayın veya programlarda, içinde bulunulan format ile konu, içerik, sunum, konumlandırma, süreç açısından orantılılık bulunmalıdır. Yönetmelik bu durumu, “uyumlu, abartısız ve orantılı olmalı” şeklinde ifade etmiştir. Eğer bu unsur aşılır, olması gereken uyumluluk ve orantı sağlanmazsa diğer unsurlarla birlikte değerlendirilerek örtülü reklam yapıldığı sonucuna varılabilir. İkinci unsur reklam yapma iradesinin bulunmasıdır (Erol, 2018, s. 57; Atay, 2023, s. 223). Bunun subjektif unsur olduğu söylenebilir ve yazı veya görüntünün ifade edişi, sunuluğu, içeriği ile reklam yapanın bu yöndeki iradesi tespit edilebilir (İnal ve Baysal, 2008, s. 45). Diğer bir unsur, haber verme, yayma ve bilgi alma hakkının sınırlarının aşılmasıdır. Bu sınırlılık içerisinde kalan, tüketicilerin aydınlanma ve bilgilendirme ihtiyacını karşılayan görüntü, örtülü reklam olarak değerlendirilmez. Ancak bu unsurun diğer iki unsurla birlikte değerlendirilmesi gerekir (İnal ve Baysal, 2008, s. 47). Aynı şekilde bilinçli olarak tüketici tercihlerini yönlendirmek amacıyla mal veya hizmetlere yönelik özel tanıtıcı atıflarla, bunların kira ya da satın alınmasının teşviki de örtülü reklam teşkil eder (TRHTU Yönetmeliği ise m. 23/I-c).

TRHTU Yönetmeliği ayrıca haber, tanıtım, röportaj gibi yayınlarda örtülü reklamı engelleyecek düzenlemeler yapmıştır. Buna göre “turizm, folklor, kent belgeselleri ile bazı mal veya hizmetlerin denenerek tüketicilerin bilgilendirilmesine yönelik yazı, haber, yayın ve programlarda; isim, marka, logo veya diğer ayırt edici şekil veya ifadelerle ticaret unvanı veya işletme adları ile bunları temsil eden kurum ve kişiye ilişkin bilgi ve görüntülerin yer alması halinde, tabela veya afiş gibi unsurlar abartılı biçimde öne çıkarılamaz ve ayrıntılı iletişim bilgilerine yer verilemez.” (TRHTU Yönetmeliği ise m. 23/II). Ayrıca “kentsel alanlarda ve sokak görüntülerinde, her türlü röportaj uygulamasında ve haber değeri taşıyan sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklerin yapıldığı mekanlarda yer alan isim, marka, logo veya diğer ayırt edici şekil veya ifadeler ile ticaret unvanı veya işletme adlarına ait tabela veya afiş gibi unsurlar abartılı biçimde gösterilemez.”.

Örtülü reklamlar, genellikle bilinçaltına yönelik reklamlar, ürün yerleştirme ve haber görünömlü reklamlar şeklinde karşımıza çıkar (Özsunay ve Özsunay, 2017, s. 449; Erol, 2018, s. 73). Bilinçaltına yönelik reklamlar, bilinçaltıyla algılanabilecek görüntü ve ses kullanılarak, ürün ve hizmetin tanıtılması şeklinde olur (Özsunay ve Özsunay, 2017, s. 449; Erol, 2018, s. 106). Bu çerçevede TRHTU Yönetmeliği “Çok kısa sürelerle imaj veren elektronik aygıt ya da başka bir araç kullanılarak veya yapılarını izleyenlerin fark edemeyecekleri ya da bilemeyecekleri bir biçime sokarak bilinçaltıyla algılanmasını sağlayan reklamlar” yapılamayacağını düzenlemiştir (TRHTU Yönetmeliği m. 6/II).

Ürün yerleştirme ise “Bir ürün, hizmet veya ticarî markanın, ücret veya benzeri bir karşılıkla program içine dâhil edilerek veya bunlara atıf yapılarak, program içinde gösterildiği her tür ticarî iletişim” (RTKYHH Kanun m. 2/III-z-cc) olarak tanımlanmaktadır. Bu da bir örtülü reklam biçimi (İnal ve Baysal, 2008, s. 49; Erol, 2018, s. 112; Çamdereli ve Kocabay şener, 2016, s. 218) olmasına rağmen, ürün yerleştirmeye sınırlı biçimde izin verilmiştir (RTKYHH Kanun m. 13). Buna göre sinema ve televizyon filmleri, dizileri, spor ve genel eğlence programlarında ürün yerleştirme yapılabilir. Bunun dışındaki

yayınlarda ve özellikle haber bülteni, çocuk programı ve dini programlarda ürün yerleştirmeye izin verilmemektedir. Ürün yerleştirme, sadece izleyicilerin bilgilendirilmesiyle yapılabilir. Programın başında, sonunda ve reklam arası sonrası program başladığında ürün yerleştirmenin varlığı hakkında izleyici açıkça bilgilendirilir. RTÜK, ayrıca belirli şartlarda ve ücretsiz yapıldığı hallerde, ürün yerleştirmeye izin verebilir. Reklamı yasaklanan ürünler, ürün yerleştirme yoluyla da kullanılamaz.

Ürün yerleştirmeye, bazı programlar için ve izleyicinin açıkça bilgilendirilmesi şartıyla izin verilmesi, reklam sektörü için önemli bir düzenlemedir. İzleyicilerin reklamları izlemek istememeleri, reklamsız dijital platformların yaygınlaşması bu alandaki geliri azaltmakta, bu durum ise televizyonların bağımsızlığını, rekabet edebilirliğini zayıflatmaktadır (İnal ve Baysal, 2008, s. 53; Özsunay ve Özsunay, 2017, s. 450; Erol, 2018, s. 114). Konunun bu şekilde düzenlenmesi ile tüketicilerin aldanmasının önüne geçilirken, kayıt dışı bir durumun kayıt altına alınarak vergilendirilmesine de imkân sağlanmıştır (İnal ve Baysal, 2008, s. 53; Çamdereli ve Kocabay Şener, 2016, s. 218).

Ürün yerleştirme, sosyal medya mecralarında ise herhangi bir düzenlemeye ve vergilendirmeye tabi olmadan yapılmaktaydı. Sosyal medya etkileyicileri aracılığıyla bu mecralar, kontrolsüz olarak reklam ve pazarlama yapılan alanlara dönüşmüştü. TKHK ve TRHTU Yönetmeliği ile 04.05.2021 tarih ve 309 sayılı Reklam Kurulu kararına dayanarak hazırlanan ve Sanayi ve Ticaret Bakanlığı tarafından yayınlanan kılavuzla bu alan düzenlemeye kavuşturulmuştur. Bu düzenlemenin adı, Sosyal Medya Etkileyicileri Tarafından Yapılan Ticari reklam ve Haksız Ticari Uygulamalar Hakkında Kılavuz'dur.

Sosyal medya etkileyicileri için de ticari reklamlar konusunda yapılan genel düzenlemelere paralel bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan reklam açık, anlaşılır, ayırt edilebilir olmalıdır. İster sesli, ister yazılı, ister görsel olsun örtülü reklam yapılması yasaktır. Reklam verenden maddi kazanç veya herhangi bir faydanın sağlandığı durumlarda bunun açıkça belirtilmesi gerekir (m. 5). Bu belirtme kullanılan sosyal mecra, paylaşılan fotoğraf, mesaj veya videoya bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte, kılavuzda gösterilen şekilde açıkça yapılmalıdır (m. 7-10). Ayrıca bu kişiler, deneyimmediği bir mal veya hizmeti deneyimlediği algısı oluşturacak paylaşım yapamazlar. Bir mal veya hizmete ilişkin, bilimsel olmayan yöntemlerle elde edilmemiş iddialara dayanamaz, reklam veren tarafından hediye edilen mal veya hizmeti satın almış gibi davranamazlar. Reklamını yaptığı mal veya hizmetten kazanç sağladığı sürece kendisi o ürünün tüketicisiymiş izlenimi oluşturamazlar. Reklam yaparken efekt veya filtre kullanamazlar, kullanırlarsa bunu açıkça belirtmeleri gerekir (m. 6). Bu yükümlülükler aykırı davranışlardan sosyal medya etkileyicisi ve reklam veren ayrı ayrı sorumludur. Ancak reklam veren sosyal medya etkileyicisini uyarır, onun kılavuzda belirlenen yükümlülükler uyması gerektiği konusunda dikkatini çekerse “kendisinden makul olarak beklenecek en iyi çabayı gösterdiği kabul edilir” (m. 11). Kılavuza uygun olmayan reklamın sonradan düzeltilmesi veya telafi edilmesi ise reklam verenin ve sosyal medya etkileyicisinin sorumluluğunu ortadan kaldırmaz (m. 12).

Reklam Kurulu Kararlarının Değerlendirilmesi

Reklam kurulu (RK) bir yargı merci değildir. Ancak ülkemizdeki genel reklam denetimi bu kurul tarafından sağlanmaktadır. Kurul kararlarını aylık bültenler şeklinde kamuoyuyla paylaşmaktadır. Bu kararlar tüm mecralardaki reklamların denetimine ilişkin varılan sonuçları, uygulanan yaptırımları içermektedir. Reklam kuruluna şikâyet yapıldıktan sonra, kurul toplantılarında bu şikâyetler değerlendirilmektedir. Toplantılar her ay yapılmaktadır. Şikâyet dosyaları, şikâyetin yapıldığı tarih esas alınarak verilmekte ancak kurul değerlendirilmesinin yapılması ve kararın yayınlanması belirli bir süre almaktadır. Dolayısıyla her ne kadar 2023 yılı basın bültenindeki kararlar incelenmişse de burada 2022 yılında ait dosyalarla ilgili kararlar da bulunmaktadır.

Kararların genelinde ticari reklamlar ve ticari uygulamalar değerlendirilmektedir. Kararlarda sektörel bazda tasnif yapıldığı görülmektedir. Örneğin iletişim hizmetleri, sağlık, enerji, turizm gibi konularda yapılan başvurular kendi içinde tasniflenmiştir. Reklamlar bakımından yapılan başvuruların, aldatıcı reklam, reklam yasağı ihlali ve örtülü reklamlar konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Makalemizde söz konusu kararlardan, 2023 yılı reklam kurulu basın bültenlerinde paylaşılan ve sınırlılığımız gereği bunlardan sadece örtülü reklamlara ilişkin olanlar incelenmiştir. Bu kararlarda, hangi davranışların örtülü reklam kabul edildiği ve ne tür yaptırımlar uygulandığı değerlendirilmiştir.

Kararlarda en tipik örtülü reklam olarak değerlendirilen durum, kişilerin sahip oldukları sosyal medya hesabından, herhangi bir reklam, iş birliği ibaresine yer vermeden takipçilerini tanıtımı yapılan mal veya hizmetin sosyal medya hesaplarına, sanal mağazasına veya internet bağlantılarına yönlendirmesidir. Konuya

ilişkin pek çok karar bulunmaktadır. Kararlarda TRHTU Yönetmeliği'ne (m. 6, 7, 22, 23, 32) ve TKHK m. 61'e atıf yapılmış, uygulanan yaptırım ise TKHK m. 63 ve 77/XII uyarınca reklamı durdurma şeklinde olmuştur. Pek çok sosyal medya ünlüsüne ilişkin bu yönde karar bulunmaktadır. Bunlardan bazılarının dosya numaraları ve hangi toplantıda değerlendirildiği ile ilgili bilgiler şöyledir: Dosya No: 2022/1801, TN 329; Dosya No: 2022/5739, TN 330; Dosya No: 2022/5742, TN 330; Dosya No: 2023/772, TN 331; Dosya No: 2023/746, TN 331; Dosya No: 2023/550, TN 332; Dosya No: 2023/345, TN 332; Dosya No: 2023/417, TN 335; Dosya No: 2023/6070, TN 335; Dosya No: 2023/978, TN 337; Dosya No: 2023/1751, TN 337; Dosya No: 2023/7315, TN 338; Dosya No: 2023/309, TN 339; Dosya No: 2023/432, TN 340). Ayrıca bazı dosyalarda bu şekilde yapılan tanıtımlar için durdurma yanında idari para cezası uygulanmıştır (Dosya No: 2022/5738, TN. 330; Dosya No: 2023/6069, TN 335; Dosya No: 2023/6823, TN 339; Dosya No: 2023/298, TN 339).

Örtülü reklamın görünümlelerinden biri olan ürün yerleştirmeye, tüketiciye buna ilişkin açık ve anlaşılır bilgi verilmesi halinde hukukumuzda izin verilmiştir. Reklam kurulu kararlarında bu bilgilendirmeyi açık ve anlaşılır biçimde yapmayan sosyal medya etkileyicilerine yönelik yaptırım örnekleriyle de karşılaşılmaktadır. Örneğin bir sosyal medya etkileyicisinin hikaye paylaşımında ve ana sayfada "sabit olan "links" isimli klasörde "#reklam" ibaresine, ismin yer aldığı sol üst köşede ve isimle çakışacak şekilde küçük puntoyla yer verildiği, işbirliğinin tüketicinin ilk bakışta ayırt edemeyeceği, kolay okunabilir ve görülebilir şekilde sunulmadığı" gerekçesiyle, paylaşım durdurma yaptırımına tabi tutulmuştur. Dosya No: 2023/1807, TN 334). Aynı şekilde "hikaye kısmında yapılan bazı paylaşımlarda; #reklam #ortaklık ibarelerine sağ alt köşede yazıların üstüne denk gelecek biçimde küçük puntoyla ve beyaz renkte yazıyla yer verildiği, böylece söz konusu etiketlerin tüketicilerin ilk bakışta fark edilecek şekilde, kolaylıkla okunabilir ve görülebilir nitelikte sunulmadıđı² belirtilerek örtülü reklamın varlığı kabul edilmiştir (Dosya No: 2023/217, TN 339; Dosya No: 2023/7281, TN 340).

Kurul, haber görünümünde yapılan örtülü reklamları da değerlendirmiştir. Bir gazetede yer alan, bal ürünleri satan bir marka ile ilgili haberde, tüketici nezdinde markanın rakiplerinden ve benzerlerinden daha kaliteli ve bilimsel üretim yaptığı izlenimi bırakılarak, gazete tarafından haber verme amacı dışında örtülü reklam yapıldığına karar verilmiştir (Dosya No: 2022/3913, TN 329). Bir gazeteye ait internet sitesinde, bir aracı hizmet sağlayıcıya ilişkin haber içerisinde, iş birliği olduğu belirtilmeksizin sağlayıcının internet adresine yönlendirme yapılması, aynı şekilde verilen haber içerisinde zincir marketlerinin ürünlerinin satın alınmasının teşviki, örtülü reklam kabul edilmiştir (Dosya No: 2022/1509, TN 332; Dosya No: 2023/616, TN 334; Dosya No: 2023/921, TN 334; Dosya No: 2023/490, TN 340). Bir gazete haberinde bir göz kliniğinde çalışan doktorun lazer tedavilerindeki başarısı vurgulanarak, doktorun ve kliniğin adı verilmek suretiyle tüketicilere yönlendirme yapıldığı gerekçesiyle örtülü reklamın bulunduğuna karar verilmiştir (Dosya No: 2023/5866, TN 334; Dosya No: 2022/4757, TN 337; Dosya No: 2023/7279, TN 338; Dosya No: 2023/7279, TN 339). Bir internet sitesinde haber şeklinde yayınlanan, bazı bankalara ait kredi kampanyalarına ilişkin bilgilerin (Dosya No: 2022/5654, TN 335); termal tesise ilişkin bilgi ve övücü ifadelerin (Dosya No: 2023/6082, TN 335); sigorta ile ilgili haberde sigorta şirketine yapılan yönlendirmenin (Dosya No: 2023/1731, TN 338), bir internet sitesinde bir bal markasının tedavi edici özellikleri olduğu iddia edilerek yapılan tanıtımın (Dosya No: 2023/6442, TN 338), aynı şekilde bir doktorun bir propolis markası için sosyal medya hesabında yaptığı tanıtımın (Dosya No: 2022/4294, TN 338), bir gazetenin ekinde bir bal markasının öne çıkarılmasının, diş protezi ile ilgili haberde firmanın öne çıkarılmasının (Dosya No: 2023/6739, TN 339) örtülü reklam olduğuna karar verilmiş, durdurma yanında idari para cezası uygulanmıştır.

Buna karşılık bir televizyon programında Anadolu propolisinin faydalarından söz edildiği, konuğun kendisine veya kurumuna bir yönlendirme yapılmadığı gerekçesiyle örtülü reklam bulunmadığına karar verilmiştir (Dosya No: 2022/5095, TN 330; Dosya No: 2023/6522, TN 338). Benzer şekilde bir enerji şirketi kurucusunun sektörün tecrübeli ismi olarak tanıtıldığı internet sitesindeki yazı, tüketicilerin aydınlanma ve bilgi ihtiyacına yönelik haber niteliğinde değerlendirilmiştir (Dosya No: 2022/3501, TN 331). Bir gazete yazısında tıbbi bir yeniliğin Türkiye'deki uygulaması ve bunu uygulayan doktor hakkındaki haberde (Dosya No: 2023/1319, TN 334), bir gazetede yayınlanan yayın platformuna ilişkin haberde (Dosya No: 2023/6001, TN 338; Dosya No: 2023/6806, TN 339; Dosya No: 2023/6808, TN 339) örtülü reklam bulunmadığına karar verilmiştir.

Öte yandan programın kendi formatına çıkılarak reklam olduğu belirtilmeden yapılan tanıtımlar kararlarda örtülü reklam kabul edilmiştir. Örneğin, bir televizyon programında formatın dışına çıkılarak yayına katılan bir kişi tarafından bir markaya yönelik özel tanıtım yapılması, program sunucularının bu

tanıtıma dahil olması, tüketicileri piyango bileti satın almaya teşvik edici mahiyette bir örtülü reklam olarak değerlendirilmiştir (Dosya No: 2022/5648, TN 334). Bir televizyonun ana haber bülteninde “tüketicilerin aydınlanma, bilgilendirilme ihtiyacını karşılama ve haber verme amacının dışına çıkılarak tanıtıcı, övücü ve yönlendirici ifadelerle yer vermek suretiyle “Zayıflama Uzmanı” olarak lanse edilmesi’ şahsın örtülü reklamı kabul edilmiş ve durdurulmasına karar verilmiştir (Dosya No: 2023/453, TN 337). Bir kanalda yer alan programda ünlü bir markaya ait poşet ve çantaya, format itibarıyla abartılı biçimde yer verilip, övülmesi örtülü reklam kabul edilmiştir (Dosya No: 2023/255, TN 332).

Reklam kurulu ayrıca reklamı yasak olan ürünlerle ilgili örtülü reklamları tespit ederek hem durdurma hem para cezası uygulamıştır. Örneğin bir müzik videosunda şarkıcının alkollü içeceği elinde taşıdığı görüntülere yer verildiği, görüntüde ürüne yakın çekim yapıp, odaklanıldığı, ürüne ait reklam ifadelerinin dekor olarak kullanıldığı, bu sahnelerde içeceğin ön yüzü ve logosunun görüldüğü, böylelikle reklamı yasak olan alkollü içeceğin örtülü reklamının yapıldığı, bu sebeple idari para ve anılan reklamı durdurma yaptırımı uygulandığı görülmektedir (Dosya No: 2022/4125, TN 329). Aynı şekilde ev dekorasyonu ile ilgili videoda ev sahibinin elinde alkollü içecek görüntülerine yer verildiği dosyada, aynı yaptırım uygulanmıştır (Dosya No: 2022/5046, TN 329). Diğer bir dosyada ise internet üzerinden yayın yapılan bir programda alkollü içecek sloganlarına yer verildiği, içeceğe ait şişelerin masa üstünde program boyunca bulunduğu, bu sebeple reklamı yasak bir ürünün örtülü reklamı yapıldığı gerekçesiyle hem mecra sahibine hem de reklam verene reklam durdurma yanında para cezası da uygulanmıştır (Dosya No: 2023/646, TN 337).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Reklam bir ürünün, fikrin, hizmetin, bireyin mesajının tüketiciye ulaştırılmasında en etkili iletişim araçlarından biridir. Reklamın iki temel amacı vardır. Birincisi bilgi vermek ve hedef kitleyi ikna etmek, ikincisi tüketicinin ürünü satın almasını sağlamaktır. Günümüzde reklam uygulamaları hızla değişmektedir. Günümüzde reklamlar sadece yaygın olarak kullanılan kitle iletişim araçları ile değil, sosyal medya mecralarında da tüketici ile buluşmaktadır.

Hukukumuzda farklı düzenlemelerde reklam tanımlarına yer verilmeyle birlikte, reklamın genel olarak ticari amaçlarla ve reklam yapma iradesi ile bedel karşılığında gerçekleştirilen bir tanıtım faaliyeti olduğu söylenebilir. Tüm mecralardaki reklamların denetimi, TKHK m. 63’te düzenlenen Reklam Kurulu tarafından yapılmaktadır. Bu denetimlerde para cezası, reklamın durdurulması veya düzeltilmesi şeklinde yaptırımlar uygulanabilmektedir

Ticari reklamların, genel ahlaka, kamu düzenine, kişilik haklarına kısacası emredici hukuk kurallarına uygun, doğru ve dürüst olması gerekir. Reklamlar için önemli bir başka ilke de reklam yapıldığının açıkça belli olmasıdır. Reklam yapıldığı belirtilmeden yapılan reklam, örtülü reklam olarak isimlendirilir ve hukukumuzda yasaklanmıştır. (TKHK m. 61/4). Örtülü reklamlar, bilinçaltına yönelik reklamlar, ürün yerleştirme ve haber görünümü reklamlar şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu tür reklamlar genellikle sosyal mecra ağlarında, yazılı basında ve televizyon yayınlarında yapılmaktadır Buna karşılık hukukumuzda bir örtülü reklam biçimi olmasına rağmen, ürün yerleştirmeye sınırlı biçimde izin verilmektedir.

Makale Nitel Araştırma yöntemlerinden Doküman Analizi kullanılarak, 2023 yılı aylık basın bültenlerinde yayınlanan Reklam Kurulu kararlarından, örtülü reklamlarla ilgili olanları incelemektedir. Bu kararlar değerlendirildiğinde şu sonuçlara varıldığı görülmüştür: kişilerin sahip oldukları sosyal medya hesabından, herhangi bir reklam, iş birliği ibaresine yer vermeden takipçilerini tanıtım yapılan mal veya hizmetin sosyal medya hesaplarına, sanal mağazasına veya internet bağlantılarına yönlendirmesi, örtülü reklam kabul edilmektedir. Bilgilendirme yapılmakla birlikte, açık ve anlaşılır nitelikte değilse bu durumun örtülü reklamın varlığını ortadan kaldırmayacağı sonucuna varılmaktadır. Haber görünümünde yapılan tanıtımlar, örtülü reklamlar olarak değerlendirilmekte, kişiye veya kuruma yönelik tanıtımlarda, bunlara bir yönlendirme yapılmadıysa örtülü reklam bulunmadığına karar verilmektedir. Programın kendi formatından çıkılarak, reklam olduğu belirtilmeden yapılan tanıtımlar, örtülü reklam kabul edilmektedir. Ayrıca reklamı yasak olan ürünlerle ilgili örtülü reklamlar tespit edildiğinde hem durdurma hem para cezası uygulanmaktadır. Kararlarda daha ziyade durdurma yaptırımının uygulandığı, bazı durumlarda durdurmaya ek olarak para cezası uygulandığı görülmektedir. Yaptırım mecra sahibine uygulanmakta, ancak yasaklı ürün reklamlarında olduğu gibi bazı hallerde reklam veren de yaptırma tabi tutulmaktadır.

Klasik reklam anlayışı varlığını ve önemini sürdürse de yeni mecralar, yeni yöntemler reklamların sunuluş biçimini değiştirmektedir. Örtülü reklamlar bunlardan biridir. Örtülü reklamlara yönelik ilkelerin

belirlenmesi ile tüketicilerin bu duruma maruz kalması engellenebilmektedir. Örneğın hukukumuzda, reklam yapılacağına ilişkin tüketiciye açık, anlaşılır, kolayca görülebilir biçimde bilgi sunulduğunda, bir örtülü reklam türü olan ürün yerleştirmeye izin verilmektedir. O halde reklamlarda uyulması gereken ilkelerin belirlenmiş olması, reklamların doğru ve dürüst şekilde yapılmasını sağlamak bakımından önem taşımaktadır.

Reklam verenlerin, yasal düzenlemelerle belirlenen ilkelere uymalarını sağlayacak denetim mekanizmalarının kurulması ve bunların etkin çalışması önemli bir husustur. Ülkemizde Reklam Kurulu bu işleve sahiptir. Ancak reklam verenler açısından öz denetim mekanizmasının da işletilmesi gerekmektedir. Reklam Özdenetim Kurulu (RÖK), reklam verenler tarafından bu amaçla kurulmuştur. Bu kurulun daha etkin hale getirilmesi, baştan doğru ve dürüst reklam yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Etik Beyan

“*Reklam Yoluyla Tüketicilerin Satın Alma Davranışının Etkilenmesi Örneği Olarak Örtülü Reklamlar ve Bunların Hukuki Denetimi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu makalede doküman analizi kullanıldığı için etik kurul izini gerekmemektedir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Makalede Doç. Dr. Ayşe Arat %60, Prof. Dr. Sedat şimşeek %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akseki, S. (2024). Integrated uses of programmatic advertising applications with traditional media tools and sample applications. *Journal of History School*, 17 (69), 725-757. <https://doi.org/10.29228/joh.71508>
- Batı, U. (2010). *Reklamın dili*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bozbel, S. (2006). *Mukayeseli hukukta ve türk hukukunda karşılaştırılmalı reklam hukuku*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Çabri, S. (2016). *Tüketicinin korunması hakkında kanun şerhi*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Çamdereli, M. ve Kocabay-Şener, N. (2016). Örtülü reklamın örtüsünü aralamak. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 25, 211-224. <https://doi.org/10.31123/akil.438543>
- Demir, Ç. B. (2024). *Reklamlarda kullanılan metaforun kuramsal temelleri*. İletişim ve Medya (Edt: M. Güzel). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Elden, M. ve Bakır, U. (2010). *Reklam çekicilikleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Erol, A. (2018). *Türk hukukunda örtülü reklam*. İstanbul: Onikilevha Yayınları.
- Eşişyok, E. (2018). Türkiye’de reklamların denetimi: reklam kurulu kararları üzerinden bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 593-606. <https://doi.org/10.21492/inuhfd.483229>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kotler, P. , Armstrong, G., Saunders, J. & Wong, V. (1999). *Principles of marketing*. Prentice Hall Europe.
- Göle, C. (1983). *Aldatıcı reklamlara karşı tüketicinin korunması*. Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Göle, C. (1985). Türk hukukunda reklamların ön denetimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40(1), 255-268.
- Sağlık, A. M. (2023). Geçmişten günümüze reklam ve değişimi. *Simetrik İletişim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-18.
- Sert-Sütçü, S. (2017). *E-Ticaret uygulamalarında tüketiciyi aldatıcı reklamlar*. e-ticaret sektöründe tüketici hukuku uygulamaları (Editörler: Hakan Tokbaş, Ali Suphi Kurşun) İstanbul: Aristo Yayınevi.
- Sönmez, Elif E. (2015). Gazetelerde yer alan örtülü reklamlar: reklam kurulu kararları üzerinden bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 192-206.
- Şahin, O. (2004). *Örtülü reklamların yaygınlaşma nedenleri ve hukuk sistemindeki yeri (Uzmanlık Tezi)*. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, Ankara.
- Şahinci, D. (2011). *İnternette aldatıcı reklam ve reklamverenlerin sorumluluğu*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- şimşeek, S. (2006). *Reklam ve geleneksel imgeler*. Konya: NKM.
- şimşeek, S. (2008). *Küresel marka reklamları*. Konya: Literatürk Yayınları.
- Ilduz, M. (2015). “*Web sitesi sahipleri için en etkili dijital reklam mecraları*”. <https://www.sempeak.com/blog/en-etkili-dijital-reklam-mecralari>, Erişim Tarihi: 31.05.2024.
- İnal, E. (2000). *Reklam hukuku ve aldatıcı reklamlar*. İstanbul: SeçkinYayıncılık.
- İnal, E. ve Baysal, B. (2008). *Reklam hukuku ve uygulaması*. İstanbul: Onikilevha Yayınları

- Özbeç A. U. (2018). Yeni yüzyılın küresel zihin dünyasında medya, reklam ve tüketen insan prototipi. *International Scientific Peer-Reviewed Refereed Journal*; ISSN: 1308-8041, e-ISSN: 1309-4033; 10 (38).
- Özkan, A. (2015). Reklamda etik ilkelerin önemi ve idari denetim yöntemi olarak reklam kurulunun işlevi. *İş Ablak Dergisi*, 8 (2), 233-261. <https://doi.org/10.12711/tjbe.2015.8.0018>
- Özkan, N. ve Erciş, M. S. (2024). Reklam ve tüketim kültürü ilişkisi üzerine teorik bir inceleme. *Erzurum: Atatürk İletişim Dergisi/Journal of Atatürk Communication*, 27, 41-46. <https://doi.org/10.32952/communicata.1451852>
- Özdemir, H. (2004). Aldatıcı reklamlara karşı tüketicilerin korunması. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 53 (3), 61-90. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000000466
- Özsunay, E. ve Özsunay, R. M. (2017). *Aldatıcı ve örtülü ticari reklamlar, sektörel bazda tüketici hukuku uygulamaları*, İstanbul: Aristo Yayınevi.
- Özsunay, E. ve Özsunay, R. M. (2016). *Ticari reklam ve baksız ticari uygulamalar, m. 61-63 şerhi, milli şerb, 6502 sayılı tüketicinin korunması hakkında kanun şerhi*. İstanbul: Aristo Yayınevi.
- Tekelioğlu, N. (2018). Reklamın ve reklam sözleşmelerinin hukuki niteliği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 1-34.
- Uğur, U. ve Uğur, İ. (2024). Medyanın tüketim alışkanlıkları üzerinde etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 8 (1), 222-236.
- Kullanılan Reklam Kurulu kararlarına <https://ticaret.gov.tr/tuketici/ticari-reklamlar/reklam-kurulu-kararlari> adresinden ulaşılmıştır. (E.T. 30.05.2024).

EXTENDED ABSTRACT

Advertisement is one of the most effective communication tools in conveying the message of a product, idea, service or individual to the consumer. Advertisement has two main purposes. The first is to provide information and convince the target audience, and the second is to ensure that the consumer purchases the product. Advertising practices are changing rapidly today. Today, advertisements meet with consumers not only through widely used mass media tools but also through social media channels. Although different regulations in our law provide definitions of advertisement, it can be said that advertisement is generally a promotional activity carried out for commercial purposes and with the will to advertise in return for a fee. The diversity in the regulations regarding advertisements in our legislation also shows itself in the control of advertisements. First of all, advertisers have established a control mechanism against dishonest advertisements by conducting their own inspections within the framework of the International Code of Advertising Practice published by the ICC and local legislation. This mechanism is operated through the Advertising Self-Regulatory Board (ROK). In addition, administrative control is possible for advertisements. Advertisements included in the definition of commercial communication are included in this scope. In the RTKYHK Law (Article 3/I-I), the legal entity that organizes and broadcasts the content of radio, television and on-demand broadcast services is defined as a media service provider. These persons must act in accordance with the broadcasting principles regulated in RTKYHK Article 8. Otherwise, an administrative fine is imposed, taking into account the severity of the violation and the broadcast area. The inspection of advertisements in all media is carried out by the Advertisement Board regulated in Article 63 of the TKHK (Law on Consumer Protection No:6502). In these inspections, sanctions such as fines, suspension or correction of the advertisement can be applied. Commercial advertisements must be correct and honest, in accordance with general morality, public order, personal rights, in short, mandatory legal rules. Another important principle for advertisements is that it is clearly obvious that an advertisement is being made. Advertisement made without stating that an advertisement is being made is called surreptitious advertisement and is prohibited in our law. (Article 61/4 of the TKHK). surreptitious advertisements usually appear in the form of subliminal advertisements, product placement and advertisements disguised as news. On the other hand, although it is a form of surreptitious advertisement in our law, product placement is permitted to a limited extent. Using Content Analysis, one of the Qualitative Research methods, the article examines the Advertising Board decisions published in the monthly press bulletins of 2023 regarding surreptitious advertisements. When these decisions are evaluated, it has been seen that the following conclusions are reached: individuals directing their followers to the social media accounts, virtual stores or internet links of the promoted goods or services from their social media accounts without including any advertisement or collaboration statement is considered surreptitious advertisement. It is concluded that if information is provided but it is not clear and understandable, this situation will not eliminate the existence of surreptitious advertisement. Promotions disguised as news are considered surreptitious advertisements, and if no direction is made to these in promotions targeting individuals or institutions, it is decided that there is no surreptitious advertisement. Promotions made by deviating from the program's own format and without specifying that they are advertisements are considered surreptitious advertisements. In addition, when surreptitious

advertisements are detected regarding products whose advertisement is prohibited, both a suspension and a fine are applied. It is seen that the decisions mostly apply the sanction of suspension, and in some cases, a fine is applied in addition to the suspension. The sanction is applied to the media owner, but in some cases, as in the case of prohibited product advertisements, the advertiser is also subject to sanction. Although the classical advertising concept continues to exist and is important, new media and new methods are changing the way advertisements are presented. Surreptitious advertisements are one of them. By determining the principles for surreptitious advertisements, consumers can be prevented from being exposed to this situation. For example, in our law, product placement, which is a type of surreptitious advertisement, is allowed when information is provided to the consumer in a clear, understandable and easily visible manner regarding the advertisement. Therefore, determining the principles to be followed in advertisements is important in terms of ensuring that advertisements are made correctly and honestly. The establishment of control mechanisms that will ensure that advertisers comply with the principles determined by legal regulations and their effective operation are important issues. The Advertisement Board has this function in our country. However, a self-control mechanism must also be operated for advertisers. The Advertisement Self-Regulation Board (ROK) was established by advertisers for this purpose. Making this board more effective will contribute to making correct and honest advertisements from the beginning.

Bir Haber Mecrası Olarak Kırgızistan'da Instagram Haberciliği

Türker ERKAN¹ ve Erdoğan AKMAN²

Öz

Küreselleşme birçok alanda olduğu gibi teknoloji sektöründe de dönüşümü hızlandırmıştır. Bu gelişmelerden medya sektörü de etkilenmiştir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve kendini sürekli yenilemesi medya ve basın sektörünün her aşamasını yeniden düzenleyerek boyutlarını değiştirmiştir. İnternet teknolojilerinin gelişmesi ve sosyal medya uygulamalarının hayatımıza girmesi ile haberin üretimi, dağıtımı ve paylaşımı farklı bir mecrada okuyucuya sunulmuş, konvansiyonel medyanın işlevleri revize olmuştur. Haberın insanlara hızlı, güncel, maliyetsiz sunulması ve kendini sürekli yenileyen bir mecra olması açısından sosyal medya uygulamaları kullanıcı sayısı artan bir alan haline gelmiştir. Tüm bu gelişmeler dünyada ve Kırgızistan'da radyo, gazete ve TV yayını yapan kurumların yayınlarını sosyal medyaya taşımalarını beraberinde getirmiştir. Instagram uygulamasının haber paylaşımında nasıl kullanıldığını ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, Kırgızistan'da Kırgızca yayın yapan popüleritesi en yüksek olan Maalytmat.kg, Azattyk.kg ve Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfalarında 1-15 Temmuz 2024 tarihleri arasında çıkan 413 paylaşım olasılıksız (amaçlı) örnekleme tekniği kullanılarak içerik analizine tabii tutulmuştur. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; örneklem haber sayfalarının Instagram uygulamasını toplumun genelini haberdar etmek için aktif şekilde kullandıkları görülmüştür. Bu kapsamda haberlerde carousel, video ve foto metin kullanımının ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Instagram Haberciliği, Azattyk.kg, Maalytmat.kg, Sputnik Kyrgyzstan

Instagram Journalism in Kyrgyzstan as a News Media

Abstract

Globalisation has accelerated the transformation in the technology sector as in many areas. The media sector has also been affected by these developments. The rapid development and continuous renewal of technology has reorganised every stage of the media and press sector and changed the dimensions of publishing. With the development of internet technologies and the introduction of social media applications into our lives, the functions of conventional media have been revised by presenting the production, distribution and sharing of news to the reader in a different medium. In terms of providing news to people quickly, up-to-date, cost-free and being a constantly renewing medium social media applications have become an area with an increasing number of users. All these developments have led to the fact that radio, newspaper and TV broadcasting institutions in the world and Kyrgyzstan have moved their publications to social media. The research aimed to reveal how the Instagram application is used in news sharing, 413 posts published between 1-15 July 2024 on the Instagram news pages of Maalytmat.kg, Azattyk.kg and Sputnik Kyrgyzstan, which are the most popular Kyrgyz-language broadcasting sites in Kyrgyzstan, were subjected to content analysis using non-probability (purposive) sampling technique. When the findings obtained were evaluated, it was seen that sample news pages actively used the Instagram application to inform the general society. In this context, it has been determined that the use of carousel, video and photo text come to the fore in the news.

Key Words: Social Media, Instagram Journalism, Azattyk.kg, Maalytmat.kg, Sputnik Kyrgyzstan

Atıf İçin / Please Cite As:

Erkan, T. ve Akman, E. (2025). Bir haber mecrası olarak Kırgızistan'da instagram haberciliği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 274-292. doi:10.33206/mjss.1571578


Geliş Tarihi / Received Date: 22.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 26.11.2024

¹ Dr. – Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi, turker.erkana@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0002-4754-6102

² Doç. Dr. – Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi, İletişim Fakültesi, erdogan.akmana@manas.edu.kg,

 ORCID: 0000-0003-3781-4860



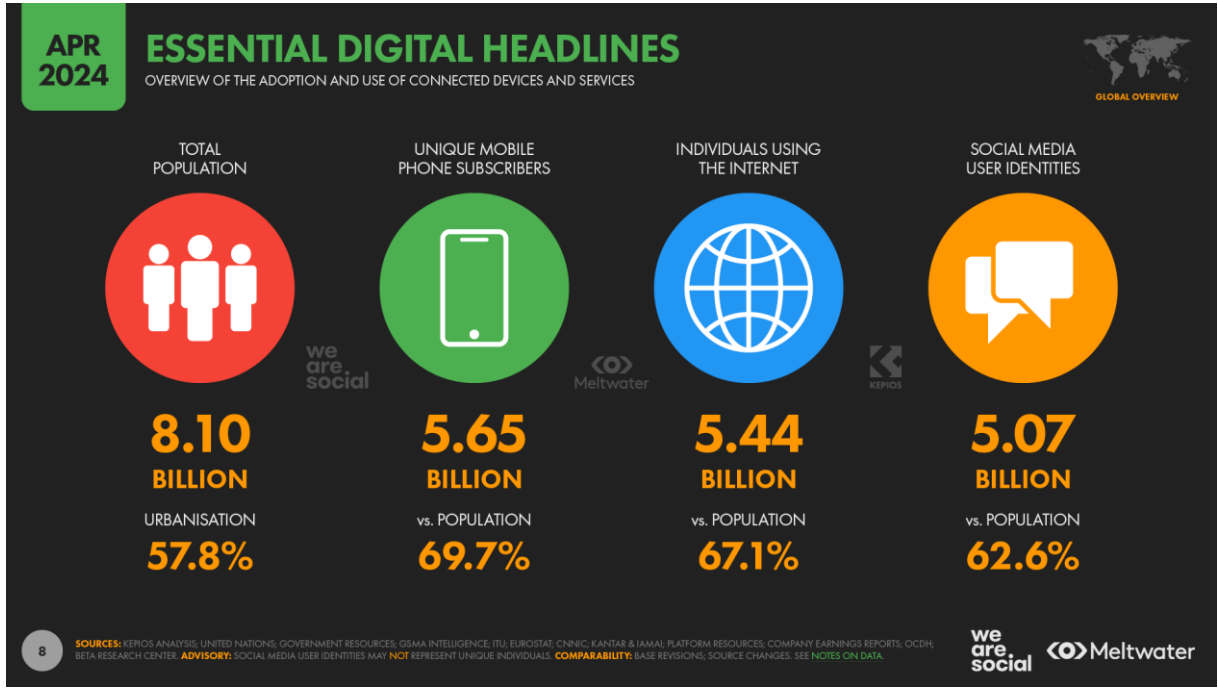
Giriş

Küreselleşme ile birlikte gerçekleşen dijital dönüşüm, gazetecilik ve medya sektöründe önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Basılı yayın ve gazetecilik sektörünün sahip olduğu alan, internet teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte yerini internet medyasına bırakmıştır. Konvansiyonel medyanın yerini internet medyasının almasıyla editöryal yapılar da değişmiş ve yeni medya ile bütünleşen bir habercilik platformu oluşmuştur. Yeni medya sosyal medya araçları üzerinden sektördeki hâkimiyetini genişletmiştir. Günümüzde haber sayfaları, mobil telefonlar aracılığıyla haberi saniyeler içinde internet ortamında milyarlarca kullanıcıya rahatlıkla iletebilmektedir. Habere ulaşım kolaylaşmış, geleneksel medyanın önceleri sesini duyuramadığı mecralar, yeni iletişim araçlarıyla aşılmıştır. Tüm bu olumlu gelişmelerin yanında sosyal medyada çıkan haberlerin teyit edilememesi, haber kaynağının doğrulanamaması gibi gazeteciliğin ilkeleriyle bağdaşmayan olumsuzluklarda ortaya çıkmıştır (Küçükvardar, 2023, s. 146).

Günümüzde milyarlarca insan sosyal medya hesapları üzerinden gündemi takip etmekte, dünyada yaşanan gelişmelerden haberdar olmakta, yaşantısına, aile hayatına ve iş yaşamına dair gelişmeleri kişisel hesapları üzerinden paylaşmaktadır. Geleneksel medyada tek yönlü sadece içeriği yayımlayan kaynağın hâkim olduğu bir yapı söz konusu iken, yeni medya ile birlikte iki yönlü iletişim modeli hedef kitlenin egemen olduğu bir yapı ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya kullanıcıları; haberi yayımlayan, paylaşan, yorum yapabilen, organize olup, başlıklar, etiketler kullanıp gündemi belirleyerek kamuoyu oluşturabilen bir aktöre dönüşmüştür. Günümüzde sosyal medya araçları haber ajansı rolüne bürünmüş, gazeteciler, habere konu olan fotoğraf, video ve olaylarda ilk kaynak olarak ekseriyetle sosyal medya araçlarına başvurmaktadır (Tutgun-Ünal ve Kurt, 2021, s. 254). Haberciler, haber ajanslarından paylaşılan haberleri dahi sosyal medya platformlarında yer alan resmi hesaplardan teyit etmektedir. Bu doğrultuda Instagram, haberin en çok paylaşıldığı sosyal medya araçlarının başında gelmektedir. Kırgızistan’da ve Dünya genelinde haber siteleri ve basılı yayınlar Instagram üzerinden yoğun olarak haber paylaşımı yapmaktadır. Bu araştırmada internet mecrasına ilk çıktıda sadece fotoğraf paylaşımı yapılabilen, sonradan video paylaşımına da imkân veren Instagram aracılığıyla Kırgızistan’da haber paylaşımı yapan Maalyat.kg, Azattyk.kg ve Sputnik Kyrgyzstan haber sayfaları içerik analizine tabii tutularak kategorisel analiz tekniği ile incelenmektedir.

Dünyada ve Kırgızistan’da Sosyal Medya Kullanımı

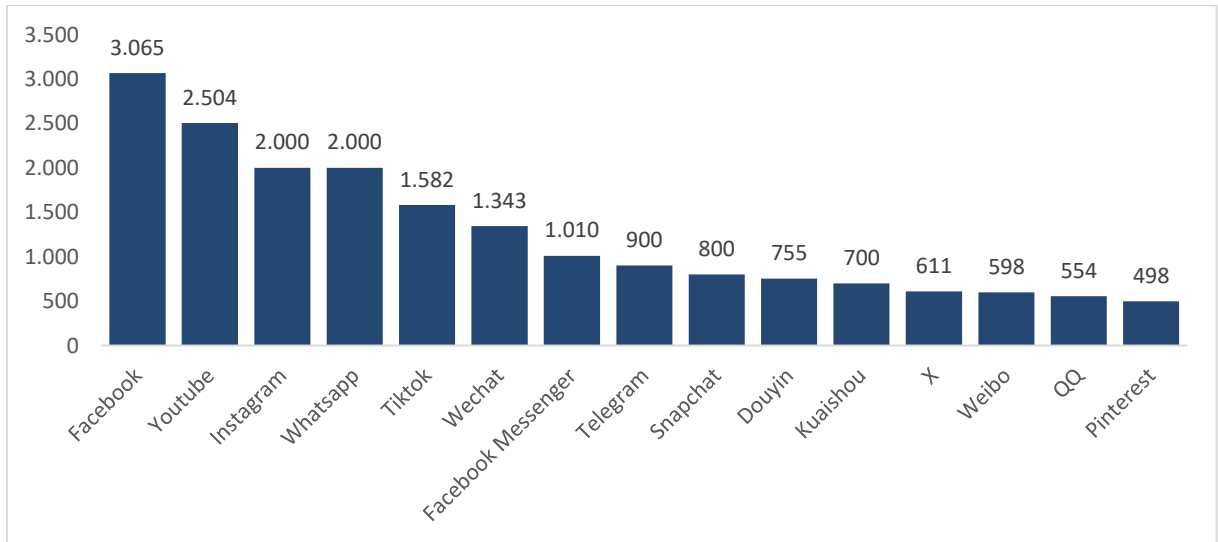
Teknolojik gelişmelere paralel olarak dünyanın küçüldüğünü ve küresel bir köye dönüştüğünü belirten McLuhan, kitle iletişim araçlarının küreselleşmeye bağlı olarak bu duruma neden olduğunu söylemektedir. McLuhan’ın yıllar önce ifade ettiği öngörüsünü bugün sosyal medya araçları üzerinden görmek mümkündür. Günümüzde sosyal medya araçlarının hızla gelişmesi, insanların bilgisayarlar ve akıllı telefonlar üzerinden gelişmelerden anlık haberdar olması, mekândan ve zamandan bağımsız olarak gelişmeleri takip edebilmesi ise global köy metaforunu doğrulamaktadır (elik Varol ve Varol, 2019, s. 146-147). İnsanların birbirleriyle olan iletişimlerini kolaylaştırmak amacıyla 1970’li yıllarda ilk kez gönderilen e-mail ile sosyal medya tarihinin başladığı kabul edilmektedir. Tek taraflı içerik sunumları ile kullanıcılara salt bilgi sunan web 1.0 teknolojisinden, web 2.0 ile kullanıcıların içerik oluşturabildiği, geliştirebildiği ve paylaşabildiği bir platforma dönüşen internet dünyası sonraları web 3.0 ile yapay zekanın sanal ortama dâhil olduğu, kullanıcıların tercihlerine göre içerik üretme aşamasına geçilmiştir (Yıldız ve Özmen, 2023, s. 4). Web 3.0 teknolojisi ile geliştirilen ve sosyal medya mecrasında kullanıma sunulan Facebook, X, Instagram, Tiktok vb. gibi uygulamalar adete yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu doğrultuda günümüzde insanların internete erişimi ve buna bağlı olarak sosyal medya kullanım oranlarının artarak devam ettiği görülmektedir (Yaşar, 2020, s. 192). Bunun en önemli nedeni bireylerin temel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal, aidiyet ve kendini gerçekleştirme gibi sosyo-psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasında sosyal medyayı bir araç olarak kullanması yatmaktadır (şamilova ve Ayhan, 2022, s. 109).



Şekil 1. Dünya Nüfusu ve Sosyal Medya Kullanıcı Sayısı (2024)

Kaynak: (We Are Social, Datareportal, 2024)

Şekil 1'de Dünya nüfusuna ilişkin bilgi, cep telefonu, internet ve sosyal medya kullanımı hakkında sayısal bilgiler verilmektedir. We Are Social Ocak 2024 raporundan alınan verilere göre 8,10 milyar olan dünya nüfusunun 5,65 milyarı cep telefonu kullanmaktadır. 5,44 milyar insan ise internete erişim sağlamaktadır. Sosyal medya kullanan insan sayısı ise 5,07 milyar civarındadır. Bu sayı ise dünya nüfusunun %62,6'sının sosyal medya kullandığı anlamına gelmektedir (We Are Social, 2024). Günümüzde kitle iletişim ve sosyal medya araçlarının gelişmesi ve bu doğrultuda sosyal ağlara katılım oranlarını artırmış, dünya genelinde ise insanlar sosyal medya uygulamaları üzerinden paylaşım yapabilmelerine imkân sağlamıştır. Web 2.0 teknolojisi ile önceleri sosyal ağlar salt kişisel özel hayata dair kullanıma sunulmamaktadır. Aynı zamanda tüzel kişiler, kurumlar sosyal medya uygulamaları aracılığıyla ürün ve şirket tanıtımında da bulunmaktadır (Pınarbaşı ve Astam, 2020, s. 71).

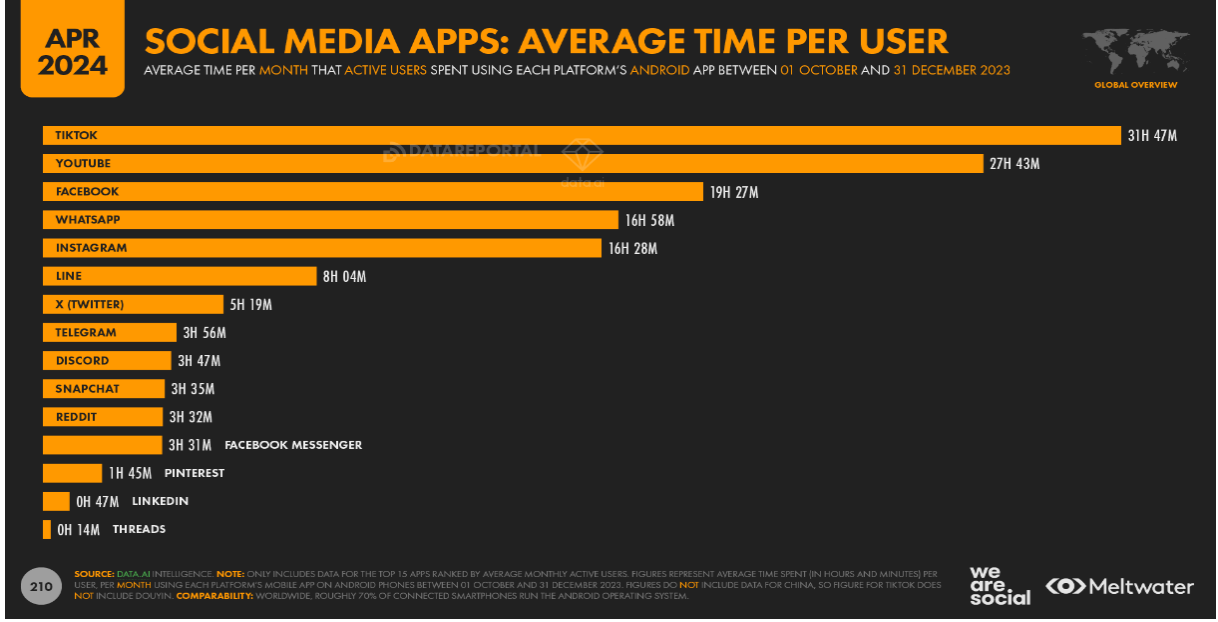


Şekil 2. Dünya Genelinde En Çok Kullanılan Sosyal Medya Araçları (2024)

Kaynak: (We Are Social, Datareportal, 2024)

Şekil 2'de 2024 yılında dünya genelinde en çok kullanılan sosyal medya araçları hakkında sayısal bilgilere yer verilmektedir. 2004 yılında Mark Zuckerberg tarafından kurulan ve 2006 yılından itibaren ise herkesin

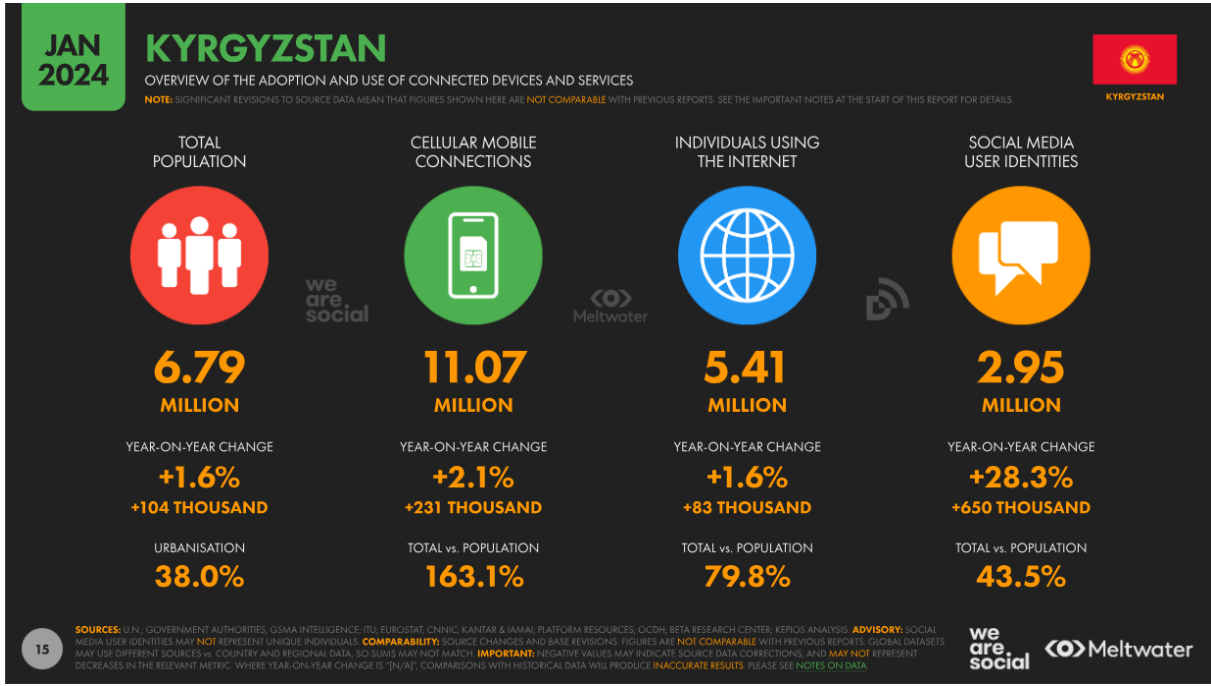
üye olabileceği platforma dönüştürülen Facebook 3,06 milyar üye sayısı ile dünyada en çok kullanılan sosyal medya uygulaması olarak ilk sırada yer almaktadır. Chad Hurley, Jawed Karim ve Steve Chen tarafından 2005 yılında ABD’de video paylaşım platformu olarak kurulan Youtube uygulaması günümüzde 2,5 milyar kullanıcı ile dünya genelinde ikinci sırada bulunmaktadır. Mike Krieger ve Kevin Systrom tarafından Apple ürünlerine yönelik fotoğraf paylaşım uygulaması olarak 2010 yılında hizmete sunulan ve günümüzde video paylaşımında yapılabilen Instagram uygulaması 2 milyar kişi tarafından kullanılmakta olup 3. Sırada yer almaktadır. Brian Acton ve Jan Koum tarafından klasik sms uygulamasına alternatif olarak geliştirilen ve metin, video, fotoğraf, konum, sesli arama ve belge gönderimine imkân sağlayan Whatsapp uygulaması 2009 yılında kurulmuş olup, 2024 Nisan ayı itibariyle dünya genelinde 2 milyar kullanıcıya hizmet vererek 4.sırada bulunmaktadır. 2016 yılında Zhang Yiming tarafından ilk kez 2016 yılında kullanıma sunulan Tiktok uygulamasını günümüzde 1,5 milyar insan tarafından kullanılmakta olup genel sıralamada 5.sırada yer almaktadır (We Are Social, 2024).



Şekil 3. Dünya Genelinde Sosyal Medya Platformlarında Aylık Ortalama Geçirilen Süre (Nisan-2024)

Kaynak: (We Are Social, Datareportal, 2024)

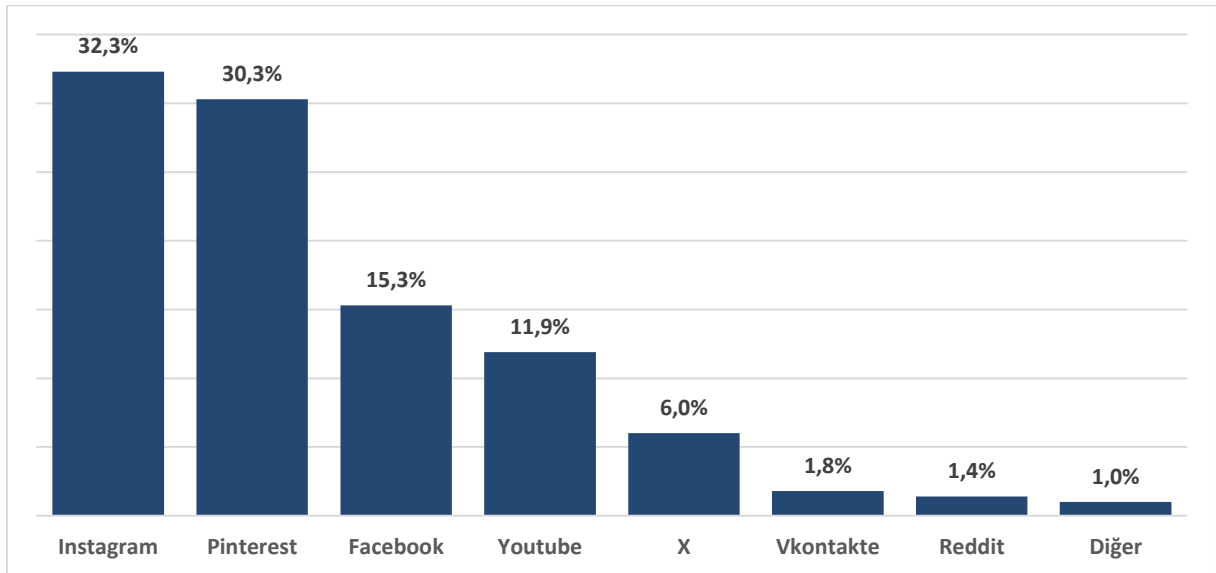
Şekil 3’te We Are Social Dijital Nisan-2024 raporuna göre insanların dünya genelinde sosyal medya uygulamalarında geçirdikleri ortalama süreler hakkında bilgi verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre aylık 31 saat 47 dakika ile Tiktok uygulaması ilk sırada yer almaktadır. Youtube uygulaması ise 27 saat 43 dakika ile ikinci sırada, Facebook platformu 19 saat 27 dakika ile üçüncü sırada, Whatsapp uygulaması 16 saat 58 dakika ile dördüncü sırada bulunmaktadır. Instagram uygulaması ise 16 Saat 28 dakika ile beşinci sırada yer almaktadır. Diğerleri sırası ile Line uygulaması 8 saat 4 dakika, X uygulaması 5 saat 19 dakika, Telegram uygulaması 3 saat 56 dakika, Discord uygulaması 3 saat 47 dakika, Snapchat uygulaması 3 saat 35 dakika, Reddit 3 Saat 32 dakika, Facebook Messenger uygulaması 3 saat 31 dakika, Pinterest uygulaması 1 saat 45 dakika, LinkedIn uygulaması 47 dakika ve Threads uygulaması ise aylık 14 dakika kullanılma süresi ile son sırada yer almaktadır (We Are Social, 2024).



Şekil 4. Kırgızistan Nüfusu ve Sosyal Medya Kullanıcı Sayısı (2024)

Kaynak: (We Are Social, Datareportal, 2024)

Şekil 4'te Kırgızistan'ın nüfusu, cep telefonu, internet ve sosyal medya kullanımı hakkında sayısal bilgiler verilmektedir. We Are Social, Ocak 2024 raporundan alınan verilere göre Kırgızistan'da 6.79 milyon insan yaşamaktadır. Ocak-2024 tarihi itibarıyla Kırgızistan'da toplamda 11,07 milyon kayıtlı cep telefonu vardır. Her kişiye 1,63 cep telefonu düşmektedir. 5,41 milyon kişi internete erişim sağlarken, bu oran nüfusun %79,8'ine denk gelmektedir. We are social verilerine göre nüfusun % 43,5'i yaklaşık 2,95 milyon kişinin sosyal medya hesabı bulunmaktadır. Bir önceki yılın verilerine göre Kırgızistan nüfusunun 104 bin kişi, cep telefonu sayısının 231 bin adet, internete ulaşımın 83 bin kişi ve sosyal medya kullananların sayısının ise 650 bin kullanıcı ile %28,3 oranda arttığı görülmektedir (We Are Social, 2024).



Şekil 5. Kırgızistan Genelinde En Çok Kullanılan Sosyal Medya Araçları (2024)

Kaynak: (We Are Social, Datareportal, 2024)

Şekil 5'te 2024 yılında Kırgızistan'da en çok kullanılan sosyal medya araçları hakkında oransal bilgilere yer verilmektedir. Foto ve video paylaşım sitesi Instagram %32,3 oranla Kırgızistan'da en çok kullanılan

sosyal medya uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Kullanıcıların yeni fikirler paylaştığı ya da aradığı, alış veriş yaptığı, ürün pazarladığı bir platform olan Pinterest Kırgızistan'da küresel verilerin aksine %30,3 ile kullanıcıların tercih ettiği en çok kullanılan ikinci sosyal medya aracıdır. Facebook uygulaması ise %15,3 ile üçüncü sırada yer alırken, sırasıyla %11,9 oranla Youtube, %6 ile X, %1,8 oranla Vkontaktte, %1,4 oranla Reddit ve %1,0 oranla diğer uygulamalar gelmektedir (We Are Social, 2024).

Sosyal Medya Haberciliği ve Instagram

Sosyal medya hakkında alan yazında birbirine benzer birçok tanım yapılmaktadır. Ancak yapılan tanımlara bakıldığında tamamıyla birbiriyle örtüşen tanıma rastlamak pek mümkün değildir. Poynter'e göre sosyal medya; internet teknolojisi ve yeni iletişim araçlarının tek bir kanaldan çok sayıdaki okuyucu-izleyici kitleye yayın yapması olarak tanımlanmaktadır (Poynter, 2010, s. 211). Safko ve Brake'e göre sosyal medya; insanların bilgi, düşünce, deneyim, faaliyetlerini paylaştığı bir çevrimiçi platform olarak tanımlanmaktadır (Safko ve Brake, 2009, s. 6).

Bu çerçevede insanlar X, Instagram, Facebook vb. gibi sosyal medya platformları aracılığıyla elde ettikleri bilgileri içeriğe dönüştürerek bireysel ya da organize olarak kolayca paylaşımda bulunabilmektedir. Roberts'e göre sosyal medya, insanların başka kullanıcılarla bağlantı kurabilmesi ve enformasyon alış verişinde bulunabilmesi için platform olarak hizmet veren sosyal ağ ve medya sitelerini kapsayan bir yapıdır (Roberts, 2019, s. 2). Boyd ve Ellison sosyal medyayı; kullanıcı kitlenin, platform içinde kamusal veya kişisel profil oluşturabildikleri, takipte oldukları diğer kullanıcılar ile ortak alanda paylaşımlarını görüntüleyebildikleri ve yararlanabildikleri web tabanlı organize bir dijital oluşum olarak tanımlamaktadır (Boyd ve Ellison, 2008, s. 211).

İnternet aracılığıyla paylaşılan ve interaktif araçların bir entegrasyonu olan sosyal medya, gazeteciler açısından habere, haberin kaynağına kolayca ulaştığı, gündemdeki gelişmelerden kolayca haberdar olduğu ve haber üretimine ilişkin gazetecilik faaliyetlerini yürütebilme adına önemli bir platform haline gelmiştir (Acharya ve diğerleri, 2012, s. 4). İnsanların sosyal medya araçlarına olan ilgiyi, konvansiyonel alanda yayın yapan gazeteci ve televizyoncuları sosyal medya hesapları üzerinden haber paylaşımında bulunmalarını sağlamıştır. Konvansiyonel medya ile kıyaslandığında, sosyal medyada paylaşılan haberler hızlıca geniş kitlelere ulaşmakta ve kıyaslanamayacak oranda daha az maliyetli olmaktadır. Bundan ötürü medya sahipleri ve gazeteciler sosyal medya platformlarını hem kurumsal hem de bireysel olarak aktif şekilde kullanmaktadır. Yerel alanda yayın yapan medya ve basın kuruluşlarının haberi küresel platforma taşımaları oldukça maliyetli olması, sosyal medya araçlarında haber paylaşımının hem maliyetsiz hem de küresel mecrada kısa sürede yayılabilmesi ve okuyucu-izleyici kitleden anlık alınan geri bildirimler sosyal medya haberciliğini öne çıkarmaktadır (Çetinkaya, 2020, s. 114).

Sosyal medyanın hayatımıza girmesi ile birlikte, haber paylaşımında sosyal medya birincil kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda haber kuruluşları ve gazeteciler, sosyal medyadan yararlanarak haber üretiminde ve paylaşımında bulunmaktadır. İnsanların sosyal medya hesapları üzerinden yayımladıkları fotoğraflar, videolar ve metinler medyada çıkan haberlere birincil kaynak olmaktadır. Ayrıca sosyal medya ile kullanıcılar reklam verebilmekte ve reklam alabilmekte, farklı içerikte paylaşımlar yaparak hem gazetecilik faaliyetinde bulunabilmekte hem de platformu para kazanma yerine dönüştürebilmektedir (Tutgun-Ünal, 2020, s. 1016).

Sosyal medya uygulamaları sadece haberi paylaşmakla kalmamış aynı zamanda haberin yeniden üretildiği ve stereotiplerle sunulduğu bir platforma dönüşmüştür. Yeni medyada görsel içerikler geleneksel medyaya göre daha ön planda ve daha çeşitlidir. Ayrıca arşivleme ve arşive ulaşma internet medyasında daha fazla ve hızlıdır. Yalan ya da yanlış haberin tekzip edilmesi, haberin güncellenmesi geleneksel medyaya göre yeni medyada daha kolay gerçekleşmektedir. Konvansiyonel medyada haber içeriklerinin çeşitlendirilmesi, yapılan yenilikler yeni medyaya göre daha maliyetli ve zahmetlidir. İnternet medyasında okuyucu yorumlarıyla habere ve paylaşımlara dâhil olabilmektedir (Pınarbaşı ve Astam, 2020, s. 72).

Sosyal medya ile birlikte tek yönlü iletişim modelinden iki yönlü iletişim modeline geçilmiş haber akışı ve paylaşımı daha dinamik ve entegre hale gelmiştir. İki yönlü iletişim modeli ile haber dağıtımı hedef kitle ve gazetecilerin aktif katılımıyla gerçekleşmektedir. Sivil ve aktif gazeteciler haber paylaşımlarını WhatsApp, X, Instagram, Youtube, Tiktok vb. gibi sosyal medya araçları ile yapmakta ve bu kanal haber üretiminde etkin olarak kullanılmaktadır. Sosyal medya üzerinden haber paylaşmak, konvansiyonel medya gibi filtrelemelere tabii tutulmamakta ve hatta geleneksel medyada yer bulamayan, sansüre uğrayan birçok haber yeni medya da rahatlıkla yayımlanabilmektedir (Yıldız ve Özmen, 2023, s. 5-6).

Mayfield sosyal medyanın daha çok tercih edilmesi ve temel özelliklerini şu başlıklar altında sıralamaktadır (Mayfield, 2009, s. 5):

Katılım: Karşılıklı etkileşim insanların daha fazla ilgisine ve platforma aktif katılmasına sağlamaktadır. Dolayısıyla gerek kendi, gerekse başka kullanıcıların paylaşımlarına sağlanan geri bildirimler katılımı artırmaktadır.

Açıklık/Konuşma: Sosyal medya, geleneksel medyanın aksine iki yönlü iletişim imkânı sunmakta, haberi yayımlayan ile izleyici-okuyucunun geri bildirimine müsaade edilmektedir.

Organize Olma: Sosyal medya ile birlikte insanlar bir konu ya da ilgi alanları çerçevesinde organize olarak birbirleriyle iletişim kurmasına imkân sağlamaktadır.

Bağlantı Sağlama: Kullanıcılar sosyal medya aracılığıyla kolaylıkla bağlantı kurmakta, link paylaşımında bulunarak diğer sitelere, kaynaklara ve insanlara erişim sağlayabilmektedir.

Sosyal medya araçları kullanıcıların salt tüketici konumunda olduğu bir alan değil beraberinde üretici olduğu, gelir amaçlı içerikler ürettiği, ürün pazarlaması ve satışı yaptığı bir alandır. İnternet mecrasında bilgi paylaşımının yanında milyonlarca kullanıcı için bir gelir kapısıdır. Habercilik açısından oto kontrolün olmaması, üretilen içeriklerin her hangi bir denetime tabii tutulamaması, teyit edilememesi ve muhatabının bulunamaması ise gazetecilik ilkeleri ile bağdaşmamaktadır (Temel, Somuncu ve Bünyamin, 2021, s. 291). Sosyal medya aracılığıyla haber paylaşımının, geleneksel medyaya göre yukarıda belirtilen dezavantajlarının yanında haber kaynağını tespit etmede kolaylık sağlanması, haberin hazırlanması, yayınlaması ve daha fazla okuyucuya hızlı bir şekilde ulaştırılması ve kanaat önderlerinin ve eşik beğçilerinin sayısının artmasına imkân sağlamaktadır (Sütçü, 2014, s. 926).

Teknolojik gelişmeler ile birlikte birçok alanı dönüştürmeye zorladığı gibi, internet teknolojilerindeki gelişim, sosyal medya araçlarının kullanımının artması habercilik faaliyetlerini hem kolaylaştırmış, hem de dönüşüme zorlamıştır. Bu kapsamda insanlar sosyal medya hesapları üzerinden haber üretmeye ve paylaşmaya başlamıştır. Bu durum ise yurttaş gazetecilik diye adlandırılan bir gazetecilik faaliyetini literatüre kazandırmıştır. Yurttaş gazetecilik, mesleğin eğitimini almamış, asıl işi ve geçim kaynağı gazetecilik olmayan kişilerin medya-basın araçlarını kullanarak haber paylaşımında bulunmaları şeklinde tanımlanmaktadır. Yurttaş ya da sivil gazetecilik faaliyetlerinin ana akım medyaya yön vermesi sosyal medya araçlarının günümüzdeki etkisini gözler önüne sermektedir (Yeniceler Kortak, 2024, s. 320).

Instagram, ilk olarak 2010 yılında Kevin Systrom ve Mike Krieger tarafından ilk Iphone, ipad ve ipod touch kullanıcıları için fotoğraf düzenleme ve paylaşım yapma mecrası olarak kurulmuştur (Güçdemir, 2015, s. 49). 2012 yılından itibaren ise Android uzantılı cihazlarda da kullanım imkânı sağlanmıştır. Instagram kelimesi, İngilizce instant (anında) ve telegram (telgraf) kelimelerinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur (Lang, 2014). Diğer sosyal medya platformlarına kıyasla Instagramda görsellik ön plandadır. 2010 yılında fotoğraf paylaşımını ile ön plana çıkan Instagram uygulaması, dünya genelinde 2 milyarı aşkın kullanıcıyla popülaritesini sürdürmektedir (Barıtcı, 2023, s. 289). Instagram uygulamasının kullanıcılarına sunduğu fotoğraf filtreleme özelliğiyle görünüm değişimle birlikte yapılan paylaşımlara alınan olumlu geri dönüşler platformu kullananların sayısını artırmıştı. Bu özelliğiyle Instagram, kullanıcı sayısını en çok artıran sosyal medya uygulamalarının başında gelmektedir (Gökdemir, 2020).

Sosyal medya, günümüzde yapay zekâ algoritmalarının yoğun olarak kullanıldığı bir mecra haline gelmiştir. Sosyal medyaya olan ilgi yeni uygulamalar ile artarak devam etmektedir. Kullanıcıların dikkatini çekmek ve paylaşılan içeriği insanların ilgi alanları ile örtüştürme adına sıralama ve derleme algoritmalarla sosyal medya arka planı şekillendirilmektedir. Bu bağlamda algoritmalar sosyal medya uygulamasına göre farklılık göstermektedir. Örneğin Facebook yakın çevre ile ilgili videolara, LinkedIn iş dünyası ve çalışma hayatına dair gelişmelere, X platformundaki paylaşımlar zamansal ve tarihsel filtrelemelere, Instagram algoritması ise gün içinde azami kitleye ulaşma adına ilgi alanları ve popüler paylaşımları öne çıkararak yorum, beğeni vb. gibi etkileşimleri artırarak daha fazla paylaşım yapılmasını özendirilmektedir (Karaman, 2021, s. 1345). Instagram uygulamasında kullanılan algoritma, içeriği oluşturan kurallar bütünüdür. Instagram gezinti geçmişi kodlanarak kullanıcının ilgi alanları arka planda kategorize edilir ve keşfet sayfasında sıralanır. Keşfet sayfası, kullanıcının kendi sayfasında paylaşılan içerikler, beğeniler, video izlemeler, yorumlar vs. arka planda kodlanarak oluşturulur. Bu yapılırken kullanıcının Instagram sayfasında daha fazla vakit geçirmesi amaçlanır. Bu doğrultuda kullanıcıların en beğendiği içerikler keşfet sayfasında sıralanırken, platform zevkle vakit geçirilecek bir mecra dönüşürmüş olur (Alkan, 2023, s. 225).

Günümüzde Instagram, gazeteciler için haber üretimi açısından önemli bir mecra haline gelmiştir. Bu kapsamda haber kuruluşları Instagram aracılığıyla görsel içeriklere kolaylıkla ulaşmakta, dünya ve ülke gündemini dair haberleri ise hashtaglar aracılığıyla elde etmektedirler. Instagramın geniş kitleler tarafından kullanılması, devlet başkanları, siyasi liderler, sanatçılar gibi mavi tıklı onaylanmış hesapların artması ve kişisel hesaplarını aktif olarak kullanmaları, hikâye paylaşımları, canlı yayın açmaları haber toplamada gazetecilere büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Böylelikle Instagram, haber üretimi, dolaşımı ve paylaşımında belirleyici bir alan haline gelmektedir (Pınarbaşı ve Astam, 2020, s. 80).

Instagramın ilk çıktığı yıllarda sadece fotoğrafı paylaşım imkânı sunmaktaydı. Sonraki yıllarda kullanıcılar Instagram üzerinden fotoğraf paylaşabilmekle birlikte, canlı yayın, hikâye, video ve konum paylaşım hizmeti de sunulmuştu. Bu çerçevede kullanıcılar kendi sayfalarından daha önce paylaştıkları içerikleri rahatlıkla görebilmekte ve depolama imkânı sunmaktadır (Gökler ve Onay, 2020, s. 315).

Yöntem

Çalışmanın örnekleme oluşturulurken Instagram haber sayfalarının yayın politikaları, takipçi sayıları ve sahiplik yapıları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda Kırgızistan'da Kırgızca yayın yapan üç büyük haber siteleri olan Azattyk.kg, Maalymat.kg ve Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfaları takipçi, bilinirlik ve tıklanma sayıları açısından değerlendirmeye tabi tutularak örneklem oluşturulmuştur (starnage, 2024). Çalışmaya dahil edilen Instagram hesapları, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniğine göre tespit edilmektedir. Amaçlı örnekleme; bir amaç doğrultusunda araştırmacının evrenden kendisinin seçim yaptığı örnekleme yöntemidir (Şimşek, 2018, s. 121). Çalışmada örneklem Instagram haber sayfalarında çıkan haberler içerik analizi yönteminden yararlanarak elde edilmektedir. İçerik analizi, objektif, ölçülebilir, teyit edilebilir, verilere ulaşmak amacıyla metin, belge, doküman, evrak vb. gibi birbirinden farklı çokça materyali kodlama, kategorize etme ve örneklemeyle tabii tutularak analiz eden nitel bir araştırma yöntemidir. İçerik analizi kullanılarak araştırmadan elde edilen nitel veriler sayısallaştırılabilmekte ve neyin hangi sıklıkla ve aralıkla söylendiği tespit edilebilmektedir (Metin ve Ünal, 2022, s. 273). Kırgızistan'da Instagram aracılığıyla haber paylaşımı yapan tüm hesapların evren olarak kabul edildiği çalışmada, Maalymat.kg, Azattyk.kg, ve Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfalarında paylaşılan 413 haber örneklem olarak ele alınmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan üç Instagram haber sayfasının 1-15 Temmuz 2024 tarihleri aralığında paylaşmış oldukları 413 haber içerik analizi aracılığıyla değerlendirmeye tabi tutularak çözümlenmektedir. Araştırmaya konu olan haber sayfaları, Instagram dâhil birçok sosyal medya platformlarında haber paylaşımında bulunmaktadır. Örneklem hesaplar gerek takipçi sayıları, gerekse etkileşim oranları dikkate alınarak diğer platformlara nazaran daha aktif görüldükleri Instagram platformu üzerinden incelenmektedir.

Buna göre örneklem haber sitelerinde 1 Temmuz 2024 – 15 Temmuz 2024 tarihleri arasında toplamda 413 haber paylaşılmaktadır. Bu kapsamda ele alınan başlıklar şunlardır:

- Haber Sayfalarına İlişkin Genel İstatistikler:** Örneklem konu olan haber sayfalarının hesap açılış tarihleri, kullanıcı adları, takipçi sayıları, takip ettikleri hesaplar, hesap onayı ve paylaşım sayılarını göstermektedir.
- Instagram Sayfalarının Örneklem Haber Paylaşımları:** Araştırmaya konu olan haberlerin hesaplara göre sayısal ve oransal dağılımlarını içermektedir.
- Instagram Haber Sitelerinin Görsel Paylaşımları:** Instagram haberlerinde paylaşılan fotoğraf, video, foto ve video metin vb. gibi görsel içeriklere dair sayısal dağılım ve oranlar gösterilmektedir.
- Instagram Haberlerinin Tonu:** Örneklem Instagram hesaplarının yaptıkları haber paylaşımlarının veriliş şekilleri pozitif, negatif ve nötr olarak kategorize edilmekte ve sayısal ve oransal dağılımları incelenmektedir.
- Instagram Haberlerinin Kaynağı:** Instagram hesaplarında yayımlanan haberlerin hangi kaynaktan alındığına dair bilgiler içermektedir.
- Örneklem Haberlerdeki Beğeni Sayıları ve Oranları:** Instagram hesaplarında paylaşılan video ve foto haberlere hedef kitleden alınan beğeni sayılarını ve oransal dağılımları kapsamaktadır.
- Örneklem Haberlerdeki Yorum Sayıları ve Oranları:** Haber sayfalarında paylaşılan içeriklere gelen yorumlar sayısal ve oransal olarak kategorize edilmektedir.

- h) **Örneklem Haberlerdeki Videoların İzlenme Sayıları ve Oranları:** Araştırmaya konu olan hesapların paylaştıkları videoların izlenme oranlarına ilişkin istatistiksel bilgiler sayısal ve oransal olarak gösterilmektedir.
- i) **Instagram Haberlerine Konu Olan Ülkeler:** Örneklem hesaplarda paylaşılan haberlere konu olan ülkelere dair sayısal ve oransal bilgileri içermektedir.
- j) **Instagram Haberlerinde Hashtag Kullanımı:** Instagram hesaplarınca servis edilen haberlerde hashtag kullanılıp kullanılmadığı ve hashtaglara kaç kere yer verildiğiyle ilgili sayısal ve oransal bilgiler ele alınmaktadır.
- k) **Instagram Haberlerinde Kullanılan Hashtaglar:** Örneklem haberlerde hangi hashtagların kullanıldığı, haber siteleri ve kullanım sayılarına göre kategorize edilmektedir.
- l) **Instagram Haberlerinin Konusu:** Instagram haber sayfalarının paylaştıkları içerikler konularına göre sayısal ve oransal olarak sınıflandırılmaktadır.
- m) **Instagram Haberlerinin Öznesi:** Örneklem haberlere konu olan kişilerin sayısal ve oransal dağılımını içermektedir.

Bulgular

Haber paylaşımında Instagram uygulaması yoğun olarak kullanılan bir mecra. Haber siteleri, küresel düzeyde ve Kırgızistan özelinde Instagram platformunu yoğun olarak kullanmaktadır. Bu kapsamda internet gazetelerinin haber paylaştıkları mecra olan Instagram platformunu kullanım düzeylerinin tespit edilmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma, yapılan literatür taraması neticesinde, Kırgızistan'da internet gazetelerinin Instagram haber sayfalarına yönelik ilk çalışmalardan biri olmasından dolayı önem arz etmektedir.

Tablo 1. *Haber Sayfalarına İlişkin Genel İstatistikler*

Haber Sitesi	Hesap Adı	Hesap Aç. Tarihi	Takipçi Sayısı	Takip	Post Sayısı	Mavi Tik
Maalyamat.kg	@maalyamat.kg	Aralık-2015	1.535.335	2	28.515	Yok
Azattyk.kg	@azattyk.kg	Ocak-2018	2.490.595	10	33.280	Var
Sputnik Kyrgyzstan	@sputnik.kg	Ocak-2018	853.032	5	25.053	Yok
Toplam			4.878.962	17	86.848	

Tablo 1'de haber sitelerinin Instagram sayfaları hakkındaki genel bilgilere yer verilmektedir. Bu doğrultuda örneklem Instagram haber sitelerinin hesap açılış tarihleri, takipçi sayıları, paylaşılan post sayıları ve takip ettikleri hesap sayılarına ilişkin veriler yer almaktadır. Azattyk.kg haber sitesi 2.490.595 takipçi ile ilk sırada yer alırken, Maalyamat.kg haber sitesi 1.535.335 takipçi ile ikinci sırada, Sputnik Kyrgyzstan haber sitesi ise 853.032 takipçi ile üçüncü sırada bulunmaktadır. Örneklem hesapların haber paylaşım sayıları ile takipçi sayıları birlikte ele alındığında en çok takipçi sayısına sahip haber sitelerinin Instagram aracılığıyla daha fazla haber paylaştıkları görülmektedir. Doğrulanmış hesap rozeti anlamına gelen mavi tik³ sadece Azattyk.kg haber sitesinde mevcutken, Maalyamat.kg ve Sputnik Kyrgyzstan haber hesaplarında ise mavi tik bulunmamaktadır. Maalyamat.kg haber sitesi Aralık-2015 yılında açılmış olup, Sputnik Kyrgyzstan ve Azattyk.kg haber siteleri ise Ocak-2018 yılından itibaren paylaşımlarda bulunduğu görülmektedir.

Tablo 2. *Instagram Sayfalarının Örneklem Haber Paylaşımları*

Haber Sitesi	Haber Sayısı	Frekans
Maalyamat.kg	189	%46
Azattyk.kg	65	%16
Sputnik Kyrgyzstan	159	%38
Toplam	413	100

Tablo 2'de Instagram haber sitelerinin paylaşım sayılarına yönelik nicel veriler yer almaktadır. Bu kapsamda en çok haber paylaşımı yapan Maalyamat.kg 189 haber ve %46'lık oranla ilk sırada yer alırken, Sputnik Kyrgyzstan haber sitesi 159 haber ve %38 oranla ikinci sırada, diğer haber sitelerine göre en fazla takipçi sayısı olan Azattyk.kg haber sitesi ise 65 haber ve %16'lık oranla son sırada bulunmaktadır.

³ Mavi Tik; Instagram, Facebook, X vb. gibi sosyal medya araçlarında kullanıcı adında görülen işarettir. Mavi tik hesabın onaylandığı ve gerçek kişiye ait olduğunu belirtmektedir. Profillerinde mavi tik rozeti olan hesapların kullanıcılar tarafından kolayca bulunabilmelerine imkân sağlamaktadır (Şahin & Bahar, 2022, s. 64).

Tablo 3. Instagram Haber Sitelerinin Görsel Paylaşımları

Haber Sitesi	Foto		Foto Metin		Carousel ⁴		Video		Video Metin	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Maalymat.kg	147	79	3	20	61	82	42	18	8	4
Azattyk.kg	20	11	12	80	13	18	45	20	34	19
S.Kyrgyzstan	19	10	0	0	0	0	140	62	140	77
Toplam	186	100	15	100	74	100	227	100	182	100

Tablo 3 incelendiğinde Maalymat.kg Instagram haber sayfasında paylaşılan toplam 189 haberde 147 foto habere, 42 video haber yer almaktadır. Söz konusu sayfada foto haberlerin 3'ünde foto metine, 61 haberde Carousel paylaşıma, 8'inde ise video metine yer verilmektedir. Azattyk.kg sayfasında paylaşılan toplam 65 haberde 20 foto ve 45 video kullanılmaktadır. 20 foto haberin 12'si foto metin olarak servis edilirken, 45 video haberin 34'ü ise video metin olarak paylaşılmaktadır. Azattyk.kg haber sayfasında 13 haberde Carousel türünde paylaşımlar yer almaktadır. Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasında ise toplam 159 haber yer almakta olup, 19 haber fotoğraflı, 140 haber ise video haber olarak paylaşılmaktadır. Söz konusu sayfadaki 140 video haberin tamamında video metin kullanılırken, foto metin ve Carousel paylaşım yer almamaktadır. Üç rneklem haber sayfası karşılaştırıldığında Azattyk.kg sayfasında 12 adet foto metin %80 oranla, Maalymat.kg haber sayfasında 61 Carousel haber %82 oranla ve Sputnik Kyrgyzstan haber sitesi ise 140 video metin %77 oranla ilk sırada yer almaktadır. Sosyal medya araçlarında paylaşılan haberlerde etkileşim, beğenme, yorum ve görüntülenme sayılarının artması daha fazla kitleye hitap ederek takipçi sayılarının artırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Instagram üzerinde yapılan haberlerde carousel paylaşımlara ve video haberlere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Editör ve hedef kitlenin bir arada yer aldığı sosyal medya haberciliğinde okurun haberlere yorum, etiketleme, beğeni, paylaşım vb. gibi etkileşimlerde bulunması haberin geniş kitlelere ulaşmasına imkn sağlamaktadır (etinkaya, 2019, s. 7).

Tablo 4. Örneklem Instagram Haberlerinin Tonu

Haberin Tonu	Maalymat.kg		Azattyk.kg		Sputnik Kyrgyzstan		Toplam	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Pozitif	70	%37	15	%23	66	%41	151	%37
Negatif	33	%17	20	%31	46	%29	99	%24
Nötr	86	%46	30	%46	47	%30	163	%39
Toplam	189	100	65	100	159	100	413	100

Tablo 4'te örneklem haber sitelerinde söz konusu dönemde yayımlanan 413 haber pozitif, negatif ve nötr ton olmak üzere kategorize edilmektedir. Bu kapsamda 413 haberin 163' %39 oranla nötr bakış açısıyla, 151'i %37 oranla pozitif ton ile, 99 haber ise %24 oranla negatif ton ile ele alınarak Instagram üzerinden hedef kitleye sunulmaktadır. Maalymat.kg'de paylaşılan haberlerin 86'sı %46 oranla nötr ton ile, 70'i %37 oranla pozitif ton ile ve 33 haber ise % negatıf ton ile ele alınarak Instagram kullanıcılarına sunulmaktadır. Azattyk.kg'de yer alan haberlerin 30'u %46 oranla nötr ton ile, 20 haber %31 oranla negatif ton ile ve 15 haber ise %23 oranla pozitif bakış açısıyla ele alınarak haber yapılmaktadır. Sputnik Kyrgyzstan'da yayımlanan haberlerin 66'sı % 41 oranla pozitif ton ile, 47'si %30 oranla nötr ton ile ve 46 haber ise %29 oranla negatif açıdan ele alınarak yayımlanmaktadır. Her  Instagram haber sitesinde yayımlanan negatif haberlerin çoğunluğu Kırgızistan'ın güney bölgesinde meydana gelen sel felaketlerinden, adli vakalar ve ölümlü trafik kazalarından oluşmaktayken, nötr haberler daha çok resmi yetkililerin açıklamaları, dünya genelindeki haberlerin paylaşımı ve turizme dair haberlerden oluşmaktadır. Pozitif haberler ise daha çok Paris-2024 olimpiyatlarına katılacak Kırgız sporcular ile ilgili spor haberlerinden, magazin haberleri ve kamu-özel yatırım haberlerinden oluşmaktadır.

Tablo 5. Örneklem Haberlerdeki Beğeni Sayıları ve Oranları

Haber Sitesi	Fotoğrafl Beğeni			Video Beğeni		Toplam		
	Foto Sayısı	Beğ. Say.	Oran (%)	Video Sayısı	Beğ. Say.	Oran (%)	Beğ. Say.	Oran (%)
Maalymat.kg	347	336.964	88	42	136.873	8	473.837	23
Azattyk.kg	58	34.820	9	45	237.367	14	272.187	13
Sputnik Kyrgyzstan	19	12.108	3	140	1.311.376	78	1.323.484	64
Toplam	424	383.892	100	227	1.685.616	100	2.069.508	100

⁴ Carousel Paylaşım: Instagram paylaşımlarında birden fazla fotoğrafl veya videonun 10 adedi aşmamak üzere kaydırmalı olarak aynı içerikte kullanılmasıdır (Recro Digital Marketing, 2021).

Tablo 5'de örneklem Instagram haber sayfalarında yer alan paylaşımlara ilişkin takipçilerin beğeni sayı ve oranlarına yer verilmektedir. Bu doğrultuda Maalyamat.kg tarafından paylaşılan 189 haberde 347 adet fotoğraf, 42 adet video, Azattyk.kg hesabı tarafından paylaşılan 65 haberde 58 adet fotoğraf, 45 adet video, Sputnik Kyrgyzstan tarafından paylaşılan 159 haberde ise 19 adet fotoğraf, 140 adet video yayımlanmaktadır. 159 paylaşımında bulunan Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfası %64 oran ve 1.323.484 beğeni ile ilk sırada yer alırken, 189 haber paylaşan Maalyamat.kg haber sayfası %23 oran ve 473.837 beğeni ile ikinci sırada, 65 haber paylaşan Azattyk.kg haber sayfası ise %13 oran ve 272.187 beğeni ile üçüncü sırada yer almaktadır. Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfası Maalyamat.kg haber sayfasına göre sayısal, Azattyk.kg haber sayfasına göre ise orantısız olarak daha az video-fotoğraf paylaşmasına rağmen diğerlerinden daha fazla etkileşim aldığı görülmektedir.

Tablo 6. Örneklem Instagram Haberlerinin Kaynağı

Haberin Kaynağı	Maalyamat.kg		Azattyk.kg		Sputnik Kyrgyzstan		Toplam	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Kurum Muhabiri	84	44,44	4	6,15	88	55,35	176	42,62
Resmi Kurum	89	47,09	14	21,54	69	43,40	172	41,65
Azattyk Unalgısı	0	0,00	34	52,31	0	0,00	34	8,23
Reklam Ajansı	8	4,23	0	0,00	0	0,00	8	1,94
Migrant Media	0	0,00	6	9,23	0	0,00	6	1,45
Instagram	1	0,53	1	1,54	2	1,26	4	0,97
24.kg	2	1,06	0	0,00	0	0,00	2	0,48
Ala-Too 24	2	1,06	0	0,00	0	0,00	2	0,48
Facebook	0	0,00	2	3,08	0	0,00	2	0,48
Reuters	0	0,00	2	3,08	0	0,00	2	0,48
Telegram	0	0,00	2	3,08	0	0,00	2	0,48
Euronews	1	0,53	0	0,00	0	0,00	1	0,24
Futbol Kulübü	1	0,53	0	0,00	0	0,00	1	0,24
Kabar Agentiği	1	0,53	0	0,00	0	0,00	1	0,24
Toplam	189	100	65	100	159	100	413	100

Tablo 6'da çalışmanın örneklemini oluşturan 413 içerik haber kaynaklarına göre sınıflandırılmaktadır. Instagram haber hesaplarında paylaşılan haberlerin %85'ine yakını oluşturulan 348 paylaşım Kurum Muhabirleri ve Resmi kurumlar tarafından servis edilmektedir. Azattyk.kg Instagram haber sayfası yayımlanan 34 haber % 52,31 oranla kendi yayın organı olan Azattyk Unalgısı tarafından, 14 haber resmi kurumlar, 6 haber Migrant Media, 4 haber kurum muhabiri, 2'şer haber Facebook, Reuters, Telegram tarafından ve 1 haber ise başka bir Instagram sayfası tarafından servis edilmektedir. Maalyamat.kg Instagram haber sayfasında paylaşılan 189 haberin yaklaşık %92'sini oluşturan 173 içerikte Kurum Muhabiri ve Resmi Kurumlar, 8 haberde Reklam Ajansları, 2'şer haber 24.kg, Ala-Too 24 haber siteleri 1'er haberde sırasıyla Instagram sayfası, Euronews, Futbol Kulübü ve Kabar Agentiği kaynak gösterilmektedir. Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfasında yapılan paylaşımlar sırasıyla; 88 haber %55,35 oranla Kurum Muhabiri tarafından, 69 haber %43,40 oranla Resmi Kurum tarafından, 2 haber ise %1,26 oranla Instagram sayfasından alınarak paylaşılmaktadır.

Tablo 7. Örneklem Haberlerdeki Yorum Sayıları ve Oranları

Haber Sitesi	Fotoğraf Yorum			Video Yorum			Toplam	
	Foto Sayısı	Yor. Say.	Oran (%)	Video Sayısı	Yor. Say.	Oran (%)	Yor. Say.	Oran (%)
Maalyamat.kg	347	16.630	80	42	6.898	10	23.528	26
Azattyk.kg	58	3.243	16	45	18.139	26	21.382	24
Sputnik Kyrgyzstan	19	880	4	140	43.769	64	44.649	50
Toplam	424	20.753	100	227	68.806	100	89.559	100

Tablo 7'de çalışmanın örneklemini oluşturan Instagram haber sayfalarında yer alan paylaşımlara gelen yorumlar sayı ve oranlara göre sınıflandırılmaktadır. Bu kapsamda Maalyamat.kg haber sayfasında yer alan 189 haberde 347 fotoğraf ve 42 videoya %26 oranla 23.528 yorum yapılırken, Azattyk.kg tarafından paylaşılan 65 haberde 58 fotoğraf ve 45 videoya %24 oranla 21.382 yorum, Sputnik Kyrgyzstan tarafından paylaşılan 159 haberde ise 19 adet fotoğraf, 140 adet fotoğraf %50 oranla 44.649 yorum yapılmıştır. Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasının paylaşmış olduğu içerikler Instagram kullanıcılarından en fazla yorum alırken, oransal olarak Azattyk.kg haber sayfası ikinci sırada, Maalyamat.kg ise yapmış olduğu paylaşımlara göre en az yorum alan Instagram haber sayfası olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 8. *Örneklem Haberlerdeki Videoların İzlenme Sayıları ve Oranları*

Haber Sitesi	Video İzlenme			
	Video Sayısı	İzlenme Sayısı	Oran	İzlenme/Video
Maalymat.kg	42	8.396.000	%8	199.905
Azattyk.kg	45	17.329.100	%17	385.091
Sputnik Kyrgyzstan	140	76.669.500	%75	547.639
Toplam	227	102.394.600	100	1.132.635

Tablo 8’de Instagram haber sayfalarında paylaşılan videolara ilişkin izlenme sayıları ve oranlarına yer verilmektedir. Bu kapsamda Sputnik Kyrgyzstan Instagram haber sayfası tarafından paylaşılan 140 video 76.669.500 kişi tarafından, Azattyk.kg tarafından paylaşılan 45 video 17.329.100 kişi tarafından ve Maalymat.kg tarafından paylaşılan 42 video ise 8.396.000 kişi tarafından izlenmektedir. Video başına izlenme oranlarına bakıldığında ise Sputnik Kyrgyzstan Instagram sayfası tarafından paylaşılan her bir video haberi ortalama 547.639 kişi izlerken, Azattyk.kg Instagram sayfasında yayımlanan her bir video habere 385.091 kişi izlemekte, Maalymat.kg Instagram sayfası tarafından paylaşılan her bir video haberi ise ortalama 199.905 kişi görüntülenmektedir. Toplam 159 haberin 140’ını video haber olarak paylaşan Sputnik Kyrgyzstan Instagram sayfasının takipçi sayısı diğer iki örneklem Instagram sayfasına göre daha az olmasına rağmen daha fazla izlendiği tespit edilmektedir.

Tablo 9. *Örneklem Instagram Haberlerine Konu Olan Ülkeler*

Haberin Kaynağı	Maalymat.kg		Azattyk.kg		Sputnik Kyrgyzstan		Toplam	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Kırgızistan	168	89	49	75	140	88	357	86,4
Rusya	4	2	9	14	10	6	23	5,6
Kazakistan	3	2	0	0	4	3	7	1,7
Özbekistan	3	2	0	0	2	1	5	1,2
ABD	2	1	3	5	0	0	5	1,2
Almanya	3	2	1	2	0	0	4	1,0
Hindistan	2	1	0	0	0	0	2	0,5
İsviçre	1	1	1	2	0	0	2	0,5
Azerbaycan	1	1	0	0	0	0	1	0,2
Çin	1	1	0	0	0	0	1	0,2
Fransa	1	1	0	0	0	0	1	0,2
Belarus	0	0	0	0	1	1	1	0,2
Güney Kore	0	0	0	0	1	1	1	0,2
İngiltere	0	0	1	2	0	0	1	0,2
Türkiye	0	0	0	0	1	1	1	0,2
Ukrayna	0	0	1	2	0	0	1	0,2
Toplam	189	100	65	100	159	100	413	100

Tablo 9’da Instagram haber sayfalarında paylaşılan haberlere konu olan ülkeler sayısal ve oransal bağlamda ele alınmaktadır. Her üç Instagram hesabından paylaşılan haberlerde Kırgızistan, Rusya ve Kazakistan ülkeleri öne çıkmaktadır. İlk üç sırada yer alan 357 haber % 86 oranla Kırgızistan’daki, 23 haber % 6 oranla Rusya’daki, 7 haber %2 oranla Kazakistan’daki gelişmeleri konu edinmektedir. Örneklem Instagram hesaplarının Kırgızistan’da yayın yapması ve Kırgızistan’ın Rusya ve Kazakistan ile siyasi, ekonomik ve ticari bağlamda anlaşmaları ve işbirlikleri söz konusu ülkeler ile ilgili haberleri ön plana çıkarmaktadır. Örneklem konu olan diğer ülkeler ise sırasıyla 5’er haber %1,2 oranla Özbekistan ve ABD’deki, 4 haber %1 oranla Almanya’daki, 2’şer haber %0,5 oranla Hindistan ve İsviçre’deki ve 1’er haber %0,2 oranla Azerbaycan, Çin, Fransa, Belarus, Güney Kore, İngiltere, Türkiye ve Ukrayna’daki gelişmeleri konu edinmektedir.

Tablo 10. *Örneklem Instagram Haberlerinde Hashtag Kullanımı*

Haber Sitesi	Yalnız Bir Hashtag Kullanılan Haberler		Birden Fazla Hashtag Kullanılan Haberler		Hashtag Kullanılmayan Haberler	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Maalymat.kg	2	%22	2	%13	185	%48
Azattyk.kg	7	%78	14	%87	44	%11
Sputnik Kyrgyzstan	0	0	0	0	159	%41
Toplam	9	100	16	100	388	100

Sosyal medyada çokça kullanılan hashtag (#) ya da Türkçe ifadeyle başlık etiketi; paylaşılan bilgilerin geniş kitlelere hızlıca yayılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Hashtag aracılığıyla paylaşılan haberler,

konuyla alakalı ya da alakasız kısa sürede milyonlarca sosyal medya kullanıcılarına ulaşmaktadır (Tutgun-Ünal ve Kurt, 2021, s. 255). Tablo 10'da yapılan analiz sonucunda örneklem tarihler arasında Instagram haber sayfalarından paylaşılan 413 haberin 9'unda bir kez, 16'sında ise birden fazla hashtag kullanıldığı tespit edilmektedir. Bu doğrultuda Maalytmat.kg Instagram haber sayfasında paylaşılan 189 haberin 2'sinde yalnızca bir kez hashtag kullanılırken, 2'sinde ise birden çok hashtaga yer verilmektedir. Azattyk.kg Instagram haber sayfasının yayımlanmış olduğu 65 haberin 7'sinde bir kez, 14'ünde ise birden fazla hashtag kullanılmaktadır. Sputnik Kırgızistan Instagram haber sayfasında yayımlanan 159 haberde ise hashtaga yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 11. Örneklem Instagram Haberlerinin Öznesi

Haberin Konusu	Maalytmat.kg		Azattyk.kg		Sputnik Kırgızistan		Toplam	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Vatandaş	41	22	27	42	33	21	101	24
Resmi Yetkili	45	24	4	6	35	22	84	20
Girişimci	22	12	4	6	15	9	41	10
Sanatçı	5	3	2	3	27	17	34	8
Çalışan	12	6	9	14	7	4	28	7
Suçlu	14	7	0	0	13	8	27	7
Politikacı	13	7	6	9	6	4	25	6
Cumhurbaşkanı	10	5	1	2	8	5	19	5
Şoför	6	3	0	0	8	5	14	3
Sporcu	11	6	1	2	1	1	13	3
Öğrenci	7	4	2	3	3	2	12	3
Gurbetçi	2	1	8	12	0	0	10	2
Asker	1	1	0	0	2	1	3	1
Emekliler	0	0	1	2	1	1	2	0
Toplam	189	100	65	100	159	100	413	100

Tablo 11'de çalışmanın örneklemini oluşturan Instagram haber sayfalarında yer alan 413 paylaşımlar haberin öznesine göre sayısal ve oransal olarak kategorize edilmektedir. Örneklem Instagram hesaplarında genel sıralamaya bakıldığında çıkan haberlerin öznesi olarak 101 haber ve %24 oranla doğrudan doğruya vatandaş olduğu tespit edilmektedir. Genel olarak ekonomi, doğal afetler, siyaset, eğitim vb. konularda resmi yetkililerin açıklamaları 84 haber ve %20 oranla ikinci sırada yer almaktadır. Özellikle kırsal kesimdeki kadınların başarısı ve özel sektöre yapılan yatırımlar girişimci kategorisinde 41 haber ve %10 oranla haberleştirilerek üçüncü sırada bulunmaktadır. Sanat ve mağazin dünyasından paylaşılan haberlerde sanatçılar 34 haber ve %8 oranla üçüncü sırada yer almaktadır. Turizm sektöründe, arama kurtarma faaliyetlerinde, sağlık alanında, özel sektörde çalışanlar 28 haber ve %7'lik oranla paylaşılmaktadır. Kadın cinayetleri, sağlık alanındaki şiddet olayları, hırsızlık, gasp vb. gibi adli vakalar 27 haber ve %7'lik oranla suçlu adı altında haberleştirilmektedir. Politikacıların beyanları, siyasi gelişmelere dair yapılan tartışmalar 25 haber ve %6 oranla Instagram haber sayfalarında yerini almaktadır. Cumhurbaşkanının ikili görüşmeleri, ulusa seslenişi, resmi açıklamaları 19 haber ve %5'lik oranla paylaşılmaktadır. Şoförlerin ulaşımına konu olan haberleri 14 paylaşım, Paris-2024 Olimpiyatları ile ilgili içerikler 13 haberle sporcu kategorisinde, eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili yapılan paylaşımlar öğrenci kategorisinde 12 haberle, yurt dışında yaşayan Kırgız gurbetçilerle ilgili içerikler 10 haberle, askeri gelişmelerle ilgili 3 haber ve emekliler ile ilgili 2 haber paylaşılmaktadır.

Tablo 12. Örnekleme Instagram Haberlerinde Kullanılan Hashtaglar

Haber Sitesi	Hashtag Sayısı	Kullanılan Hashtaglar	Kullanım Sayısı
Maalymat.kg	23	#КРСУнутанда	1
		#билималуу	1
		#жогоркуокуужай	1
		#жогоркубилим	1
		#АЛТЫНУЧНААГА	2
		#кыргызстанКГТИКТОК	1
		#бишкектикток	1
		#рекомендации	1
		#скидки	4
		#стильныйобраз	1
		#акции	1
		#арзанбренд	2
		#шоппена	1
		#мужскиеодежды	2
		#спорт	1
Sputnik Kyrgyzstan	0	#Бишкек	1
		#ОртоСай	1
		-	-
		#ferghanastories	6
		#MigrantMediaCentralAsia	8
		#эжесиндилер	3
		#врач	1
		#кыргызстан	2
		#бейтап	1
		#арпа	1
		#бирайылыбирөнүм	2
		#азаттык	2
		#чай	1
		#чучук	1
		Azattyk.kg	21
#университет	1		
#окуужай	1		
#билим	1		
#троллейбус	1		
#автобус	1		
#бишкек	1		
#электробус	1		
#нургожоева	1		
#президент	1		
#ысырапкорчулук	1		
#сел	1		
#ноокат	1		
#ош	1		

Tablo 12’de örnekleme Instagram haberlerinde kullanılan hashtaglara yer verilmektedir. Bu kapsamda Maalymat.kg Instagram hesabında 23 hashtaga, Azattyk.kg Instagram hesabında 21 hashtaga, Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasında ise hashtag kullanılmadığı tespit edilmektedir. Maalymat.kg Instagram hesabında Paris-2024 Yaz Olimpiyat Oyunlarına katılan Kırgız sporculara destek mesajları ve reklam ilanları içinde hashtag kullanımı öne çıkmaktadır. Azattyk.kg Instagram hesabında ise genel olarak yurt dışında çalışan Kırgız işçiler ile ilgili adli olaylara, dış haberlere, eğitim faaliyetlerine, gündeme dair haberlere ve Kırgızistan’ın güneyinde yaşanan sel felaketleri ile ilgili hashtaglara yer verildiği görülmektedir.

Tablo 13. Örneklem Instagram Haberlerinin Konusu

Haberin Konusu	Maalymat.kg		Azattyk.kg		Sputnik Kyrgyzstan		Toplam	
	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran	Sayı	Oran
Adli	46	24	20	31	22	14	88	21
Afet	34	18	9	14	25	16	68	16
Dış Haber	17	9	10	15	20	13	47	11
Ulaşım	19	10	0	0	22	14	41	10
Gündem	10	5	18	28	7	4	35	8
Ekonomi	16	8	0	0	11	7	27	7
Aile	0	0	2	3	14	9	16	4
Spor	12	6	1	2	1	1	14	3
Reklam	13	7	0	0	0	0	13	3
Magazin	0	0	0	0	13	8	13	3
Sağlık	4	2	1	2	7	4	12	3
Siyaset	7	4	1	2	3	2	11	3
Turizm	1	1	0	0	8	5	9	2
Eğitim	1	1	3	5	4	3	8	2
Yardım	7	4	0	0	0	0	7	2
Sanat	2	1	0	0	2	1	4	1
Toplam	189	100	65	100	159	100	413	100

13'te araştırmanın örneklemini oluşturan Instagram haber hesaplarından elde edilen 413 haber konularına göre sınıflandırılmaktadır. Toplamda genellikle Kırgızistan'da meydana gelen asayiş olayları 88 haber ve %21 oranla öne çıkmaktadır. Temmuz ayının başında Kırgızistan'ın Oş bölgesinde yaşanan sel felaketinden dolayı 68 afet haberi %16 oranla ikinci sırada yer almaktadır. Uluslararası camiada meydana gelen siyasi olaylar ve yurt dışında çalışan Kırgız işçilerle ilgili gelişmeler 47 haber ve %11 oranla dış haber olarak adlandırılarak üçüncü sırada bulunmaktadır. Yoğun göç hareketleri ve kentleşmenin neden olduğu en önemli sorunlardan biri olan yoğun trafik ve bu problemi çözmeye yönelik yatırım planları Ulaşım başlığıyla toplamda 41 haber ve %10 oranla dördüncü sırada yer almaktadır. Küresel ve yerel gündem, ekonomik gelişmeler, Aile, Paris-2024 Olimpiyatları ile ilgili spor haberleri, reklam, magazin, siyaset, turizm, eğitim, yardım faaliyetleri ve sanat ile ilgili 169 haber %41 oranla paylaşılmaktadır.

Sonuç

2000'li yıllar öncesinde üretim araçlarındaki teknolojik gelişmeler gazetecilik faaliyetlerini basımdan dağıtıma kadar maliyetli hale getirmiş, entelektüel birikime sahip, fikri yayınları önceleyen, tarafsız gazetecilik yapmaya çalışan gazete sahipleri bu dönüşüm neticesinde basın kuruluşlarını holdinglere devretmek zorunda kalmıştı. 21. yüzyılın başında internetin hayatımıza girmesi, birçok sektörün dijital platformlara taşınmasını beraberinde getirmiştir. Basım-yayın-dağıtım faaliyetlerinin pahalılaşması, tek yönlü bilgi paylaşımı, sansür uygulamaları, filtreleme, taraflılık vb. gibi nedenler klasik gazetecilik faaliyetlerinin güç kaybetmesini beraberinde getirmiştir. İnternet haberciliğinin iki yönlü iletişime açık olması, okuyucunun da yorum, beğeni ve yeniden paylaşım yaparak haber üretim sürecine katkı sağlaması, habere ulaşımın maliyetsiz oluşu, tartışma ortamının bulunması gibi faktörler sosyal medya gazeteciliğini öne çıkarmıştır. Başka bir ifadeyle sosyal medya uygulamalarının geliştirilmesi haberlerde güncelliği getirmiş, geleneksel medyada yayımlanan her bir içeriğin kısa bir sürede eskimesine neden olmuştur. Günümüzde haberi konu olan gelişmeler anlık olarak sosyal medya üzerinden paylaşarak okuyucuya zengin içerikler sunmaktadır. Haberlerin basılı yayına bir gün gecikmeli yansması, internet üzerinden güncel haberlerin anlık takip edilebilmesi, herhangi bir sansürün olmaması, gazetelere göre internet medyasının ücretsiz olması gibi gelişmeler geleneksel gazetecilikte okuyucu kaybına neden olurken, gazete tirajlarının düşmesine ve internet gazeteciliğinin ve sosyal medya araçlarının popülaritesini artırmıştır (Yeniceler Kortak, 2024, s. 318). Sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte insanlar haber kaynağı olarak rol oynamakta, konvansiyonel iletişim araçları sosyal medya hesaplarını aktif olarak kullanmakta, TV'lerdeki ana haber bültenleri dahi sosyal medya aracılığıyla topladığı haberleri paylaşır hale gelmiştir. Bundan ötürü insanlar elde ettikleri içeriği mevcut sosyal medya hesaplarının tamamında eş anlı olarak paylaşmaktadır. Vatandaşlar tıklanma ve beğenilme arzusu ile günlük hayata, çevresinde meydana gelen gelişmelere, çalıştıkları kuruma dair bilgi, resim, görüntüleri sosyal medya ortamında paylaşarak alternatif gazeteciliğin fahri muhabiri gibi hareket etmektedir (Tutgun-Ünal, 2020, s. 1013).

Çalışmada incelenen Instagram haber sayfalarının haber paylaşımları ele alındığında her üç hesapta da iki yönlü iletişim modeline uygun, kullanıcıların yorum yaparak, beğenerek ve alıntılanarak habere dâhil olabildiği görülmektedir. Ayrıca, kullanıcıların yorum yapma eğilimlerinin video içeriklerde daha yoğun

olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda internetin kullanıma sunulmasıyla birlikte geleneksel gazete ve basılı yayınların yerini internet gazeteleri (çevrimiçi) almıştır. Günümüzde ise, sosyal medya uygulamaları çevrimiçi gazetelerin popülaritesini azaltmıştır. Bunun sonucunda Kullanıcılar kişisel hesapları üzerinden sosyal medya platformlarında güncel haberleri takip etmeyi tercih etmekte ve böylelikle dolaylı olarak internet gazetelerinde paylaşılan haberlerden haberdar olmaktadır.

Araştırmada takipçi sayıları ile paylaşım sayıları haber sayfalarına göre karşılaştırıldığında en çok takipçisi olan Azattyk.kg'nin en az haber paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Takipçi sayısı en az olan Sputnik Kyrgyzstan haber sayfası ikinci sırada, Maalyt.kg haber sayfası ise takipçi sayısında ikinci sırada, paylaşım sayısında ise ilk sırada bulunmaktadır. Bu durum genel olarak bakıldığında fazla içerik üretme ile takipçi sayısı doğru orantılı olmadığını göstermektedir. Ancak video içerik üretmeyle, etkileşimin doğru orantılı olduğu belirtilebilir. Çalışmanın zamansal kısıt dahilinde eldeki genel paylaşım verilerine bakıldığında Maalyt.kg ve Sputnik Kyrgyzstan haber sayfalarının Instagram uygulamasını Azattyk.kg haber sayfasına göre daha etkin kullandığı söylenebilir. Kullanıcılar haberleri klasik yazılı metinler üzerinden okumayı çokça tercih etmemektedir. Buna göre haberlerin görsel içeriği, kullanıcıların dikkatini çekmek açısından kritik bir rol oynadığı ve görsel içeriğin etkili bir haber paylaşım aracı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda daha çok sosyal medya araçları vasıtasıyla görsel paylaşımlar üzerinden özet metinler ile sunulan haberleri servis eden hesapları tercih etmektedir. Bu açıdan örneklem haberlerde görsel kullanımı ele alındığında toplam 413 haberde 424 fotoğraf, 227 video kullanıldığı görülmektedir. Toplamda paylaşılan her bir içeriğe 1,58 fotoğraf ve video düşmektedir. Örneklem haberlerde paylaşılan fotoğraf ve videolar, haber sayfalarının toplam haber sayıları ile orantısız dağılımı incelendiğinde, en çok görsel %2,06 oranla Maalyt.kg'de, ikinci olarak %1,59 oranla Azattyk.kg'de ve üçüncü olarak % 1 oranla Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasında da yayımlandığı görülmektedir. Video haberlerin yüksek izlenme sayılarına ulaşması, görsel içeriğin etkili bir haber paylaşım aracı olduğunu göstermektedir.

Konularına göre paylaşımlar kategorize edildiğinde genel toplamda adli, afet, dış haber, ulaşım, gündem ve ekonomi haberleri ön plana çıkmaktadır. Instagram haber sayfaları ayrı ayrı incelendiğinde ise; Maalyt.kg'de adli olaylar ve afet haberleri, Azattyk.kg'de adli, gündem ve dış haberler, Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasında ise afet, ulaşım, adli ve dış haberler diğer konulara nazaran daha fazla paylaşılmaktadır. Çalışmanın tarihleri içinde Kırgızistan'ın güneyinde meydana gelen sel felaketi, devlet başkanları ve Birleşmiş Milletler gibi kurum ve kuruluşların yetkililerinin Kırgızistan'a yapmış oldukları ziyaretler söz konusu haberleri ön plana çıkarmıştır. Haberlerin çoğunluğu Kırgızistan'a odaklanmakta, Rusya ve Kazakistan gibi komşu ülkeler de belirli bir oranda temsil edilmektedir. Bu durum, Kırgızistan'ın coğrafi ve siyasi konumunun, haber içeriklerine yansıdığını ortaya koymaktadır. Özellikle Kırgızistan'daki iç gelişmelere odaklanılmış, diğer ülkelerle ilgili haberler ise daha sınırlı kalmıştır.

Haberin sosyal medya mecrasında geniş kitlelere anlık ulaştırılması için hashtag ya da Türkçe ifadeyle başlık etiketi kullanılmaktadır. Bu kapsamda en çok hashtag en fazla haber paylaşan Maalyt.kg sayfasında, en az haber paylaşan Azattyk.kg sayfasında ikinci olarak, Sputnik Kyrgyzstan haber sayfasında paylaşılan haberlerde ise herhangi bir başlık etiketine yer verilmediği görülmektedir. Her iki haber sayfasında kullanılan başlıklar çoğunlukla içerik ile alakalı iken, haberin çok sayıda kullanıcıya ulaşması için konulardan bağımsız genel başlıklarda kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında Instagram paylaşımlarında hashtag kullanımının sınırlı olduğu görülmektedir. Çoğu paylaşımında ya tek bir hashtag kullanılmış ya da hiç kullanılmamıştır. Bu durum, Kırgızistan'daki haber sitelerinin Instagram stratejilerinde hashtag kullanımına yeterince önem vermediğini göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Kırgızistan'daki dijital haberciliğin Instagram üzerinden nasıl şekillendiğini ve bu dinamiklerin içerik üretiminde nasıl bir etki oluşturduğunu göstermektedir. Sosyal medya platformlarının kullanımının artmasıyla birlikte, içerik çeşitliliği, etkileşim düzeyleri ve kullanıcı geri dönüşleri, haberciliğin geleceğinde belirleyici faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, haber sitelerinin dijital dönüşüm sürecindeki rolünü daha da önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda, Kırgızistan'da internet gazetelerinin Instagram platformunu aktif bir haber paylaşım aracı olarak kullandıklarını ve bu platformun dijital habercilikte önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle video içeriklerinin etkileşim oranlarını artırdığı ve farklı içerik türlerinin kullanıcı ilgisini çekmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, haber sitelerinin Instagram stratejilerini geliştirirken, daha fazla etkileşim için carousel içerikler, video haberler ve etkili hashtag kullanımına daha fazla ağırlık vermeleri gerektiği önerilmektedir. Ayrıca, takipçi sayısının etkileşim için tek başına yeterli bir kriter olmadığı ve içerik kalitesi ile çeşitliliğinin de kullanıcı katılımını artırdığı bu çalışmada vurgulanmaktadır. Çalışma, Kırgızistan'daki dijital haberciliğin Instagram üzerinden nasıl şekillendiğine dair ilk adımlardan biri olup,

gelecekte daha kapsamlı ve karşılaştırmalı araştırmalara zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, diğer sosyal medya platformlarındaki haber paylaşım stratejilerinin de incelenmesi, dijital gazeteciliğin Kırgızistan'daki dönüşümünü daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir.

Etik Beyan

“Bir Haber Mecrası Olarak Kırgızistan'da Instagram Haberciliği” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Makale için etik kurul izni zorunluluğu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların katkı oranları: 1 Yazar %50, 2. Yazar %50.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili olarak diğer kişi veya kurumlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acharya, U., Pathak, T., Karki, B., K. C., B., Rajneesh, B., Shrestha, U. ve Dahal, R. (2012). *2011 National Survey on Nepali Journalists*. Nepal: Center for Media Research.
- Alkan, B. (2023). Instagram'ın evli çiftlerin aile yaşantısına etkileri. *Journal of Communication Science Researches*, 3(3), 218-235.
- Barıtcı, F. (2023). Üniversite öğrencilerinin instagram'da mahremiyet algıları üzerine bir saha araştırması. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1), 280-304.
- Boyd, D. M. ve Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history and Scholarship. *Journal of Computer Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Çelik Varol, M. ve Varol, E. (2019). Kavram ve kuramlarıyla Marshall McLuhan'a bakış: Günümüzün egemen medya araçları ekseninde bir değerlendirme. *International Journal Of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 5(1), 137-158.
- Çetinkaya, A. (2019). Çevrimiçi gazetelerin instagram üzerinden haber paylaşımı. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 1-28.
- Çetinkaya, A. (2020). Magazin haberciliğinin yeni platformu: Instagram. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 104-132.
- Gökdemir, A. (2020, 3 21). *Medya Akademi*. Eylül 18, 2024 tarihinde <https://medyaakademi.com.tr/2020/03/21/instagramin-kurulusu-ve-gelisimi/> adresinden alındı
- Gökler, K. ve Onay, A. (2020). Üniversitelerin kurumsal iletişim aracı olarak instagram kullanımı: Vakıf üniversitelerinin instagram sayfaları üzerine betimsel bir içerik analizi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*(35), 311-337.
- Güçdemir, Y. (2015). *Sanal ortamda iletişim bir halkla ilişkiler perspektifi*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Karaman, Ö. (2021). Yapay zeka destekli kişiselleştirme algoritmalarının tüketici zihninde filtre balonu yaratma etkisinin incelenmesi. *Vişyoner Dergisi*, 12(32), 1339-1351.
- Küçükvardar, M. (2023). Tık odaklı habercilik çerçevesinde ekonomi haberlerinin incelenmesi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*(42), 145-168.
- Lang, A. (2014, Eylül 2). *Rewind&Capture*. Eylül 15, 2024 tarihinde <https://www.rewindandcapture.com/why-is-it-called-instagram/> adresinden alındı
- Mayfield, A. (2009). What is social media? *An e-book by Antony Mayfield from iCrossing*. 9 12, 2024 tarihinde https://crmchange.com/uploadedFiles/White_Papers/PDF/What_is_Social_Media_iCrossing_ebook.pdf adresinden alındı
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 237-294.
- Pınarbaşı, T. E. ve Astam, F. K. (2020). Haberin dönüşümü: Sosyal medya gazeteciliği pratikleri. *İnjE-Dergi*, 5(1), 70-87.
- Poynter, R. (2010). *İnternet ve sosyal medya araştırmaları el kitabı* (Çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Recro Digital Marketing. (2021, Aralık 24). Eylül 18, 2024 tarihinde Recro Digital: <https://recrodigital.com/instagram-kaydirmali-post-carousel-nedir-nasil-kullanilir/> adresinden alındı
- Roberts, J. (2019). Citizen journalism. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1(2), 1-10.
- Safko, L. ve Brake, D. K. (2009). *The social media bible tactics, tools&strategies for business success*. New Jersey: Wiley.
- starngage. (2024). Eylül 12, 2024 tarihinde <https://starngage.com/app/global/influencer/ranking/kyrgyzstan> adresinden alındı
- Şamilova, A. ve Ayhan, N. (2022). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde yaşlı bireylerin sosyal medya kullanım davranışı örüntüleri. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 7(2), 106-122. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7472394>

- Sütçü, C. S. (2014). Yeni medya ve enformasyona özgürce ulaşma bağlamında gazetecinin bilişimciye dönüşümü. *Yeni Türkiye Dergisi*(56), 924-928.
- Şahin, F. ve Bahar, R. (2022). Instagram pazarlama faaliyetlerinde “mavi tik etkisi”. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(24), 64-94.
- Şimşek, A. (2018). Evren ve Örneklem. A. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s. 108-133). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Temel, M., Somuncu, B. ve Bünyamin, G. (2021). Sosyal Medya Haberciliğinde Etik: Instagram Hesapları Üzerine Bir İnceleme. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(45), 290-305.
- Tutgun-Ünal, A. (2020). Yeni Medya ile Yeni Gazetecilik Anlayışı: Haber Ajanslarının Sosyal Medya Gazeteciliği Açısından İncelenmesi. *Erişim İletişim Dergisi*, 7(2), 1011-1031.
- Tutgun-Ünal, A. ve Kurt, A. S. (2021). Türkiye'deki gazetecilerin instagram hesaplarının içerik analizi yöntemiyle incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 252-277.
- We Are Social. (2024, Şubat 23). *Datareportal*. Eylül 28, 2024 tarihinde <https://datareportal.com/reports/digital-2024-kyrgyzstan> adresinden alındı
- We Are Social. (2024, Nisan 24). *Datareportal*. 09 17, 2024 tarihinde <https://datareportal.com/reports/digital-2024-april-global-statshot> adresinden alındı
- Yaşar, İ. H. (2020). İletişim Tarihine Kısa Bir Bakış: Analogdan Dijitale İletişim Araçlarının Gelişimi ve Bireye Yansıması. *Ufukun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 173-207.
- Yeniciler Kortak, İ. (2024). Yurttaş ve Ana Akım Gazeteciliğın Sosyal Medyadaki Etkinliğinin "Instagram" Üzerinden Karşılıklı Değerlendirilmesi. *Etkileşim*(13), 314-338.
- Yıldız, E. ve Özmen, Ş. Y. (2023). Sosyal Medya Platformlarıyla Birlikte Habercilik Pratiklerinin Dönüşümü. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 1-30.
- <https://www.instagram.com/azattyk.kg/>
- <https://www.instagram.com/maalytmat.kg/>
- https://www.instagram.com/sputnik_kyrgyzstan/

EXTENDED ABSTRACT

Globalisation has accelerated the transformation in the technology sector as in many areas. The media sector has also been affected by these developments. The rapid development and continuous renewal of technology has reorganised every stage of the media and press sector and changed the dimensions of publishing. With the development of internet technologies and the introduction of social media applications into our lives, the functions of conventional media have been revised by presenting the production, distribution and sharing of news to the reader in a different medium. Social media applications have become an area with an increasing number of users in terms of presenting the news to people quickly, up-to-date, cost-free and being a constantly renewing medium. All these developments have led radio, newspaper and TV broadcasting organisations in the world and in Kyrgyzstan to carry their publications to social media. In the research aimed to reveal how the Instagram application is used in news sharing, 413 posts published between 1-15 July 2024 on the Instagram news pages of Maalytmat.kg, Azattyk.kg and Sputnik Kyrgyzstan, which are the most popular Kyrgyz-language broadcasting sites in Kyrgyzstan, were subjected to content analysis using non-probability (purposive) sampling technique. According to the results of the research, it was observed that the sample news pages actively used the Instagram application to inform the general public. In this context, it has been determined that the use of carousel, video and photo text come to the fore in the news. When the news posts of the Instagram news pages examined in the study are considered, it is seen that users can be involved in the news by commenting, liking and quoting in accordance with the two-way communication model in all three accounts. In addition, it is revealed that users' tendency to comment is more intense in video content. When the number of followers and the number of shares are compared according to the news pages, it is seen that Azattyk.kg, which has the most followers, shares the least amount of news. Sputnik Kyrgyzstan news page with the lowest number of followers ranks second, while Maalytmat.kg news page ranks second in the number of followers and first in the number of shares. In general, this situation shows that producing more content is not directly proportional to the number of followers. However, it can be stated that interaction is directly proportional to video content production. Considering the general sharing data available within the temporal limitations of the research, it can be said that Maalytmat.kg and Sputnik Kyrgyzstan news pages use Instagram application more effectively than Azattyk.kg news page. Users do not prefer to read the news through classical written texts. Accordingly, the visual content of the news plays a critical role in attracting the attention of users and shows that visual content is an effective news sharing tool. In this context, users prefer accounts that serve news presented with summarised texts through visual shares via social media tools. In this respect, when the use of visuals in the sample news is analysed, it is seen that 424 photographs and 227 videos were used in a total of 413 news items. In total, there are 1.58 photos and videos for each shared content. When the proportional

distribution of the photos and videos shared in the sample news with the total number of news pages is analysed, it is seen that the most visuals were published on Maalyamat.kg with 2.06%, secondly on Azattyk.kg with 1.59% and thirdly on Sputnik Kyrgyzstan news page with 1%. The high number of views of video news shows that visual content is an effective news sharing tool. When the posts are categorised according to their topics, judicial, disaster, foreign news, transportation, agenda and economy news come to the fore in general. When Instagram news pages are analysed separately; judicial events and disaster news on Maalyamat.kg, judicial, agenda and foreign news on Azattyk.kg, and disaster, transportation, judicial and foreign news on Sputnik Kyrgyzstan news page are shared more than other topics. Within the dates of the study, the flood disaster that occurred in the south of Kyrgyzstan, the visits of heads of state and officials of institutions and organizations such as the United Nations to Kyrgyzstan brought these news to the forefront. The majority of the news items focus on Kyrgyzstan, while neighbouring countries such as Russia and Kazakhstan are also represented to a certain extent. This situation reveals that the geographical and political position of Kyrgyzstan is reflected in the news content. In particular, the focus was on internal developments in Kyrgyzstan, while news about other countries remained more limited. In addition, it is observed that the use of hashtags in Instagram posts is limited. In most of the posts, either a single hashtag was used or none was used. This situation shows that news websites in Kyrgyzstan do not pay enough attention to the use of hashtags in their Instagram strategies. As a result, this research shows how digital journalism in Kyrgyzstan is shaped through Instagram and how these dynamics have an impact on content production. With the increasing use of social media platforms, content diversity, interaction levels and user feedback are emerging as determining factors in the future of journalism. This situation makes the role of news websites in the digital transformation process even more important. In this context, this study shows that online newspapers in Kyrgyzstan use the Instagram platform as an active news sharing tool and that this platform plays an important role in digital journalism. It has been concluded that especially video content increases interaction rates and different types of content are effective in attracting user interest. However, it is suggested that news websites should focus more on carousel content, video news and effective hashtag usage for more interaction while developing their Instagram strategies. In addition, it is emphasized in this study that the number of followers alone is not a sufficient criterion for interaction, and the quality of content and its diversity also increase user participation. The research is one of the first steps on how digital journalism in Kyrgyzstan is shaped through Instagram, and paves the way for more comprehensive and comparative research in the future. In this context, examining news sharing strategies on other social media platforms can help us better understand the transformation of digital journalism in Kyrgyzstan.

Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılığı Ölçeği (TSÜBÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Bekir ÇAR¹, Ahmet KURTOĞLU², Gökhan DOKUZOĞLU³, Serkan Necati METİN⁴ ve Kamil UZGUR⁵

Öz

Bu araştırma teknolojik spor ürünleri bağımlılık düzeylerini ölçmeye yönelik geçerlilik ve güvenirliliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde literatür taranarak madde havuzu oluşturulmuştur. Literatür taraması sonucu spor bilimleri alanında ve ölçek geliştirmede uzman 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Daha sonra oluşturulan 37 maddeli ölçek 185 katılımcı aktif sporcuya pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucu ölçeğin oluşturulan 37 maddeden 16 madde analiz dışına çıkartılmış ve 21 madde ile asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama sonucu 185 araştırma grubu çalışmaya katılmış, ölçeğin 16 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Analizler IBM SPSS Statistics 26 ve IBM SPSS AMOS 24 paket programları yardımıyla yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan güvenirlik analiz sonuçları iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha katsayısı 0,746 ile 0,856 arasında değiştiği görölmektedir. Doğrulamalı faktör analiz sonuçları incelendiğinde χ^2 ve CFI mükemmel uyum gösterirken, RMSEA, GFI, AGFI VE SRMR değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Madde analizine göre incelendiğinde ise maddelerin ayırt edici olduğu görölmektedir. Araştırmada, Teknolojide Egzersiz Bağımlılığı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Egzersiz, Teknoloji.

Technological Sporting Goods Addiction Scale (TSÜBÖ): Validity and Reliability Study

Abstract

This research aimed to develop a scale with proven validity and reliability to measure addiction to technological sports products. While developing the scale, an item pool was created by reviewing the literature. As a result of the literature review, the opinions of 3 academicians who are experts in the field of sports sciences and scale development were obtained. Then, the 37-item scale was piloted with 185 participant active athletes. As a result of the pilot study, 16 out of 37 items were excluded from the analysis, and the actual application started with 21 items. As a result of the actual application, 185 research groups participated in the study and it was concluded that the scale consisted of 16 items and 4 sub-dimensions. Analyses were conducted with the help of IBM SPSS Statistics 26 and IBM SPSS AMOS 24 package programs. The results of the reliability analysis for the sub-dimensions of the scale show that the internal consistency coefficient Cronbach alpha coefficient varies between 0.746 and 0.856. When the confirmatory factor analysis results were examined, it was found that χ^2 and CFI showed excellent fit, while RMSEA, GFI, AGFI, and SRMR values showed acceptable fit. When analyzed according to the item analysis, it is seen that the items are discriminative. In the study, it was determined that the scale of Exercise Addiction in Technology is a valid and reliable measurement tool.

Key Words: Addiction, Exercise, Technology.


Atıf İcin / Please Cite As:

Çar, B., Kurtoglu, A., Dokuzoglu, G., Metin, S. N. ve Uzgur, K. (2025). Teknolojik spor ürünleri bağımlılığı ölçeği (TSÜBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 293-302. doi:10.33206/mjss.1379007


Geliş Tarihi / Received Date: 20.10.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 23.10.2024

¹ Doç. Dr. - Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, carbekir@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-7422-9543


² Doç. Dr. - Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, akurtoglu@bandirma.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9292-5419

³ Dr. - Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, gkhndkz9@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-5407-4927

⁴ Doç. Dr. - Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, smetin@bandirma.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5951-2893

⁵ Arş. Gör. - Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, kuzgur@bandirma.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6784-6890

Giriş

Teknolojik spor ürünleri, günlük hayatın tüm alanlarında hızla kullanılmaya başlanmış ve ürünlerin spora entegrasyonu sayesinde bireyler arasında kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Giyilebilir teknolojiler sayesinde günlük yaşam aktiviteleri izlenebilmekte ve kişilerin hareket halinde oldukları süredeki bilgilerine kolaylıkla ulaşılabilmektedir (Kılıç, 2017). Teknolojik cihazlar, hızlı değişimler neticesinde (Fang ve Chang, 2016), tüm bireylerin ulaşabileceği ve günlük kullanımlarının yaygınlaştığı (Song, Kim ve Cho, 2018), ayrıca merak edilen konuların (kalori, kalp atımı, mesafe durumu gibi) basit bir şekilde öğrenilebildiği (Kaewkannate ve Kim, 2018) koşullar sunmuştur. Bu cihazlar sayesinde bireyler, sağlık durumlarını her an takip edebilme imkanına sahip olmuşlardır.

Teknolojik spor ürünleri, günlük aktivitelerin kayda alınmasını sağlayan (Page, 2015) ve kablosuz ağlar sayesinde akıllı cihaz olarak kullanılabilen (Thierer, 2015) akıllı saatler, akıllı ayakkabılar, akıllı giysiler ve akıllı bileklikler gibi materyallerden oluşmaktadır (Khoa, 2015). Ancak, bu cihazların kullanımı arttıkça bu cihazlara bağımlılık da artmaktadır. Bağımlılık, bireylerin günlük aktiviteler dışında kendilerine zararlı olabilecek durumlara uyum sağlaması (Eysenck, 1997), takıntılı ve zararlı davranışlar sergilemesi (Szabo ve Griffiths, 2007) ve psikolojik olarak kişileri bunalıma sürükleyici özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Griffiths, 1995).

Bağımlılık riskini artıran davranış türleri arasında egzersiz bağımlılığı (Kaur, Agarwal ve Bhatia, 2009), internet bağımlılığı (Young, 1998), teknoloji bağımlılığı (Griffiths, 1995) ve sağlığa bağlı olarak aşırı yeme bağımlılığı (Davis ve Carter, 2009) gibi çeşitler bulunmaktadır. Bağımlılık, bazı temel özelliklerden meydana gelmektedir (Griffiths, Pontes ve Kuss, 2016). Bu özellikler arasında belirginlik; bireylerin bazı etkinliklerden başka hiçbir faaliyete katılmaması ve hislerini baskılaması (Kuss ve ark., 2013), kişinin akıllı saatinin pili bittiği için egzersiz yapmaması; tolerans, yapılan aktivitelerin dozunun artması (Griffiths, 1995), bireyin egzersiz bağımlılığından dolayı egzersiz süresini her geçen gün artırması; çatışma, kişinin bağımlı olduğunu kabullenmeyip yakınıdakilere karşı sorun yaratması (Shaffer ve ark., 2004) ve takip ve tanıtım, bireylerin akıllı cihazların bir üst sürümünü sürekli kontrol edip, çevresindeki insanlara kullandığı ürünleri tanıtmalarıdır. Günümüzde akıllı cihazlar denilince teknolojiye bağımlılık kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Teknoloji bağımlılığı, bireylerin teknolojiyi ön planda tutması (Young, 1998), aşırı bağlanması ve teknoloji olmadan yaşamdan istedikleri gibi zevk alamamaları durumu olarak tanımlanmaktadır (Griffiths, 1995). Spor ürünleri bağımlılığı ise, bireylerin spor ürünlerine bağımlı hale gelmelerine neden olan çeşitli özellikler göstermektedir (Terry, Szabo ve Griffiths, 2004). Bu özellikler arasında, spor ürünlerinin kullanıldığında performansın artacağı düşüncesiyle kullanım bağımlılığının artması (tolerans), spor ürünleri takıldığında egzersiz süresinin unutulması, spor ürünleri olmadan fiziksel aktivitelere katılmama durumu, spor ürünleriyle ilgili bir sorun olduğunda çevre ile huzursuzluk yaşanması ve spor ürünlerinin güncel versiyonlarını takip etme ve çevredeki bireylerin de kullanmalarını sağlama çabası yer almaktadır.

Teknoloji, zamanın verimli kullanılmasını sağlayan, insanların ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen (Camkıran ve ark., 2021), yaşamı kolaylaştıran ve kalitesini artıran, bilimin uygulamaya geçirilmiş halidir (Kılıç, 2017). Teknolojide meydana gelen gelişmeler, birçok ürünün mobil nitelik kazanmasına (Fang ve Chang, 2016), nesnelerin birbirleriyle ve insan vücuduyla entegre bir şekilde çalışmasına (Puri, Pandey ve Chawta, 2022) ve hareket halinde bilgiye erişmek isteyen insanların taleplerine yanıt veren akıllı giyilebilir cihazların üretilmesine sebep olmuştur (Çakır, AYTEKİN ve TIMUÇİN, 2018). Birçok telefon, giyilebilir teknoloji özelliklerini barındırmakla birlikte, telefon, tablet, bilgisayar ve benzeri akıllı cihazlarla eş zamanlı çalışarak kullanıcılarına uzun süreli antrenman ve sağlık verilerinin takibi ve analizini sağlama amacıyla tasarlanmış cihazlardır. Spor alanında akıllı saatler, telemetrik nabız bantları ve kulaklıklar gibi birçok farklı tasarımda giyilebilir teknolojileri görmek mümkündür.

Teknolojik spor ürünleri incelendiğinde, telemetrik nabız bantları ve saatler kişilerin performansını ölçmek amacıyla saat ve göğse takılan bantlar aracılığıyla kalp atım sayısı ve bazı vücut parametreleri ile ilgili veri ortaya koyan cihazlardır (Eippert ve ark., 2010). Fibrin Charge 2 Heart Rate, fotopletizmografi sayesinde kandaki değişimleri kızılötesi yardımıyla açığa çıkaran bir ölçüm aletidir (Li ve Kim, 2017). Teknolojik spor ürünleri, antrenmanlarda, müsabakalarda, kişilerin vücutları ile ilgili değişimleri görmelerinde ve performans analizlerinde önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak, bu teknolojik ürünler kullanıldıkça bireyler üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra olumsuz etkilerinin de ortaya çıktığı görülmektedir. Bireyleri teknolojiye ve kullandıkları spor ürünlerine karşı bağımlı hale getirecek boyutlara ulaştığı düşünülebilir.

Bu çalışmanın önemi, teknolojik spor ürünleri bağımlılığını ölçmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirilmesinde yatmaktadır. Teknolojik spor ürünlerinin giderek yaygınlaşması ve bireylerin bu ürünlere olan bağımlılığının artması, bu alandaki bilimsel araştırmalarda önemli bir boşluk yaratmıştır. "Teknolojik Spor rnleri Bağımlılık leği"nin literatüre kazandırılması, bu bağımlılığın boyutlarını daha iyi anlamamıza ve ölçmemize olanak tanyacaktır. Bu lek, alanında ilk olma özelliği taşıyarak hem akademik araştırmalar hem de pratik uygulamalar için değerli bir araç sunacaktır. Aynı zamanda, bu çalışmanın sonuçları eğitimciler, sağlık profesyonelleri ve spor ekipmanları üreticileri için önemli bilgiler sağlayarak, bağımlılık davranışlarının önlenmesi ve yönetilmesi konusunda stratejiler geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, çalışmamızın literatüre katkısı, teknolojik spor ürünleri bağımlılığı üzerine yapılan araştırmaları zenginleştirecek ve bu alanda yeni çalışmaların önünü açacaktır.

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında Teknolojik Spor rnleri Bağımlılık leği (TSB) yönelik yapılan işlemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu araştırmada aktif sporcuların egzersiz – spor yapma esnasında kullandıkları teknolojik spor aletlerini kullanım durumlarına bağlı olarak teknoloji bağımlılıklarını değerlendirilmesi olanak sağlayan bir lme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nicel araştırmalardan betimsel araştırma modeli tercih edilmiştir. Bu model bir durumu en uygun şekilde tanımlayan ve var olan durumu ortaya koymaya çalışan araştırma türüdür (Büyüköztürk ve ark., 2014).

Evren - rnekleme

Araştırmanın ilk bölümünde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için iki farklı örneklemeden veri alınmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Değişkenler

Değişkenler	AFA		Faktör Geçerliği				
	f	%	DFA		f	%	
Yaş	18-30 yaş	177	95,6	29	19,0	206	60,9
	31 yaş ve zeri	8	4,4	124	91,0	132	39,1
	Toplam	185	100,0	153	100,0	338	100
Cinsiyet	Kadın	121	65,4	65	42,5	186	55,0
	Erkek	64	34,6	88	57,5	152	45,0
	Toplam	185	100,0	153	100,0	338	100,0
Günlük Teknolojik Spor Aleti Kullanma süresi	1 saat ve altı	24	12,9	39	25,5	63	18,6
	2-3 saat	56	30,3	56	36,6	112	33,1
	4-5 saat	67	36,2	28	18,3	95	28,1
	6 saat ve st	38	20,6	30	19,6	68	20,2
	Toplam	185	100,0	153	100	338	100,0

Tablo 1'de AFA'nın uygulandığı grubun 177'si 18-30 yaş arasında iken, 8'i, 31 yaş ve üzeri grubu oluştırmaktadır. Grubun 121'i kadın 64' erkek aktif sporcudan oluşmaktadır. Aktif sporcuların 67'si günlük teknolojik spor aleti kullanma süresi bakımından 4-5 saat, 56'sı 2-3 saat, 38'i 6 saat ve üzeri zaman ayırırken 24' 1 saat ve altında zaman ayırmaktadır. DFA'nın uygulandığı grup 124' 31 yaş ve üzeri grubu oluştırurken 19'u 18-30 yaş arası grupta yer almaktadır. İlgili grubun 65'i kadın, 88'i erkek aktif sporcudan oluşmaktadır. Günlük farklı teknolojik spor aleti kullanma süresine sahip olan aktif sporcuların 56'sı 2-3 saat, 39'u 1 saat ve altı, 30'u 6 saat ve üzeri zaman ayırırken 28'i 4-5 saat grubunda yer almaktadır.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, verilerin normallik analizine bakılmış ve analiz sonuçları doğrultusunda uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bu aşamada ölçekler ilgili madde havuzu oluştırulurken detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucu ölçeğin geliştirilme sürecinde literatür taranarak alan madde havuzu oluştırulmuştur (Worthington ve Whittaker, 2006). Literatür taraması sonucu spor bilimleri alanında ölçek geliştirme uzmanı 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde ölçek maddelerinin uygun, uygun değil, düzeltilmeli şeklinde görüş bildirmeleri gerekliliği görülmüştür (Lawshe, 1975). Uzman değerlendirmeleri sonucu egzersizde teknoloji bağımlılığı leğinin 37 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra oluşturulan 37 maddeli ölçek 185 katılımcı aktif sporcuya pilot

uygulama gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde ölçeğin 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi derecelendirmeye sahip olmasına karar verilmiştir. Pilot çalışma sonucu elde edilen verilere Açıklayıcı faktör analizi yapılmış faktör yükü düşük çıkan ya da binişiklik gösteren 16 maddenin çıkartılmasına karar verilmiş ve ölçeğin 21 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra ölçeği oluşturan 21 madde üzerinde asıl uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Analizinde Kullanılan Yöntemler

Ölçülen Özellik	Test
Güvenirlik	Cronbach alpha
Madde analizi	Madde toplam test korelasyonları ve t testi
Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunun saptanması	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi
Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunun saptanması	Faktör analizi
Teorik faktör yapısı	Açıklayıcı faktör analizi
Teorik faktör yapısının test edilmesi	Doğrulamalı faktör analizi

İstatistiksel Değerlendirme

Ölçeğe uygulanan doğrulamalı faktör analizlerinde uyum değerleri χ^2/df değerinin ≤ 5 kabul edilebilir uyum, $0 \leq \chi^2 \leq 3$ değerleri ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2005). RMSEA değerlerinin ≤ 0.08 kabul edilebilir uyum, $0 \leq RMSEA \leq ,05$ arası ise mükemmel uyum olduğunu göstermektedir (Simon ve ark., 2010). AGFI değerinin $\geq 0,80$ olması kabul edilebilir uyuma, $\geq 0,90$ olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Sheyline, Milebs ve Lewisa, 2000). GFI değerinin $\geq 0,80$ olması kabul edilebilir uyuma, $0,95 \leq AGFI \leq 1,00$ olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Simon ve ark., 2010). CFI değerinin $\geq 0,80$ olması kabul edilebilir uyuma, $0,90 \leq AGFI \leq 1,00$ olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Debon ve ark., 2005). SRMR değerlerinin ise ≤ 0.10 kabul edilebilir uyuma, $0 \leq SRMR \leq 0,05$ olması mükemmel uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Mossbrugger ve Müller, 2003).

Araştırma Etiği

Bu araştırma, Helsinki Deklarasyonu prensiplerine uygun şekilde tamamen etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızda verilerin toplanması için katılımcılar gönüllü olarak belirlenmiş ve çalışmanın hangi amaçla yapıldığı bireylere aktarıldıktan sonra katılımcılar tarafından veriler görüşme yöntemiyle birer birer toplanmıştır.

Bulgular

Çalışmamızın bu bölümünde araştırma bulguları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Güvenirlik ve Faktör Analizi Sonuçları

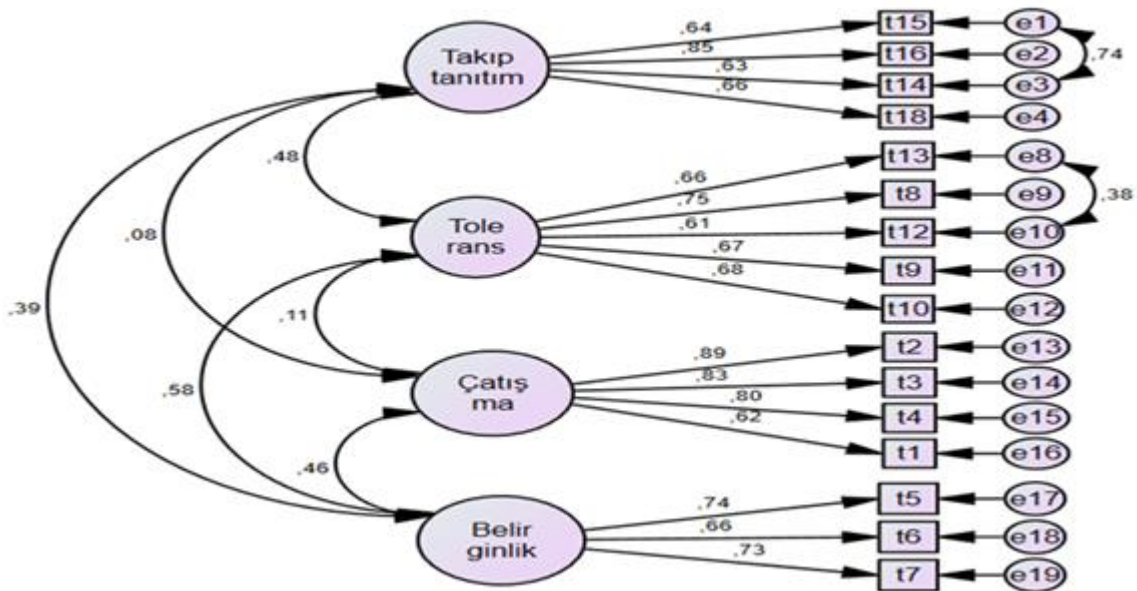
Maddeler	F1	F2	F3	F4	Madde Toplam Korelasyonu
t13	,817				,648
t12	,759				,554
t8	,745				,594
t10	,686				,603
t9	,658				,650
t2		,893			,575
t3		,861			,791
t4		,837			,759
t1		,711			,702
t15			,877		,734
t14			,840		,757
t16			,746		,631
t18			,705		,554
t5				,874	,654
t6				,709	,538
t7				,652	,559
Güvenirlik	,818	,856	,836	,746	,828
Açıklanan Varyans (%)	18,994	18,944	17,380	11,983	67,301
Öz Değer (λ)	4,615	3,209	1,832	1,113	
KMO = 0,785; $\chi^2(78) = 1186,993$; Bartlett Küresellik Testi (p) = 0,000					

Açıklayıcı faktör analizinin uygulanması için örneklem büyüklüğüyle ilgili literatürde genellikle madde sayısının 5 ile 10 kişi arasında olması gerektiğini belirtirken, belirtilmektedir (Bryman ve Cramer, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2013; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003).

Tablo 2'de Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu yer almaktadır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin .60'tan fazla olması ve verilerin çok değişkenli normal dağılım şartlarını sağlaması gerekmektedir (Field, 2013). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısının 0,785 olduğu ve ki kare testinin de anlamlı ($p < 0.000$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu ve verilerin ise faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Çalışmamızda ölçeğe uygulanan Cronbach Alpha katsayısının 0,746 ile 0,856 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen değerlerin 3 boyutta yüksek düzeyde 1 boyutta ise kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (Alpar, 2001). Ayrıca literatür incelendiğinde 0.61 ile 0.80 arasında değişen katsayıların kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir (İslamoğlu ve Alnaçık, 2014).

Açıklayıcı faktör analizinde en düşük madde sayısı ile en çok bilgi toplamayı sağlayan Temel Bileşenler Analizi-TBA ile Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır (Erkuş, 2016). Faktör yüklerinin en az 0.30 ve üzerinde olması gerektiğini ve faktörler arasında minimum 0.10 fark olması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmamızda tüm faktör yüklerinin 0.30'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucu ölçeğin başlangıçta 22 maddeden oluşan taslak formunda döndürme sonrası sonuçlara göre diğer faktörlerle binışen 11,17,19, 20,21 ve 22. analizden çıkarılarak 16 madde ölçeğe alınmıştır. Diğer faktörlerle binışen maddeler çıkarıldıktan sonra ölçeğin 4 boyut ve 16 maddeden oluştuğu görülmüştür. Özdeğer katsayılarının 1.0'dan büyük olması gerektiği belirtmiş ve çalışmamızda 1.0'dan büyük dört faktör olduğu görülmüştür (Thompson, 2004). Dört faktörün açıkladığı varyans incelendiğinde ölçeğin toplam varyansının %67,301 oranında değişkenlik gösterdiği, birinci faktörün 4 madde ve %18,994 oranında açıkladığı, ikinci faktörde 5 madde ve 18,944 oranında açıkladığı, üçüncü faktörde %17,380 oranında açıkladığı, 4. Faktörde ise 11,983 oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Literatürde %40-%60 arasında açıklanan varyans oranlarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2004). Bu çerçevede tanımlanan faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılık Ölçeği Çok Faktörlü Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Model

Tablo 3. Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılık Ölçeğine Yönelik Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Model Sonuçları

Faktörler	Eski madde no	Yeni madde no	Parametre Tahminleri (Faktör Yükleri)	Standart Hata	t Değerleri	p Değerleri
Takip ve Tanıtım	t15	t1	,641	-	-	-
	t16	t2	,847	,184	6,702	***
	t14	t3	,627	,077	12,395	***
	t18	t4	,661	,148	6,422	***
Tolerans	t13	t5	,664	-	-	-
	t8	t6	,754	,171	7,234	***
	t12	t7	,606	,117	7,929	***
	t9	t8	,670	,166	6,690	***
	t10	t9	,677	,168	6,739	***
Çatışma	t2	t10	,886	-	-	-
	t3	t11	,831	,079	12,340	***
	t4	t12	,798	,084	11,696	***
	t1	t13	,620	,101	8,251	***
Belirginlik	t5	t14	,739	-	-	-
	t6	t15	,660	,099	6,867	***
	t7	t16	,728	,108	7,337	***

*p<0.05

Değişkenler arası korelasyonlar incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu ve tüm korelasyon ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir (p<0.05).

Tablo 4. Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılık Ölçeğinin Birinci Düzey Çok Faktörlü Doğrulatory Faktör Analizine İlişkin Modelin Uyum İyiliği Sonuçları

χ^2/df	RMSEA	AGFI	AGFI	CFI	SRMR
1,916	,078	,815	,869	,921	,0767

Açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan 16 madde ve 4 faktörün uyumunu incelemek amacıyla Doğrulatory Faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapısal denklem model sonucu p=0.000 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeği oluşturan 16 madde üzerinde DFA yapılmış ve 16 madde ve 4 boyutlu ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). Uyum indisi hesaplamalarında uyum indisleri için kabul edilen değerlerin sağlandığı tabloda gösterilmiştir. Kurulan modelde iyileştirme yapılmaktadır (e1-e3 ve e8-e10 artık değerler arası) İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryansı oluşturulmuştur. Sonrasında yenilenen uyum indisi hesaplamalarında χ^2 ve CFI mükemmel uyum gösterirken, RMSEA, GFI, AGFI VE SRMR değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir (p=0,000).

Tablo 5. Alt-Üst %27'lik Gruplara Göre Madde Analizi Sonuçları ***

Boyut	Madde Numarası	t (Alt % 27**- Üst %27**)	p değeri (Alt % 27**-Üst %27**)
F1	t1	-25,437	0,000***
	t2	-22,715	0,000***
	t3	-25,308	0,000***
	t4	-25,039	0,000***
F2	t5	-26,232	0,000***
	t6	-25,620	0,000***
	t7	-21,234	0,000***
	t8	-21,234	0,000***
	t9	-37,052	0,000***
F3	t10	-14,374	0,000***
	t11	-15,275	0,000***
	t12	-12,682	0,000***
	t13	-21,622	0,000***
F4	t14	-35,295	0,000***
	t15	-12,617	0,000***
	t16	-12,455	0,000***

p<0,0001***

Tablo 5'te maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddeler küçükten büyüğe sıralanarak analiz yapılmıştır. Analiz alt grup ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.0001$). Bu sonuçlara göre de ölçeğin ayırt edici olduğu ve ölçülmesi beklenen niteliği sağladığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada egzersizde Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılığını ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Araştırmada AFA'nın uygulandığı grup 185, DFA'nın uygulandığı grup 153 katılımcıdan olmaktadır.

Bu çalışmada ise ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için Temel Bileşenler Analizi-TBA ile Varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucu ölçeğin başlangıçta 22 maddeden oluşan taslak formunda döndürme sonrası sonuçlara göre diğer faktörlerle binişen 11,17,19, 20,21 ve 22. analizden çıkarılarak 16 madde tekrardan analize alınmıştır.

Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla uygulanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonucunun 0,785 olduğu ve ki kare değerinin de anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin .60'tan fazla olması ve verilerin çok değişkenli normal dağılım şartlarını sağlaması gerekmektedir (Field, 2013). Bu sonuca göre verilerin çok değişkenli normalliğe sahip olduğu söylenebilir (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Faktör yüklerinin en az 0.30 ve üzerinde olması gerektiğini ve faktörler arasında minimum 0.10 fark olması gerektiğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2004). Çalışmamızda oluşan faktör yük değerlerinin 0,65 ile 0,89 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuca göre tüm maddelerin faktör yüklerinin 0.30'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan özdeğerlerin 1.0'dan büyük olması gerektiğini belirtmiştir (Büyüköztürk, 2004). Açıklayıcı faktör analizi sonucu 1.0'dan büyük 4 değer olduğu görülmüştür. Dört faktörün açıkladığı varyans incelendiğinde ölçeğin toplam varyansının %67,301 oranında değişkenlik gösterdiği, birinci faktörün 4 madde ve %18,994 oranında açıklamakta olup takip ve tanıtım olarak adlandırılmış, ikinci faktörde 5 madde ve 18,944 oranında açıklamakta olup tolerans olarak adlandırılmış, üçüncü faktörde %17,380 oranında açıklamakta olup çatışma olarak adlandırılmış, 4. Faktörde ise 11,983 oranında açıklamakta olup belirginlik olarak adlandırılmıştır.

Dört boyutlu ölçeğin toplam Cronbach alpha katsayısının 0,828 olduğu, takip ve tanıtım boyutunun 0,818 olduğu, tolerans boyutunun 0,856 olduğu, çatışma boyutunun 0,836 olduğu belirginlik boyutunun ise 0,746 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde 0.61 ile 0.80 arasında değişen katsayıların kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir (İslamoğlu ve Alniaçık, 2014). Diğer bir çalışmada 0.70 ve üzerinde olan Cronbach alpha katsayısının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmiştir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Bu sonuca göre ise elde edilen değerlerin 3 boyutta yüksek düzeyde 1 boyutta ise kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir (Alpar, 2001).

Açıklayıcı faktör analizi sonucu oluşan 16 madde ve 4 faktörün uyumunu incelemek amacıyla yapılan Doğrulamalı Faktör analizi sonucu ölçeğin 16 madde ve 4 boyutlu ölçek yapısıyla ilişkili olduğu doğrulanmıştır. Uyum indisi hesaplamalarında χ^2 ve CFI mükemmel uyum gösterirken, RMSEA, GFI, AGFI VE SRMR değerlerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği tespit edilmiştir ($p=0,000$). Maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan Alt-Üst %27'lik Gruplara Göre Madde Analizi Sonucu alt grup ve üst gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu tespit görülmüştür.

Bu sonuçlara göre de Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılık Ölçeği belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Etik Beyan

"Teknolojik Spor Ürünleri Bağımlılığı Ölçeği (TSÜBÖ): Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 10.03.2023 tarih ve 2023-02 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma hazırlanırken tüm yazarlar eşit katkı sağlamıştır

Çatışma Beyanı

Bu çalışma ile ilgili olarak yazarların ve/veya aile bireylerinin çıkar çatışması potansiyeli olabilecek bilimsel ve tıbbi komite üyeliği veya üyeleri ile ilişkisi, danışmanlık, bilirkişilik, herhangi bir firmada çalışma durumu, hissedarlık ve benzer durumları yoktur.

Kaynakça

- Alpar, R. (2001). *Spor Bilimlerinde Uygulamalı İstatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2002). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırmannın temelleri (9. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Camkıran, N., Sersan, V. ve Yıldız, K. (2021). Spor Ortamında Teknoloji Kullanımına Yönelik Bir Derleme Çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 162-177.
- Çakır, F. S., Aytekin, A. ve Tüminçin, F. (2018). Nesnelere interneti ve giyilebilir teknolojiler. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(5), 84-95.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, C., & Carter, J. C. (2009). Compulsive overeating as an addiction disorder: A review of theory and evidence. *Appetite*, 53, 1-8.
- Dehon, C., Weems, C. F., Stickle, T. R., Costa, N. M., & Berman, S. L. (2005). A cross-section evaluation of the factorial invariance of anxiety sensitivity in adolescents and young adults. *Behavior Research and Therapy*, 43(6), 799-810.
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçek Geliştirme I-Temel Kavramlar ve İşlemler (3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eysenck, H. J. (1997). Addiction, Personality and Motivation. *Human Psychopharmacology*, 12(2), 79-87.
- Fang, Y.M. ve Chang, C.C. (2016). Users' psychological perception and perceived readability of wearable devices for elderly people. *Behavior & Information Technology*, 35(3), 225-232.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications, Inc.
- Griffiths, M. D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
- Griffiths, M. D., Pontes, H. M., & Kuss, D. J. (2016). Online Addictions: Conceptualizations, debates, and controversies. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 151-164. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0101>.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İslamoğlu, A.H. ve Almaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş 4. Baskı*, İstanbul: Beta.
- Kaewkannate, K. ve Kim, S. (2018). The comparison of wearable fitness devices. *Wearable Technologies*, 197.
- Kaur, J., Agarwal, N. ve Bhatia, M. S. (2009). Exercise addiction. *Delhi Psychiatry Journal*, 12(1), 107-109.
- Khoa, T. V. A. (2015). *Wearable smart technologies: New era of technology* (Thesis, Lapland University of Applied Sciences, Degree Programme in Innovative Business Services).
- Kılıç, H. Ö. (2017). Giyilebilir Teknoloji Ürünleri Pazarı ve Kullanım Alanları. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(4), 99-112.
- Kuss, D. J., Shorter, G. W., Rooij, A. J., Griffiths, M. D., & Schoenmakers, T. M. (2013). Assessing internet addiction using the parsimonious internet addiction components model—a preliminary study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(3), 351-366.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Li, M., & Kim, Y. T. (2017). Design of a Wireless Sensor System with the Algorithms of Heart Rate and Agility Index for Athlete Evaluation. *Sensors*, 17(10), 2373.
- Meydan, C. M. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Page, T. (2015). Barriers to the adoption of wearable technology. *Journal on Information Technology*, 4(3), 1-15.
- Pett, M. A., Lackey, N. R., & Sullivan, J. J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Puri, S., Pandey, S. ve Chawla, D. (2022). Impact of technology, health, and consumer-related factors on continued usage intention of wearable fitness tracking (WFT) devices. *Benchmarking: An International Journal*, (ahead-of-print).
- Shaffer, H. J., LaPlante, D. A., LaBrie, R. A., Kidman, R. C., Donato, A. N., & Stanton, M. V. (2004). Towards a syndrome model of addiction: Multiple expressions, common etiology. *Harvard Review of Psychiatry*, 12, 1-8.
- Schermelleh-Engel, K., Mossbrugger, H. ve Müller, H. (2003). "Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Test of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures", *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Shevlina, M., Milesb, J. N., & Lewisa, C. A. (2000). Reassessing the fit of the confirmatory factor analysis of the multidimensional student's life satisfaction scale: comment son confirmatory factor analysis of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale'. *Personality and Individual Differences*, 28(181), 185.
- Simon, D., Kriston, L., Loh, A., Spies, C., Scheibler, F., Wills, C., & Härter, M. (2010). Confirmatory factor analysis and recommendations for improvement of the Autonomy-Preference-Index (API). *Health Expectations*, 13(3), 234-243
- Song, J., Kim, J. ve Cho, K. (2018). Understanding users' continuance intentions to use smart-connected sports products. *Sport Management Review*, 21(5), 477-490.
- Szabo, A. ve Griffiths, M. (2007). Exercise Addiction İn British Sport Science Students. *Int J Ment Health Addiction*. 5, 25-28.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th Ed.)*. Boston: Pearson.
- Terry, A., Szabo, A. ve Griffiths, M. (2004). The Exercise Addiction Inventory: A New Brief Screening Tool. *Addiction Research And Theory*, 12(5), 489-499.
- Thierer, A. (2015). The internet of things and wearable technology: Addressing privacy and security concerns without derailing innovation. *Richmond Journal of Law & Technology*, 21(2). Retrieved from <http://jolt.richmond.edu/v21i2/article6.pdf>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Weippert, M., Kumar, M., Kreuzfeld, S., Arndt, D., Rieger, A. ve Stoll, R. (2010). Comparison of three mobile devices for measuring R-R intervals and heart rate variability: Polar S810i, Suunto t6, and an ambulatory ECG system. *European Journal of Applied Physiology*, 109:779-786.
- Worthington, R. L. ve Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1(3), 237-244.

EXTENDED ABSTRACT

Technological sports products have started to be used rapidly in all areas of daily life, and their use on individuals has become widespread day by day thanks to the integration of products into sports. Thanks to wearable technologies, daily lives can be monitored and information about people on the move can be easily accessed (Kılıç, 2017). As a result of rapid changes (Fang & Chang, 2016), technological devices have created conditions that are accessible to all individuals, where daily use is widespread (Song, Kim, & Cho, 2018), where curious subjects can be learned in a simple way (calories, heart rate, distance) (Kaewkannate & Kim, 2018), and where individuals can follow their health status at any time. Technological sports products consist of materials such as smart watches, smart shoes, smart clothes and smart wristbands (Khoa, 2015), which record daily activities (Page, 2015) and are used as smart devices (Thierer, 2015) thanks to wireless networks. As the use of technological devices increases, so does the dependency on these devices. When technological sports products are examined; Telemetric pulse bands and watches; It is a device that reveals data on heart rate and some body parameters that provide the performance of people with a watch and a band worn on the chest (eippert et al., 2010). Fibril Charge 2 Heart Rate is a measuring device that reveals the changes in blood with the help of infrared thanks to photopleismography (Li and Kim, 2017). Technological sports products make an important contribution to training, competitions, seeing the changes in their bodies and analyzing their performance. As technological sports products are used, it is seen that they have positive as well as negative effects on individuals. It can also be thought to have reached the dimensions that will make individuals dependent on technology and the sports products they use. For these reasons, it is aimed to bring the validity and reliability of the "Technological Sports Products Addiction Scale" to the literature. In this part of the research, information about the procedures for the Technological Sports Products Addiction Scale (TSÜBÖ) is given. In this research, it was aimed to develop a measurement tool that allows active athletes to evaluate their technology addiction depending on their use of technological sports equipment they use during exercise and sports. The research was conducted in two stages. In this research, descriptive research model was preferred from quantitative research. This model is a type of research that describes a situation in the most appropriate way and tries to reveal the existing situation [Büyüköztürk et al., 2014]. While 177 of the group to which EFA was applied were between the ages of 18-30, 8 of them were 31 years and older. The group consisted of 121 female and 64 male active athletes. While 67 of the active athletes allocate 4-5 hours, 56 of them allocate 2-3 hours, 38 of them allocate 6 hours or more, 24 of them allocate 1 hour or less in terms of daily technological sports equipment usage time. The group to which the CFA was applied consisted of 124 participants aged 31 years and over and 19 participants aged between 18-30 years. The group consisted of 65 female and 88 male active athletes. Among the active

athletes who use different technological sports equipment daily, 56 of them spend 2-3 hours, 39 of them spend 1 hour or less, 30 of them spend 6 hours or more, and 28 of them spend 4-5 hours. At this stage, a detailed literature review was conducted while creating the item pool for the scales. As a result of the literature review, an item pool was created by reviewing the literature in the process of developing the scale (Worthington & Whittaker, 2006). As a result of the literature review, the opinions of 3 academicians specialized in the field of sport sciences were obtained. When the literature was examined, it was seen that the scale items should be evaluated as appropriate, not appropriate, and should be corrected (Lawshe, 1975). As a result of the expert evaluations, it was concluded that the scale of technology addiction in exercise consisted of 37 items. Then, the 37-item scale was piloted with 185 participant active athletes. As a result of expert opinions, it was decided that the scale should have a 5-point Likert-type rating as 1=Strongly Disagree, 5=Strongly Agree. Exploratory Factor Analysis was performed on the data obtained as a result of the pilot study, and it was decided to remove 16 items with low factor loadings or overlapping, and it was concluded that the scale consisted of 21 items and 4 sub-dimensions. Then, the actual application was started on the 21 items that make up the scale. The total Cronbach alpha coefficient of the four-dimensional scale was 0.828, the follow-up and promotion dimension was 0.818, the tolerance dimension was 0.856, the conflict dimension was 0.836 and the clarity dimension was 0.746. When the studies are examined, it is stated that the coefficients ranging between 0.61 and 0.80 have an acceptable level of reliability (İslamoğlu & Alnıaçık, 2014). In another study, it was stated that Cronbach alpha coefficient of 0.70 and above is highly reliable (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). According to this result, it is seen that the values obtained have a high level of reliability in 3 dimensions and an acceptable level of reliability in 1 dimension (Alpar, 2001). As a result of the Confirmatory Factor Analysis conducted to examine the fit of the 16 items and 4 factors formed as a result of the exploratory factor analysis, it was confirmed that the scale was related to the 16 items and 4-dimensional scale structure. In the fit index calculations, while χ^2 and CFI showed excellent fit, RMSEA, GFI, AGFI and SRMR values showed acceptable fit ($p=0.000$). As a result of the Item Analysis According to the Lower-Upper 27% Groups conducted to determine the discrimination levels of the items, it was found that there was a statistically significant difference between the lower and upper groups and that the scale items were discriminative. According to these results, it was determined that the scale developed to determine the Technological Sports Products Addiction Scale is a valid and reliable measurement tool.

The Importance of Human Resources Management in Disaster Coordination

Canan YILMAZ¹

Abstract

The earthquake centered in Kahramanmaraş has revealed what needs to be done in disasters. Although many aid and search-rescue teams were sent to the region, there were coordination problems. The question arises as to why the HRM functions, which were formed by the evolution of the concept of personnel management developed by the USA to manage labor problems in the military field in the First World War, are not used by experts. At this point, "Why are HRM practices not used for coordination in disaster areas?" the question is noteworthy. The study is aimed to show the importance of HRM in disaster coordination. The research was completed using the qualitative method based on secondary data sources. As a result of the study it was concluded that for disaster management to be successful, HRM practices and, naturally, HR managers should take active duties and responsibilities in all stages of disaster management.

Keywords: Human Resource Management, Human Resource Managers, Coordination, Disaster Management

Afet Koordinasyonunda İnsan Kaynakları Yönetiminin Önemi

Öz

Kahramanmaraş merkezli deprem, afetlerde yapılması gerekenleri ortaya çıkarmaktadır. Bölgeye çok sayıda yardım ve arama-kurtarma ekibi gönderilmesine rağmen koordinasyon sorunları yaşandığı görülmüştür. Ancak bölgede koordinasyon için çalışan insan kaynakları yöneticisi olmamıştır. Bu noktada, ABD'nin Birinci Dünya Savaşı'nda askeri alanda işgücü sorunlarını yönetmek için geliştirdiği personel yönetimi kavramının evrilmesiyle oluşan İnsan Kaynakları Yönetimi fonksiyonlarının neden uzmanlar tarafından kullanılmadığı sorusu akla gelmektedir. Bu kapsamda "İKY uygulamaları neden afet bölgelerinde koordinasyon amacıyla kullanılmıyor?" sorusu dikkat çekmektedir. Çalışmanın amacı, afet koordinasyonunda İKY'nin önemini ortaya koymaktır. Araştırma, nitel yöntem temelinde ikincil veri kaynaklarına dayanarak yapılmıştır. Çalışma sonucunda afet yönetiminin başarılı olabilmesi için İKY uygulamalarının ve doğal olarak İK yöneticilerinin afet yönetiminin tüm aşamalarında aktif görev ve sorumluluk alması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnsan Kaynakları Yönetimi, İnsan Kaynakları Yöneticisi, Koordinasyon, Afet Yönetimi

Atıf İçin / Please Cite As:

Yılmaz, C. (2025). The importance of human resources management in disaster coordination. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 303-316. doi:10.33206/mjss.1422449

Geliş Tarihi / Received Date: 19.01.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2024

¹ Dr. – Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, cananyilmaz@sakarya.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-2618-3215



Introduction

The disaster, which caused the disappearance and displacement of civilizations, is still a significant problem today. Countries prepare local policies suitable for their disaster types. It develops precautionary and intervention based disaster management strategies in line with its local policies. In addition, international disaster policies are also developed to support national disaster management strategies according to the impact level, severity and size of disasters.

In general, while disaster management policies were developed in accordance with the process carried out after the disaster occurred, today it has turned into studies aimed at identifying disaster risks and being aware of the occurrence of a disaster without a disaster. Policies developed in disaster management basically aim to minimize the losses caused by the disaster and even the disaster risk.

Disaster management in Turkey is a long process that contains pre-disaster, during, and post-disaster and requires public responsibility. Although there is a responsible organizational structure that manages the disaster process, a disaster is an unexpected situation that profoundly affects the entire social structure in terms of its nature, those affected by the disaster, and its consequences. The diversity and scattered structure of the actors in the process and the fact that the time factor is decisive in coping with the situation show the importance of coordination in disasters.

From the moment of the disaster, the importance of coordination has emerged in the processes of taking the decision to affect the general life, responding to the disaster area, first aid works, conducting damage assessment studies in the relevant region, providing temporary shelter to the victims and providing basic needs such as food and drink. In particular, the 6 February 2023 Kahramanmaraş earthquake, called the disaster of the last century in Turkey, has brought the issue of disaster to the agenda again. Although much aid was provided in this disaster, the coordination problem was voiced by experts, aid teams, and even politicians.

To overcome the problems created by disasters, many studies have been carried out that reduce disaster management to first aid and rescue efforts. However, as revealed in the last disaster, disaster management is a coordination job. Although all preparations were made entirely in the disaster experienced in Kahramanmaraş which affected ten provinces, we witnessed the lack of coordination in the field during and after the disaster slowed down the processes.

At this point, the thought comes to mind why the Human Resources Management (HRM) functions, which were formed by the evolution of the concept of personnel management, which emerged in the military field to manage the workforce problems of the United States in the First World War, were not used by experts. Although coordination is one of the main functions of HRM, no single HR manager has been appointed for coordination in disaster areas. At this point, “why are HRM practices not used for coordination in disaster areas?” question is noteworthy. The study is aimed to show the importance of HRM practices in disaster coordination.

The study is crucial as it attracts attention to the coordination function of HRM in disaster management. The disaster management studies in the literature focus on first aid and rescue, This study is unique as it focuses on coordination. The study contributes to the literature by showing how vital HRM practices are in disaster management. In addition, since disaster management teams, experts, and HR managers can benefit from the results obtained, it provides application contribution.

Human Resource Management

Makalenin yöntem bölümü ile ilgili bilgiler burada yer alacak. Makalelerde yazı karakteri olarak “Garamond” yazı karakteri kullanılmalıdır. Özel bir yazı tipi (font) kullanılması gerektiren makalelerde, kullanılan yazı tipi de yazıyla birlikte gönderilmelidir. Makale sayfa düzeninde üst, sağ ve sol kenarlardan 2,5 cm, alttan 1,5 cm boşluk bırakılmalıdır. Makale metni “Garamond” yazı karakteri, 11 punto büyüklüğünde, tek satır aralığı, önce ve sonra 6 nk aralık bırakılarak yazılmalıdır. Metin tek sütun olarak yazılmalıdır. Her bir paragraf en az üç cümleden oluşmalıdır. Paragraflar 0,75 cm'lik girinti ile başlamalı, paragraf aralarında boşluk bırakılmamalıdır.

Disaster, Disaster Management and Teamwork

Disaster is a technology, nature, or human-induced event that causes economic, social, and physical losses in society, disrupts daily life, and leaves human activities and coping capacity insufficient (Disaster Management Terms Dictionary, 2023). Disaster is not an event but its result (Disaster Management Glossary, 2023). In brief, a natural, technological, or artificial event that causes physical, economic, and social losses in society and reduces daily activities and coping capacity is a disaster (AFAD, 2023; Sever and Değirmenci, 2019).

Disaster is not only about causing loss of life and property but also for the people affected by these events to lose some opportunities that enable them to lead an everyday life such as safety, healthy life, and shelter. In this context, disaster management becomes essential. Disaster management is to try to protect people's lives by minimizing losses with the correct and timely use of available resources. Disaster management consists of three stages: the pre-disaster preparation phase, the disaster response phase, and the post-disaster reconstruction phase (Ekşi, 2017). Disaster management is the planning and management of the process that makes it difficult or even abolishing the right of society to live in a balanced and healthy environment, as stipulated by Article 56 of the Constitution (Karaman, 2017). Disaster management is a multi-faceted, multifactor, multi-disciplinary, and comprehensive management process to plan, direct, and coordinate what will be done before, during, and after the disaster to reduce the damages (AFAD,2023). Disaster management is an interdisciplinary study in which the training of decision-makers and practitioners is also considered, taking into account all the details in the process, raising awareness in the society and adopting it as a culture, covering the efforts from planning to auditing (Karaman, 2017). The success of organizing, planning, controlling, and directing processes as components of the management process is the primary determinant of the success of disaster management.

Disaster management consists of three primary stages: pre-disaster preparedness, response during a disaster, and post-disaster recovery. Pre-disaster management is called risk management, which consists of preparations and studies before the disaster occurs. The mitigation phase, the first phase of pre-disaster management and also called the "risk reduction phase," includes all activities and measures taken to prevent hazards that may lead to disasters or prevent them from causing significant losses. In this direction, one of the things to be done at this stage of disaster management is to review and regulate the relevant legislation, update disaster scenarios, and make applicable legal regulations on necessary issues.

The primary purpose of the work in the preparatory phase is to prepare with effective organization and methods in a timely, appropriate, and coordinated manner by taking precautions against the effects of dangers and risks that may cause harmful effects on people. At this stage, all administrations should make the essential appointments for disaster management duties and determine their powers and responsibilities. In the preparation phase, the determination of disaster potentials and action plans gain importance through risk analysis. In addition, it is pointed out that the studies take place in the dynamic nature of the risks; in this sense, they contain continuity. Preparation is carried out through an evacuation plan, disaster management plan, resource provision, forecasting and early warning systems, exercises (Altay, 2017), and training, and includes timely and appropriate intervention. At this stage, it is essential to effectively determine how organization and equipment will work when an emergency occurs at the national, local, and individual levels and to build response capacity.

In the intervention phase, determination of the personnel to be assigned, warning the public and evacuation to safe places, accommodation, continuous informing of the people, search and rescue efforts, medical aid, damage assessment, and coordination of the aids to be requested from outside the region should be ensured. During disasters, the importance of intervention, needs analysis, coordination, management (such as communication, search, and rescue), and early recovery activities (temporary shelter, shelter, donation management) emerges. It is stated that different early recovery efforts are realized in different periods of the response process (such as the first 24 hours, the first week, the first month, and the third month), depending on the disaster situation. Here, a crisis management approach is needed to complement the risk management approach.

Post-disaster management includes the activities carried out at the time of disasters and after disasters. The studies carried out at this stage are also called crisis management. In this context, it covers all the intervention procedures carried out to return the natural flow of life, such as identifying the damaged structure damaged in the disaster, meeting basic needs such as shelter, food, and beverage, transferring the injured, funeral burials, collecting aids, delivering aids to those concerned.

Briefly, disaster management: there are two main areas of activity: risk management before the disaster and crisis management after a disaster. Risk management includes risk reduction and preparation; crisis management can be grouped under improvement and reconstruction (Çilingir, 2019). Today, priority is given to risk management in disaster management (Erkan, 2010). However, the importance of crisis management during disasters is understood.

Disaster management aims to minimize the risk of loss caused by a disaster. It is a fact that pre-disaster planning is at least as important as the response during and after the disaster and even more effective in reducing disaster damage (Kadıoğlu 2017). Here, teamwork is essential in disaster management.

Teams are communities established for a predetermined common goal, for a group with different abilities, experiences, and perspectives to combine their power, effort, knowledge, and expertise to complement each other's deficiencies (Satman, 2012). Three points are noteworthy here. These include the necessity of having more than one individual for the team, the team members working together, and the existence of a common purpose. Teams can quickly assemble and share tasks flexibly and responsively in changing situations (Robins and Judge, 2013).

Teamwork refers to the group responsible for the team members' duties and cooperation (Park et al., 2005). Collaboration is essential because it performs well (Zehir and Özşahin, 2008). For effective results in teamwork, the teams need to be directed and managed correctly, and suitable reinforcers should be used. For successful collaboration, physical conditions, communication, appropriate technology, and compliance with rules are required (Dereli and Baykasoğlu, 2003).

After forming teams, they mature through several stages; in the beginning, team members need to know each other, determine their roles and the rules to be followed, divide the work, and complete the team's tasks. Thus, they become part of an orderly functioning whole. The mission of the team leaders is to determine the team's development stage and take measures to help its functioning. According to Belbin, the steps that make up the team are forming, storming, meeting/norming, and performing (Belbin, 2004).

Forming: At this stage, team members come together. It is the foundation phase of the team. People are trying to get to know each other. Team members ask, "Why are we here?" and "Why us?" are busy with questions (Belbin, 2004). The answers to these questions create team spirit, unite the community around a goal, and lead them to a common goal.

Storming: At this stage, team members get to know each other and the challenges of the task. At this stage, team members ask, "How can I be useful to this team?" (Dereli and Baykasoğlu, 2003). At this stage, The difference between expectations and reality can be understood, reluctance to target may arise, loss of trust in authority may occur, one may feel inadequate, a race may begin with each other, and the pole of trust-insecurity may expand (İzgören, 2013).

Meeting/Norming: At this stage, the team members' roles are determined. Conflicts are reduced as the dialogue between team members is enhanced. The team gains a true team identity. Team spirit is formed. It is the period when members begin to trust themselves and their teammates (İzgören, 2013). At this stage, it is decided who will do which task (Balbin, 2004).

Performing: At this stage, task harmony occurs among team members. Since the weaknesses and strengths of the members have been determined, it has now been determined who can be successful in which task. At this stage, Being a team member gives happiness; solidarity begins, leadership is divided, and performance increases (İzgören, 2013).

Teamwork is divided into job and process-oriented skills (Tuncer, 2012). Job-related skills are the ability to fulfill the assigned task in the team. Process-oriented skills are related to cooperation and coordination (Desimone and Harris, 2002). There are some characteristics that team members must have. These job-related characteristics are attitudes toward team members and personal factors (Garvin, 1999). It is possible to record the job-related features as professional perspective, flexibility, willingness to learn, and adapting to the general decision. Attitude towards team members can be listed as respect, trust, and goodwill. Finally, personal characteristics: extroversion, communication skills, self-esteem, and professional competence. In short, the features that team members should have are being open to learning, problem detection, analysis ability, elaboration, taking the initiative, willingness to work in an empowered environment, positive verbal communication skills, planning and organization, technical and professional competence, coping with stress, empathy and intrinsic motivation (Baltaş, 2004).

Briefly, disaster management's priority is establishing the right teams at the right time. The teams' accuracy can be understood by coordinating during and after the disaster. For disaster management work and functions to be carried out at every stage without disruption, it is essential to establish the right teams, manage them correctly, and ensure correct coordination.

Disaster Management in Turkey

Every year, 22,000 small-large earthquakes occur in our country (AFAD, 2019). Disaster, of course, cannot be limited to earthquakes only. In our country, disasters such as floods and landslides are often devastating. For example, 74 people died in the mud flow in Isparta on July 13, 1995, and 63 were killed in the flood disaster in Izmir on November 04, 1995 (Kemaloğlu, 2015).

Due to its geological location, Turkey has been a place where natural disasters occurred in many different sizes (Özmen and Gökçe, 2018). The fight against disasters has been carried out against earthquakes, avalanches, floods, and landslides. The history of disaster management in Turkey goes way back. However, the first regulation on disaster management was II. It was carried out by Beyazıt (Kadioğlu, 2017).

After each disaster is experienced, a new legal regulation effort has been made, and disaster management legislation has been revealed. After the 1939 Erzincan earthquake, basic legal arrangements were made. The first law on disaster management is Law No. 3773, dated 1940, on "Buildings to be Constructed for the Damaged in Erzincan and the Regions Affected by the Erzincan Earthquake." 1944 Law No. 4623 on "Measures to be Taken Before and After the Earthquake" was enacted. With this law, for the first time, the state was given some responsibilities before the earthquake. Measures such as the determination of earthquake zones, special sanctions for new buildings, the preparation of aid and rescue programs for emergencies, and the fact that municipalities do not open the areas for which ground surveys have not been done have come to the fore. By this law, the "Turkey Earthquake Zones Map" was created. In 1945, "Turkish Earthquake Zones Building Regulations" came into effect.

In 1953, an Earthquake Bureau was established within the Ministry of Public Works, Construction, and Zoning Affairs body. This office was transformed into the DE-SE-YA (Earthquake, Seyelan, Fire) branch in 1955 and carried out the works to reduce the damages caused by the disaster. 1959 Law No. 7269 on "Aids and Measures to be Taken Due to Disasters Affecting Community Life" was enacted. This law has survived to the present day with some changes. Thus, all laws aiming to reduce the damages of disasters were gathered under a single direction. This law created a "Disaster Fund," and all-natural disasters were included in the fund's scope.

Before the 1999 Marmara Earthquake, disaster management in Turkey was carried out mainly in the form of food and clothing aids, health services, and meeting the shelter needs of the disaster victims (Tercan, 2018). It was seen that this approach to disaster management in the Marmara Earthquake was insufficient. Then, Law No. 4452 on "Authorization Law on Measures to be Taken Against Natural Disasters and Arrangements for Removal of Compensation" was enacted. In addition, Law No. 5902 on "Measures to be Taken Against Natural Disasters and Arrangements for Removal of Compensation" and the "Disaster and Emergency Management Presidency" were enacted. Later, in 2009, the "Disaster and Emergency Management Presidency (AFAD)" was officially established.

AFAD was affiliated with the Ministry of Interior with Presidential Decree No. 4 in 2018. There is a "Disaster and Emergency Advisory Board" within AFAD, which allows the participation of different parties. Apart from the center, there are also "Provincial Disaster and Emergency Management" units. Cooperation activities at different scales are carried out through the "Volunteer and Donor Department," established within the central organization.

In 2012, with the circular published by the Prime Ministry in the Official Gazette numbered 28314 regarding the preparations for the 10th Development Plan, it was decided to establish special specialized commissions and working groups on the subjects determined by the Ministry of Development. One-based commission was defined as "Efficiency in Disaster Management" (SBB, 2020). Studies on minimizing disaster damage in our country are listed under the "Policy and Measures" title in the Eleventh Development Plan. Accordingly, it is aimed to prioritize disaster risk and mitigation efforts throughout our country by making plans for different types of disasters, taking into account the socioeconomic and physical characteristics of the regions (Eleventh Development Plan, 2019). The "Turkey Disaster Response Plan (TAMP) covers central and local organizations, was prepared by AFAD and entered into

force in 2014. TAMP aims to determine the basic principles of response planning in the disaster process by defining the roles and responsibilities of disaster response actors (Özmen, 2017).

Briefly, some public institutions, especially AFAD, plan and carry out disaster management in Turkey. Risk management constitutes the general framework of disaster management in Turkey. Finally, it is necessary to emphasize the importance of coordination in disaster management. management.

Coordination in Disaster Management in Turkey

Disaster management practices in Turkey are carried out by the provisions of the “Regulation on Disaster and Emergency Response Services (AADMHY)” that entered into force in 2013. AFAD coordinates the implementation of the provisions of these regulations. The “Disaster and Emergency Advisory Board” established within AFAD has been held responsible for taking measures against disasters. AFAD decision body: It was established under the chairmanship of the AFAD president or the vice president to be determined. Its members: Ministry of Foreign Affairs representative, Ministry of Interior representative, Bogazici University Kandilli Observatory and Earthquake Research Institute (KRDAE) department head, Mineral Research and Exploration General Directorate (MTA) representative, Turkish Scientific and Technological Research Council department head, Turkish Red Crescent department head and five to be determined by the president consists of faculty members. AFAD Advisory Board was established to protect against disasters and emergencies, to reduce risk, and to define recommendations, policies, and priorities for post-disaster activities. In line with this purpose, it ensures that a disaster plan is created primarily by the advisory board.

It is possible to collect the phases of the disaster plan under three headings: “pre-disaster, during the disaster, and post-disaster” (Geray, 1978). These are also called preparation, first aid and emergency response, and reconstruction phases. Since the activities carried out within the framework of the disaster plan complement each other, these phases should follow each other. The preparation phase is the pre-disaster risk analysis phase in settlements. It covers the preparation of an emergency action plan by determining the needs for the possible consequences of the disaster. The preparation phase also covers evacuation, choosing the assembly center, preparing Provincial Rescue and Emergency Aid Plans, establishing equipment centers in the region to be assisted, and stockpiling critical materials. In addition, the activities of checking whether the early warning systems are operational, operating them, and updating them according to changing conditions fall within the scope of this phase. The impact analysis should be done before the post-disaster response. Then, the first aid and emergency response phase is started.

The first aid and emergency response phase aims to return search and rescue and social life to normal. The purpose of this phase is to save the most lives as soon as possible after the disaster. Its other goal is to ensure the healing of the injured. Moreover, necessary works are carried out to protect the life and property of those affected by the disaster from dangers and risks after the disaster and to meet their needs as soon as possible. When this phase is over, reconstruction is started quickly to return to ordinary living in the disaster area.

The reconstruction phase is the crisis management process. In this phase, disruptions in transportation services, infrastructure damage, problems during intervention and evacuation, public order and security problems, problems experienced during the receipt, registration, storage, and distribution of humanitarian aid, and temporary accommodation problems are encountered (Yılmaz, 2001). All units under the executive must fulfill their responsibilities in eliminating these problems. In this context, coordination is essential, especially at this stage. In this context, it is necessary to briefly summarize the units responsible for disaster management and the responsibilities of these units.

Of course, the State is responsible for disaster management. Representing the State, all Ministries have responsibilities related to their subjects. In a disaster, the Governor is responsible for disaster management on behalf of the State. In the 18th article of Law No. 5902, It is stated that in the provinces, provincial disaster and emergency directorates will be established under the particular local administration, and the Governor will be responsible for the administration and administration of this directorate.

The “Disaster and Emergency Coordination Board,” affiliated with AFAD, is the highest body responsible for ensuring disaster coordination. Providing coordination and cooperation between institutions and organizations and non-governmental organizations is among the duties of this Board. AFAD's provincial organization, “Provincial Disaster and Emergency Directorates,” is the priority unit in

disaster coordination. The duties of the Provincial AFAD Directorates are summarized as follows (AFAD Law, 2009):

- To identify the dangers and risks of provinces and districts,
- To prepare and implement disaster and emergency prevention and response plans in cooperation and coordination with local governments, public institutions, and organizations,
- Managing the disaster and emergency management center,
- To detect loss and damage in disasters and emergencies,
- To carry out training activities related to disasters and emergencies,
- To ensure coordination with other emergency plans in the preparation of emergency plans.

Another unit with essential duties within AFAD regarding coordination is the "Information Systems and Communications Department." It controls everyday communication and information systems by determining the standard, cooperating between organizations, sharing information, establishing or having communication, coordinating, forecasting, and installing early warning systems, maintaining and repairing related systems, or having them done (AFAD, 2018). According to the Metropolitan Municipality Law No. 5216, the responsibilities of the Metropolitan Municipalities regarding disasters:

- To plan the natural disaster preparations by the provincial plans,
- To provide equipment and material support to other disaster areas when necessary,
- Identifying explosive and flammable material production and storage areas,
- Inspecting residences, workplaces, entertainment venues, factories and industrial establishments, and public institutions and organizations in terms of disaster measures,
- Demolishing disaster risk buildings.

It is to make the necessary plans and prepare the team and equipment needed, considering the region's characteristics, to be protected from disasters. Another institution responsible for disaster management is the Turkish Armed Forces (TSK). The TSK uses all its units effectively and coordinatedly in search and rescue activities. In particular, the TAF search and rescue units are Natural Disasters Search and Rescue Battalion Command (DAK) and Gendarmerie Search and Rescue Teams (JAK). Search and rescue, first aid, skiing, snowmobile, snowmobile, and mountaineering training are given to the personnel working in the Search and Rescue Teams of DAK and JAK in two terms, summer and summer winter (DAK, 2023; JAK, 2023). In addition to the TAF, the General Directorate of Security (EGM) also has responsibilities.

The "Disaster and Emergency Management Bureau" unit affiliated with the EGM Provincial Police Departments was established. This unit assists in the rapid and accurate transmission of the information collected in the disaster to the Governor's Office and relevant authorities, archiving the report, preparing disaster plans, monitoring training and exercises, ensuring security, preventing looting in the wreckage areas, and search and rescue activities. It undertakes duties such as ensuring the safety of its crew, taking traffic precautions, and protecting important historical and cultural sites (EGM, 2023). In addition to the EGM, the Fire Brigade also has responsibilities in disaster management.

The basic principles of the fire department in firefighting are saving lives, preventing material damage, and protecting the environment. This organization carries out search and rescue activities, fire fighting, fire prevention, rescue, protection of goods and fire control, ventilating the atmosphere after the fire is extinguished, and maintaining and repairing the climate (Kadıoğlu, 2015). In addition to the Fire Brigade, the Coast Guard Command also has responsibilities in disaster management. The Coast Guard Command, as an armed security force, continues its activities by law in all maritime areas under our sovereignty and control (Coast Guard, 2023). They use all their duties and authorities in the disaster area in coordination with the relevant organizations in case of disaster.

In summary, while the public problems that concern the majority are left to the central government, the issues that vary according to the characteristics of the place are left to the local governments. The multidimensional complex structure of disasters, local governments (Yaman and Çakır, 2018), and different levels (international, regional, national, and local) make cooperation in various sectors more

important (TÜSEV, 2013). Apart from the public authority, it is known that the civil society structure also fulfills vital functions, and cooperation between the parties is becoming a necessary part of disaster management (Memiş & Babaoğlu, 2020). Kızılay is one of them.

Kızılay is expressed as helping those in need in regular times and disasters, developing cooperation in society, providing a safe blood supply, and taking precautions against dangers (Kızılay, 2023). The primary duties of the Red Crescent are emergency aid, emergency shelter, emergency nutrition, blood and blood products supply, partial emergency health, and psycho-social assistance (AFAD, 2018). In addition to the Red Crescent, National Medical Rescue Teams (UMKE) are responsible for disaster management.

UMKE, one of Turkey's national search and rescue organizations, was established in 2004 under the "General Directorate of Emergency Health Services" of the Ministry of Health to intervene quickly and accurately to prevent many people from being harmed. It consists of volunteer teams, all of whom have special training and equipment and are made up of health professionals (Günaydın, 2017). In addition to UMKE, the Search and Rescue Association (AKUT) is also involved in disaster management.

AKUT was officially established under the "AKUT Search and Rescue Association" on March 14, 1996. AKUT is the first organization in Turkey to receive this certificate in the "Classified Intermediate Team" group according to INSARAG standards (AKUT, 2023). It aims to create suitable conditions for help by reaching people in difficult situations in a disaster as soon as possible. With a professional approach, it is among the objectives to carry out correct search and rescue activities, provide the necessary first aid support to the victims, and minimize the loss of life.

Briefly, considering disasters as manageable situations is becoming increasingly essential (Akman-Pek, 2018; Acar and Çağdaş, 2019). In conclusion, Organization at the mid-level gains more importance in studies conducted at the strategic level (Yaman and Çakır, 2018). It is understood that collaborations between local governments and different local parties come to the fore in stages such as risk reduction, preparation, and response. Starting from here, we can say that cooperation and coordination constitute the most fundamental point of integrated disaster management.

The Place of HRM in Disaster Management

In disaster management, it is human resources that take part in basically all institutions and organizations. Disaster management is carried out with human resources' mandatory and voluntary participation. Effective and efficient management of human resources in the disaster management cycle is critical.

People from many different institutions, organizations, and units are assigned to disaster management. These are disaster management center employees, crisis desk managers, search and rescue teams, disaster coordination center employees, pilots, firefighters, construction workers, divers, engineers, drivers, mountaineers, lifeguards, health workers, physicians, mine workers, ambulance drivers, psychologists, machinists. It consists of many different disciplines such as psychiatrists, police personnel, municipal employees, media workers, non-governmental organizations and volunteer teams (Altuntaş, 2017). It is very difficult to coordinate these people with different expertise and education levels in disaster management. The harmonious and effective work of these people should be the primary goal in realizing a successful disaster management process by minimizing disaster damage.

HRM consists of planning, supplying, selecting, placing, training, developing, coordinating, and securing the most appropriate human resources required to achieve the objectives. The HRM process in disasters also consists of similar stages. Everyone involved in disaster management should be included in these stages. Fast, effective, and continuous coordination between human resources to work in the stages of disaster management is the prerequisite for successful disaster management. In this context, let's consider the place of HRM functions and what can be done in disaster management in order.

Human Resources Planning (HRP): In the HRP phase, the job descriptions and requirements are revealed by analyzing the work. In accordance with these definitions and requirements, the qualifications to be sought in people who will do these jobs are determined. The HRP will help determine the work and actions to be performed by people who will work both mandatory and voluntarily in disaster management. In addition, the qualifications to be sought in people who will work to do the work to be done correctly will be revealed at this stage. HRP in disaster management covers determining the quantity and quality of human resources for disaster preparedness, emergency response, search, rescue, recovery, risk reduction,

and damage prevention. In addition, considering that the compulsory and voluntary employees working in disaster management may also be affected by the disaster or their relatives may be affected, it also ensures that a reserve employee list is created to avoid disruptions in work and transactions. In addition, it is ensured that both permanent and substitute employees are prepared for their duties in disaster management. In short, at this stage, real, reserve, additional, and new personnel should be planned separately for all works and processes that will take place in disaster management. Especially in the disaster preparedness phase, HRP should be done by taking into account the employee capacity of all public and private institutions, disaster management objectives, strategies, and environmental analysis results (Altuntaş, 2017). The time devoted to HRP practices in disaster management is essential as it shows the time saved when a disaster occurs (Karcioğlu, 2017). This stage is essential for coordination in disaster management.

Supply and Selection: Person-job fit is very important in HRM. Because for efficiency, effectiveness, and a successful job, person-job harmony is required. In the event of a disaster, severe and significant losses occur quickly. Work-person harmony is essential for successful disaster management. If the right person is not assigned to the right job, they cannot reflect their potential fully. This means that an employee who can be more successful and effective in a different task cannot work effectively and effectively if they are not directed to the right job. It can be used in the context of job-personal harmony of procurement and selection process among disaster organization officials, officials in public institutions-organizations, those involved in non-governmental organizations, and volunteers to provide human resources during the preparation stage in disaster management. The most appropriate backup and additional employees should be assigned if the planned employee is insufficient during the intervention phase. At this point, attention should be paid to the person-job fit. Existing disaster workers should also be assigned within the framework of person-job harmony during the restructuring phase. For example, the cook should be assigned to cook. Business and transactions will progress rapidly during the disaster period when this coordination is ensured.

Training and Development: For disaster management to be successful, everyone participating in disaster studies should be subjected to training and development activities. In addition to receiving basic training such as first aid, search, and rescue, those taking part in the disaster team should also be provided with training such as communication and psychological support for their duties. This training should be carried out theoretically and practically for disaster management to be successful (Yamamoto, 2013). In line with current developments, the training of disaster teams should also be updated. The training should provide the information team members need to fulfill their duties. In addition, training should be provided on topics such as leadership, conflict management, teamwork, communication, stress management, time management, and legal regulations (Altuntaş, 2017).

Occupational Health and Safety (OHS): In situations that threaten the general public's safety, such as disasters, the safety of both disaster victims and response teams must be ensured. Due to the complexity of disasters due to their nature and the chaos they create, security emerges as an essential problem in disasters. At this point, it is necessary to give OHS training appropriate to their duties and to develop safety awareness among the people in charge of disasters. Team members should be taught precautionary measures against all kinds of hazards during the disaster preparedness phase. In addition, people who will take part in disaster management should be provided with protective equipment suitable for the task they will do. During the intervention, protection circles should be established, and the least number of people should be assigned to the area where the work is carried out. Unemployed persons should be prevented from entering the work area. In addition, the risk of being exposed to fatigue and dangers should be reduced by performing job rotations of team members in the area where the disaster occurred (Yüksel, 2009).

Coordination of Human Resources: Communication and coordination of human resources at all stages of disaster management should be ensured to minimize the damage in a disaster. Effective communication and coordination in disaster management ensure the rapid, uninterrupted progress of the job (Harmanci, 2017). The importance of coordination in disaster management was demonstrated in the Chernobyl disaster in 1986 (Young, 2008). In the national sense, The 1999 Marmara Earthquake revealed the importance of coordination in disaster management. Coordination is of great importance at every stage of disaster management. The uninterrupted work, the delivery of aid to the right places and people on time, and the smooth progress of many issues, such as intervention and aid depend on good coordination. Institutions and organizations in disaster management have different organizational

structures, working methods, and hierarchical relationships. In addition, the disaster management preparedness level of each institution and organization also differs. This situation complicates coordination in disaster management. At this point, the coordination function of HRM comes to mind.

HRM plays a critical role in disaster management (Communicating, 2012). Disaster management is basically an effective resource management process. Resources to be managed; people, especially equipment and materials. The most important of these resources is undoubtedly the human resource. The effective and efficient execution of human resources management will minimize coordination problems. Because the management of everything else is in the hands of human resources. As a result, effective management of human resources, continuous and rapid communication, coordination, and cooperation at every stage of disaster management are the prerequisites for successful disaster management (Taşkıran and Baykal, 2018).

Discussion, Conclusion and Suggestion

This study aims to reveal the importance of human resources management in disaster coordination. In this context research was conducted on secondary data sources. In the study, what is meant by HRM, disaster, disaster management, teamwork, disaster management in Turkey, the coordination of disaster management in Turkey, and the place of HRM in disaster management are examined in depth. As a result of the examination it has been concluded since those who carry out the work in disaster management are human, for disaster management to be successful, HRM practices and, naturally, HR managers must take active roles and responsibilities in all stages of disaster management.

In the disaster management process, coordination of experts and volunteers is required according to human resources management practices to carry out activities such as good planning, supply of necessary tools and equipment, and practical and effective use of resources. For disaster management to be successful, HRM practices and, naturally, HR managers must actively take roles and responsibilities at all stages of disaster management.

Coordination must be carried out effectively for the effective use of available resources. Questions such as which resource will be used where and how, which material will be given where, who should be given priority, and which job needs to be done will be solved without any problems with the coordination of HR managers in the context of HRM. HR managers are experienced as they constantly carry out this coordination in businesses. In this study, it has been concluded that HRM practices and, naturally, HR managers should take active roles and responsibilities in all stages of disaster management for disaster management to be successful since people who do all the work carried out in disaster management are human. In the context of this result, various suggestions have been developed for using HRM practices in disaster management coordination.

The subject title, "Human Resources Management in Disaster Coordination" should be created for disaster management. A guide that will benefit from HRM practices at all stages of disaster management should be created. At the same time, HR managers who perform HRM practices in enterprises should be actively assigned to disaster management. Human resources managers should develop an "action plan" for coordinating and directing experts and volunteers working in disaster management.

In future studies, it can be examined why human resources managers are not actively involved in the field. In addition, why human resources managers are not included in disaster management is another subject of investigation.

Etik Beyan

"*The Importance of Human Resources Management in Disaster Coordination*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Çalışmada ikincil veri kaynakları kullanıldığından etik kurul izinlerine gerek yoktur.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacı çalışmanın tamamını (%100) kendisi yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Reference

- Acar, M. ve Çağdaş, D. Y. (2019). Endüstri Devriminin Işığında “Afet 4.0”. E.S. Bayrak-Meydanoglu et al (eds.), *Dijital Dönüşüm Trendleri*, (45-86), İstanbul:Filiz Kitabevi.
- AFAD Law, (2009). Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı ile İlgili Bazı Düzenlemeler Hakkında Kanun. Resmî Gazete, Kanun No:5902, Ankara.
- AFAD, (2018) <https://www.undrr.org/> adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- AFAD, (2019) <https://www.deprem.gov.tr/119> adresinden 22.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- AFAD, (2023) <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri> adresinden 21.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Akman-Pek, N. (2018). Kentlerde Toplum Tabanlı Risk Değerlendirmesi İçin Örnek Bir Yöntem. *Şehir & Toplum*, 10(1), 109-116.
- AKUT. (2023) <https://www.akut.org.tr/tarihce> adresinden 14.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Altay, A. (2017). Karmaşıklık Kuramı, Afetler ve Kamu Politikaları. Ö. Önder et al (eds.). *Afet Yönetimi*, (56-89), Bursa: Ekin Yayınevi.
- Altuntaş S. (2017). Afetlerde İKY Giriş. S. Altuntaş (eds.), *Afetlerde İKY*, (146-187),Erzurum:AÜ AÖF Yay.
- Armstrong, M. (2020). *Armstrong's Handbook of HRM Practice*. London: Kogan Page.
- Baltaş, A. (2004). *Rekabette Fark Yaratın Ekip Çalışmasız*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Bates, S. (2002). Facing the Future. *HR Magazine*, 12(1), 26-32.
- Beaumont, P. B. (1992). The US Human Resource Management Literature: A Review. G. Salaman et al (eds.), *Human Resource Strategies*, (17-211), OAKS, CA:Sage Publications Inc.
- Becker, B. E., Huselid, M. A., Pickus, P. S., ve Spratt, M. F. (1997). HR as a Source of Shareholder Value: Research and Recommendations. *Human Resource Management*, 36(1), 39-47.
- Belbin, M. (2004). Management Teams: Why They Succeed or Fail?. *Re&D Management*, 12(3), 147-152.
- Bingöl, D. (2019). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul:Beta Basım.
- Brockbank, W. (1999). If HR Were Really Strategically Proactive: Present and Future Directions in HR's Contribution to Competitive Advantage. *Human Resource Management*, 38(1), 337-352.
- Cappelli, P., ve Crocker-Hefter, A. (1996). Distinctive Human Resources Are Firms' Core Competencies. *Organizational Dynamics*, 24(3), 7-22.
- Coast Guard, (2023) http://www.sgk.tsk.tr/baskanliklar/genel_sekreterlik/tarihce/tarihce.asp adresinden 16.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Communicating, (2012) <https://www.yourerc.com/blog/post/communicating-in-times-of-crisis-hrs-role> adresinden 22.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Çilingir, G. A. (2019). *Türkiye’de Afet Yönetimi ve İdarenin Sorumluluğu*. (Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DAK, (2023). <http://www.tsk.tr/GenelBilgiler/DogalAfetAramaKurtarmaTimleri> adresinden 15.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dereli, T. ve Baykasoğlu, A. (2003). *Takım Yönetimi*. Gaziantep:Gaziantep Üniversitesi Basım.
- Desimone, R. ve Harris, D. (2002). *Human Resource Development*. OAK:CA, Sage.
- Disaster Management Glossary. (2023) <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Dyer, L., ve Holder, G. W. (1988). A Strategic Perspective of Human Resource Management. In L. Dyer et al (eds.), *Human Resource Management: Evolving Roles and Responsibilities*, (176-236), Bethesda:The Bureau of National Affairs Inc.
- EGM, (2023) <http://www.eskisehir.pol.tr/Sayfalar/ekkm.aspx> adresinden 25.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ekşi, A. (2017). Afet Yönetiminde Temel Etik İlkeler. Z. Toprak et al (eds.), *Bütünleşik Afet Yönetimi*, (112-156), İstanbul:Birleşik Yayıncılık.
- Eleventh Development Plan. (2019) https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Planı-2019-2023.pdf adresinden 17.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Erkan, A., (2010). *Afet Yönetiminde Risk Azaltma ve Türkiye’de Yaşanan Sorunlar*. (DPT-Uzmanlık Tezleri), Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.
- Eryılmaz, B. (2017). *Kamu Yönetimi*. İstanbul:Erkam Matbaası.
- Freedman, A. (1990). *The Changing Human Resources Function*. New York:The Conference Board Inc.
- Garvin, D.A. (1999). *Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak, Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Genç, F.N. (2008). Kriz İletişimi: Marmara Depremi Örneği. *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(3), 161-75.
- Geray, C. (1978). Marmara’daki Son Depremden Ders Alabilecek Miyiz? Kent Kooperatifçiliği. *Türkiye Kent Kooperatifleri Merkez Birliği Süreli Yayını*,109 (111), 6-7.
- Günaydın, M., Tatlı, Ö. ve Ersöz-Genç E. (2017). Arama Kurtarma Örgütleri ve UMKE. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 3(1), 56-63.
- Harmancı, S. (2017). Afetlerde İnsan Kaynakları Arasındaki İletişim. S. Altuntaş (eds.), *Afetlerde İKY*, (245-289), Erzurum: AÜ AÖF Yayınları.
- İzğören, A. Ş. (2013). *Geleceğin Organizasyonunu Yaratmak*. İstanbul:Elma Yayınları.

- JAK, (2023) http://www.jandarma.gov.tr/asayis/PL.S/Jnd_Brl_Krt_Tim.htm adresinden 15.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Kadioğlu, M. (2015). Giriş. M. Kadioğlu (eds.). *Afet ve Acil Durum Yönetimine Giriş*, (1-12), Erzurum: AÜ AÖF Yayınları.
- Kadioğlu, M., (2017). *Afet Yönetimi: Beklenmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek*. İstanbul: Marmara Belediyeler Birliği Yayınları.
- Karaman, Z. T. (2017). Afet Yönetimine Giriş ve Türkiye’de Örgütlenme. Z.T. Karaman et al (eds.) *Bütünleşik Afet Yönetimi*, (186-216), İzmir: Birleşik Matbaacılık.
- Karicioğlu F. (2017). Afetlerde İnsan Kaynakları Planlaması ve Örgütlemesi. S. Altuntaş (eds.) *Afetlerde İKY*, (114-185), Erzurum: AÜ AÖF Yayınları.
- Kaufman, B. E. (2008). *Managing the Factor: The Early Years Of Human Resource Management in America İndustry*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kemaloğlu, M. (2015). Türkiye’de Afet Yönetiminin Tarihi ve Yasal Gelişimi. *Akademik Bakış*, 52(1), 126-147.
- Kızılay, (2023) <https://www.kizilay.org.tr/> adresinden 25.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Lawrence, P. R. (1985). The History of Human Resource Management in America İndustry. R. E. Walton et al (eds.) *HRM Trends and Challenges*, (345-402), Boston: HB Press.
- Memiş, L. ve Babaoğlu, C. (2020). Afet Yönetimi ve Teknoloji. M. Yaman et al (eds.), *Farklı Boyutlarıyla Afet Yönetimi*, (65-128), İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, B. ve Gökçe, O. (2018). Türkiye’nin Afetselliği. H. Şengün et al (eds.), *Türkiye’nin Afet Yönetimi*, (136-198), Ankara: Palme Yayınevi.
- Özmen, B. (2017). Türkiye’de Afet ve Acil Durum Yönetimi Planlarının Mevcut Durumu ve Mevzuat Karmaşası. Ö. Önder et al (eds.), *Afet Yönetimi*, (198-264), Bursa: Ekin Yay.
- Park, S., Henkin, A.B. ve Egley, R. (2005). Teacher Team Commitment, Teamwork and Trust: Exploring Associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479.
- Patel, D. (2002). *SHRM Workplace Forecast: A Strategic Outlook 2002-2003*. Alexandria: Society for HRM.
- Pfeffer, J. (1995). Procuding Sustainable Competitive Advantage Through the Effective Management of People. *Academy of Management Executive*, 9(1), 55-72.
- Sabuncuoğlu, Z. (2018). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Sadullah, Ö. (2021). İnsan Kaynakları Yönetimine Giriş: İnsan Kaynakları Yönetiminin Tanımı, Önemi ve Çevresel Faktörler. A.O. Özçelik et all (eds.), *İKY*, (245-297), İstanbul: Beta Basım.
- Satman, C. (2012). Ekip Değerlendirme Ölçeği, Ekip İlişkilerinin Yararlı ve Yararlı Olmayan Yönleri Ölçeği ve Ekipte Motivasyon ve Doyum Ölçeğinden Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 19-43.
- SBB, (2020) <https://www.sbb.gov.tr/ozel-ih-tis-as-komisy-on-raporlari/#1543312172966-b62de4d7-b832> adresinden 10.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sever, R. ve Değirmenci, Y. (2019). Temel Kavramlar. R. Sever (eds.), *Afetler ve Afet Yönetimi*, (187-234), Ankara: Pegem.
- TAMP, (2014) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/01/20140103-12.htm> adresinden 06.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Taşkıran, G. ve Baykal, Ü. (2018). Afetlerde İKY. S.D. Öztekin (eds.), *Afet Hemşireliği*, (146-187), Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Tercan, B. (2018). Türkiye’de Afet Politikaları ve Kentsel Dönüşüm. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 102-120.
- TÜSEV, (2013) https://www.tusev.org.tr/userfiles/files/VanVakaAnalizi_23_10_13.pdf adresinden 05. 02. 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Watson, T. Y. (2010). Critical Social Science, Pragmatism and The Realities of HRM. *The International Journal of HRM*, 21(6), 915-931.
- Welbourne, T. M. (2011). The Next 50 Years of Human Resource Management: Moving Forward Faster and Together. *Human Resource Management*, 50(1), 695-700.
- Yamamoto A. (2013). Development of Disaster Nursing in Japan and Trends of Disaster Nursing İn The World. *Japan Journal of Nursing Science*, 10(1), 162-9.
- Yaman, M. ve Acar, E. (2017). Bütünleşik Afet Yönetimi Çerçevesinde Gönüllülük ve Sivil Toplum Katılımının Analizi. Ö. Önder et all (eds.), *Afet Yönetimi*, (87-112), Bursa: Ekin.
- Yelboğa, A. (2010). *Yönetimde İnsan Kaynakları Çalışmaları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Yılmaz, A., (2001). *Türk Kamu Yönetiminin Sorun Alanlarından Biri Olarak Afet Yönetimi ve Karşılaşılan Sorunlar: Marmara Depremi Örneği*. (Doktora Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Yüksel, Ö. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zehir, C. ve Özşahin, M. (2008). Takım Yönetimi ve Takım Etkinliğini Belirleyen Faktörler: Savunma Sanayinde Ar-Ge Yapan Takımlar Üzerinde Bir Saha Araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 266- 279.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Dünya kuruldu kurulalı uygarlıkların yok olup yer değiştirmesine yol açan afet olgusu, günümüzde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin afet mücadelesi; afetin yaşanma sıklığına, afet türüne ve afetin Őiddetine göre değişmektedir. Ülkeler kendi afet türlerine uygun yerel politikalar hazırlamaktadır. Yerel politikaları doğrultusunda tedbir ve müdahale esaslı afet yönetimi stratejileri geliştirmektedir. Bununla beraber, afetlerin etki düzeyi, Şiddeti ve boyutuna göre ulusal afet yönetim stratejilerine destek olacak uluslararası afet politikaları da geliştirilmektedir. Genel olarak afet yönetim politikaları önceleri, afet meydana geldikten sonra yürütölen sürece uygun geliştirilirken, günümüzde, afet risklerini saptayarak afet olmadan afet olacağından haberdar olmaya yönelik çalışmalara dönuşmüştür. Afet yönetiminde geliştirilen politikalar, temelde afetin oluşturduğu kayıpları ve hatta afet riskini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye’de de afet yönetimi; afet öncesi, afet sırasında ve afet sonrasını kapsayan ve kamusal sorumluluk gerektiren uzun bir süreci ifade etmektedir. Afet sürecini yöneten sorumlu bir örgütsel yapı mevcut olmakla birlikte, afet doğası gereği, afetten etkilenenler ve sonuçları itibarıyla bütün toplumsal yapıyı derinden etkileyen beklenmedik bir durumdur. Süreçteki aktörlerin çeşitliliği ve dağınık yapısı ile durumla başa çıkmada zaman faktörünün belirleyici olması afette koordinasyonun rolünün önemini göstermektedir. Afetin meydana geldiği andan itibaren; genel hayata etki kararının alınması, afet olan bölgeye müdahale, ilk yardım çalışmaları, ilgili bölgede hasar tespit çalışmalarının yapılması, afetzedelere geçici barınmanın, yiyecek, içecek gibi temel ihtiyaçların sağlanması süreçlerinde koordinasyonun önemi ortaya çıkmıştır. Özellikle Türkiye’de son yaşanan yüzyılın felaketi olarak adlandırılan 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi afet konusunu tekraren gündeme getirmiştir. Bu afette birçok yardım yapılmasına karşın koordinasyon problemi uzmanlar, yardım ekipleri ve hatta siyasetçiler tarafından dile getirilmiştir. Afetlerin yol açtığı sorunları yok etmek adına afet yönetimi adı altında birçok çalışma yapıldığını görüyoruz. Maalesef bu çalışmalarda afet yönetiminin ilk yardım ve kurtarma çalışmalarına indirgenendiğini de görüyoruz. Ancak son yaşanan afette gözler önüne serildiği üzere afet yönetimi bir koordinasyon işidir. Kahramanmaraş’ta yaşanan ve 10 ili etkileyen afette her hazırlık tam yapılmış olsa da sahada afet anında ve sonrasında koordinasyonun eksik kalmasının işlemleri yavaşlattığına şahit olduk. Bu noktada afet bölgelerinde, I. Dünya Savaşı’nda Amerika’nın iş gücü sorunlarını yönetmek üzere askeri alanda ortaya çıkan personel yönetimi kavramının evrilmesiyle oluşan İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) işlevlerinin uzmanlarca neden kullanılmadığı düşüncesi akla gelmektedir. Afet bölgelerinde koordinasyon için tek bir İK yöneticisi görevlendirilmemiştir. Halbuki İKY’nin temel işlevlerinden biri koordinasyondur. Bu noktada “afet bölgelerinde neden koordinasyon için İKY uygulamalarından yararlanılmamaktadır?” sorusu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada; afet koordinasyonunda İKY’nin öneminin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Çalışma afet yönetiminde İKY’nin koordinasyon işlevine dikkat çektiği için önemlidir. Literatürde yer alan afet yönetim çalışmaları ilk yardım ve kurtarmaya odaklanırken; bu çalışma koordinasyona odaklandığı için özgün bir çalışmadır. Çalışma afet yönetiminde İKY’nin önemine ortaya koyarak literatür katkısı sağlamaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan afet yönetim ekipleri, uzmanlar ve İK yöneticileri yararlanabileceği için uygulama katkısı sağlamaktadır. Bu çalışma ile Türkiye’de İKY uygulamaları özellikle koordinasyon noktasında sisteme entegre edilmesi gerekliliği ortaya konulmaktadır. Bu çalışmanın amacı; afet koordinasyonunda insan kaynakları yönetiminin öneminin ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda ikincil veri kaynakları üzerinden araştırma yürütölmüştür. Çalışmada önce İKY ile kastedilen, afet, afet yönetimi, ekip çalışması, Türkiye’de afet yönetimi, Türkiye’de afet yönetiminin koordinasyonu ve afet yönetiminde İKY yeri derinlemesine incelenmiştir. İnceleme neticesinde; afette yönetilen tüm iş ve işlemleri uygulayanlar insan olduğu için afet yönetiminin başarılı olması adına İKY uygulamalarının ve doğal olarak İK yöneticilerinin aktif bir Şekilde afet yönetiminin tüm aşamalarında görev ve sorumluluk alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Afet yönetim sürecinde planlamaların iyi yapılması, gerekli araç-gereçlerin temin edilmesi, kaynakların etkin ve etken kullanımı gibi faaliyetlerin başarılı bir Şekilde yürütölmesi için insan kaynakları yönetimi uygulamalarına göre uzman ve gönüllülerin koordinasyonlarının sağlanması gerekmektedir. Afet yönetiminin başarılı olması için İKY uygulamalarının ve doğal olarak İK yöneticilerinin aktif bir Şekilde afet yönetiminin tüm aşamalarında görev ve sorumluluk alması gerekmektedir. Eldeki kaynakların etkin kullanımı için koordinasyonun etkili Şekilde gerçekteştirilmesi gerekmektedir. Hangi kaynak nerede nasıl kullanılacak, hangi malzeme nerede kime verilecek, öncelik kimde olmalı, öncelik hangi işin yapılmasını gerektirmekte gibi sorular İKY bağlamında İK yöneticilerinin gerçekteştireceği koordinasyonla sorunsuz çözülecektir. Çünkü İK yöneticileri işletmelerde sürekli bu koordinasyonu gerçekteştirdikleri için bu konuda deneyimlidir. Kısaca bu çalışmada; afette yönetilen tüm iş ve işlemleri uygulayanlar insan olduğu için afet yönetiminin başarılı olması adına İKY uygulamalarının ve doğal olarak İK yöneticilerinin aktif bir Şekilde afet yönetiminin tüm

aşamalarında görev ve sorumluluk alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında İKY uygulamalarının afet yönetiminin koordinasyonunda kullanılması için birkaç öneri geliştirilmiştir. Afet yönetimi için “Afet Koordinasyonunda İnsan Kaynakları Yönetimi” konu başlığı oluşturulmalıdır. Afet yönetiminin tüm safhalarında İKY uygulamalarından yararlanılacak bir rehber oluşturulmalıdır. Aynı zamanda İKY uygulamalarını işletmelerde gerçekleştiren İK yöneticilerinin afet yönetiminde aktif görevlendirilmesi gerçekleştirilmelidir. İnsan kaynakları yöneticileri afet yönetiminde çalışan uzman ve gönüllülerin koordinasyon ve yönlendirilmesi ile ilgili “eylem planı” geliştirmelidir. Gelecek çalışmalarda insan kaynakları yöneticilerinin neden aktif olarak sahada yer almadıkları incelenebilir. Ayrıca afet yönetiminde neden insan kaynakları yöneticilerine yer verilmediği de başka bir inceleme konusu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal Medya Kullanımının Tüketicilerin Gerçeklik Algısına Etkisi

Gizem Şebnem BEYDOĞAN¹

Öz

Sosyal medya, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını esas alarak varlığını sürdüren sanal bir ortamdır. Bireyler, sanal ortamlarda, gerçekçi ortamlara göre daha farklı davranış değişiklikleri gösterirler. Etkileşime girdikleri gruplarda, grup kararları ile yüz yüze geldikçe davranışlarını değiştirme eğilimine girerler. Çünkü, grup içi etkileşimlerde bireyler, kendilerini baskılanmış hissederler. Grup dinamiğinin yapısı gereği bireyler katıldıkları grupların ilke ve kararlarına uyum göstermek durumunda kalırlar. Bu durum, bireyin özgür iradesi ile düşüncelerini dile getirme ve gerçeğin ortaya çıkmasını sınırlayan bir durumdur. Birey doğası gereği özgür iradesinin gerektirdiği şekilde davranmak, gerçeklere uygun kararlar almak ve etkileşimden doyum sağlamak ister. Ancak bireyler grup dinamiğinin gerektirdiği kurallara uymak ve etkileşimi sürdürmek adına, bazı kararlarından birtakım tavizler vermek zorunda kalırlar. Bu durum ister istemez bireylerin düşünce ve davranışlarına yansır. Bu çalışma sosyal medyayı kullanan tüketicilerin sanal grup etkileşimlerinde karar alma süreçlerinde yaşadığı düşünce ve eğilimlerini belirleyerek mevcut davranışlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler sosyal medya kullanan bireyler arasından gönüllüğe dayalı 15 sosyal medya kullanıcısından elde edilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen verilerin içerik analiz yapılmıştır. Analiz sürecinde kodlama, kategorilere ayırma ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler literatür eşliğinde tartışılarak, bireylerin sanal ortamlarda gerçeklerden kopmadan grup içi etkileşimi sürdürebilmeleri için yapmaları gereken bazı öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, grup dinamiği, tüketici, inovasyon, gerçeklik

The Effect of Social Media Use on Consumers' Perception of Reality

Abstract

Social media is a virtual environment that exists based on the interests and needs of individuals. Individuals show different behavioral changes in virtual environments than in realistic environments. In the groups they interact with, they tend to change their behavior as they come face to face with group decisions. This is because individuals feel oppressed in group interactions. Due to the structure of group dynamics, individuals have to adapt to the principles and decisions of the groups they participate in. This is a situation that limits the individual's ability to express his/her thoughts with his/her free will and to reveal the truth. By nature, the individual wants to behave as required by his/her free will, to make decisions in accordance with the facts and to gain satisfaction from the interaction. However, individuals have to compromise some of their decisions in order to comply with the rules required by the group dynamics and to maintain the interaction. This situation inevitably reflects on individuals' thoughts and behaviors. This study aims to determine the thoughts and tendencies of consumers using social media in decision-making processes in virtual group interactions and to reveal their current behaviors. Descriptive analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Content analysis of the data obtained from 15 social media users based on volunteerism among individuals using social media with a semi-structured interview form was conducted. In the analysis process, coding, categorization and themes were reached. The data obtained were discussed in the light of the literature and some suggestions were made for individuals to maintain in-group interaction in virtual environments without breaking away from reality.

Key Words: Social medial, group dynamics, consumer, inovation, reality


Atf İçin / Please Cite As:

Beydoğan, G. Ş. (2025). Sosyal medya kullanımının tüketicilerin gerçeklik algısına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 317-330. doi:10.33206/mjss.1507499

Geliş Tarihi / Received Date: 30.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 01.10.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kaman Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, gizembeydogan@ahievran.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-6940-9486



Giriş

Günümüzde sosyal medya, bireylerin iletişim gereksinimlerinin karşılanması noktasında toplumda önemli roller üstlenmektedir. Gereksinimlere yanıt verdiği ölçüde de giderek yaygın kullanım alanı bulmaktadır. Sosyal medya, sosyal yaşamda duygularını dile getiremeyen ya da dikkatleri üzerine çekmek isteyen bazı kişilerin, içinde buldukları duygusal durumu yansıtmak amacıyla paylaşım yaptıkları bir mecra haline gelmektedir (Ünlü, 2018). Çömleki ve Başol (2019) tarafından yapılan bir çalışmada “katılımcıların sosyal medyayı daha çok eğlence, iletişim ve gündemi takip etme amacıyla kullandıkları, tespit edilmiştir” (Çömleki ve Başol, 2019, s. 180). Sosyal medya kullanıcıları, sosyal medyayı haberler, incelemeler, ürünler, hizmetler ve reklam gibi farklı amaçlarla da kullanmaktadır. Sosyal medyayı kullanan bireyler ister istemez kendilerini çok yönlü bir grup etkileşimi içinde bulmaktadır. Yoğun etkileşimler sonucu algıladıkları sanal gerçekliğin, sosyal medya platformu dışındaki gerçeklikten farklı olduğunu fark etmeye başlamaktadırlar. Bu çalışmada, yoğun sosyal medya kullanımının bireyin gerçeklik algısını nasıl etkilediğini, gerçeklik algısını nasıl değiştirdiğini, değişimde hangi değişkenlerin etkin olduğunun belirlenmesi üzerinde durulmuştur.

Sosyal medya etkileşimine bağlı olarak bireylerin verdikleri kararların, bireylerin gerçek yaşamlarını nasıl etkilediği, bireyin katıldığı sosyal medya ve çevrim içi katılımlarda etkileştiği grupların, sosyal medyayı niçin ne amaçla ne zaman, neden ve hangi amaçlarla kullandığını sorgulaması, gerçekçi kararlar vermelerinde en önemli belirleyiciler olmaktadır. Bireylerin sosyal medyanın temel bileşenlerini oluşturan öğeler arasındaki ilişkilerin farkında olması, onun gerçeklik algısına ulaşmasına yardımcı olacak ipuçlarını içinde barındırmaktadır. Sosyal medya, çoklu etkileşime dayalı bir grup sürecini içermektedir. Grup içi etkileşimin dinamikler çoğu zaman, bireyin karar verme süreçlerini etkileme gücüne sahiptir. Bireyin gerçekçi değerlendirmeler yapabilmesi ancak grup dinamiğinin farkındalığı ile mümkündür. Grup içi etkileşimde bireylerin kendi iradelerini kullanabilme düzeyi, bireyin gerçekliğe yaklaşması veya uzaklaşmasını doğrudan etkilemektedir. Bireyin bu bağlamda yapacağı zihinsel hazırlığı ve eleştirel bakış açısı, onu sorgulayan birisi yapabilir, sosyal medyanın sunduğu tek yanlı ve sahte mesajları değil, gerçeği kavranmasına yönelik mesajları almasında seçici konuma getirebilir.

Bu çalışmanın amacı, bireylerin sanal dünyanın gerçeklik algısı yerine doğal dünyanın gerçeklerine dayalı bir sosyal medya oluşumuna katkı getirmesine yardımcı olmaktır. Bireylerin sosyalleşme arzusu sonucu gerçekleşen sosyal etkileşimlerin, hayatın kendisinde yer alan gerçeklere dayalı bir medya platformuna dönüşmesine katkıda bulunmaktadır. Ne yazık ki, sosyal medyada yer alan içerikler, duygusal ve düşünsel olarak bölünmüş, gerçeklerden kopmuş bir nesil ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada bireylerin sosyal medyanın olumsuzluklarını bertaraf ederek sorgulayan bireylerin yetiştirilmesine, toplumsal gerçeklere duyarlı demokratik bir toplum yaratılmasına katkı getirmektir.

Gerçeklik

Gerçeklik, insan zihni ile varlık âlemi arasındaki ilişkiye dayalı bir kavramdır. Ontolojik olarak gerçeklik, “somut ve nesnel olarak var olandır” (Hançerlioğlu, 2015, s. 132). “Geçmişte veya gelecekte ya da teorik bir kurguya dayanmadan, an itibarıyla var olandır” (Cevizci, 2003, s. 943). Gerçeklik, bireyden bağımsızdır. Dolayısıyla bireysel “bilinçten, düşünceden ve kurgulanmış olandan bağımsız olarak var olmaktadır” (Akarsu, 1984, s. 83).

“Duyular aracılığıyla algılanan gerçekliğin zihinde bilgiye dönüşmesi, duyuşsal olarak fark edilen gerçekliğin tanımlanması sürecini içerir” (Sozen ve Tanyeli, 1992, s. 17). İnsan, gerçeklik algısıyla doğrudan ilişkilidir. “Algı; duyuşlarla algılanan, beyin tarafından işlenen, bellekte depolanan ve fiziksel veya zihinsel bir tepki yoluyla üretilen enformasyondur. İnsanın çevresinden gelen uyarınları ya da olayları ayırt etmesi ve onları yorumlaması sürecidir” (Mutlu, 2012, s. 16). Günümüzde, algı, bellek arası ilişki sürecinden algının yanılmasından kaynaklanan gerçek dışı yeni kavramlar ve boyutlar türetilmiştir. Gerçek ortamdan sanal ortama geçiş aşamasındaki ara yapılar, “artırılmış gerçeklik” ve “artırılmış sanallık” olarak adlandırılmaktadır. “Sürecin tamamı ise karma gerçeklik (İng: mixed reality-kıs.: MR) içinde değerlendirilmektedir” (Jerald, 2016, s. 29). Artırılmış gerçeklikte, yapay veriler sanal ortam üzerine taşınarak oluşturulmaktadır. Bilgisayar ortamında tasarlanmış verilerin görsel, işitsel, dokunsal, kokusal duyuşlarla ve duyuşlarla işleyen somatik sinir sisteminin de dahil olduğu, gerçekliğin artırılarak algılarla deneyimlenmesi olayıdır.

Gerçeklikle oluşturulan, gerçeklik arası bir dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Gerçeklik, bireylerin içinde buldukları sosyo-kültürel yaşantıya bağlı olarak deneyimledikleri ve zihinlerinde oluşturdukları kavramsal

şemalardır. Bireylerin zihinsel şemalarında gerçeklik algısı, bireyden bireye ve toplumdan topluma değişebilir. Ancak aynı toplum içinde yaşayan ve deneyim edinen bireyler arasında gerçeklik algısının paylaşımında ortak noktalar artmaktadır. Çünkü içinde bulunduğu toplumun norm ve değerlerine göre gerçeklik algısı bireyin zihninde konumlanmaktadır.

Potter'a (2005) göre "günümüzde bireyler iki farklı dünyada yaşamaktadır" (s.61). Gerçek dünya, bireyin kendi yaşantısıyla tecrübe ettiği kişisel deneyimlerine dayanırken, sanal mecrada ise kitle iletişim araçları tarafından aktarılan ve dayatılan gerçek ve yaşantılara dayalı deneyimleri içermektedir. Dolayısıyla medya dünyası tarafından gerçeklik zihinlerde yeniden inşa edilmekte, bu süreçte sosyal medya etkin rol oynamaktadır. Çünkü doğal gerçeklik çeşitli filtrelerle, düzenlemelerle yapaylaştırılarak, yeniden üretilip paylaşılmaktadır. Sosyal medya kullandığı araçları vasıtasıyla hiper gerçek imajlar üretmekte, imajlar, insanın zihnindeki imge ve görünümün yerini almaktadır. Baudrillard'ın (2014, s. 39) ifadesiyle "insan kendi gündelik gerçeğini sosyal medya aracılığıyla yeniden üretmektedir". Sosyal medya kullanıcıları, kendi özel yaşamları hakkında ayrıntılı bilgiler vermekten, fotoğraf ve videolar paylaşmaktan geri kalmamaktadır" bu durum hiper gerçekliği temsil etmektedir.

Grup Dinamiği

Grup dinamiği, belli amaçlar için bir araya gelmiş birbirinden haberdar olan kişilerin oluşturduğu yapıdır. Grubu oluşturan bireyler arasında etkileşime yol açan davranış ve süreçler grup dinamiğini oluşturur. Grup üyeleri arasında ortak güdüler var ise grup içi etkileşim daha dinamikdir. "Beklentiler ve güdüler grup içindeki her üyede birebir aynı olması gerekmez ancak paylaşılabilen ihtiyaçlar, istekler ve ilgiler grup içi ilişkilerde deneyim ve davranışlara dayalı psikolojik bağları oluşturur" (Sherif ve Sherif, 1996, s. 125). Grup içinde konumu yüksek ve kesin çizgilerle belirlenmiş olanlar en az düzeyde gruba uyum davranışları gösterirken; grup için kendilerini önemli olmadığına ikna edilen alt statüdeki üyeler grupta iken "itaat ederek uyma" davranışı sergilemekle birlikte, yalnız olduklarında grup normlarını ihlal ettikleri görülmektedir (Dittes ve Kelley, 1956, s. 100-107 Akt: Kağıtçıbaşı, 2010, s. 289-290). Dolayısıyla grubun birey üzerindeki normatif etkisine bağlı kalmakla birlikte birey tam aksi davranışlar sergileyebilmektedir: Dittes ve Kelley (1956), tarafından gerçekleştirilen bir sosyal deneyde grupta konumu belirsiz olan bireylerin, gruba alınıp alınmayacağı henüz belirlenmemiş üyelerin grup normlarına uyma davranışının diğer grup üyelerine göre daha yüksek olduğu tespit etmiştir. Kişiler kendi problemleri ile uyumlu, amaç ve istekleriyle örtüşen etkinliklerde, "grup içi normlarına uymada daha istekliken, bazı durumlarda ise daha az isteklilik gösterdikleri gözlenmiştir. Bu durum grup içinde var olan özelliklerin bireyleri etkilediğini ancak tamamen etkilediğini anlamına da gelmediğini dile getirilmektedir" (Sherif ve Sherif, 1996, s. 145-173). Kişilerin aidiyet duygusu taşıdığı gruptan birtakım beklentileri olduğunda, grup bunları yerine getiremediğinde kişinin gruba uyum davranışı gösterme eğiliminde azalma gözlenir. Bireyin fikir ve düşünceleri benimsemesi için inanması gerekir. "Gruba uyum davranışının temelinde inanma, doğru olarak kabullenme davranışı vardır." (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 101).

Bireyler, birebir etkileşimin olmadığı durumlarda başkalarının savunduğu, fikir, kanaat ve düşünceleri onaylama veya dikkate almama eğilimi içine girebilmektedir. Sosyal medyada bu durumu kontrol altına almak için onaycı yaklaşım kullanılarak kitleler şekillendirilebilmektedir. Oluşan grup örgütlenmesi karşısında birey grup içinde tepki vermekte yetersiz kalmaktadır. Kanaat, düşünce ve fikirlerini ifade etmek isteyen bireyler, kontrol altına alınmakta ve grup baskısı hissettirilmektedir. "Sosyal medyayı yönlendiren kişiler birer otorite haline gelmektedir Açık veya örtülü bir nüfuzla sahip olmaktadır" (Mills, 1974, s. 416-417). Konuya ilişkin literatür incelendiğinde "Sherif'in Grup Normunun Oluşması", Asch'in "Uyma Deneyi" ve Milgram'ın "İtaat Deneyi" grup içi sosyal etkileşimde bireylerin davranışları ile ilgili önemli veriler sunmaktadır" (Yükselbaba, 2017, s. 228). Karar verme süreçlerinde grup etkileşimi ve grup dinamiği belirleyici olmaktadır. Özellikle kararlar, bir grup ortamında alındığında birey grup düşüncesini benimsemek ve sonuçları kötü dahi olsa grup düşüncesine göre hareket etmek durumunda kalabilmektedir. Çünkü grup içinde bireyler, grubun bütünlüğünü ve uyumunu bozmamak adına kendi keşiflerini ve eleştirilerini göz ardı etmek durumunda kalabilmektedir. Grup etkileşiminde etkileşimin tipine bağlı olarak grup, bireyler üzerinde bir otorite konumuna gelmektedir. Otorite "bir topluluk içinde, tabii, maddi ve manevi etkenler sonucu bazı kişi, grup veya kurumların emir verme ve verilen emirleri yaptırma gücü" (Meydan Larousse, 1992, s. 433) olarak tanımlanmaktadır. Grup düşüncesi bir grup ortamında tanımlandığında, genellikle sonuca varılır, sonuç genellikle kötü bir karardır (Delamater ve Collett, 2019). "Sosyal medyada, platformlar üzerinden grupla etkileşime giren bireyler, gruba üye olurlar ve gruba aidiyet duygusu geliştirirler ve bu yüzden de iletişime geçerler" (Delamater ve Collett, 2019, s. 126). Sosyal medya gruplarındaki düşünce grupları, benzer özellikler gösterirler. Gruba uyumda ve tutumlarında benzer

tepkiler sergilerler. Sosyal medya grubundaki üyeler, grubun ideolojisini ve düşüncesini benimsemeyen üyeleri gruptan dışlama yoluna gidebilmektedirler.

Başlangıçta demokratik bir ortam, akan zaman içinde katılıma başlar (Forsyth, 2020; Valenzuela, 2013). İstemli veya istemsiz bir şekilde gerçek olmayan bilgiler bu tip sanal mecralarda yaşamın çeşitli kesimlerine rahatlıkla yayılabilmektedir. “McNair, sanal mecralardaki blogların ortaya çıkmasının kültürel kaosa yol açtığını iddia etmektedir” (Gere, 2008, s. 211). “Tüketiciler, gerçek yaşamlarında ulaşılabileceklerini düşünmeye başladıklarında, gözetlenenin gözetleyici bireylerin düşüncelerine uygun davranışlar göstermeye” (Dedeoğlu, 2006, s. 82) başlamaktadır. Sosyal medya, günümüzde paylaşılan bilgilerin güvenilirliği konusunda rüştünü ispatlamakta zorlanmaktadır. “Ne yazık ki, sosyal medyanın amatörce kullanımı, eğitilmiş kişilerin oluşturduğu kültürü tahrip etmekte” (Civelek, 2009, s. 4), mevcut kültürel yapı daha basit, daha yerel, daha alt kültürlerle dayalı, kısaltmalarla ve cümle yapılarıyla sosyal medyada içeriğine dönüştürülmektedir. Bu durum sosyal medyada grupların genişlemesi, aynı gruptaki kişilerin etkili iletişimini zorlaştırmaktadır.

“Sosyal medya, bireylerin enformasyon sağlamak, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşımında bulunmak ve kendini ifade etmek için iletişim ortamı yaratan, çevrimiçi araçlar ve web sitelerini kullanmak suretiyle” (Özdemir vd., 2014, s. 59) iletişim ihtiyacını gideren bir etkileşim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medyayı imaj oluşturma ve itibar kazanma aracı olarak görme arzusunun ön plana çıktığı bir etkileşim sürecinde, düşünce ve eylemler gerçekliğin ötesine taşınmakta, sosyal medyada sunulan mesajlar kişilere soyut değerler kazandıran bir araç haline gelmektedir. Gerçeklikle ilgili bir nesne üzerine olduğundan fazla anlam yüklenmekte, atfedilen gerçekliğin ötesinde nesne ve kavramların ikinci derece işlevleri önem kazanmaktadır. Bireylerin ne söyledikleri değil, neyi ima ettikleri önem kazanmaktadır. İma ve imaj amaçlı söylemler ve dile getirilen kavramlar, anlamının ötesine geçmektedir. “Maddi dünyada karşılığı olmayan ama özne tarafından algılanabilir olan niteliklerin nasıl var olduğu ve nasıl bilindiği sorunu tartışılmaktadır” (Aslan, 2017, s. 174). Çünkü gerçeklik algısında anlayışlar değişmekte veya değiştirilmektedir. Geleneksel kültürde “ihtiyacın kadar tüket” anlayışı, yerini “istek”, “arzu”, “statü” ve “haz” gibi tüketim anlayışına ve güdüsüne bırakmıştır. Bireylerde ancak anlayış değiştiğinde gerçeklere bakış açısı da değişmektedir. “Sosyal medyanın gerçeklik algısına dayalı davranışlara, tutuma ve algılamalara yol açan etkisini araştırmak sanal grup etkileşimi açısından oldukça önemli sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır” (İnceoğlu, 2011, s. 112) öngörülmektedir.

Sosyal Medya

Günümüzde sosyal medya, sosyal, siyasi kültürel, ekonomik ve dini konularda toplumu etkileyen ve toplumsal normların güncellenmesine yol açan ve yönlendiren platformlar haline gelmiştir. Facebook, Twitter ve YouTube gibi sosyal medya araçlarının sağladığı çevrim içi bilgiler, ifadeler ve aktiviteler bireyleri toplu eylem ve davranışlara sevk edecek kadar etkili olmaktadır. Sosyal medyanın mantığı, bireylerin ilgi alanını kullanarak bireylerle etkileşime girerek değişimi gerçekleştirmektir (Dijck ve Poell, 2013). “İnsanın beklentisi ile uyumlu, ilgisini çekecek konulara ağırlık vererek, var olması öngörülen bir hakikat inşa edilmesi amaçlanmakta bu da bu katılımcının ve izleyicinin zihninde kalıcı bir algı oluşmasına yol açmaktadır” (Tokgöz, 2017, s. 254 Akt: Utma, 2018, s. 2907). Sosyal medya bireylerin gereksinimlerinden ve ilgi alanlarından hareket etmekle birlikte, yeni bir inşa sürecinde insan algısının ve iradesinin zayıf yönlerini belirleyerek bu boşluğu dolduracak argümanlar kullanılmaktadır. Bireylerin grup karşısında iradesini etkin kullanmasındaki sınırlılıklar, grup etkileşiminde grup lehine kararlara dönüşmektedir. “Sosyal medyada etkileşim halinde olan bireyler, kendi mantıklarına uygun gerçekçi kararlar alıp alternatif yöntemleri denemek yerine grup kararına uymak durumunda olduklarını düşünmektedirler” (Delamater ve Collett, 2019, s. 517; Janis, 1971). Kolay erişilebilirliğe sahip olan sosyal medyanın, güvenilir birincil bilgi kaynağı olması gerekir (Bail, 2018). Sosyal medyanın bireysel ve toplumsal konularda etkinliği bu denli artarken kullandığı içeriğin gerçekliği, insanlara güven vermesi beklenir. Bail'in (2018) yaptığı bir araştırmada, sosyal medyanın endişeleri gidermesi için, kamusal alana yönelik mesajları kontrol etmek, için yankı odaları oluşturarak, siyasi ve toplumsal kutuplaşmalara yol açacak görüş ve düşünceleri daha kontrollü sunma yolunu deneyebilir.

Günümüzde sosyal medya aracılığıyla doğru bilgi miktarı kadar, yanlış bilgi miktarı da sunulmaktadır. Yeterince doğrulanmamış raporlar, söylentiler ve sahte haberler (yani kasıtlı olarak yanıltıcı veya uydurma haberler) artarak devam etmektedir. Geçmişten günümüze sahte haber olgusu var olmasına karşın internetin icadı ile bu süreç daha etkin ve yıkıcı konuma gelmiştir (Burkhardt, 2017; Lazer vd., 2018).

Twitter'dan paylaşılan bilgilerin geniş ölçekli bir analizinde sahte bilgilerin, gerçek bilgilerden daha fazla olduğu ve gerçek bilgilerden daha hızlıca oldukça geniş bir alana yayıldığını ortaya çıkarmıştır (Vosoughi vd., 2018). Doğrulanmamış bilgiler, söylentiler, kasıtlı ve yanıltıcı uydurma haberler internetin icadından önce vardı, ancak sosyal medyanın yoğun kullanımı ile platformlarda yayılması tamamen bir üst seviyeye taşımıştır (Burkhardt, 2017).

Sosyal medya kullanıcılarının birebir grup etkileşimlerinde “doğruyu”, “gerçeği” ve “hakikati” arama çabası içine girmeleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda sosyal medyada verilen mesajların doğruluğunun ve gerçekliğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Felsefi olarak doğruluk, “bir önermenin mantığa uygunluk”; “ulaşılabilir yargı ve önermelerde öngörülen gerçekliğe uygunluk”; “hakikat ise bir düşüncenin” nesnel gerçekliğe uygunluk” ilkelerini kapsar. Dolayısıyla “doğruluk; dünyada nesnel olarak bulunan, gerçekle ilgili olan ve bu açıdan da hakikati içinde taşıyan varlığa ait düşünce, inanç ve önermelerdir” (Rosenthal ve Yudin, 1997, s. 116).

Sosyal medya, bir avuç profesyonelin ürettiği paylaşımları ve kullanıcıların ürettikleri içeriklerle birleştirilerek hızlı bir haber akışına dönüşmektedir. Aynı zamanda haber akışında yanlış bilginin hızla yayıldığı bir alan haline gelmektedir. Sanal gerçeklikle üretilen içerikler, “akıllı cep telefonlarıyla sürekli parçalanarak yeniden üretilmektedir” (Öngen, 2017, s. 6). “Hakikat ötesi çağda, algıların yönetimi bilinçli olarak kullanılan yalan bilgilerin yayılımının arttığı ve sosyal medya trolleri tarafından toplumsal kaos ve panik oluşturmak için” (Kırık ve Özkoçak, 2020, s. 149) fırsat yakalanmaktadır.

Sosyal medyanın hızlı etkileşim kurabilme özelliği, ona birtakım avantajlar sağlamakla kalmamakta aynı zamanda onu gerçek dışı bilgi ve haberleri dolaşıma girmesine aracı konuma getirmektedir. Böylece sosyal medya aracılığıyla yapılan çarpıtmanın önünü açmaktadır (Ulaş, 2020, s. 276; Çömlekçi ve Başol, 2019, s. 58). Mc Luhan'a göre (2019), “sosyal medyanın kültürün görsel yanına ağırlık vermesi, olayların manipülasyonunu kolaylaştırmaktadır” (s.67). Çünkü rasyonel insan, görsel insandır.

“Lazer vd. (2018) sosyal medyada bilgilerin doğruluğu, gerçeği olduğu gibi yansıtmak ve saptırmamak olarak tanımlanabilir” (Bülbül, 2001, s. 43). Sosyal medya, klasik medyaya göre hedef kitleye yönelik paylaşımlarını çok hızlı bir şekilde güncelleyebilmektedir. Grup üyeleri sunulan içeriğe özgürce ulaşmakta grup içinde istedikleri gibi, ses, görüntü ve grafik gibi multimedya biçimselliğinde dosyaları kullanabilmektedir. İçerik üreticisi ile içeriğin alıcısı konumundaki üyeleri arasında etkileşim gerçekleşmekte, aynı zamanda mesaj içeriğine ilişkin etkileşim sağlayabilmektedir. “İçerik bilgisine çevirim içi ulaşılabilir” (Karaduman, 2005, s. 146-147). Sosyal medya kullanım durumuna göre etkin bir araç, aynı zamanda korkunç bir manipülatördür. Bu sürecin tek kontrolü tüketicilerin bilinç düzeyine bağlıdır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Tüketicilerin, sosyal medyada grup etkileşimine dayalı sanal paylaşımlarda içeriğin gerçekliğine duyarlılık düzeyleri nedir? şeklinde yapılandırılmıştır. Belirlenen ana probleme bağlı olarak araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1-Katılımcıların gerçeklik kavramına yükledikleri anlam nedir?

2-Sosyal medya yoluyla ulaşılan bilgilerin, gerçeklik algısını tatmin etme düzeyi nedir? Tatmin etmiyorsa sebepleri nelerdir?

3-Sosyal medyada olgu, olay ve gerçekler ne derece uygun biçimde dile getirilmektedir? Sosyal medyanın tüketicileri en çok etkileyen boyutu nedir?

4-Sosyal medyada sunulan içeriğin gerçekliğinden tüketiciler hangi noktalarda etkilenmektedir?

5-Sosyal medyada sunulan olayların gerçekliği, sizi hangi noktalarda, nasıl etkiliyor?

6-Sosyal medyada içeriğin doğruluğunu ve güvenilirliğini kontrol etmek için, tüketici olarak hangi yollara başvuruyorsunuz? Niçin?

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada hazırlanan görüşme sorularının sosyal medya gerçekliğini ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır. Katılımcıların, sosyal medyada gerçekliği ortaya çıkarmak için yeteri kadar duyarlı davrandıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada derinliğine ve ayrıntılı bilgi almak için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sürecine katılan katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Katılımcıların sosyal medya kullarımlarındaki etkileşimleri paylaştıkları deneyimler sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yönteminin kullanılmıştır. “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34). Betimsel analizde, mevcut durumu açıklamaya yönelik özelliğe sahip olan veriler, araştırmacıya gelişmiş içerikle buluşturur. Nitel verinin içeriğinin zenginliğinin ortaya çıkarılması doğru şekilde analiz edilmesini gerektirmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Çalışmada, verilerin analizinde ilk olarak betimsel analiz yapılmış, betimsel analizde belirlenen temalar kavramsal olarak özetlenerek yorumlanır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcı görüşleri alınarak analiz edilmiş, kodlanan veriler düzenlenerek kategoriler oluşturulmuş ve tematik incelemeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada, sosyal medya kullananlar arasından amaçlı örnekleme yoluyla çalışma grubunda yer alan katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede “doğrudan ilgili olan grupların, konuyla ilgili olan şeyin kapsayacak, doğru veriye ulaşılır” (Arslan, 2022, s. 400). Araştırmanın çalışma evrenini, sosyal medya kullanan tüm tüketiciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, sosyal medya kullanan tüketiciler arasından amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 15 sosyal medya kullanıcısı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirlenmesinde a-sosyal medyada en azından bir gruba üye olma, b-grupla etkileşimini 6 aydır sürdürüyor olma ve c- gönüllü olarak görüşmeye katılımı esas alınmıştır.

Ölçme Aracı

Katılımcıların, “belirlenen sosyal medya” olgusu içinde yer alan mesajlara yönelik algı ve deneyimlerini paylaşmaları için katılımcılara, 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş ve görüşme formundan elde edilen bilgilerin içerik analizi yapılmıştır. Görüşme sorularında belirlenen konuya uygun ayrıntıların ortaya çıkarılmasına yönelik ifadelere yer verilmiştir. Görüşme sorularının ifade olarak açık ve anlaşılabilirliği konusunda alanında iki Türkçe uzmanın görüşü alınmıştır. Uygulamada ölçme aracı olarak yer alan görüşme sorularına katılımcıların verdikleri cevaplarda tutarlılığını belirlemek için, sorular farklı zaman dilimlerinde aynı katılımcılara yöneltilerek verdikleri yanıtlarda farklılık olup olmadığı araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlarda içeriği aynı olan ifadeler belirlenerek analizde aynı olan içerikler kullanılmıştır. Silverman’a göre (2013) “iç geçerlilikte çeşitlemede görüşme anket gibi yöntemlerin bir arada kullanılması ile geçerliliğin yüksek olması sağlanır, ayrıca araştırmacı karşılaştırma yaparak elde edilen verilerin ne kadar desteklediğini gösterir” (Silverman, 2013, s. 449). Katılımcılara geçerlilik için verdikleri yanıtları açıklayacak ilaveler yapma ve eksik ifadeleri tamamlama fırsatı verilmiş, yanıtlarını tekrar kontrol etmeleri istenmiştir.

İşlem Süreci

Görüşmede her katılımcının yazılı olarak verdikleri cevaplar bilgisayara kaydedilmiştir. Kodlanan verilerin mesaj içeriği kavramsal olarak analiz edilmiştir. Analizde veriler kategorik hale getirilmiş, kategorilerden temalara ulaşarak sonuçlar, yorumlanarak, okuyucuların anlayabileceği şekilde organize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde, yazılı, sözlü ve diğer kaynakların sistematik analizi yapılarak betimlenir ve bilimsel bir çerçeve sunulur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Cohen, Manion ve Morrison (2007) Analizde katılımcıların sorulara verdikleri yanıtların, içeriğinde yer alan benzer veriler, kategorik olarak tasnif edilmiş ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Ulaşılan kategorilerden kavramsal temalara ulaşarak, elde edilen temalar konuyla ilişkisi literatür verileri bağlamında yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri cevapların frekans, kategori ve temaları tablo halinde verilmiştir.

Tablo 1. “Gerçeklik” Nedir Sorusuna Katılımcıların Verdikleri Yanıtlara İlişkin Frekans Dağılımı, Kategori Ve Temalar

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K3, K2	2	Görecelilik	İzafilik
K4, K6, K7, K10, K11, K12, K14	7	Nesnellik	Duyumsanan ve ölçülen
K1, K5,	2	Farklılaşma	Değişim
K9, K13	2	Algılanan	Kavram oluşturma

Katılımcıların gerçeklik nedir sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, gerçekliğin kişinin beklentisine göre değiştiğini belirtmektedirler K3-Belli bir zaman diliminde gerçekliği olan ancak değişebilen gelişebilen sonu olmayan ancak başlangıcı da belli olmayan bir olaydır “Gerçekler inandığım şeyler ve düşüncelerdir” “K2-Zamanla değişmekle birlikte başlangıcı olmayan, gelişen ve sonu olmayan dışımızdaki olaylardır” şeklinde ifade etmişlerdir.

Gerçekliği insanın duyu organları ile test edilebilir olarak değerlendiren katılımcılar ise “K4-Var olan her şey gerçektir, düşünce ve hayalden uzak olarak varlığı sorgulanamayan şeylerdir, “K7-Gerçeklik demek hem iç dünyanızda hem dış dünyanızda bizim için nesnel olan bir kavramdır”, “K10-İspat edebileceğim bilgilerdir gerçeklik gerçek olma var olma durumudur. “K11-Yapılan araştırmalar gözlemler ve deneyler sonucu doğruluğu kanıtlanmış bilgilerdir.”

Gerçekliği algılanan olarak değerlendirenler ise “K9-Bugün için geçerli olan bilgi kümeleridir her daim geçerliliği bulunmaz, değişebilmektedir hata payı ve yanlış payı bulunmaktadır. Hakikatten ayrışır”, “K13-Yaşadığım, gördüğüm ve hissettiğimdir gerçeklik yaşanan hayatın hissedilen duyguların kendisidir.”

Tablo2. Sosyal Medyadan Ulaşılan Bilgilerin, Gerçeklik Algısını Tatmin Etme Düzeyi Ve Konuya İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K7, K8	4	Yanılıcı içerik	
K2, K9, K10	3	Bilgi karmaşası	
K4, K7	2	Dezenformasyon	Manipülasyon
K7, K8	2	Yalan veya hayali haber	
K4	1	Kaynağa göre değişkenlik	Bilgi kirliliği
K6	1	Sorgulama güçlüğü	Bilgiye ulaşma zorluğu
K6, K10	1	Ek araştırma ihtiyacı	Doğrulama güçlüğü
K9, K14	1	Reklam ve gereksiz sayfa	Pazarlama
K6	1	Hızlı ve taze bilgi	Tatmin edici bilgi
K11	1	İçten özgün düşünce	Samimi bulma

Sosyal medya içeriğinin tatmin edici olmayan boyutuna ilişkin : Katılımcılar sosyal medyanın manipülasyon ve yanıltıcı bilgi “(K1) ...doğru olmayan fotoğraf video alakasız olaylarla ilişkilendirilmekte ve insanlar yanlış manipüle edilmektedir”, “(K11)...herkes her istediğini istediği şekilde paylaşabiliyor insanları kasıtlı besleyerek belli bir alana duruma ve düşünceye yönlendirebiliyor” Yanlış ve tutarsız, kirliliği bilgi “(K2)... sosyal medyada bilgi karmaşası bilgi kirliliği çok olduğu alanında uzman olmayan söz sahibi olduğu sözlü uzmanların söz sahibi olduğu bir mecra olabilmektedir” “(K4) ...bilginin kaynağına göre değişir kimi kaynaklardan edindiğim bilgiden memnun kalırken kimi kaynaklardan çok fazla dezenformasyona uğradığı için beni memnun etmez” Doğrulama güçlüğü yaşama noktasında katılımcılardan “(K6) sosyal medya yoluyla ulaştığım bilgiler çoğunlukla beni tatmin ediyor ama elde edilen bilgilerin doğruluğunu sorgulamak çok yorucu”, “K10 sosyal medyadan kasıt Instagram, Facebook gibi mecralarsa tatmin olmuyorum ve Google'dan ek bir araştırma yapıyorum sebebi ise insanlar tıklanmak için beğenilmek için yalan haberler yapabiliyor sosyal mecralarda flaş flaş şeklinde sunulan on bilgiden sekizinin yalan olduğunu düşünüyorum” **Sosyal medyanın yeni ve güncel doyurucu bilgi sunma konusunda katılımcılardan** “K9 Genellikle tatmin edici buluyorum tatmin edici değilse yorumlar kısmından anlamaya çalışıyorum”, “K11 herkes her istediğini istediği şekilde paylaşabiliyor insanları kasıtlı belli bir alana

duruma ve düşünceye yönlendirebiliyor” “K14 sosyal medya ile ulaştığım bilgileri TV yerel medyadan daha güvenilir buluyorum. Çünkü televizyon ve yerel medyada net doğru bilgiler vermiyor”

Tablo 3. Sosyal Medyada Olgu, Olay Ve Gerçeklerin Dile Getirilme Uygunluğu Ve Bu Süreci Etkileyen Durumlar

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K3, K5, K6, K7, K9, K11, K14	7	Basitleştirme, abartma ve gerçekleri saptırma, sahte görüntüler	Çarpıtma
K10, K11, K12, K13	4	Geniş kitlelere ulaşma	Yaygın etkileme gücü
K2, K4	2	Görselliği kullanma	Duyumlara hitap etme
K1	1	İkinci ve üçüncü dereceden fayda	Meta olarak kullanma
K8	1	Alışkanlık haline getirme	Bağımlı kılma

Katılımcıların sosyal medyanın kendilerini en fazla etkileyen boyutu hakkındaki görüşleri incelendiğinde; **Katılımcıların sosyal medyanın gerçek dışılığı ile ilgili konusunda** “K3 sosyal medya genelde hayatın gerçek yüzünü yansıtmayan sadece insanların genellikle mutlu olduğu ve güzel olduğu anları paylaşmasıdır, bu yüzden gerçekçi gelmiyor”. “K-5 gerçekler doğru olarak atfedilmemektedir sosyal medyanın beni etkileyen kısmı insanların sosyal medyada farklı kişilere bürünmeleridir”. “K11 insanlar gerçekliğini ispat etmeden her gördükleri olaya inanmaktadır ve bunu hızlı bir şekilde paylaşmaktadır olayın gerçekliği araştırılmadan elden ele hızda geçen olgu ve olaylar insanları olumsuz etkilemektedir...”, “K6 sosyal medyada olaylar popüler kültürü yakalamaya çalışmaktadır. Bu sebeple hedef kitlenin genel özelliklerine göre hem abartılabilmekte yeri geldiğinde de basitleştirilip gerçeklikten mahrum bırakılabilmektedir. Sosyal medya beni en çok ortalama bir insanın kolaylıkla elde edemeyeceği maddi varlıkların sürekli olarak sergilendiği bir yer olma durumuyla etkilemektedir. Bunun sebebi sosyal medyanın sürekli olarak bana kim ve ne olduğumu da hatırlatmasıdır” Geniş etkileme gücü konusunda “K10-...zaman zaman güçlü bir silah olarak kullanılıp çeşitli etkili linç çalışmaları düzenlenmesi örneğin normalde insanların ses çıkarmakta zorlanacağı toplumsal bir sorun Twitter, Ekşi Sözlük gibi kitlesel sosyal medya araçları ile dile getirildiği zaman yaptırımlar oluyor ve büyük ses getirmektedir.” “K13 ...çevresel edimlerim olayların sürü psikolojisi ile değerlendirildiği yönünde basit bir olay toplumda ifade yaratabilmekte sosyal medyanın beni en çok etkileyen yanı eti gücü ve ulaşabildiği kitlelerdir” **Katılımcıların hızlı ve duymalara hitap etme konusunda**, “K2 ...Beni en çok etkileyen boyutu bilgiye çabuk ulaşma hem görsel hem işitsel hem duygusal ve psikolojik açıdan beni etkilemesidir” “K4... sosyal medyanın Beni en çok etkileyen tarafı iletişimin çok hızlı gerçekleştirilebilmesi ve aynı anda yüzlerce hatta binlerce insana ulaşılabilmesi” dir Meta olarak kullanma konusunda; “K1...Olay öyle bir tavırla dile getirilmektedir ki, olayların daha ciddi boyutlarda ele alınması ise olay türüne göre değişmektedir. Eşi tarafından talihsiz olay yaşayan bir adam alay konusu olurken eşine şiddet uygulayan bir adam ise daha ciddi gündeme geliyor.”

Tablo 4. Katılımcıların Sosyal Medyada Yer Alan Olay Ve Olgularda Güvenilir Bulmalarına Ve Tepki Vermelerine İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K3, K5, K6, K12, K14	5	İzlememe ve takibi bırakma	Vazgeçme
K8, K9, K10, K11	4	Sorgulama ve teyit etme	Doğrulama
K4, K1	1	Profesyonelliğini esas alma	Uzman görüşüne itibar
K13	1	Dikkate almama, şikâyet etme	Şikâyet etme
K7	1	Öfkelenme-kızmak	Kabullenmeme
K7	1	Doğrulayamama	Dikkate almama

Katılımcıların sosyal medyada yer alan olay ve olgularda güvenilir bulmalarına ve tepki verme biçimlerine ilişkin görüşlerinde ise **İzlememe ve takibi bırakma** “K3...genelde bilgiye güvenilir bulmuyorum”, “K5- ...olayları güvenilir bulmuyorum yetkili birimlere şikâyetle bulunurum araştırmalar yaparım.” “K6...çoğu olayı güvenilir bulmuyorum. Çünkü artık çoğu olay magazin boyutunda taşıyor ve bu tür haberleri görmek çok yordu” **Sorgulama ve teyit etme** “K8 ...güvenilir bulmuyorum. Çünkü bir bilgiyi alıp onu kendimize göre sorgulayıp benimsemeden almamalıyız ki sosyal medya gibi bilgi çokluğu ve kirliliği olan yerde eleştirel yaklaşmalıyız” “K10-Güvenilir bulsam dahi her zaman bu tip bilgileri şüpheyle

yaklaşmaktayım bunun sonucu olarak sosyal medyada ilgileri başka İnternet sitelerinden veya çevremde bilgiye hâkim birinden teyit ettirmekteyim” “K11-Paylaşılan kişi ve kurumları dikkate alıyorum, güvenilir bulmadığım da dayanaklarını soruyorum veya dikkate almıyorum”. **şikâyet etme** “K13 Farklı kaynaklarda en önemlisi de doğru güvenilir bilgi paylaşan kaynaklara başvururum.”

Tablo 5. Sosyal Medyada Sunulan Olayların Gerçekliği Sizİ Hangi Noktalarda Nasıl Etkiliyor, İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K1, K7	2	Yayılma hızından	Hızlı yayılma
K2, K4, K6, K14	4	İyi-Kötü haberlerden	Olumsuz etki
K3, K8,	2	Akılci bulmama	Mantık dışılık
K9, K14	2	Fikir değiştirme	İkna edicilik
K11, K12	2	Ayırt etme ve güven duyma	Kontrollü güven

Sosyal medyada sunulan olayların gerçekliği ve etkileme notasına ilişkin; **Sosyal medyanın hızlı yayılması**, “K1 Sosyal medyada zaman çoğu bilgi yanlış olmayabiliyor aynı zamanda haberler sosyal medyada çok hızlı yaygınlaşması beni etkiliyor”, “K7 Elbette sosyal medyadaki olup bitenler beni etkilemekte. Yaşanan olaylarla ilgili herkes özgürce birbiriyle gördüğünü ve bildiğini paylaşıyor.” **Olumsuz etkileme**; “K2 Evet düşünüyorum, eğer bilgi bende rahatsızlık hissi uyandırıyor geçmiş kötü yaşantıları hatırlatıyorsa etki düzeyi artıyor.” “K6 kişisel olarak etkileniyorum gördüğüm bir olayı üzülyorum tedirgin oluyorum kendi başıma gelme ihtimalini düşünüp huzursuz oluyorum.” **Kötü haberler ve mantık dışılık**; “K3 kendi düşünce yapımla bağdaştıramadığım olaylarda etkilenmiyorum, bağdaştırabildiklerimden genellikle etkileniyorum.” “K5 kişisel olarak özgüven ve motive edici sözler beni olumlu etkiliyor haberler çarpıldığında sarsılıyor.” **İkna edicilik**; “K9 bazen bilmediğimiz ya da ilk defa duyduğumuz bilgiler görüyoruz kişisel olarak fikirlerimiz değişebiliyor.” “K14 Olaylara daha farklı açılardan ve realist yaklaştığında beni etkiliyor”. **Kontrollü güven**; “K12 Hayır etkilenmiyorum. Çünkü artık haberlerin büyük çoğunluğun yalan veya da kasıtlı olarak oluşturulduğunu düşünüyorum sosyal medya bence gerçeklere ulaşmanın bir yolu değil.”

Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Medya Platformlarını Doğru Mantıklı Ve Güvenilir Bulma Gerekeçlerine İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans	Kategori	Tema
K1, K7, K8	3	Güvenilir	Güven
K2, K4, K10	3	Profesyonel yorum	Uzman görüşü
K5, K12, K13	3	Tartışma, kendini ifade etme	Kendini ifade etme
K6, K11, K3, K4	4	Ansiklopedik bilgi	Genel geçerli bilgi
K4, K7, K8, K10, K11	1	Anlık, taze haber	Güncellik

Katılımcıların sosyal medya platformları güvenilir bulma açısından “K1 YouTube Twitter güvenilirlik açısından oldukça iyi” “K7 YouTube, Twitter de sorulan sorulara anlık yanıt alınabiliyor”, “K8 arama motorları ve çalışma sistemleri daha doğru ve mantıklı bilgiler sunuyor” **Uzman ve profesyonel yorumlarına ağrılık vermesi konusunda** “K2 Twitter ve LinkedIn profesyonel yorumlara ağrılık verdiği için beğeniyorum.” “K4 yorumlara daha çok uzmanlar katılıyor bu yüzden inandırıcı buluyorum”. “K10 güncel konularda farklı yorumlar ve yorumlarda çeşitlilik oldukça fazla” tartışma ve kendini ifade etmede katılımcılar “K14 sosyal medyada en güvenilir bulduğum platform Twitter Reddit, çünkü konular farklı boyutlarıyla dile getiriliyor.”, “K13 Takip ettiğim aynı zamanda mantıklı bulduğum insanlar haricinde inanmam kaynakça sunabilen platformlar benim için daha güvenilirdir.” **Genel ve geçerli bilgiye ulaşma açısından** “K9-WiklpediWikipedi Google akademik benim en güvendiğim iki platformdur. Bunun dışında tarafsız bulduğum haber kaynakları Pusholder, Hype son dakika haber Time Türk, BBC gibi kaynaklardaki güncel bilgilere güveniyorum”, “K11 Wikipedia da genel ve yaygın kullanılan doğru bilgilere ulaşmak ve elde etmek mümkündür.” **Güncel haberleri ve anında ve hızlıca öğrenme konusunda**; K4 Telegram'daki haber kanalları ve Twitter'daki sunulan mesajları güvenilir sayfalar olduğunu söyleyebilirim K7, K8, K10 ve K11 haberler konusunda benzer düşünceleri dile getirmektedir.

Tartışma

Gerçeklik algısı bireyde doğrudan yaşantılar veya gözlemler sonucu ya da anlatılar veya haber kanalları aracılığıyla oluşur. Algıyı, deneyim, inanç kültür gibi faktörler etkiler. “Göreceli, öznel ve değer yargılarına bağlı olmayan nesnel gerçeklik ve objektiflik gerçeklik” (Tutar, 1988, s.84) olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar gerçeklik algısını bireylerin beklentileri, duyumlar aracılığıyla kontrol edilebilir, özelliklere sahip olması olarak ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların gerçekliğin manipülasyonlar ve yanıltıcı bilgiler çarpıtılabildiğinin farkında oldukları gözlenmiştir.

Yapılan bu nitel çalışmada Katılımcıların sosyal medyadan ulaştıkları bilgilerin gerçekliğine ilişkin yanıltıcı mesaj, bilgi karmaşası, yalan veya hayali haber mesajlarından olumsuz etkilendikleri gözlenmiştir. Katılımcıların, anlatılar ve haber kanalı olarak kullanılan Twitter, WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook gibi mecralarda sunulan mesajların gerçekliğine ve tatmin ediciliğine pek de güvenmedikleri gözlenmiştir.

Takip edilen sosyal mecralar açısından konu ele alındığında mecraların daha fazla izlenme ve kullanıcı edinme rekabeti içinde olmaları, gerçeğin çarpıtılmasına ve gerekli kontrol mekanizmaları oluşturulmasını engelleyen bir durum yaratmaktadır. Hem içerik yaratıcısı ve hem de içerik paylaşımcısı işlevini gören kullanıcılar açısından ele alındığında, tüketicilerin bilinçsiz kullanımı gerçekliği yansıtan mesajların kullanımını artırdığı söylenebilir. Çünkü medya platformlarındaki mesajların içeriğine ve gerçekliği yansıtmaması noktasında bir denetim olmaması ve sosyal medya kullananların mesajların gerçekliğini kontrol etmeden paylaşarak bu sürece farkında olmaksızın katkıda buldukları gözlenmektedir. Bu süreç mesajın paylaşım öncesini doğruluğunu kontrol etmek ek zaman harcamayı gerektirdiği için kullanıcılar bu yolu denemekten ve uğraşmaktan kaçınmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası sosyal medyada paylaştıkları mesajların içeriğinin doğruluğunu teyit etmeden paylaştıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular Cengiz ve Patan (2021) tarafından bir 540 kişi üzerinde taramaya dayalı yapılan haberde gerçeklik: sosyal medyada gerçeklik algısı üzerine yapılan çalışmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Sosyal medyada yer alan WhatsApp, Instagram, Facebook, Twitter ve YouTube gibi mecralarda yayınlanan mesaj içeriklerinin gerçekliğine ilişkin ve Twitter, Instagram, WhatsApp ve Twitter’e güvendiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların doğru mantıklı ve güvenilir bilgiler sunmaları içerikte temel ansiklopedik bilgileri, profesyonel şekilde sunumu, bilgilerin tartışarak güvenilir mesajlar haline getirmeleri, sosyal medya platformlarının gerçek mesaj içeriği sunmalarına katkı getirdiği görüşündedirler. Bu süreçte bir iletişim aracı olan mecraların hem içerik üreticisi hem de içerik tüketicisi olan katılımcılara birtakım yükümlülüklerine yerine getirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ancak katılımcıların mesajların güvenilirliği noktasında akla ve mantığa uygunluk süzgecinden geçirdiklerini, sorgulama ihtiyacı duyduklarını ve şikâyet etme gibi birtakım rolleri yerine getirdikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların gerektiğinde, farklı haber kanallarından doğrulama gereksinimi duyduğunu belirten katılımcı sayısının oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların sosyal medyada yer alan mesajların gerçekliğine ilişkin olumsuz ifade ve yargıların kendilerinin gerçeği öğrenme ve anlama süreçlerini oldukça etkilediğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların büyük bir bölümünün sosyal medyada dezenformasyon olduğu kanaatine sahip oldukları gözlenmiştir. Ancak katılımcıların sosyal medyayı kullanmadan da edemedikleri ve mutlaka herhangi bir mecradan mesajları aldıkları ve paylaştıkları gözlenmiştir. Katılımcıların akıllarına mantıklarına uygun bulmadıkları mesajları yayınlayan mecraları kullanmamayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların gerçeklik kavramına yükledikleri anlamları tematik olarak, nesnellik, görecelilik, algılanan durum, değişme ve farklılaşma olarak ifade ettikleri görülmektedir. Gerçeklik kavramına yüklenen anlamlar, gerçekliğin izafiliğine ve değişkenliğine yönelik anlamları kapsamaktadır. “Gerçeklik, nesnel olarak dünyada bulunan, gerçekle ilgili olan ve bu açıdan da içinde hakikati barındıran varlığa ait düşünce, inanç ve önermeleri” (Rosenthal ve Yudin, 1997, s. 116) kapsamaktadır.

Sosyal medyada sunulan gerçekliğin tatmin ediciliğine yönelik olarak ulaşılan temalar, sosyal medya manipülasyonlar, bilgi kirliliği, bilginin kaynağına ulaşma ve doğrulama güçlüğünün gerçeklik algısını olumsuz yönde etkilediği düşüncesindedirler. Katılımcıların sosyal medyanın yaygın kullanım özelliğinin, duyumlara hitap etmesinin, meta olarak kullanılmasının kendilerini sosyal medyaya bağımlı kıldığı noktasında hem fikir oldukları görülmektedir.

Sosyal medyada yer alan mesajların gerçekliğine yönelik olarak uzman görüşüne itibar ettikleri, içerikleri doğrulama yoluna gittikleri, gerektiğinde şikâyet etme yoluna gittikleri ve nihayetinde de sosyal

medyayı izlemekten vazgeçme yolunu tercih ettikleri ve takip etseler bile doğru mesaj olarak kabul etmedikleri anlaşılmaktadır.

Gerçekliğin sunulması noktasında sosyal medyanın, hızlı yayılımı, mantık dışı olanları gerçeklik algısını olumsuz etkilerken; ikna ediciliği ve kontrollü güvenin gerçeklik fikirlerinde değişimi olumlu yönde etkilemektedir.

Katılımcıların güvendikleri platform, uzman görüşüne dayalı mesajlar, genel geçerliği olan bilgiler, güncellik ve kendini ifade etmeye yönelik mesajları sosyal medyayı doğru ve mantıklı buldukları görülmektedir. Sosyal medya, doğal, hızlı ve yaygın kullanıma bağı olarak bireylerin dış denetimsiz kendilerine özgü paylaşımlarını, özgürce sunması sosyal medyayı cezbedici hale getirmektedir. Etkileşim halinde olan her birey, istediği zamanda ve istediği ölçüde kendisini ifade etmeyi, bireysel özgürlük olarak algılamaktadır. Etkileşim sürecinde, sınırlayıcı bir durumun olmaması, etkileşimde psikolojik faktörlerin ortadan kalkması sosyal medya kullanımını yaygınlaştırmaktadır. “Sosyal medya araçları, gerçek dışı imajlar üretmekte, imajlar, imge ve görünümün yerini alabilmektedir” (Baudrillard, 2014, s.39).

Kişiler arası iletişim temelinde işleyen sosyal medya, sanal bir iletişim sistemidir. Bireyler, sosyal medya kullanımında iletişimlerini sürdürürken, sosyal karşılaştırmalara dayalı ilişkilere ve kişiler arası etkiye bağı olarak bilgilerini kontrol eder ve düşüncelerini şekillendirirler. Bireylerin geçmiş yaşantıları, duyumsadığı uyarılar, gerçeklik algısını yapılandırırken göreceli olarak bireyin bireysel farklılıklarından da etkilenmektedir. Bu durum, bireyin grup içinde başkalarının beklentilerine uyması veya diğer insanları gözlemleyerek, çıkarımlarda bulunması ve aynı bağlamda bilgisini kontrol etmesi sonucunda bir gerçeklik algısı oluşturur. “Gerçeklik bireyin doğrudan yaşantısına dayalı tecrübe ettiği deneyimlere dayanırken, sosyal medya gerçekliği kitle iletişim araçları tarafından aktarılan ve dayatılan gerçeklere ve yaşantılara dayanmaktadır” (Potter, 2005, s.62). Bu araştırmada, bireylerin grup etkileşimine bağı olarak, gerçekliğe ilişkin algı ve anlayışlarında ortaya çıkan durumun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Grup etkileşiminde, bireylerin gerçeklik algısını, duyumsadıkları mesajlardaki manipölasyonlar, çarpıtmalar, bilgi kaynağına göre farklılaşmalar, bilgi kirliliğine bağı tutarsızlıklar ve amaç dışı kullanımlar olumsuz yönde etkilerken; uzman görüşüne dayalı paylaşımlar, güven inşa eden sosyal mecra kaynaklarından gelen paylaşımlar, gerçeklik algısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, gerçekliğe ulaşmak için bilgiyi kaynağından kontrol etme, durumu sorgulama, sorgulamaya dayalı olarak sorularına yanıtlarını farklı kaynaklara yönelerek kontrol etme gibi karşılaştırmalı veri kontrol süreçlerine yöneldikleri gözlenmektedir. Bilgi kaynağının görece değişmesi, kasıtlı ve çarpıtılmış duyumsamalar, bilginin meta olarak kullanılması, sunulan uyarıların rasyonel olarak sorgulansa bile içinde bulunduğu grup algısına bağı olarak gerçekliği algılama ve anlam yükleme sürecini etkilemektedir. Duyumları doğrulamak için bireyler bilgi kaynağını kontrol etme ihtiyacı, duymaktadırlar. Duyusal ve düşünsel olarak bölünmüş, gerçeklerden kopmuş bir nesil, sosyal medyanın olumsuzluklarından daha fazla zarar görmekte, bağımlı bireyler haline gelmektedir. Gerçekliği sorgulayan bireyler, toplumsal sorunlara daha duyarlı demokratik toplum yapısının inşasına katkıda bulunabilir.

Sosyal medya kullanıcıları gerçeklik algısına dayalı olarak grup etkileşimlerinden genelde etkilenmekle birlikte, sosyal medya kullanımına bağı olarak yaşantılarına dayalı olarak sosyal medyanın olumsuzluklarını ortadan kaldıracak yollara başvurdıkları, gerçek dışı mesajların kendilerini farklı boyutlarda rahatsız ettiğini açıkça belirtmektedirler. Sonuç olarak, sosyal medya kullanan tüketicilerin bilinçli hareket etme, gerçeğe ulaşmada grup dinamiğinin etkisini en aza indirecek şekilde sorgulama, farklı kaynaklara gitme, uzman görüşünü esas alma, tepki verme, dikkate almama ve şikâyet etme gibi tepkisel davranışlara dönüştürdükleri gözlenmektedir.

Öneriler

Sosyal medyada sunulan mesaj içeriğinin olduğu gibi kabul edilmesi gerçeklik problemi ile insanları yüz yüze getirmektedir. Sosyal ağlarda gerçekliği kesinleşmemiş bilgiler sağlıklı düşünme ve karar verme süreçlerini tehdit etmektedir. Sosyal medya kullananların gördükleri bir şeyi olduğu gibi almaları veya kabul etmeleri çarpıtmalara, kavram yanılgılarına yol açmakta, gerçek dışı kararlara ve yönelimlere yol açmaktadır. Sosyal medyada harcanan zamana göre bireyler gerçeklik algısına yönelik düşünce üretme yoluna gitmektedirler.

Sosyal medya ile etkileşimde, sosyal medyanın sanal bir grup etkileşimi olduğu, gruplarda ortaya çıkan düşüncelerin gerçekliğinin ve rasyonelliğinin sorgulanması, sosyal medya kullananların beklentilerine göre

durumu değerlendirmesi ve var olan bilgileri bu bağlamda yapılandırması sosyal medyanın olumsuz etkilerini en aza indirebilir.

Sosyal medya içeriğinde yer alan gerçek dışı manipülasyonları önlemek ve gerçekliğe yönelik endişeleri gidermek için, kamuya dönük mesajları kontrol, siyasi ve toplumsal kutuplaşmalara yol açacak görüş ve düşünceleri daha kontrollü sunması sağlanabilir.

Sosyal medyada, kullanıcı merkezli mesaj içerik üretiminin denetlendiği, kontrol mekanizmaları oluşturulabilir, bu mekanizmaların doğrudan denetimine katkıda bulunabilirler. Sosyal medyada doğru olmayan bilgilerin paylaşımlara karşı anında tepki verebilirler. Bu süreçlerin etkin kullanılabilmesine dönük farkındalık programları oluşturulabilir.

Sosyal medya içeriklerini kontrol merkezleri oluşturularak, gerçek dışı yanlış mesajların belirlenip yayılması önenebilir.

Formal eğitim kurumlarında, gerçeklik algısı ve sosyal medya gerçekliği arasındaki farka yönelik, uygun örnek sunumlar yapılabilir.

Formal ve informal eğitim kurumlarında sosyal medya kullanımıyla ilgili sosyal medya okur yazarlığı eğitimleri verilebilir.

Sosyal medyanın birileri tarafından belli amaç ve çıkarlar için kullanılacak bir mecra olduğu vurgulanabilir. Amacı dışında yanlış kullananlar için çeşitli yaptırımlar uygulanabilir.

Paylaşılan bilgilerin güvenilir platformlarda, alan uzmanlarınca verilmesine özen gösterilebilir.

Kullanıcılar gerçek yaşamla sanal yaşam arasındaki farklılıklara dikkati çekilerek bilinç oluşturulabilir.

Kullanıcılara sosyal medya içeriğini hangi yollarla nasıl kontrol edebilecekleri noktasında bilgi ve beceri kazandırılabilir.

Etik Beyan

“*Sosyal Medya Kullanımının Tüketicilerin Gerçeklik Algısına Etkisi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 22.11.2022 tarih ve 2022/09/12 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü*. TDK yayını.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2022 Sayı 51: Özel sayı 1, Denizli, Ö395-Ö407.
- Aslan, V. U. (2017). Toplumsalın yitik öznesi ya da metanın fetiş karakteri. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 23, 159-178
- Bail, C. A., Argyle, L. P., Brown, T. W., Bumpus, J. P., Chen, H., Hunzaker, M. F., ... and Volfovsky, A. (2018). Exposure to opposing views on social media can increase political polarization. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(37), 9216-9221
- Baudrillard, J. (2014). *Simülakrlar ve Simülasyon*, Çev. Oğuz Adanır, Ankara, Doğu Batı Yayınları.
- Burkhardt, J. M. (2017). *Combating fake news in the digital age. Library Technology Reports* (Vol. 53). Chicago, IL: American Library Association.
- Bülbül, R. (2001). *İletişim ve etik*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Cengiz, M. F. ve Patan, İ. (2021). Haberde gerçeklik: Sosyal medyada gerçeklik algısı üzerine bir analiz. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2).
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Civelek, M. E. (2009). *İnternet çağı dinamikleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London, uk: Routledge.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). *İçerik analizinin parametreleri*. Eğitim ve Bilim, 39(174): 33-38.
- Çömlekçi, M.F. ve Başol, O. (2019). Sosyal medya haberlerine güven ve kullanıcı teyit alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 56-77.
- Dedeoğlu, G. (2006). *Bilişim toplumu ve etik sorunlar*. İstanbul: AlfaAkademi.

- Delamater, J., and Collett, J. (2019). *Social psychology* (9th ed.). Routledge.
- Dijck, J., and Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14. <http://www.merriam-webster.com/dictionary/authority>, (çevrimiçi), Erisim tarihi: 01.02.2017
- Dittes, J. E., and Kelley, H. H. (1956). Effects of different conditions of acceptance upon conformity to group norms. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 100-107. <https://doi.org/10.1037/h0047855>
- Forsyth, D. R. (2020). Group-level resistance to health mandates during the COVID-19 pandemic: A groupthink approach. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(3), 139–152.
- Gere, C. (2008). *Digital culture* (2. Baskı), Reation books, London.
- Janis, I. L. (1971). *Groupthink. psychology today*. 26, 43-76.
- Jerald, J. (2016). *The VR book: Human-Centered design for virtual reality*. ABD: ACM Books
- Hançerlioğlu, O. (2015). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Karaduman, M. (2005). *Medya, etik ve hukuk*. S. Alankuş içinde, Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya (s. 141-154). İstanbul: IPS İletişim Vakfı.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kırık, A.M. ve Özkoçak, V. (2020). Yeni dünya düzeni bağlamında sosyal medya ve yeni koronavirüs (covid-19) pandemisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 45, 133-154.
- Lazer DM, Baum MA, Benkler Y, et al. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094–1096.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. (6. bs.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Meydan Larousse(1992). *Büyük lügat ve ansiklopedi*. İstanbul: Sabah Yayınlar
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.Ed).Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, C.Wright, (1981). *İktidar seçkinleri*, (Çev: Ü. Oskay), Bilgi yay. Ankara
- Mills, C. Wright, (1974). *İktidar seçkinleri*, (Çev: Ü. Oskay), Ankara: Bilgi Yayınları.
- McLuhan, M. (2019). *Yaradığımız medya*. (Ü. Oskay, Çev.) İstanbul: Nora Kitap.
- Mutlu, E. (2012). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Sofos.
- Öngen, O. (2017). Sosyal medya kullanıcılarının gerçeklik yanılgısı. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Özdemir, S.S., Özdemir, M., Polat, E. ve Aksoy, R. (2014). Sosyal medya kavramı ve sosyal ağ sitelerinde yer alan online reklam uygulamalarının incelenmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*-December/ Aralık.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bürün ve S.B. Demir, Çev. Ed.).Ankara: Pegem Akademi.
- Potter, W. J. (2005). *Media literacy*. Sage Publication, London.
- Rosenthal, M., and Yudin, P. (1997). *Felsefe sözlüğü* (5 b.). (A. Çalışlar, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınevi.
- Sherif, M. and Sherif, CW. (1996). *Sosyal psikolojiye giriş II*, Çeviren: Atakay M, Yılmaz A, Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (4. Baskı). Sage.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. 1992. *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. Remzi Yayınevi:İstanbul.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri [Content Analysis and Application Examples]*. İstanbul, tr: Epsilon Yayınlar.
- Tokgöz, O. (2000). *Temel gazetecilik*. İmge Kitabevi.
- Tutar, H. (1988). *Simetrik ve asimetrik iletişim bağlamında örgütsel algılama yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, s.77.
- Ulaş, S. (2020). Kurumsal sürdürülebilirlik ve sosyal medya ilişkisi: türk hava yolları örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (4) pp. 37-49.
- Utma., S., (2022). *Medyada Gerçeklik Algısının Dönüşümü Medya ve Dezenformasyon*.İksad Yayıncılık
- Ünlü,F.(2018).Orta yaş üstü bireylerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 161-172.
- Utma, S. (2018). Dijital çağda medyanın psikolojik gücü: algı yönetimi perspektifinden kuramsal bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 2903-2913.
- Valenzuela, S. (2013). Unpacking the use of social media for protest behavior: The roles of information, opinion expression, and activism. *American Behavioral Scientist*, 57(7), 920–942. <https://doi.org/10.1177/0002764213479375>
- Vosoughi, S., Roy, D., and Aral, S. (2018). *The spread of true and false news online*. *science*, 359(6380), 1146-1151.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükselbaba, Ü. (2017).Milgram deneyi: Otorite ve itaate dair. *Journal Of Istanbul University Law Faculty-Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 75(1) , 227-270.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: Social media is an interaction tool based on the reality of the virtual world and emerged depending on the needs of individuals. In order for individuals not to be negatively affected by the social media they use to meet their communication needs; it is aimed to determine the level of awareness in the interpretations they attribute to the experiences of reality without being emotionally and intellectually divided within the interaction group they are in. Method: In this study, descriptive analysis method, one of

the qualitative research methods, was used. The study population of the research consists of all consumers who use social media. Data were collected from the study group determined through purposive sampling using a semi-structured interview form. In the interview form, the participants were asked to share their perceptions and experiences about the messages in the "social media environment". The answers given by the participants in the interview were coded and transferred to the computer environment. In the analysis process, the coded messages were categorized and themes were tried to be reached from the categories. The themes were organized and presented in a way that readers could understand (Yıldırım & Şimşek, 2006). In content analysis, written, oral and other sources are systematically analyzed and described and a scientific framework is presented (Tavşancıl & Aslan, 2001). Cohen, Manion, and Morrison (2007). In the analysis process, the data in the same category were classified and frequency distributions were obtained. In the next stage of the study, the themes reached were interpreted in the context of the relationship with the subject in the light of the literature. The study group consists of 15 social media users who volunteered through purposive sampling among consumers using social media. The sampling of the participants constituting the study group was based on a- being a member of at least one group on social media, b- continuing to interact with a group for 6 months, and c- voluntarily participating in the interview. Findings: In the first theme, it was concluded that the themes of sensation, relativity, variability and conceptualization of reality; in the satisfying dimension of reality, the themes of information pollution, accessing and controlling information, marketing and sincerity affect the satisfying dimension. It is the dominant view that reality in social media is shaped by the themes of distortion, widespread use effect, meta-purpose use and addiction. At the point of controlling the reality in social media, it was concluded that they chose to rely on expert opinion, verify or complain from different sources, not accept and leave the group and stop following, the rapid diffusion effect of social media, irrationality negatively affect the perception of reality, while persuasiveness and controlled trust positively affect the perception of reality. The reality of the events presented in social media groups is positively affected by giving place to expert opinion, presenting generally valid current messages, expressing oneself in accordance with one's own nature and perception of reliability. Conclusion: The reality presented through social media has a direct or indirect impact on the reality of people's lives. Social media users who are aware of this fact show their sensitivity towards reality by taking into account the expectations of others or making inferences by observing other people, using their experiences and experiences in the same context as a control criterion and evaluating their existing knowledge. Although individuals satisfy the need for trust by taking some measures by checking the situations that do not coincide with reality in social media posts from different sources, in the course of time, what is heard on social media becomes ordinary events and the tendency of individuals to show the same sensitivity weakens. Individuals need to strengthen their mental readiness by including activities and practices that frequently warn them about the reality on social media. In this context, they can employ meta-control processes with multiple comparisons that will develop critical thinking and questioning perspective. Recommendations: Social media users should rely on logically based explanations of the opinions and thoughts of people or groups who are experts in their field in sharing their perceptions of reality and virtual reality. They should compare the posts made with different purposes and intentions with the opinions of different sources and authorities and rely on reliable information. Focus on the practices behind the posts presented as real and how they are put forward. In particular, detailed inquiries should be made about the places, images, people and groups in the posts presented on different channels to ensure that they reflect the truth. Accounts of well-known and reliable individuals/institutions should be preferred against unrealistic manipulations and distortions in the society through social engineering activities.

Obezite Ayrımcılığı ve Obeziteyi Önlemeye Yönelik İşyeri Uygulamaları

Saim Alper AYAS¹

Öz

Obezite tüm dünyada artış gösteren bir sağlık problemidir. Birçok ülkede obezite ile mücadelede işverenlerde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Obez bireyler işyerlerinde işe alım, terfi, ücret artışı ve işten çıkarma biçiminde görülen ayrımcılığa maruz kalabilmektedirler. Obezite işçi verimliliğine doğrudan etki edebilmektedir. Verimlilik kayıpları ekonomik kayıplar biçiminde kendini göstermektedir. Bu araştırmada fazla kilolu bireylerin işyerlerinde ayrımcılığa maruz kalıp kalmadıkları, obezitenin çalışanların verimliliklerine etkisi, işyerlerinde obeziteyi engellemek için kilo yönetim programlarından hangi tür teşviklerin etkili olabileceği ve işverenlerin obezite ile mücadele etkin bir faktör olarak yer alıp alamayacağıın tespit edilmesi amaçlanmıştır. Örnek olay yönteminin kullanıldığı araştırmada analiz birimi olarak ağır emek gücünün yoğun kullanıldığı çelik-metal iş kolu seçilmiştir. Araştırmada veriler karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı ardışık desen yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışanlar işyerinde fazla kilolarından ötürü ayrımcılığa uğramadıkları görülmüştür. Fazla kilolu çalışanların verimliliklerinde kayıplar yaşadığı, iş kazalarına daha açık oldukları ve aşırı kilolarına bağlı olarak ekstra izin kullanımı biçiminde görülen üretkenlik kayıpları yaşadığı tespit edilmiştir. Çalışanlar kilo yönetim programlarında ücretsiz spor salonu üyeliği, tatil, hobiye dayalı aktivitelere teşvik, ekstra izin günü ve kaybedilen kilo başına prim gibi teşviklerin etkili olabileceği tespit edilmiştir. Araştırmada sonuçlarına göre işveren odaklı politikaların obeziteyi önlemede etkin bir faktör olabileceği ve uzun vadede işçi verimliliğine etki ederek ekonomide yaşanan verimlilik kayıplarını azaltmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Obezite, Obezite Ayrımcılığı, İşyeri Uygulamaları

Obesity Discrimination and Workplace Practices to Prevent Obesity

Abstract

Obesity is an increasing health problem all over the world. In many countries, employers are seen as an important factor in the fight against obesity. Obese individuals may be subjected to discrimination in the form of hiring, promotion, wage increase and dismissal. Obesity can directly affect worker productivity. Productivity losses manifest themselves in the form of economic losses. In this study, it is aimed to determine whether overweight individuals are subjected to discrimination in the workplace, the effect of obesity on the productivity of employees, what kind of incentives from weight management programs can be effective to prevent obesity in the workplace, and whether employers can be an effective factor in combating obesity. In the research using the case study method, the steel-metal business line, where heavy labor is used intensively, was selected as the unit of analysis. The data were collected using the explanatory sequential design method, one of the mixed method research designs. According to the results of the study, it was observed that employees were not discriminated against in the workplace due to their overweight. It has been found that overweight employees experience productivity losses, are more prone to work accidents, and experience productivity losses in the form of extra leave use due to their excess weight. It was found that incentives such as free gym membership, vacations, incentives for hobby-based activities, extra days off and bonuses per weight lost can be effective in weight management programs. According to the results of the research, it is thought that employer-oriented policies can be an effective factor in preventing obesity and can be effective in reducing productivity losses in the economy by affecting worker productivity in the long run.

Key Words: Obesity, Obesity Discrimination, Workplace Practices


Atıf İçin / Please Cite As:

Ayas, S. A. (2025). Obezite ayrımcılığı ve obeziteyi önlemeye yönelik işyeri uygulamaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 331-346. doi:10.33206/mjss.1443929

Geliş Tarihi / Received Date: 27.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2024

¹ Dr. – Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Hendek Meslek Yüksekokulu, sayas@subu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-2357-8695



Giriş

Dünyada ve Türkiye’de yaygınlaşan obezite, bir halk sağlığı problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Obezitenin birçok sağlık problemine yol açmasının yanında, ülke ekonomilerine ciddi maddi yükleri de bulunmaktadır. Obezite ekonomisinde maliyetler doğrudan ve dolaylı maliyetler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Doğrudan maliyetler, obeziteyi tedavi etmek üzere yapılan maliyetlerdir (Wolf, 1998:2). Bunlar bakım maliyetleri olarak da geçmekte olan tıbbi hizmetler hastane tedavisi doktor ve muayene ücretleri, obezitenin ulusal sağlık sigortasına maliyetleri ve obeziteye bağlı oluşan hastalıkların tedavisi için yapılan harcamalardır. (Hammond ve Levine, 2010). Doğrudan maliyetlerin birçok ülke için incelendiği Konnopka, Bodemann ve König (2011:350) tarafından yapılan çalışmada toplam sağlık harcamaları içerisindeki payı %1,9 ile %7,8 arasında değişmektedir. Dolaylı maliyetler ise genel olarak ölüm ve hastalıktan dolayı ortaya çıkan verimlilik kayıpları olarak tanımlanmaktadır. Verimlilik en kaliteliyi en kısa zamanda en iyi şartlarda en düşük maliyetle gerçekleştirme işlevi olarak tanımlanmaktadır (Uğur, 2003:1). Dolaylı maliyetler ise bireyin üretkenliğinde meydana gelen düşmenin parasal değeri olarak tanımlanmaktadır. Bunlar absenteem (hastalık sebebiyle işe gelememe), presentesem (işte var olamama), sakatlık, erken ölüm, obezite dolayısıyla ücret düşüşü, istihdam kayıpları obeziteye bağlı dolaylı maliyetler arasındadır. (Saruç, 2014:65). Dobbs vd. (2014) tarafından hazırlanan rapora göre dolaylı maliyetler obezitenin genel maliyetlerinin %70’ini oluşturmaktadır. Dee vd. (2014) ve Wulandari ve Kristina (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da obezitenin dolaylı maliyetlerinin doğrudan maliyetlere göre yüksek olduğu da desteklenmiştir. Obezitenin ekonomik etkilerinin azaltılması için verimlilik kayıplarının da içeren dolaylı maliyetlerin azaltılması önemli bir unsur haline gelmiştir. Obezite ile mücadele noktasında başta hükümetler olmak üzere, sağlık kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, okullar, medya ve işverenler olmak üzere birçok farklı aktörler bulunmaktadır. Ancak çalışanların büyük zamanlarını işyerlerinde geçirmeleri nedeniyle işyerlerinde obeziteyi önlemeye yönelik işyeri uygulamalarının son yıllarda ilgili literatürde önem kazandığı görülmektedir. İşyerlerinde çalışanlara sağlıklı içecek ve yiyecek sunumu, çalışanların vücut kitle indeksini düşürmeleri amacıyla kaybedilen kilo başına prim, ekstra izin günleri, spor salonu desteği, tatil gibi desteklerin yanında kilo yönetim program desteklerinin sağlanması işyerinde obeziteyi önlemeye yönelik uygulamalar arasındadır. İşyerlerinde obezite ile etkin bir biçimde mücadele edilmesi, obezitenin ekonomik maliyetleri içerisinde önemli bir yer oluşturan dolaylı maliyetleri azaltarak verimlilik kayıplarını düşürmede etkili olacaktır. Literatürde birçok çalışmada çalışanların vücut kitle indeksleri ile verimlilikleri arasında ilişki olduğu ve vücut kitle indeksindeki artışın verimlilik kaybına yol açtığı ve işletmeye ek maliyetler getirdiğine dair bulgular mevcuttur (Mishra ve Mishra, 2015; Levine ve Schweitzer, 2015; Morris, 2007; Bartels ve Nortstorm, 2013; Harper, 2008; Merx, 2004). Çalışanların zamanlarının önemli bir kısmını işyerinde geçirdiği düşünüldüğünde işyerlerinde obeziteyi önlemeye yönelik yapılacak uygulamaların çalışan verimliliğine olumlu katkı sağlayarak üretkenliklerini artıracaktır. Uygulamalar çalışanın sağlıklı olmasını sağlayarak obezitenin doğrudan ve dolaylı maliyetlerinin azaltılmasına olumlu katkı sağlayacaktır.

İşyerlerinde çalışanların kilolarından ötürü işe alım, ücret artışı, terfi gibi farklı süreçlerde ayrımcılığa maruz kalmasına “obezite ayrımcılığı” denilmektedir. Ayrımcılığa uğramak insanda fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etki meydana getirmektedir. Becker (1957) ayrımcılığın ekonomik teorisini açıklarken siyahi ile beyazlar arasındaki ayrımcılığın yani ırk ayrımcılığı eylemlerinin ekonomik olarak işletmeyi zarara uğratacağını ileri sürmüştür. Buna göre ayrımcılığın fiziksel ve psikolojik etkisinin yanında ekonomik etkisinin varlığını da ortaya koymuştur. Obezitenin de aynı şekilde birçok sağlık probleminin yanında sosyal ve ekonomik açıdan da etkileri bulunmaktadır. Yapılan literatür araştırmaları, obez bireylerin işyerlerinde farklı biçimlerde ayrımcılığa uğradığını ve bu kişilere yönelik olumsuz bir algının oluştuğunu göstermektedir. Bu durum obezitenin sağlık ve ayrımcı boyutu yanında ekonomik boyutunu da ortaya koymaktadır.

Amerika ve Avrupa ülkelerinde obezite ile mücadeleye yönelik işyerlerinde uygulanmakta olan çeşitli politikalar görülmekte iken, Türkiye’de hâlihazırda bu alanda uygulamaya konulan bir politika bulunmamaktadır. Türkiye’de işgücü piyasasında obezite ayrımcılığı ilk kez Kutaniş (2016) tarafından tanımlanmıştır. Tirgil (2021) cinsiyet değişkenine göre Türkiye’de istihdamda obezite ayrımcılığını incelenmiştir. Ancak literatürde istihdam dışında terfi, işten çıkarma, ücret artışı gibi konularda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte obeziteyi önlemeye yönelik işyeri uygulamalarını dikkate alan bir çalışma da mevcut değildir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de fazla kilolu çalışanların işyerinde obeziteye bağlı bir ayrımcılığa maruz kalıp kalmadıklarını tespit etmek, obezitenin çalışanların verimliliğine etkisini ölçmek, kilo yönetim programlarının etki düzeyini belirlemek ve işverenlerin obezite ile mücadelede etkin bir aktör olarak yer alıp alamayacağı tespit etmektir. Bu açıdan literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın ilk kısmında obezite ayrımcılığı ve işyeri uygulamaları

hakkında teorik çerçeve verilmiştir. İkinci kısımda yöntem tanıtılmış ve elde edilen bulgular son kısımda verilmiştir.

Obezite Ayrımcılığına İlişkin Literatür Özeti

Dünya üzerinde çeşitli biçimlerde görülen ayrımcılık türleri mevcuttur. Toplum içerisinde ve işyerlerinde görülen ayrımcılık türlerinden bir tanesi de obezite ayrımcılığıdır. Obezite her ne kadar sağlık riski olarak görülse de sosyal bir ayrımcılık olarak yansımaları toplum içerisinde görülmektedir. Dünyada obezite sıklığının artmasıyla birlikte obez kişilere yönelik damgalamanın arttığı da görülmektedir. Hâlihazırda mevcut olan ayrımcılık yasaları obezite ayrımcılığını kapsamadığından obez kişilerin bu ayrımcılığa maruz bırakıldıkları görülmektedir. (Filint, Hudson ve Lavallee 2016; Rich ve Evans, 2005; Tischner ve Malson, 2008). Obez kişiler sosyal ortamda damgalamanın nesnesi olurlar ve işyerlerinde kendilerine diğer meslektaşlarından daha az fırsatların sunulduğu görülmektedir (Flint ve Snook, 2014). Spahlholz vd. (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre obez kişilerin iş, okul ve benzeri çeşitli yaşam alanlarında kilolarından ötürü ayrımcılığa uğradıkları tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar, obez kişilerin işverenler tarafından iş başvurularında ayrımcılığa maruz kaldıkları ve iş ortamında terfi etmelerinin engellendikleri hatta işten çıkartılmaya daha müsait olduklarını göstermiştir (Sanjuán, Morales ve del Catillo, 2011).

İşverenlerin obez kişileri işyerinde çalıştırmaya tereddüt etmelerinin farklı sebepleri bulunmaktadır. Bu sebeplerin en önemlisi obez kişilerin normal kişilere göre daha yavaş hareket etmeleri ve düşük verimlilik sahip olmalarıdır. Duke Üniversitesi tarafından yapılan bir araştırmada obez kişilerin normal çalışanlara göre ayak, diz, bilek, kol, sırt ve boyun yaralanmalarını içeren şikâyetlere sahip olma olasılıklarının daha fazla olduğunu tespit edilmiştir. Yine bu araştırmaya göre obez çalışanların yaralanma sıklığının normal çalışanlara göre 13 kat daha fazla olduğu görülmüştür (Mishra ve Mishra, 2015: 70).

Yapılan araştırmalar obezlerin işyerinde daha fazla tıbbi talep, daha fazla devamsızlık ve düşük verimlilik nedeniyle normal kilolu çalışanlara göre işverenlere daha fazla maliyet oluşturduğu görülmüştür. Obez çalışanların hastalık sebebiyle işe gelmeme (absenteeism) ve işte var olamama (presenteeism) durumları üretkenliği de etkilemekte ve üretimde azalışlara neden olabilmektedir. Ayrıca bu durum obez çalışanların maliyetini artırmaktadır. (Mishra ve Mishra, 2015: 68-70). Amerika New York Sigorta Bilgi Enstitüsü, obez kişilerin normal çalışanlara göre ortalama yılda 1800 dolar gibi ek maliyet yüklediğini tespit etmiştir (Harper, 2008; Merx, 2004).

Araştırmalarda obez kişilerin normal kilolu kişilere göre işyerlerinde ayrımcılığa maruz bırakıldıkları ve bu durumdan şikâyetçi oldukları gözlemlenmiştir. Obez kadınların ayrımcılığa uğradıklarını bildirme durumlarının, obez erkeklere göre üç kat fazla olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür (Roehling, Roehling ve Pichler, 2007).

Levine ve Schweitzer (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre obezlerin obez olmayan kişilere göre daha düşük üretkenlik ve yeterlilik gösterdiği gözlemlenmiştir. Schulte vd., (2007) yaptıkları araştırmada obez kişilerin benzeri eğitim ve mesleki tecrübeye sahip oldukları halde daha az nitelikli olarak görüldükleri, işe başlangıç maaşlarının daha düşük belirlendiği ve daha uzun saatler çalıştırılmaya meyilli olduklarını tespit etmişlerdir. Bazı durumlarda yüksek eğitim ve tecrübelerine rağmen obez kişilerin daha az ücretle çalıştırıldıkları gözlemlenmiştir (Register ve Williams, 1990). Kristen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, obez kadınların normal kilolu kadın çalışanlara göre %24 daha düşük ücret aldıkları tespit edilmiştir.

Ball, Mishra ve Crawford (2002) tarafından yapılan araştırmada obez kişilerin sadece işyerlerinde değil, işe başvuru sürecinde de ayrımcılığa maruz bırakıldıkları ileri sürülmektedir. Yine bu çalışmada obez kişilerin normal kilolu kişilere göre statüsü daha düşük işlerde çalıştırıldıkları tespit edilmiştir. Obezlerin normal kilolu kişilere göre daha düşük bir ücret geliri sağladıkları bilinmektedir. Buna sebep olarak ise istihdam edilme olasılıklarının normal kilolu kişilere göre daha düşük olması gösterilmektedir. Ayrıca obez kişilerin daha az liderlik özelliklerine sahip olduğu ve işe alım aşamasında daha çok ayrımcı muameleye maruz bırakıldıkları ifade edilmektedir. (Flint ve Snock 2014; Averett, 2019). Flint vd., (2016) ayakta, manuel, hareketsiz ve ağır işler olmak üzere 4 meslek gurubunda sınıflandırılmış 181 kişi üzerinde yaptıkları çalışmada obez kişilerin istihdam edilme durumları incelenmiş ve meslek gruplarının tamamında kişilerin ağırlık durumlarının istihdamını etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Obez bireylerin belirlenmiş iş görevlerini yaparlarken daha az beceriye sahip oldukları düşünülmele birlikte, yapılan kontrollü deneylerde daha az nitelik gerektiren işlerde çalıştırıldıkları gözlemlenmiş ve

özellikle işe alım aşamasında ön yargılı düşüncelere maruz kaldığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak obez bireylerin daha az nitelik gerektiren vasıfsız işler için tercih edildiği ve işe almak için arzu edilmediği yapılan ampirik araştırmalarda gözlemlenmiştir (Klesges vd, 1990). Levine ve Schweitzer (2015) yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşarak obezitenin vasıfsız işlerde çalıştırılmaya neden olduğu ileri sürülmüştür. Bunlara ek olarak işyeri yöneticilerinin obez kişiler hakkında olumsuz önyargı taşıdıkları ve bu kişilerin iş görüşmesi ve mülakatlara çağırılma ihtimallerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Agerström ve Rooth, 2011).

Yapılan işin fiziksel görünürlüğüne fazla olduğu durumlarda, obez olan kadınların obez olan erkeklere kıyasla çok daha fazla ayrımcı muameleye maruz kaldıkları Bartels ve Nordstrom (2013) tarafından yapılan araştırmada tespit edilmiştir. Kadınların fazla derecede ayrımcılığa uğramalarının sebebi ise nesneleştirme teorisine dayanmaktadır. Fredrickson ve Roberts (1997) yaptıkları çalışmada erkeklerden farklı olarak kadınların güzellik standartlarına göre cinsel nesnelleştirmeye tabi tutulduklarını ileri sürmektedirler.

Rooth (2009: 710) yapmış oldukları çalışmada, obez insanların ayrımcı muameleye uğrayıp uğramadıklarını ölçmek istemişlerdir. Bu bağlamda iş başvurularında normal kilolu insanların fotoğrafları photoshop uygulaması ile kilolu hale getirilmiştir. Sonuç olarak işverenlerin obez olarak tanımladıkları insanların iş başvurularına daha az dönüş yaptıkları doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır. Obez erkeklerde %6 olan bu dezavantajlı durum, obez kadınlarda %8'e çıktığı gözlemlenmiştir. Kadınlarda ayrımcılığın en yüksek olduğu meslekler okul öncesi öğretmenliği, muhasebeci ve restoran çalışanları iken; ayrımcılığın en düşük olduğu meslekler hemşirelik ve bilgisayar mühendisliği olarak gözlemlenmiştir. Buna göre görünüşün ve cinsiyetin belirli olmadığı iş başvurularında daha az ayrımcı bir sürecin işlediği görülmektedir.

Bartels ve Nordstrom (2013) tarafından yapılan araştırmada obez kadınların istihdam edilme noktasında çok fazla ayrımcılığa uğradıkları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar obezitenin iş bulma olanağını düşürdüğünü, iş bulsa bile düşük üretkenlik olarak tarif edilen işe gelememe (absenteizm) ve işte var olamama (presenteizm) gibi sebeplere işverenlerin önyargıları da eklenince, obez bireylerinin beklenen gelirin altında bir gelir elde ettikleri gözlemlenmiştir.

Obara Golebiowska (2016) beden kitle indeksi 30 ve üzeri olan yaşları 21 ile 72 arasında değişen 420 kadınla işyerinde obezite ayrımcılığına uğrayıp uğramadıkları yönünde nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre obez kadınların %5'i istihdam edilme noktasında ayrımcılığa maruz kaldıkları gözlemlenmiştir. Ayrımcılığın fiziksel ve psikolojik sonuçları duygusal problemler, motivasyon eksikliği ve meydana gelen strese tepki olarak aşırı yemek yeme davranışı olarak kendini göstermiştir. Bu sebeptendir ki obezite ayrımcılığı aşırı yemek yemeyi tetiklemekte ve obeziteyi daha da şiddetlendirmektedir.

Puhl ve Brownell (2006) 2249 obez kadınlarla bir anket çalışması yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %43'ü işyerinde işverenler veya amirleri tarafından damgalandığını ve %25'inin ise çalışma ortamında ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. İşyerleri, obez kişilerin haksız muameleye uğradıkları yerlerden birisidir. Obez çalışanların iş ortamında ilgili kişilerle damgalanma riski ve eşit olmayan muamele görme olasılığı daha yüksektir (Giel vd, 2010). Literatürde kilolu insanlara olan önyargı olarak geçen kişiler genellikle obez kişilerin sıklıkla tembel, disiplinsiz, normal kilolulara göre daha az yetenekli, daha az rekabetçi ve motivasyonsuz olmalarıdır.

Carr ve Friedman (2005) 3347 obez birey üzerinde inceleme yapmışlar ve işyerinde çalışanların %26'sının fazla kiloları nedeniyle haksızlığa uğradıklarını, %31'nin ise kilolarına bağlı olarak fiziksel çekiciliğinin vasat olması nedeniyle işyerinde ayrımcı muameleye maruz bırakıldıklarını tespit etmişlerdir.

Fikkan ve Rothbloom (2012) yapmış oldukları çalışmada, özellikle obez kadınların işyerinde ayrımcılığa duyarlı olduklarını tespit etmişlerdir. Obez kişilere karşı ayrımcılık en çok işe alım sürecinde görülmektedir. Rudolph vd, (2009) tarafından yapılan araştırmada ise obez bireylerin istihdam ve terfi edilmeleri aynı özelliklere sahip normal kilolu meslektaşlarına oranla daha az olası olduğu görülmüştür. O'Brein vd. (2008) yapmış oldukları çalışmada obez bireylere daha düşük ücretli işler teklif edildiğini gözlemlenmiştir.

Baum ve Ford (2004) yapmış oldukları çalışmada obez bireylerin iş kariyerlerinin 20 yılında daha az ücret elde ettikleri tespit etmişlerdir. Cawley (2004) tarafından yapılan araştırmada ise fazla kilonun ücret gelirlerini %9 oranında azalttığı görülmüştür.

Fonda vd. (2004) tarafından yapılan çalışmada, fiziksel görünüm açısından kadınların erkeklere göre daha katı şartlara uymaları gerektiği tespit edilmiştir. Kadınların belirlenmiş olan ideal figürden en ufak sapma

gösterdiklerinde obez olarak çok daha ciddi yargılandıklarını görülmüştür. Kadınların %60'ı ile erkeklerin %40'ı işyerinde ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmişlerdir.

Normal beden ölçüsüne sahip kadınların, daha ilgi çekici olduğu düşünülen ince ve zayıf kadınlardan daha az ücret geliri elde ettikleri ve terfi imkânlarının daha kısıtlı olduğu görülmektedir. Kadınlar açısından ücret kesintileri daha düşük beden kitle indekslerinde başlamaktadır (Fikkan ve Rothbloom, 2012; Judge ve Cable, 2011). Vücut ağırlıkları açısından kadınların ücret ve terfi imkânları arasında ters orantılı bir durumun varlığı tespit edilmiştir. Aynı durumun obez erkeklerde gözlemlenmediğine yönelik çalışmalar vardır (Schafer ve Ferraro, 2011; Judge ve Cable, 2011).

Araştırmalar obez bireylerin, farklı fiziksel talep içeren işyerlerinin tamamında daha az uygun olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Obez bireylerin daha az yetenekli ve tembel oldukları yönünde ki klişeler bu düşüncelere katkı sağlamaktadır (Puhl, Moss-Racusin, Schwartz ve Brownell, 2008; Sawbridge ve Fitzgerald, 2009).

İşsizlik ciddi bir sorun olarak ülkelerin gündemini meşgul etmektedir. Söz konusu obez bireyler olduğunda iş bulamama ve işsizlik çok daha ciddi bir düzeye ulaşmaktadır. Obezite ayrımcılığı raporları, işe alma sürecinde bu kişilerin korunmasını sağlamak adına yasal mevzuat ile bu gerçeğin ortaya konulmasını kaçınılmaz kılmıştır. Avrupa Adalet Divanı 2014 yılında obezitenin bir engelli durumu sayılması noktasında karar almıştır. Amerika'da kilo ayrımcılığına engel olmak noktasında koruma sağlayan kanunlar vardır. Dünyada artış gösteren obezite prevalansı dikkate alındığında, kilo durumuna bakılmaksızın obez adayların istihdamı için eşit fırsatlar üreten politikalar geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Obezite yükselen bir konu olarak dikkate alınmalı ve buna uygun mevzuat hazırlanarak mevcut durumlarda değişiklik yapılmasını gerektirmektedir.

Yapılan çalışmalar obezitenin ülke ekonomisine doğrudan ve dolaylı maliyetleri olduğunu ve bu maliyetler içinde dolaylı maliyetlerin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte iş yerlerinde obezite ayrımcılığının yapıldığını işe yerleşme, ücret ve terfi gibi durumlar için obezitenin kişiyi dezavantajlı bir konuma getirdiği görülmüştür. Bu durum ise obezite ile mücadele politikaları arasında son yıllarda daha yaygın hale gelen işveren politikalarını ön plana çıkarmıştır.

Obezite ile Mücadelede İşveren Politikaları

Obezite ile mücadelede var olan politikalara ek olarak işverenlerde son yıllarda bu mücadelede etkin olarak ön plana çıkmaktadırlar. McKinsey Global Enstitüsü tarafından hazırlanan raporda 18 gruptan meydana gelen 74 müdahale aracı tespit edilmiş ve bazı noktalarda işverenlerin önemli yükümlülüklerinin varlığı belirlenmiştir. Tablo 1 de obezite ile mücadelede işverenlerin yükümlülükleri verilmiştir.

Tablo 1. İşverenlerin Obezite ile Mücadeledeki Yükümlülükleri

Sağlıklı yemekler	Sağlıklı yiyeceklerin işyerlerinde ücretsiz sunulması	İşverenlerin gerekli ürün tedarikini gerçekleştirme ve düzenlemesi
Yüksek kalorili yiyecek ve içecekler erişim	İş yerlerinde yüksek kalorili yiyecekler erişiminin kısıtlanması İşyeri kantin düzenin sağlanması	İşverenlerin iş yerlerindeki sağlıksız ürün sunan otomatik satış makinelerinin kaldırılması İşverenlerin sebze meyve ve salata gibi sağlıklı ürünlerin sunulduğu kantin alanların sağlanması
Kalori etiketleme	İşyerinde satılan tüm ürünlerin kalori bilgilerinin sunulması İşyerinde sağlıklı ürünlere trafik ışığı etiketlemesi gibi ilgi çekici etiketlemelerin yapılması Toplam öğün kalorisinin etiketlenmesi	İşverenin kantinde uygun tabela ve duyuru gibi gerekli düzenlemeleri sağlanması İşverenlerin trafik ışığına uygun tabelaların kullanılması İşverenler, Kantinde alışveriş sonucunda ödeme yapılırken, toplu besin içeriği etiketlemesini yaparak bilgi fişinde belirtilmesi
Porsiyon kontrol	İş yerinde porsiyon büyüklüğünün azaltılması	İşverenlerin işyerindeki kantinlerde sunulan gıdaların ortalama porsiyon büyüklüklerini azaltmak için gerekli düzenlemelerin yapılması
İşyeri sağlığı	İşyeri ekibi için sunulan teşvik programları İşverenin maddi teşvikleri	İşverenler fiziksel aktiviteyi artırmak için hedefler belirleyip personeli bu hedefleri tutturma konusunda teşvik edici uygulamaları sağlar İşverenler belirli sağlık hedefleri için sigorta primleri, spor salonu üyeliği, ödülleri gibi maddi teşvikler sağlar

Kaynak: Dobbs vd., 2014.

Tablo 1'de görüleceği üzere işverenler kilo yönetim programları, kalori etiketleme politikaları, yüksek kalori içeren içecek ve yiyecekler erişiminin kısıtlanması, sağlıklı menü sunumu ve çalışan sağlığını iyileştirmek

adına işyerinde uygulanacak politikaların olduğu görülmektedir. Ayrıca işverenler işten izin günleri, tatiller, küçük hediyeler veya para desteği gibi uygulayabileceği teşvikler ile obezitenin engellenmesine yardımcı olabilirler. Örneğin Amerika'da yer alan VSM Abrasives'in şirketi sağlıklı kilosunu koruyabilen ve yahut sağlıklı kiloya doğru ilerleyebilenlere ücretsiz izin günü ve nakit ödemeler sağlayabilen bir strateji uygulamaya koymuşlardır. Şirket oluşturmuş olduğu çalışmayı titiz bir biçimde değerlendirmemiş olmasına rağmen geniş ölçüde maliyet tasarrufu ve kilo kaybı sağladıklarını öne sürmüşlerdir.

Literatürdeki çalışmalar finansal teşvik içeren programların daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Jeffery, Thompson ve Wing, 1978; Jeffery, Gerber, Rosenthal ve Lindquist, 1983; Jeffery, Bjornson-Benson, Rosenthal, Kurth ve Dunn, 1984; Jeffery, Hellerstedt ve Schmid, 1990). Amerika'da çalışanlara yönelik işverenlerin sunmuş olduğu teşviklerin bir kısmı tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Amerika'da İşyerinde Uygulanan Uygulamalar

“	Ödül Kriteri	Finansal Teşvik
<i>Adventist Media Center</i>	Yürüdüğü ve egzersiz yaptığı süreyi uçak miline çevirmek.	1000 Mil altında kalan durumlarda su şişeleri, kalemler mini el fenerleri gibi küçük hediyeler verilirken. 1000 mil üstüne ise 1 izin günü verilmektedir.
<i>BlueCross Blue Shield of Michigan</i>	Bir takımın üyesi olarak 10 Haftalık “Dump the Plump” adlı kilo kaybetme programına katılmak.	Takımlara girişte toplanan giriş ücretlerinin kazanan takıma verilmesi.
<i>Cigna Corporation</i>	Egzersiz programını tamamlamak.	Ödül ve hediye sertifikalar verilmesi.
<i>Dell Inc.</i>	Yıllık sağlık riski değerlendirmesi ve sağlık risklerini yönetmek için bir sağlıklı yaşam programını tamamlamak.	Değerlendirme için yıllık 75 dolar prim kesintisi, sağlık programını tamamlayanlar için 225 dolar nakit.
<i>Freedom One Financial Corporation</i>	1. Periyodik olarak belirlenen kilo verme hedeflerinin 3 tanesinin birini tamamlama 1,25 pound kadar bir kilo kaybı 2. vücut ağırlığını %15 azaltmak 3.vücut yağ oranını %15 azaltmak	Ücretli izin, nakit ödemeler, tropikal geziler
<i>Hoffman-LaRoche</i>	Sağlıkla ilgili 12 aktiviteye katılım.	Her bir aktivite tamamlandığında 25 dolarlık bir hediye çeki.
<i>Humana</i>	Virgin Life Care adlı fitness grubunun oluşturduğu virgin run kiosklarını kullanarak egzersiz, kan basıncı, vücut yağ ve kilo oranını izlenmesini sağlamak.	Yapılan egzersizlerle sağlık mili kazanmak ve bunları Amerika'nın önde gelen bazı mağazalarında kullanabilmek.
<i>Johnson&Johnson</i>	Çeşitli sağlıklı yaşam programlarından birine kaydolarak sağlık riski değerlendirmesinin tamamlanmasıdır.	Tıbbi primlerde 500 dolara kadar indirim.
<i>Motorola</i>	Sağlıklı yaşam merkezi ya da bir fitness salonuna kayıt olmak.	Kayıt ücretinin 240 dolarının nakit olarak geri ödenmesi.
<i>Providence Everett Medical Center</i>	Sağlıklı yaşam programının tamamlanması ve hastalık izinlerinin ve tıbbi taleplerin sınırlandırılması.	Sağlıklı yaşam programını tamamlayanlara 250 dolardan 325 dolara kadar nakit ödemeler.
<i>Quaker Oats</i>	Sağlık riski değerlendirmesi ve taramasını tamamlayarak bu yönde yaşam tarzını benimsenmesi.	Çok sayıda aktivitede geçerli olabilen 300 dolar değerinde hediye çeki.
<i>Standford University</i>	Etkinliklere katılıp puan kazanılması için çevrimiçi/online değerlendirmenin tamamlanması.	Çevrimiçi/online değerlendirmenin tamamlanmasında 100 dolar nakit ödeme, bu değerlendirmeden 200 puan kazanıldığı takdirde 150 dolar nakit ödeme.
<i>Star Tribune</i>	Sağlık riski değerlendirmesinin tamamlamak ve egzersiz ve sağlığı tehlikeye atan riskli davranışlar ile ilgili üç tane sağlık kursu tamamlamak.	Sağlık primi kredileri.
<i>Synovus Financial</i>	Sağlık riski değerlendirme taramasını tamamlamak ve haftada üç kere bir sağlık kulübüne katılmak.	Sağlık kulübü üyeliği için tarama ve tam geri ödeme için yıllık sağlık primlerinde indirimler. Sağlık programlarında sağlık sigortası primlerinden yılda 260 dolara kadar tasarruf etmek için puan toplama. Hem çalışan hem de eşi bir yılda 130 dolar kazanabilir.
<i>Texas Health Resources University of Minnesota VSM Abrasives</i>	Hastalık yönetim programlarına, tıbbi taramalara ve egzersizlere katılma. Sağlıklı yaşam kursuna katılmak için değerlendirmeyi tamamlama, kendisine atanan sağlık koçu ile çalışma. Yılda dört kere tartılmanın sağlanması.	Sağlıklı olduğu kiloyu koruyanlara yılda 25 dolar ekstra nakit ödeme. Aynı şekilde bir yıl boyunca sağlıklı kilosunu koruyanlara ücretli izin.
<i>We Energy</i>	Kişisel sağlık hedeflerinin ana hatları ile belirlenerek, sağlıklı yaşam programlarının tamamlanması.	Her aktiviteden kazanılan puanların yılda 200 ile 300 dolar arasında değişen nakit ödemelere çevrilmesi.

Kaynak: Finkelstein ve Zukerman, 2008: 196-197.

Teşviklerin kilo kayıpları üzerine etkisini incelemek üzere Finkelstein ve Zukerman (2009) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların bir kısmına kilo kaybetmeleri için 7 dolar odenmiş diğer kontrol grubuna ise teşvik verilmemiştir. Üç aylık inceleme döneminde teşvik verilenlerin vücut ağırlıklarının %17'sini kaybettikleri görülürken, kontrol grubundakilerin sadece %4' vücut ağırlıklarının %5'ini kaybettiğini gözlemlemişlerdir.

Yöntem

rnek olay bütüncül tek durum deseni olarak tasarlanan araştırmada, tek bir örgüt üzerinde obezite ayrımcılığı ve işyerinde obezite ile mücadelede etkili olabilecek uygulamaların neler olabileceği üzerine keşifsel bir analiz yapılmıştır. rnek olay yöntemi bir olay ya da olguyu içinde bulunduğu yaşam çerçevesinde inceleyen, içerik sınırların net hatları ile belirli olmadığı, birden fazla veri kaynağının veya kanıtın varlığı ile kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009:18). Altunışık, oşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2005) rnek olay yönteminin örgütlerde meydana süreçlerin anlaşılması ve irdelenmesinde diğer yöntemlere göre daha başarılı olacağını ileri sürmektedirler. Obezite ayrımcılığı ve obezite ile mücadelede işyeri uygulamalarına yönelik ülkemizde araştırmaların olmaması, çalışmanın keşfetme yönünü ne çıkarırken mevcut durum hakkında betimleme yapılmasını da gerekli kılmıştır.

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak verilerin toplanıp analiz edildiği, elde edilen bulguların birleştirilerek ileriye doğru yordamlarda bulunulduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmış karma araştırma yöntemine dayanmaktadır. Bu yöntemin özelliği farklı biçimlerde toplanan verilerin birbirlerini doğrulaması ve böylelikle sonuçların gerçekliğine daha güçlü etki sunmasıdır.

Evren- rneklem

Obezitenin en çok emek gücüne dayalı iş kollarında çalışma verimliliğini düşürdüğüne yönelik araştırmalar teorik kısımda açıklanmıştır. Emek gücüne dayalı çalışma birçok iş sektöründe ön planda bulunmasına rağmen elik-metal sektörü ağır emek gücünün en çok kullanıldığı bir sektördür. Obeziteye dayalı düşük verimlilik ve üretkenlik kayıpları bu iş yerlerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca bu sektörde çalışanların tek sermayelerinin bedenleri olarak görülmesi bu çalışan grubunu ekonomik olarak doğrudan etkilemektedir. Bu durum ise araştırmanın analiz birimi olarak elik-metal sektöründe faaliyet gösteren bir fabrikanın seçilmesinin gerekeşesidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada karma yöntem açıklayıcı ardışık desen yöntemi ile veriler toplanmıştır. Bu araştırma deseninde öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir. Sonraki aşamada nitel araştırma kısmında hangi sonuçlar üstünde derinlemesine araştırma keşfinin yapılıp katılımcılara hangi soruların sorulacağına yönelik nicel analiz sonuçları incelenir ve son aşamada nitel veriler toplanıp analiz edilir. Araştırmanın sonunda ise nicel ve nitel yöntemlerin araştırma sonuçlarını ortaya koyma noktasında çıkarımlarda bulunulur (Creswell vd.,2011). Bu bağlamda bu araştırmada öncelikle kurum üzerinde çalışanların obeziteye bakış açılarını, obezite ayrımcılığına maruz kalıp kalmadıklarını, obezitenin verimlilikleri üzerindeki etkilerini ve obezite ile mücadelede çalışanları teşvik edecek politikaları tespit etmek amacıyla öncelikle nicel veriler toplanmıştır. Çalışmanın devamında nicel verilerden elde edilen bulgular neticesinde, nitel kısım biçimlendirilmiş ve ortaya çıkan veriler neticesinde genel çıkarımlarda bulunulmuştur.

Anket soruları Randle (2012:759) tarafından kullanılan algılanan kilo ayrımcılığı leğinden yola çıkararak ve Amerika'da obezite ile mücadele etmek için işyerleri tarafından kullanılan işyeri uygulamalarından (Finkelstein, 2008: 196-197; Gabel, 2009) türetilerek oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada nicel veriler için 526 geçerli anket SPSS programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler, nicel verilerin elde edildiği grup içerisinden obez ve morbid obez olarak ifade edilen kişilerden gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 15 kişi ile yüz yüze yarı yapılandırılmış mülakattan oluşmaktadır. Veri analizinde tekli ve çoklu frekans analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Nicel Araştırma Sonuçları

Nicel araştırma kısmında 526 adet geçerli ankete katılan çalışanların demografik zellikleri Tablo 3 'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışanların Demografik Özellikleri

Değişken	Düzye	n	%
Cinsiyet	Kadın	8	1
	Erkek	518	99
Medeni Durum	Evlü	355	71
	Bekâr	144	29
Yaş Grubu	18-24	48	10
	25-34	188	39
	35-44	163	34
	45-54	79	16
	55 ve üstü	6	1
Eğitim Durumu	İlköğretim	68	13
	Lise	325	63
	Ön lisans	94	18
	Lisans	33	6
İş Tecrübesi	5 ten az	137	28
	6-11	121	25
	12-15	56	12
	15 ve üstü	171	35
Beden Kitle Endeksi (kg/m2)	Düşük kilo (18,5 ve altı)	1	1
	Normal kilo (18,51 -24,99)	150	28
	Fazla kilo (25.00-29.00)	257	49
	Obez (30.00 ve üzeri)	114	22
Toplam		526	100,0

Ankete katılan çalışanların demografik özellikleri incelendiğinde %99'unun erkek, %1'inin kadın olduğu görülmektedir. Çalışanların %71'i evli, %29'unun bekâr olduğu görülmektedir. Yaş dağılımları incelendiğinde %10'unun 18-24, %39'unun 25-34, %34'ünün 35-44, %16'sının 45-54, %1 ise 55 yaş üstü aralığında olduğu görülmektedir. Eğitim durumları incelendiğinde ilköğretim %13, lise %63, ön lisans %18, lisans %6 mezunu olduğu tespit edilmiştir. İş tecrübesi incelendiğinde 15 yıl ve üzeri iş tecrübesine sahip olanların oranı %35, 12-15 yıl arası %12, 6-11 yıl arası %25, 5 yıldan az olanların ise %28 olduğu görülmektedir. Beden kitle indeksleri bakımından %22'sinin obez, %49'unun fazla kilolu, %28'inin normal kilolu, %1'inin ise düşük kilolu olduğu görülmektedir.

Çalışanların ideal kilolarını korumak üzere hangi teşvikleri tercih ettiklerine ilişkin sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kilo Yönetimi İçin Çalışanlar Tarafından En Çok Tercih Edilen Teşvikler

Kilo Yönetiminde Tercih Edilen Teşvikler	(%)
Ücretsiz Spor Salonu Üyelığı	25
Tatil	19
Hobiye Dayalı Aktivitelere Teşvik	17
Kaybedilen Kilo Başına Prim	12
İzin günü	12
Hiçbiri	11
Hediye	4
Toplam	100

Not: N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Çalışanlar tarafından ücretsiz spor salonu üyelığı %25 ile en çok tercih edilen teşvik olarak görülmüştür. Diğer teşviklerin oranı ise sırayla tatil %19, hobiye dayalı aktivite %17, kaybedilen kilo başına prim ve ekstra izin günü %12, hediye %4 olduğu görülmektedir. Çalışanların %11'inin hiçbir teşviki tercih etmedikleri görülmektedir.

Çalışanlara göre obezite ile mücadelede en etkili aktörün belirlenmesi ile ilgili soruya verilen cevaplar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışanlara Göre Obezite ile Mücadele Etkili Aktörler

Obezite ile Mücadelede Etkili Aktörler	(%)
Bireyin Kendisi	28
Sağlık Kuruluşları	25
Okullar	14
Yiyecek İçecek Üreticileri	9
Hükümet	8
Sivil Toplum Kuruluşları	6
İşverenler	5
Restoranlar	4
Perakendeciler	1
Toplam	100

Not: N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Çalışanlar tarafından obezite ile mücadelede bireyin kendisi %28 ile en etkili aktör olarak görülürken, ikinci sırada %25 ile sağlık kuruluşlarının etkili olduğunu düşünmektedirler. İşverenler %5 ile daha alt sıralarda yer almaktadır.

Çalışanların kilolarından ötürü işyerlerinde obezite ayrımcılığına uğrayıp uğramadıklarına yönelik obezite ayrımcılığı algısı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Obezite Ayrımcılığı Algısı

Obezite Ayrımcılığı Algısı	(%)
Evet	5
Hayır	95

Çalışanların %95'i iş yaşamlarında kiloya dayalı bir ayrımcılık yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrımcılık yaşadığını söyleyenlerin oranı %5 gibi düşük bir oranda kalmıştır.

Çalışanlardan ayrımcılık yaşadığını söyleyen %5'lik dilimden ayrımcılığı hangi süreçte yaşadıklarına verdikleri cevap Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ayrımcılığın Yaşandığı Süreçler

Ayrımcılığın Yaşandığı Süreçler	(%)
İşe Alım	41
Terfi	11
İşten Çıkarma	7
Ücret Artışı	41

Ayrımcılığa uğradığını düşünenler ayrımcılığın en çok %41 ile işe alım ve ücret artışı süreçlerinde yaşadığını söylemişlerdir. Sırasıyla terfi ve işten çıkarma kiloya dayalı ayrımcılığın yaşandığı diğer süreçlerdir.

Çalışanların obeziteye ve obezite ile mücadelede işyeri uygulamalarına bakış açılarını ölçmek amacıyla kullanılan likert ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0,838'dir. Güvenirlilik katsayısı 0,7 üzerindeki ölçeklerin güvenilirlikleri yüksektir (Altunışık vd.,2005). Dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu söylenilebilir. Ölçeğin frekans analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışanların Obeziteye ve Obezite ile Mücadelede İşyeri Uygulamalarına Bakışı Frekans Analizleri

Aşağıdaki ifadelere katılım derecenizi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Obezite bir güzellik problemidir.	53	15	9	14	9
2. Obezite bir sağlık problemidir.	2	5	3	24	66
3. Devletin obezite ile mücadele ettiğini düşünüyorum.	26	23	21	15	15
4. Çalışanlara iş yerinde ücretsiz egzersiz yapabileceği bir ortam sağlanmalıdır.	6	8	9	29	48

Tablo 3. Devamı

Aşağıdaki ifadelere katılım derecenizi işaretleyiniz	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
5. İşyeri çalışanların sağlıklı beslenmesine önem vermelidir.	4	6	5	30	55
6. Çalışanların kilosu iş yapmasını engeller	5	11	19	35	30
7. İşyerinde sağlıklı yaşam için sunulan imkânları kullanırım.	8	12	15	27	38
8. İşyerinde sağlıklı yaşam için verilecek eğitim ve seminerlere katılırım.	12	10	15	29	34
9. İşe girerken çalışanın kilosu önemli bir faktördür.	16	18	27	23	16
10. İşyerinde çalışanların boy ve kilosu düzenli bir şekilde takip edilmelidir.	13	14	19	28	26
11. İşyerinde sağlıklı yaşama yatırım yapılması (spor salonu, sağlıklı yiyecek sunumu) işyerinde daha fazla vakit geçirmeme sebep olur.	9	12	19	25	35
12. İşyerinde sağlıklı yaşama yatırım yapılması (spor salonu, sağlıklı yiyecek sunumu) çalışma isteğimi artırır.	6	10	17	31	36
13. İşyerinde geçirilen süre içerisinde tüketilen yiyecek ve içecekler takip edilmelidir.	7	11	17	32	33
14. Kilo kontrolü konusunda parasal teşvik çalışma isteğimi artırır.	9	14	18	25	34
15. İşverenler, şişmanlığı azaltmada etkili mücadele sağlayabilir.	6	14	16	31	33

Çalışanların anket sorularına verilen cevaplar analiz edildiğinde ulaşılan sonuçlar şunlardır. %68 obezite bir güzellik problemi değildir. %90 obezite bir sağlık problemidir. %49 devlet obezite ile mücadele etmemektedir. %77 çalışanlara işyerinde ücretsiz egzersiz yapabileceği ortam sağlanmalıdır. %85 işyeri çalışanların sağlıklı beslenmesine önem vermelidir. %65 kilo çalışanların iş yapmasını engeller. %65 işyerinde sağlıklı yaşam için sunulan imkânları kullanırım. %63 işyerinde sağlıklı yaşam için verilecek eğitim ve seminerlere katılırım. %38 işe girerken çalışanın kilosu önemli bir faktördür. %54 işyerinde çalışanların boy ve kilosu düzenli bir şekilde takip edilmelidir. %60 işyerinde sağlıklı yaşama yatırım yapılması (spor salonu, sağlıklı yiyecek sunumu) işyerinde daha fazla vakit geçirmeme sebep olur. %67 işyerinde sağlıklı yaşama yatırım yapılması (spor salonu, sağlıklı yiyecek sunumu) çalışma isteğimi artırır. %65 işyerinde geçirilen süre içerisinde tüketilen yiyecek ve içecekler takip edilmelidir. %59 kilo kontrolü konusunda parasal teşvik çalışma isteğimi artırır. %64 işverenler, şişmanlığı azaltmada etkili mücadele sağlayabilir.

Nitel Araştırma Sonuçları

Nitel araştırma sürecinde inceleme grubuna alınan çalışanlara ait özellikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Grubuna Alınan Çalışanlara Ait Özellikler

Araştırma Grubuna Alınan Çalışanlara Ait Özellikler	f
Yaş	6
	9
BKI	
25 kg/m ² ile 29,9 kg/m ² arasındaki sonuçlar: İdeal kilonun üstünde	Fazla kilolu
30 kg/m ² ile 39,9 kg/m ² arasındaki sonuçlar: İdeal kilonun çok üstünde (obez)	Obez
40 kg/m ² üzerindeki sonuçlar: İdeal kilonun çok üstünde (morbid obez)	Morbid Obez
	1
	8
	6
İş Tecrübesi	
	6
	5
	4
Çalışma Türü	
	6
	5
	4

Mülakata katılan çalışanlardan 9'u 35-65 yaş aralığında, 6'sı ise 18-34 yaş aralığındadır. Çalışanların 2'si fazla kilolu, 10'u obez, 3'ü ise morbid obezdir. Çalışanlardan 1 tanesi 1-5 yıl arası, 8 tanesi 5-10 arası, 6 tanesi ise 10 ve üzeri iş tecrübesine sahiptir. Çalışanlardan 6'sı ağır işlerde, 5'i ayakta, 4'ü ise hareketsiz işlerde çalışmaktadır.

“Sizce fazla kilolu olmak ne demektir?” sorusuna yönelik fazla kilolu olmaya ilişkin tanımlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Fazla Kilolu Olmaya İlişkin Tanımlar

Fazla kilolu olmaya ilişkin tanımlar		f
Hantallık	M3, M4, M6, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M15	10
Sağlıksızlık	M1, M4, M5, M9, M14	5
Fazla Yeme İçme	M2, M4, M11	3

Mülakata katılan çalışanlardan 10'u fazla kilolu olmayı hantallık, 5'i sağlıksızlık, 3'ü ise fazla yeme içme şeklinde tanımlamışlardır.

"Sizce kilolu olduğunuzu söyleyenler varsa kimler?" sorusuna yönelik fazla kiloya ilişkin toplumsal imaların yönü Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Fazla Kiloya İlişkin Toplumsal İmaların Yönü

Fazla kiloya ilişkin toplumsal imaların yönü		f
Aile	M2, M4, M5, M7, M8, M10, M12, M14, M15	9
Sosyal çevre	M2, M4, M5, M9, M10, M11, M13	7
Hiç kimse	M1, M3, M6	3
İş Arkadaşları	M2, M4	2

Mülakata katılan çalışanlar fazla kilolu olduklarına yönelik söylemlerin 9'u aileden, 7'si sosyal çevreden, 2'si ise iş arkadaşlarından geldiğini söylemiştir.

"Fazla kilolunun günlük yaşamda ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik fazla kilolunu sosyal yaşamdaki etkileri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Fazla Kilonun Sosyal Yaşamdaki Etkileri

Fazla kilolunu sosyal yaşamdaki etkileri		f
Hareketlerde Zorlanma	M2, M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10, M12, M13,	10
Nefes Darlığı	M1, M5, M6, M7, M9	5
Uyku Problemleri	M5, M6	2
Kıyafet Problemleri	M11, M15	2
Yer Kaplama Problemleri	M11, M14	2
Yer Kaplama Problemleri	M1	1

Mülakata katılan çalışanların 10'u hareketlerde zorlanma, 5'i nefes darlığı, 2'si uyku problemleri, 2'si kıyafet problemleri, 2'si yer kaplama problemleri, 1'i ise sosyal beğeni problemi olarak sosyal yaşamda olumsuz etkilere maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

"Kilolu olmaktan ötürü yaşadığımız herhangi bir farklı muameleyi anlatır mısınız?", "İşyerinde (bu işe giriş süreci de dahil olmak üzere) fazla kilodan dolayı herhangi birinin herhangi bir ayrımcılığa uğradığına tanık olduğunuz durumları anlatabilir misiniz?" ve "Kendi kilonuzdan ötürü işyerinde ne gibi farklı muamelelere maruz kaldınız?" sorularına yönelik fazla kiloya dayalı ayrımcılık Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13. Fazla Kiloya Dayalı Ayrımcılık

Fazla kiloya dayalı ayrımcılık		f
Ayrımcılık Yaşamadım	M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M11, M12, M14, M15	12
Ayrımcılığa Tanık Oldum	M3, M6, M8, M11	4
Ayrımcılık Yaşadım	M1, M10, M13	3

Mülakata katılan çalışmacıların 12'si fazla kilolarından dolayı bir ayrımcılığa maruz kalmadıklarını, 4'ünün ayrımcılığa tanık olduğunu, 3'ünün ise ayrımcılığa maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

"Bir kişinin kilosunun işini yapma yeteneğini ne gibi şekillerde etkilediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik fazla kilolu olmanın verimliliğe etkisi Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14. Fazla Kilolu Olmanın Verimliliğe Etkisi

Fazla kilolu olmanın verimliliğe etkisi		f
Verimlilik kaybı yaşıyorum	M1, M3, M6, M7, M8, M10, M12, M13, M14, M15	10
Belirli iş grupları için	M3, M4, M5, M11	4
Verimliliğe Etkisi yok	M2, M5, M9	3

Mülakata katılan çalışanların 10' u fazla kiloları sebebiyle verimlilik kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fazla kilonun sadece belirli iş gurubunda verimliliğe etkisi olacağını düşünenlerin sayısı 4'tür. Fazla kilonun verimliliğe bir etkisi olmadığını düşünenlerin sayısı 3'tür.

"Sizce işverenler, kilolu bireyler için daha kapsayıcı ve kabul gören bir çalışma ortamını nasıl yaratabilir?" sorusuna yönelik kilo yönetiminde tercih edilen teşvikler Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15. Kilo Yönetiminde Tercih Edilen Teşvikler

Kilo Yönetiminde Tercih Edilen Teşvikler	f	
Spor salonu desteği	M4, M5, M6, M12, M14, M15	6
Eğitim ve seminerler	M3, M8, M9, M11, M13	5
Maddi teşvik	M7	1
İzin günü	M10	1

Mülakata katılan çalışanlardan 6'sı ücretsiz spor salonu desteğini tercih edeceklerini söylemiştir. Katılanların 5'i işyerinde verilecek eğitim ve seminerlerin etkili olabileceğini düşünürken. Maddi destek ve izin günü teşvikinin faydalı olacağına birer kişi katılmıştır.

"Obezite ile mücadelede etkili aktörler kimlerdir?" sorusuna yönelik cevaplar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Obezite ile Mücadelede Etkili Aktörler

Obezite ile Mücadelede Etkili Aktörler	f	
Devlet	M1, M2, M3, M7, M9, M11, M14	7
İşveren	M5, M7, M8, M13	4
Sendika	M2, M3, M10	3
Okullar	M6, M12, M15	3
Kişinin kendisi	M4, M7,	2

Mülakata katılan çalışanlardan 7'si devleti, 4'ü işverenleri, 3'ü sendika, 3'ü okulları, 2'si ise kişinin kendisini etkili aktör olarak görmektedir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre çalışanların obezitenin bir sağlık problemi olduğunun bilincinde oldukları ayrıca obeziteyi hantallık ve sağlıksız bir durum olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Obezite ile mücadelede en etkili aktör olarak nicel verilerde öncelikle bireyin kendisini görmekte, sonrasında sağlık kuruluşları ve okulların obeziteyi önlemede etkili faktör olacağını düşünmektedirler. İşverenlerin obezite ile mücadelesi nicel verilerde daha alt sıralarda yer alırken nitel verilerde sendikaların işverenler üzerinde baskı oluşturması ile işverenlerin de etkili bir faktör olarak yer alabileceği tespit edilmiştir. İşverenlerin obeziteyi azaltmada etkin bir şekilde mücadele edebileceği görüşü çalışanlar üzerinde hâkimdir.

Çalışanların büyük bir kısmı kilolarından ötürü işe alım, terfi, ücret artışı ve işten çıkarma süreçlerinde herhangi bir ayrımcılık yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrımcılığa uğradıklarını düşünen çok küçük bir kısım ise bunun en çok işe alım ve ücret sürecinde meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Özellikle fiziksel görünümü yüksek olan işler dışında işe alım sürecinde kilonun önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Bu durum özellikle Amerika'da görüldüğü gibi bir ayrımcılığın Türkiye'de yaşanmadığını göstermektedir. Kişilerin fazla kilolarına yönelik olumsuz ifadelerin genellikle aile ve yakın sosyal çevre tarafından dile getirildiği görülmüştür.

Obezitenin sosyal yaşamda özellikle hareketlerde zorlanma ve nefes darlığı biçiminde etkilerinin olduğu, bu durumun çalışanların verimlilikleri üzerinde olumsuz etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Çalışanlar fazla kilolarından dolayı üretkenliklerinde kayıplar yaşadıklarını, iş kazalarına daha açık olduklarını ve kiloya dayalı hastalıklar neticesinde ekstra izin kullanımı şeklinde görülebilecek verimlilik kayıplarına daha açık olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre obeziteyi azaltmaya yönelik uygulamalar başta verimlilik artışı olmak üzere iş kazaları neticesinde ortaya çıkabilecek sorunların da azalmasında etkili olabilecektir.

Çalışanların kilo yönetiminde en çok tercih ettikleri teşvik ücretsiz spor salonu üyeliği olarak görülmüştür. İşyerinde kilo kaybına yönelik düzenlenecek eğitim ve seminerlere katılımın yüksek olacağı gözlemlenmiştir. Tatil, hobiye dayalı aktivitelere teşvik, kaybedilen kilo başına prim ve ekstra izin günü gibi teşvikler bunlardan sonra gelmektedir. İşyerinde çalışanların kilo yönetimi çerçevesinde düzenli olarak kilo kontrollerinin yapılması istenilen bir durum olarak görülmektedir. İşyerinde spor salonu ve sağlıklı yiyecek

içecek sunumu gibi sağlıklı yaşama yatırım yapılması çalışanların çalışma isteklerini artırarak işyerlerinde daha fazla vakit geçirmelerine sebep olacağı görülmüştür.

Çalışmada çıkan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda obeziteyi önlemede işveren odaklı politikaların hem devlet hem de işletmeler tarafından ön plana alınmasının uzun vadede ekonomide yaşanan verimlilik kaybını en aza indirmede etkili olabileceği dşnlmektedir.

Etik Beyan

“Obezite Ayrımcılığı ve Obeziteyi nlemeye Yönelik İşyeri Uygulamaları” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerİ Bilimler Etik Kurulu’nun 03.02.2022 tarih ve E-61923333-050.99-102859 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması söz konusu değerildir.

Not

Bu Araştırma yazarın “Obezite Ayrımcılığı: Çalışanlar zerine Bir rnek Olay İncelemesi” adlı doktora tezinden geşiştirilmiştir.

Teşekkür

Doktora tezimin yazımı sürecinde emeği geçen danışmanım Doç. Dr. Elvan Yıldırım’a teşekkür ederim.

Kaynakça

- Altunışık, R., oşkun R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım E., (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Agerstrm, J., & Rooth, D. O. (2011). The role of automatic obesity stereotypes in real hiring discrimination. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 790.
- Averett, S. L. (2019). *Obesity and labor market outcomes*. IZA World of Labor.
- Ball, K., Mishra, G., & Crawford, D. (2002). Which aspects of socioeconomic status are related to obesity among men and women? *International journal of obesity*, 26(4), 559-565.
- Bartels, L. K., & Nordstrom, C. R. (2013). Too big to hire: Factors impacting weight discrimination. *Management Research Review*, 36(9), 868-881.
- Baum, C. L., & Ford, W. F. (2004). The wage effects of obesity: a longitudinal study. *Health economics*, 13(9), 885-899.
- Becker, G. S. (1957). *The economics of discrimination*. University of Chicago.
- Carr, D., & Friedman, M. A. (2005). Is obesity stigmatizing? Body weight, perceived discrimination, and psychological well-being in the United States. *Journal of health and social behavior*, 46(3), 244-259.
- Cawley, J. (2004). The impact of obesity on wages. *Journal of Human resources*, 39(2), 451-474.
- Dee, A., Kearns, K., O’Neill, C., Sharp, L., Staines, A., O’Dwyer, V., ... & Perry, I. J. (2014). The direct and indirect costs of both overweight and obesity: a systematic review. *BMC research notes*, 7(1), 1-9.
- Dobbs, R., Sawers, C., Thompson, F., Manyika, J., Woetzel, J. R., Child, P., ... & Spatharou, A. (2014). *Overcoming obesity: an initial economic analysis*. McKinsey global institute.
- Fikkan, J.L., & Rothbloom, E.D. (2012). Is fat a feminist issue? Exploring the gendered nature of weight bias. *Sex Roles*, 66,575–592.
- Finkelstein, E. A., & Zuckerman, L. (2008). *The fattening of America: how the economy makes us fat, if it matters, and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Flint, S. W., Hudson, J., & Lavallee, D. (2016). The Portrayal of Obesity in U.K. National Newspapers. *Stigma Health*. 1 16–28.
- Flint, S. W., & Snook, J. (2014). Obesity and discrimination: the next ‘big issue’? *International Journal of Discrimination and the Law*, 14(3), 183-193.
- Fonda, S. J., Fultz, N. H., Jenkins, K. R., Wheeler, L. M., & Wray, L. A. (2004). Relationship of body mass and net worth for retirement-aged men and women. *Research on Aging*, 26(1), 153-176.
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of women quarterly*, 21(2), 173-206.
- Gabel, J. R., Whitmore, H., Pickreign, J., Ferguson, C. C., Jain, A., Kc, S., & Scherer, H. (2009). Obesity and the workplace: current programs and attitudes among employers and employees. *Health Affairs*, 28(1), 46-56.
- Giel, K. E., Thiel, A., Teufel, M., Mayer, J., & Zipfel, S. (2010). Weight bias in work settings—a qualitative review. *Obesity facts*, 3(1), 33-40.

- Hammond R.A., & Levine, R. (2010). The Economic impact of obesity in the United States, *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy*, 3, 285-295.
- Harper Obese Workers Cost Employers, *The Washington Times*, (2008). Retrieved from <https://www.washingtontimes.com/news/2008/jan/15/obese-workers-cost-employers/>
- Jeffery, R. W., Bjornson-Benson, W. M., Rosenthal, B. S., Kurth, C. L., & Dunn, M. M. (1984). Effectiveness of monetary contracts with two repayment schedules on weight reduction in men and women from self-referred and population samples. *Behavior Therapy*, 15(3), 273-279.
- Jeffery, R. W., Gerber, W. M., Rosenthal, B. S., & Lindquist, R. A. (1983). Monetary contracts in weight control: effectiveness of group and individual contracts of varying size. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51(2), 242.
- Jeffery, R. W., Hellerstedt, W. L., & Schmid, T. L. (1990). Correspondence programs for smoking cessation and weight control: a comparison of two strategies in the Minnesota Heart Health Program. *Health Psychology*, 9(5), 585.
- Jeffery, R. W., Thompson, P. D., & Wing, R. R. (1978). Effects on weight reduction of strong monetary contracts for calorie restriction or weight loss. *Behaviour research and therapy*, 16(5), 363-369.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (2011). When it comes to pay, do the thin win? The effect of weight on pay for men and women. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 95.
- Klesges, R. C., Klem, M. L., Hanson, C. L., Eck, L. H., Ernst, J., O'Laughlin, D., Garrot, A. & Rife, R. (1990). 'The Effects of Applicant's Health Status and Qualifications on Simulated Hiring Decisions', *Journal of Obesity*, 14, 527-535.
- Kristen, E. (2002). Addressing the problem of weight discrimination in employment. *California Law Review*, 90(1), 57-109.
- Konnopka, A., Bodemann, M. & König, H.H. (2011), Health Burden and Costs of Obesity and Overweight in Germany, *European Journal of Health Economics*, 12(4): 345–352.
- Levine, E. E., & Schweitzer, M. E. (2015). The affective and interpersonal consequences of obesity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 127, 66-84.
- Merx, K. (2004). Added insurance costs of obesity a weighty problem. *Business Insurance*, 38(38), 20.
- Mishra, B., & Mishra, J. (2015). Discrimination in the workplace. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 15(4).
- Morris, S. (2007). The impact of obesity on employment. *Labour Economics*, 14(3), 413-433.
- Obara-Golebiowska, M. (2016). Employment discrimination against obese women in obesity clinic's patients perspective. *Roczniki Państwowego Zakładu Higieny*, 67(2).
- O'brien, K. S., Latner, J. D., Halberstadt, J., Hunter, J. A., Anderson, J., & Caputi, P. (2008). Do antifat attitudes predict antifat behaviors? *Obesity*, 16(S2), S87-S92.
- Puhl, R. M., Moss-Racusin, C. A., Schwartz, M. B., & Brownell, K. D. (2008). Weight stigmatization and bias reduction: perspectives of overweight and obese adult. *Health Educ. Res.* 23 347–358.
- Puhl, R. M., & Brownell, K. D. (2006). Confronting and coping with weight stigma: an investigation of overweight and obese adults. *Obesity*. 2006; 14 (10): 1802–15.
- Randle, N. W. (2012). Can generalized self-efficacy overcome the effects of workplace weight discrimination? *Journal of Applied Social Psychology*, 42(3), 751-775.
- Register, C. A., & Williams, D. R. (1990). Wage effects of obesity among young workers. *Social Science Quarterly*, 71(1), 130.
- Rich, E., & Evans, J. (2005). 'Fat ethics'—the obesity discourse and body politics. *Social Theory & Health*, 3(4), 341-358.
- Roehling, M. V., Roehling, P. V., & Pichler, S. (2007). The relationship between body weight and perceived weight-related employment discrimination: The role of sex and race. *Journal of Vocational Behavior*, 71(2), 300-318.
- Rooth, D.O. (2009), Obesity, Attractiveness, and Differential Treatment in Hiring: A Field Experiment, *J. Human Resources*, July 1, 44: 710-735.
- Rudolph, C. W., Wells, C. L., Weller, M. D., & Baltes, B. B. (2009). A meta-analysis of empirical studies of weight-based bias in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 1-10.
- Sanjuán, A. M., Morales, F. F., & del Castillo, M. A. R. (2011). The effect of work discrimination on the well-being of obese people. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 255-267.
- Saruç, T., (2014). *Obezite Ekonomisi ve Obezite ile Mücadelede Kamu Politikaları*. Son çağ yayıncılık.
- Sawbridge, D. T., & Fitzgerald, R. (2009). 'Lazy, slothful and indolent': medial and social perceptions of obesity in Europe to the eighteenth century. *Vesalius* 15 59–70.
- Schafer, M. H., & Ferraro, K. F. (2011). The stigma of obesity: does perceived weight discrimination affect identity and physical health? *Social Psychology Quarterly*, 74(1), 76-97.
- Schulte, P. A., Wagner, G. R., Ostry, A., Blanciforti, L. A., Cutlip, R. G., Krajnak, K. M., ... & Miller, D. B. (2007). Work, obesity, and occupational safety and health. *American journal of public health*, 97(3), 428-436.
- Spahlholz, J., Baer, N., König, H. H., Riedel-Heller, S. G., & Luck-Sikorski, C. (2016). Obesity and discrimination—a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Obesity reviews*, 17(1), 43-55.
- Tischner, I., & Malson, H. (2008). Exploring the politics of women's In/VisibleLarge'bodies. *Feminism & Psychology*, 18(2), 260-267.
- Uğur, A. (2003). *İşletmelerde Verimlilik*. Sakarya Kitabevi.
- Wolf, A. M., (1998), What is the Economic Case for Treating Obesity, *Obesity Research*, Vol. 6 Suppl. 1 April.

Wulandari, G.P., & Kristina, S. A. (2018). Direct and Indirect Cost of Obesity: A Systematic Review, *Global Journal of Health Science*, 10(9):122.

EXTENDED ABSTRACT

Obesity, which has become widespread in recent years, has emerged as a health problem. Countries are implementing many policies to reduce obesity. The actors fighting against obesity are primarily government and health organizations, non-governmental organizations, schools, media, retailers and employers. In addition to the health problems caused by obesity, it also has serious economic burdens. It is observed that obesity, especially in the form of productivity loss, significantly affects the productivity of employees. It is observed that obesity brings social problems as well as health and economic problems. With the increase in the prevalence of obesity, stigmatization of these people also increases. It is observed that obese people are subjected to discriminatory treatment in processes such as recruitment, promotion, dismissal, and wage increase due to their weight. This situation is characterized as obesity discrimination. Although there are different practices that are already known and designed to prevent discrimination, there are also cases of unrecognized discrimination, and obesity discrimination is one of the types of discrimination seen in society and workplaces at this point. Since existing laws do not include obesity discrimination, it is seen that many obese individuals are regularly subjected to this discrimination. Just as it is a basic human right to live, it is a human right to be employed in a healthy and safe environment. Employers are hesitant to hire obese individuals, mainly because they are slower and less productive. Research also shows that obese individuals are 13 times more likely to suffer workday injuries than normal weight workers. A person's health is affected by the work environment and increasing the quality of life in the work environment is reflected in increased productivity. The rise in obesity rates in our country in recent years causes practices to prevent obesity to become important. Since employees spend most of their time in their workplaces, workplace practices to prevent obesity are also becoming important. It has been found that there is a direct link between the weight of employees and their productivity. It is predicted that actively combating obesity in the workplace will be effective in reducing productivity losses by minimizing indirect costs, which occupy a large place in the economic costs of obesity. Especially in the United States, there are various policies implemented to combat obesity in the workplace. The fact that there is no policy implemented in the workplaces to prevent obesity in Turkey increases the importance of the issue and may form the basis for future studies. In addition, it is among the objectives of this study to draw attention to obesity discrimination by revealing the awareness of employees who experience obesity discrimination and to reveal the discriminatory dimension of obesity apart from health and economic problems. In the methodology of the study, a case study holistic single case design was designed and an in-depth analysis was conducted on a single organization. Obesity discrimination in workplaces and the lack of policies to prevent obesity made it necessary to make a description while analyzing the current situation. Research on the fact that obesity reduces working efficiency mostly in labor-based business lines is explained in the theoretical part. Although labor-based work is at the forefront in many business sectors, the steel-metal sector is a sector where heavy labor is used the most. Low productivity and productivity losses due to obesity directly affect these workplaces. In addition, the fact that the only capital of workers in this sector is their bodies directly affects this group of workers economically. This is the reason for choosing a factory operating in the steel-metal sector as the unit of analysis of the research. The data of the study were collected in accordance with the mixed method explanatory sequential design logic. In this method, quantitative data are first obtained and analyzed. In the qualitative part, in the light of the information obtained from the quantitative data, the questions asked to the interviewees are formed by deciding on which results and processes will be analyzed in more detail and in depth. The data obtained from the people participating in the interview are also analyzed and the prominent results in both methods are examined and inferences are made at the point of revealing the results. In this context, in this research, quantitative data were collected primarily in order to determine the perspectives of employees on obesity, whether they are exposed to obesity discrimination, the effects of obesity on their productivity and policies that will encourage employees in the fight against obesity. In the continuation of the study, the qualitative part was shaped as a result of the findings obtained from the quantitative data and general inferences were made as a result of the data obtained. In the study, 526 valid questionnaires were analyzed for quantitative data. Qualitative data consists of face-to-face semi-structured interviews with 15 people selected on the basis of volunteerism from the group of people who are expressed as obese and morbidly obese among the group from which quantitative data were obtained. According to the results of the study, most of the employees stated that they did not experience any discrimination in recruitment, promotion, wage increase and dismissal processes due to their weight. A very small number of employees who thought that they were discriminated against stated that it occurred mostly in the recruitment and salary processes. It has been

observed that weight is not an important factor in the hiring process, except for jobs with high physical appearance. This situation shows that discrimination is not experienced in Turkey as it is seen in the USA. Employees stated that they experienced productivity losses due to their overweight, were more vulnerable to work accidents, and were more vulnerable to productivity losses in the form of extra leave use as a result of weight-related illnesses. Accordingly, the study shows that practices aimed at reducing obesity can be effective in reducing the problems that may arise as a result of occupational accidents, especially in increasing productivity. The most preferred incentive for weight management is free gym membership. It was observed that participation in trainings and seminars to be organized for weight loss at the workplace would be high. Incentives such as vacations, incentives for hobby-based activities, bonuses per kilogram lost and extra days off come after these. Regular weight checks within the framework of weight management are seen as a desirable situation. Investing in healthy living in the workplace, such as a gym and healthy food and beverage offerings, is seen to increase employees' willingness to work and cause them to spend more time in their workplaces. Considering the results of the study, it is thought that employer-oriented policies in preventing obesity can be effective in minimizing the loss of productivity in the economy in the long term.

Peer Learning Effects on Students Outcomes: A Second Order Meta Analyses

Metin KAYA¹, Ahmet Taylan AYDIN² & İlker ALTUNBAŞAK³

Abstract

The purpose of this study is to examine the impact of peer learning (PL) on student outcomes. To this end, 11 first-order meta-analysis (FOM) studies were reviewed. FOMs were accessed from the Web of Science, Scopus, Medline, Eric, Academic Search Ultimate, PsycNet, and Google Academic databases. The searches cover the years between 2000 and 2024. FOM (Factoring-Out Misconceptions) research encompasses both K-12 and higher education levels. While k=5 studies reported Cohen's d effect size indexes (d), k=11 studies reported Hedge's g effect size indexes (g). In this analyses totals sixteen effect size (k=16) values obtained from FOM studies have been statistically analyzed. The research method used was second-order meta-analysis. Statistical analyses were conducted under the random model. Publication bias of effect sizes was examined. The study concluded that the impact of PL on student outcomes is weak (ES= .40 [CI= .33-0.47], p < .01). It was found that the effect sizes between PL and student outcomes have low levels of publication bias. It has been observed that PL has a higher impact on academic achievement compared to affective, professional skills, and social skills. It was also found that the effect sizes vary according to the languages of primary studies and the publication bias status of FOM studies. The group of FOMs exhibiting publication bias has a high-level effect size (while other groups have produced low-level effect sizes).

Key Words: Peer Learning, Academic Achievement, Affective, Professional Skills, Social Skills, Second Order Meta Analyses

Akran Öğreniminin Öğrenci Çıktıları Üzerindeki Etkileri: İkinci Dereceden Bir Meta Analiz

Öz

Bu çalışmanın amacı "peer learning" in (PL) öğrenci çıktılarına etkisini incelemektir. Bu doğrultuda 11 first order meta analiz (FOM) araştırması incelenmiştir. FOM'lara Web of Science, Scopus, Medline, Eric, Akademik Search Ultimate, PsycNet and Google Academic veri tabanlarından erişilmiştir. Aramalar 2000-2024 yılları arasında kapsamaktadır. FOM araştırmaları K12 ve yükseköğretim kademesini kapsamaktadır. FOM araştırmalarının beş çalışma Cohen's d etkisini (k=5), on bir çalışma ise Hedge's g etkisini (k=11) raporladı.FOM araştırmalarından elde edilen 16 etki büyüklüğü istatistiksel olarak analiz edilmiştir.Araştırma yöntemi olarak second order meta analiz yöntemi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler random model altında yapılmıştır. Etki büyüklüklerinin yayın yanlılığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda PL'nin öğrenci çıktılarına etkisinin zayıf düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (ES=.40 [CI=.33-.47] p<.01). Akranla öğretimin, akademik başarı üzerindeki etkisinin, duyuşsal, mesleki beceri ve sosyal becerilere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. PL ve öğrenci çıktıları arasındaki etki büyüklüklerinin düşük düzeyde yayın yanlılığı taşıdığı saptanmıştır. Etki büyüklüklerinin temel araştırmalarının dillerine göre ve FOM araştırmaların yayın yanlılığı statüsüne göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Yayın yanlılığı gösteren FOM grubu, yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu gözlenmiştir. (diğer gruplar düşük düzeyde etki büyüklükleri üretirken)

Anahtar Kelimeler: Akran Öğrenmesi, Akademik Başarı, Duyuşsal, Mesleki Beceriler, Sosyal Beceriler, İkinci Derece Meta Analiz

Atıf İçin / Please Cite As:

Kaya, M., Aydın, A.T., & Altunbaşak, İ. (2025). Peer Learning Effects on Students Outcomes: A Second Order Meta Analyses. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 347-357. doi:10.33206/mjss.1579490


Geliş Tarihi / Received Date: 05.11.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 15.01.2025


¹ Prof. Dr. - Istanbul Medipol University, Education Faculty, metin.kaya@medipol.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-8287-4929

² Dr. - Ministry of National Education, Gazi University Faculty of Education, taylanaydin81@gmail.com,

 ORCID: 0009-0008-9681-0791

³ Doç. Dr. - Istanbul Medipol University, Education Faculty, ilker.altunbasak@medipol.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-0383-7362



Introduction

Interest in learning models that emphasize social interaction among students, from elementary to higher education, is increasing. In the social constructivist learning framework, people develop their understanding and abilities through engaging with others in social contexts (Hogan & Tudge, 2014). In this context, learning environments and models where students interact with each other to construct knowledge and skills have gained importance (Noroozi & De Wever, 2023, p. v-xi). One of the learning models based on students' interaction with each other is "peer learning". Cohen (1992) emphasizes that peer learning, grounded in social constructivist and collaborative learning theories, seeks to enhance various skills, including cognitive, social, motor, and vocational abilities. Vygotsky (1978) and Winstone et al. (2017) argue that in a constructivist framework, interactions within pairs or groups enrich students' mental and social learning processes by enabling them to explore diverse perspectives and attitudes through personal experiences, making these processes more dynamic.

PL, also referred to as peer-assisted learning, peer teaching, peer tutoring, peer instruction, and peer mentoring (Choi et al., 2021). Peer learning (PL) is a social constructivist learning model applied in all educational levels from elementary to higher education (Keerthirathne, 2020). The aim of PL is to enable students to learn from each other under the guidance of the teacher (Buchs et al., 2017). Through PL practices, students reinforce the knowledge and skills they learn by interacting with each other. They acquire new knowledge and skills and identify learning gaps, finding opportunities to fill these gaps together with their peers (Boud, 2014). According to Bandura (1986), behavior and the environment are in a reciprocal interaction. In this context, behavior shapes the environment, while the environment also influences behavior. This indicates that the social environment plays a subjective and significant role in the acquisition of behavior. Accordingly, behavioral patterns observed in the social environment are both direct and indirect reflections of individuals' partially harmonious or conflicting expectations during their interactions.

In PL practices, peers may have different statuses, ages, levels of knowledge, and skills, or they may be equivalent. The status of peers can be that of a tutor or a learner. Throughout PL practices, this status can remain constant or change. PL is implemented in different ways according to the status of students (Falchikov, 2003). PL encompasses processes such as group discussions, knowledge sharing, presentations, peer feedback, and peer assessment, in addition to in-class and out-of-class activities guided by teachers (Wessel, 2015). Classroom activities, active learning strategies, group collaboration, and the integration of digital platforms provide valuable opportunities for implementing peer learning. These approaches promote student cooperation, mutual support in teaching and learning processes, and improved academic outcomes (Crouch & Mazur, 2001).

PL is a historically old learning model (Topping et al., 2017). The impact of PL on students' knowledge and skills has been studied by researchers for many years. Systematic reviews compiling the qualitative findings of basic research on the impact of PL on students' knowledge and skills have been conducted, as well as first-order meta-analyses (FOM) studies combining the quantitative findings of basic research on the effectiveness of PL. While some FOM studies were conducted in the undergraduate context, others were conducted in the post-secondary or elementary education contexts (Bengesai et al., 2023; Rohrbeck et al., 2003; Zha et al., 2019).

Furthermore, some FOM studies focus on students' academic performance, while others focus on vocational skills and social skills (Choi et al., 2021; Ginsburg-Block et al., 2006; Zhang, et al., 2022). It is necessary to comprehensively examine the impact of PL on students' knowledge, skills, and attitudes. Such comprehensive examinations are possible by synthesizing the findings of first-order meta-analysis studies. Therefore, this study sought to combine the results of previous research on professional learning through a second-order meta-analysis approach to gauge its overall effectiveness. It is a method used to statistically combine the quantitative findings of FOM studies. It is used to systematically combine the findings of FOM studies (Oh, 2020). In other words, this study aimed to examine the overall impact of PL on student outcomes. In this regard, the following questions were addressed:

1. Does PL have a general effect on student outcomes?
 - 1.1. Does the general effect of PL on student outcomes vary according to moderator variables?

Method

In this study, the second-order meta-analysis method was used to synthesize the findings of FOM studies (Oh, 2020). Furthermore, this study was conducted following the PRISMA systematic review guidelines (Page et al., 2021).

Eligibility criteria:

- i) FOM studies must be articles published in English between 2000 and 2024.
- ii) FOM studies must focus on experimental designs specifically related to the PL model. Studies that combine PL with different collaborative learning or teaching models are excluded. For example, studies combining PL with collaborative learning or cooperative learning are excluded. Additionally, studies covering single-group experimental designs are excluded.
- iii) The outcome of FOM studies must be student outcomes, such as academic achievement, attitudes, social skills, etc.
- iv) Control groups in FOM studies must utilize a traditional lecture-based method.
- v) FOM studies must contain appropriate statistical data to combine effect sizes. For example, Cohen's d (d), Hedge's g (g), Odd Ratio (OR), Fisher's z , and related effect size lower limit (LL), upper limit (UP), standard error (SE), or variance values. Studies reporting the TauU value are excluded.
- vi) The overlap ratio between studies should be less than 25%. If the overlap ratio is less than 25%, the studies are considered independent (Cooper & Koenka, 2012). Studies with an overlap ratio greater than 25% are excluded. In cases of overlap, the study with broader scope is preferred. Overlapping and preferred studies are presented in Appendix 1.

Search Strategy

Searches were conducted using combinations of the keywords "peer learning," "peer-assisted learning," "peer teaching," "peer instruction," "peer tutoring," and the phrases "meta analyses," "meta analytic," and "systematic review" in Web of Science, Scopus, Medline, Eric, Academic Search Ultimate, PsycNet, and Google Academic databases. For example, searches such as "peer learning and meta analyses" were performed. The titles and abstracts of the articles identified in the searches were reviewed. A dataset was compiled from the studies that showed promise in meeting the inclusion criteria. The studies in the data pool were examined according to the inclusion criteria, and studies that did not meet the criteria were excluded. The flow diagram of data is presented in Figure 1.

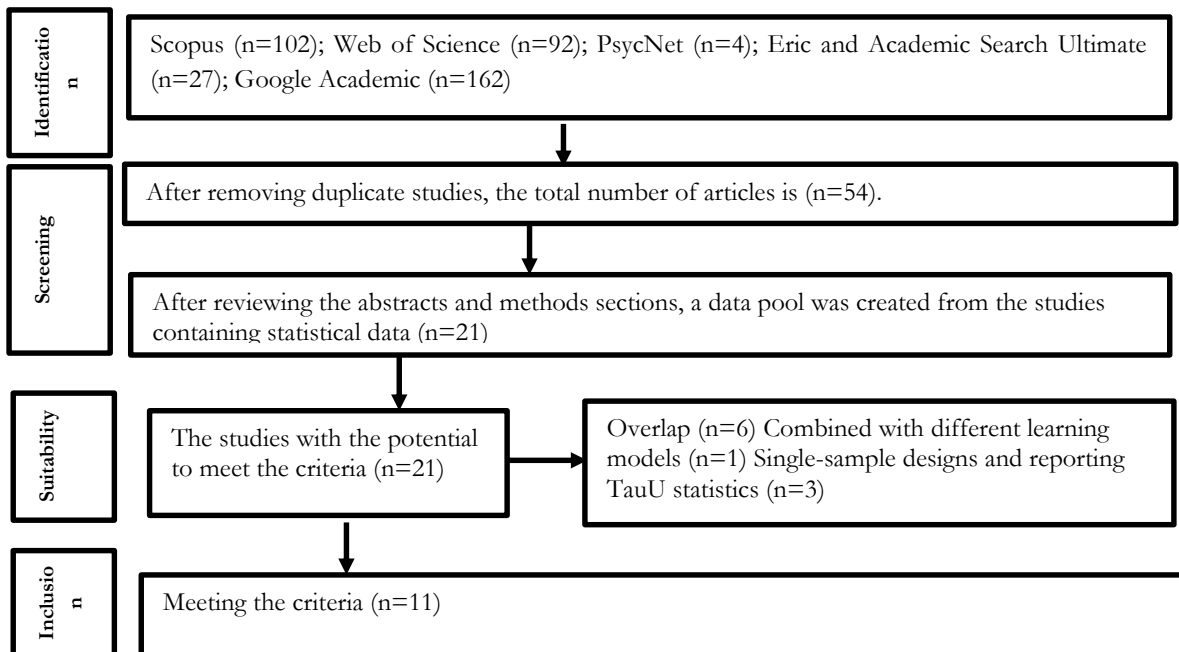


Figure 1. Flow diagram

Data Extraction

Researchers prepared a coding form reflecting the characteristics of FOMs. The coding was performed by two researchers. The intercoder reliability coefficient, Cohen's Kappa coefficient $\kappa=0.94$, was calculated. Cohen's Kappa coefficient indicates an almost perfect agreement between raters. If FOMs reported different student outcomes (e.g., social skills, academic achievement), they were coded as independent studies. The codings are presented in Table 1.

Table 1. *The Codings*

Coding Group	Code
Study	Researchers (publication year)
Student outcome	The student outcomes have been coded as academic achievement, professional skill, social skill, and affective behavior.
Education level	If the research encompasses both K-12 and higher education, or if it is combined, it is coded as "mixed." If it is not combined, it is coded separately as "higher" and "K-12."
Primary research sampling method	If the FOM covers primary research that includes randomized controlled trials (RCTs), it is coded as "RCT." If the FOM encompasses different experimental designs, it is coded as "mixed."
Primary research language	If the primary research is conducted solely in English, it is coded in English. If it is conducted in two languages, it is coded according to the languages used (e.g., English and Turkish).
FOM quality	The studies are coded as inadequate, low, medium, and high based on the score obtained from the Revised Assessment of Multiple Systematic Reviews (R-AMSTAR) scale prepared by Kung et al. (2010).
FOM publication bias status	If the FOM has detected publication bias, it is coded as "yes." If it has not detected publication bias, it is coded as "no." If it has not reported publication bias, it is coded as "unclear."
FOM publication year range	<i>Before 2010, 2011-2020 and after 2021</i>

Quality Appraisal

The quality of FOM studies was evaluated using the R-AMSTAR scale (Kung et al., 2010). The R-AMSTAR scale was developed to measure the quality of meta-analysis studies in the medical field. Items 8A and 8B of the R-AMSTAR scale are relevant to clinical applications. Therefore, items 8A and 8B were not included in the scoring. The quality of the studies was evaluated by the first researcher.

Characteristics of FOM Studies

This study includes $n=11$ FOM studies. The earliest publication dates back to the year 2003, while the latest publication is from the year 2023. Of these FOM studies, $n=9$ have combined primary research conducted solely in English, while $n=2$ have combined primary research conducted in both English and Turkish. The total number of primary research studies covered by FOMs is 465. The primary research studies covered by FOMs span the years 1966 to 2022. The characteristic features of FOMs are presented in Table 2.

Synthesis Methods

While $k=5$ studies reported Cohen's d effect size indexes (d), $k=11$ studies reported Hedge's g effect size indexes (g). In sufficiently large samples, the value of g is equal to d ($g=d$) (Marfo & Okyere, 2019). In this study, it is assumed that the sample sizes are sufficient. The effect sizes mentioned above have been combined. In meta-analysis studies where the samples are different groups and the characteristics of the studies are different from each other, statistical analyses are conducted under the random effects model (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2021). In this study, statistical analyses were conducted under the random effects model. Q statistics were used in calculating the total heterogeneity (Q_t) and between-groups heterogeneity (Q_b). Additionally, I^2 statistics were calculated to determine the level of heterogeneity in the dataset, and τ^2 statistics were calculated to interpret the sources of heterogeneity. Moderator analysis was conducted based on the groups of studies comprising the dataset. Furthermore, the reliability of the calculated effect size is related to publication bias. As a result, multiple techniques for analyzing publication bias have been developed. Each publication bias test has its advantages over the others (Borenstein et al., 2021; Jin, Zhou, & He, 2015). Taking this into account, publication bias in the dataset was analyzed using classic fail-safe test, funnel plot graph, Egger's test, and Duval & Tweedie Trim and Fill (DITF) analysis techniques.

Table 2. Characteristics of First Order Meta analyses

Study	ES	LL	U L	k	FOM Characteristics						
					Scope	Language	Sampling in FOM	Outcome	Quality	Bias	Year range
Zhang et al. (2022)a*	.10	-.09	.29	15	Health profession	Ing	RCT	Theoretical knowledge	High	No	Before 2021
Zhang et al. (2022)b*	.37	.08	.65	27	Health profession	Ing	RCT	Procedural skills	High	Yes	Before 2021
Choi et al. (2021)a**	.50	.25	.74	25	Nursing	Ing	mixed	Affective	Medium	No	1990-2019
Choi et al. (2021)b**	.27	.07	.46	8	Nursing	Ing	mixed	Cognitive	Medium	No	1990-2019
Choi et al. (2021)c**	.17	-.15	.49	10	Nursing	Ing	mixed	Psychomotor	Medium	No	1990-2019
Bengesai et al. (2023)**	.43	.19	.67	37	Higher education	Ing	mixed	Course performance	High	No	2010-2021
Zha et al. (2019)**	.36	.27	.46	28	Postsecondary	Ing	mixed	Cognitive achievement	Medium	No	1993-2017
Öz (2023)**	.92	.75	1,1	43	K12+Higher	Ing and Turk.	mixed	Academic Achievement	Medium	Yes	Before 2021
Balta, Michinov, Balyımez & Ayaz (2017)*	.93	.7	1,1 7	29	K12+Higher	Ing and Turk.	mixed	Academic Achievement	High	Yes	2000-2015
Leung (2019)*	.43	.35	.5	16	K12+Higher	Ing	mixed	Academic Achievement	Medium	Uncl ear	before-2018
Alegre Ansuátegui, Moliner Miravet, Lorenzo-Valentin, & Maroto (2018)**	.33	.27	.39	50	K12+Higher	Ing	mixed	Academic Achievement	Medium	Uncl ear	before-2017
Zeneli, Thurston, & Roseth (2016)*	.51	.35	.67	30	K12	Ing	mixed	Academic Achievement	Medium	Uncl ear	1966-2014
Ginsburg et al. (2006)a**	.28	.25	.32	30	Elementary	Ing	mixed	Social skills	Medium	Uncl ear	1966-2010
Ginsburg et al. (2006)b**	.18	.14	.23	15	Elementary	Ing	mixed	Self-concept	Medium	Uncl ear	1966-2010
Ginsburg et al. (2006)c**	.45	.39	.5	12	Elementary	Ing	mixed	Affective	Medium	Uncl ear	1966-2010
Rohrbeck et al. (2003)*	.33	.29	.37	90	Elementary	Ing	mixed	Academic Achievement	High	Uncl ear	1966-2000

* Effect size type ise Cohen's d ; ** Hedge's g. RCTs= Randomized controlled trials.

Findings

The effect sizes that make up the dataset range between ES=.10 and ES=.93. The average effect size is calculated as ES=.40 [CI=.33-.47] with $p < .01$. It has been found that the effect of PL on student outcomes is weak. The total heterogeneity of the dataset is $Q(15)=164.99$; $p < .01$; with a heterogeneity level of $I^2=90.90$. Therefore, it can be said that the dataset exhibits a high level of heterogeneity. Additionally, $\tau^2=.01$ has been calculated to identify the sources of heterogeneity, suggesting that the heterogeneity originates from sampling error. The classic fail-safe test for the dataset is calculated as $N=4151$. The result of the classic fail-safe test indicates a safe average effect size ($4151 < 90$; $5k + 10 = 5.16 + 10 = 90$). Egger's regression test did not find publication bias ($t=2.04$, $p=0.6$). The distribution of effect sizes, as shown in the Funnel plot graph in Figure 2, is not symmetric. However, publication bias was found through the D'TTF test. It was found that by adding $k=2$ effect sizes to the right of the mean effect size, the funnel plot graph could become symmetric. According to the D'TTF result, the corrected average effect size is calculated as ES=.42 [CI=.35-.49 $Q(t)=189.32$]. The difference between the calculated average effect size and the corrected average effect size is quite small ($\Delta ES=.02$). Considering the publication bias analyses conducted, it can be concluded that there is a minimal presence of publication bias.

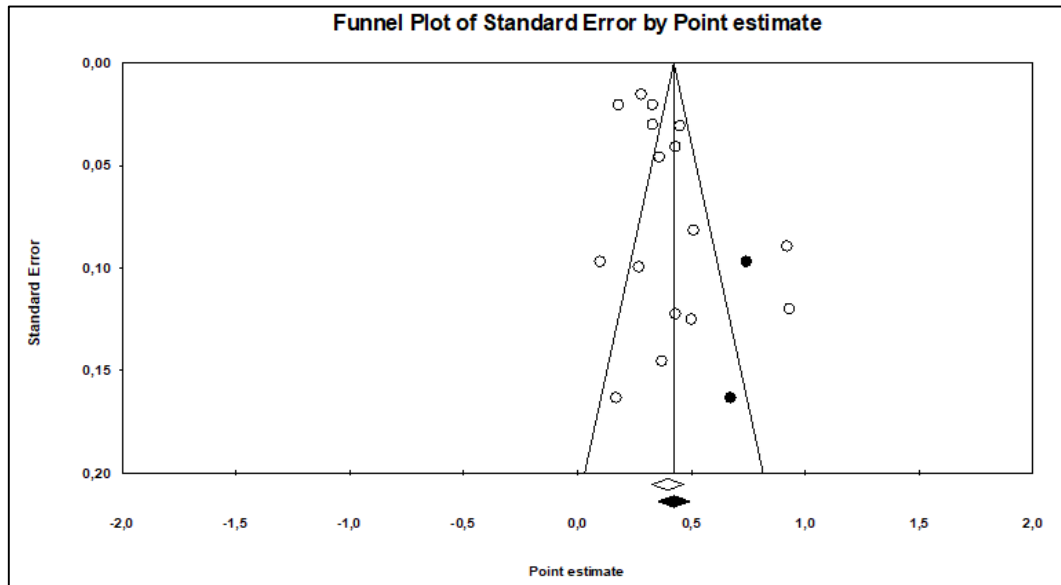


Figure 2. Funnel Plot Graph ($k=2$ effect sizes need to be added)

Moderator and heterogeneity analysis have been conducted for the dataset. The notable findings are as follows:

Table 3. Moderator and Heterogeneous Analyses Data Set

Group	Moderator and heterogeneity analyses				Q(b)	df	p
	k	ES	LL	UL			
Outcomes					2.19	3	.53
Academic Achievement	10	.45	.34	.55			
Affective	3	.36	.17	.55			
Professional skills	2	.28	-.03	.58			
Social skills	1	.28	-.02	.58			
Education level					10.62	2	<.01
Higher	7	.31	.20	.43			
K12	5	.34	.23	.45			
K12+Higher	4	.59	.45	.72			
Primary research language					35.21	1	<.01
English	14	.34	.28	.39			
English and Turkish	2	.92	.74	1.11			
Primary research sampling method					2.75	1	.10
Mixed	14	.41	.34	.49			
RCT	2	.21	-.02	.44			
First order meta analyses quality					.03	1	.87
High	5	.41	.26	.56			
Medium	11	.39	.31	.48			
FOM publication bias status					24.78	2	<.01
No	6	.31	.20	.42			
Unclear	7	.35	.27	.42			
Yes	3	.79	.62	.96			
FOM publication year range					3.71	2	.16
Before 2010	4	.31	.19	.42			
2011-2020	5	.47	.35	.58			
After 2021	7	.41	.29	.54			

Effect sizes statistically differ according to the languages of primary research ($Q(1)=35.21$; $p < .01$). Studies covering both Turkish and English languages, denoted as FOM ($ES=.92$ [$CI=.74-1.11$]), have generated significantly higher effect sizes compared to FOMs covering only the English language ($ES=.34$ [$CI=.28-.39$]). The difference between the two groups is $\Delta ES=.58$. On the other hand, effect sizes vary significantly by educational level ($Q(2)=10.62$; $p < .01$). The K12+Higher group ($ES=.59$ [$CI=.45-.72$]) has produced higher effect sizes compared to other groups (solely K12 and solely higher education). However, this finding is inconsistent within itself. This inconsistency arises because the K12 level has produced low-level effect sizes ($ES=.34$ [$CI=.23-.45$]) and the Higher level has also produced low-level effect sizes ($ES=.31$ [$CI=.20-.43$]). It is expected that both of these groups would produce low-level effect

sizes. The K12+Higher group has produced a moderate-level effect size. The source of inconsistency could be as follows: FOMs covering both Turkish and English primary research ($k=2$; Öz, 2023 [ES=.92] and Balta et al., 2017 [ES=.93]) are also studies covering the K12+Higher educational level. These FOMs could be the source of this inconsistency.

Furthermore, effect sizes statistically differ based on the publication bias status of FOMs ($Q(2)=24.78$; $p < .01$). The group of FOMs exhibiting publication bias has a high-level effect size (ES=.79 [CI=.62-.96]), while other groups have produced low-level effect sizes.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, the effect sizes of 11 FOM studies on PL and student outcomes have been synthesized using second-order meta-analysis method. Heterogeneity and moderator analysis have been conducted based on the characteristic features of FOM studies. The research concludes that the effect of PL on student outcomes is weak. PL has a weak effect on students' academic achievement, vocational skills, social skills, and affective behaviors. Similarly, Pai, Sears and Maeda (2015) concluded that small-group learning models have a weak effect on student outcomes. Tai, Molloy, Haines and Canny (2016) emphasized that PL applications allow students to reflect their abilities, support their motivation and self-confidence, and improve their vocational and communication skills. Loda et al. (2019) concluded that PL significantly contributes to the development of students' cognitive and social skills. Considering the research findings, it can be said that PL plays an important role in the development of students' cognitive and social skills. Educators and teachers benefit from PL for their professional development (Tai et al., 2016). In-service training programs on PL practices can be organized to enhance the professional competence of educators and teachers.

In this study, the effect of PL on student outcomes varies according to the language in which primary research is published. FOMs covering both English and Turkish languages have higher effect sizes. In other words, studies from Turkey have higher effect sizes. This situation, known as location bias, is considered when taking into account language bias or the fact that a language is spoken in a specific country (Higgins & yn, 2011). Meta-analysis studies covering different languages and many countries can be conducted to reduce the risk of location bias (Egger & Smith, 1998). Such studies can be made possible by bringing together researchers proficient in different languages to work together as a team. Therefore, collaboration among researchers proficient in different languages can be encouraged.

On the other hand, in this study, FOMs exhibiting publication bias have higher effect sizes compared to FOMs without publication bias. One of the risks associated with meta-analysis studies is publication bias (Lin, 2020). Publication bias arises from the higher likelihood of publication of studies with higher effect sizes or statistically significant findings in scientific journals (Hedin, Umberham, Detweiler, Kollmorgen, & Vassar, 2016). To reduce the risk of publication bias in meta-analysis studies, unpublished doctoral or master's thesis research can be included, and searches can be conducted in databases known as grey literature (Kung et al., 2010). Future research can include grey literature on peer learning. This could contribute to obtaining more reliable effect sizes.

Limitations

This study is focused on the effect of the PL model on student outcomes.. Other learning models focusing on small group activities, such as cooperative learning, collaborative learning, and team-based learning, could be examined for their effects on student outcomes. This would allow for comparisons between different learning models and student outcomes. Furthermore, this study may be limited in terms of the data related to student outcomes, such as social skills, affective behavior, and professional skills. Research could be conducted on the effects of PL on students' social, professional, and emotional behaviors. Additionally, this study does not encompass research on at-risk students and disadvantaged students. The effect of PL on learning outcomes could be examined in the context of at-risk students and disadvantaged students. Moreover, this research includes studies published in English. For more comprehensive examinations, studies covering different languages and different forms of research reports could be conducted.

Ethical Declaration

In the writing process of the study titled “Peer Learning Effects on Students Outcomes: A Second Order Meta Analyses”, there were followed the scientific, ethical and the citation rules; was not made any falsification on the collected data and this study was not sent to any other academic media for evaluation.

Statement of Contribution Rate of Researchers

Metin Kaya: The method of statistical data analysis, the results are 40%. Ahmet Taylan Aydın: Theoretical framework, problem situation, discussion 35%. Ilker Altunbaşak: The English spelling of the article's shape layout is 25%.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

References (*Included Studies)

- Alegre Ansuátegui, F. J., Moliner Miravet, L., Lorenzo-Valentin, G., & Maroto, A. (2018). Peer tutoring and academic achievement in mathematics: A meta-analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 337-354. doi: 10.12973/ejmste/79805
- Alegre Ansuátegui, F. J., Moliner Miravet, L., Maroto, A., & Lorenzo-Valentin, G. (2019). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767-791. doi: 10.1080/00131911.2018.1474176
- Balta, N., Michinov, N., Balyimez, S., & Ayaz, M. F. (2017). A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators. *International Journal of Educational Research*, 86, 66-77. doi: 10.1016/j.ijer.2017.08.009
- Bandura, A. (1986). *Human Agency in Social Cognitive Theory* (Paper Presented at the xxiv International Congress of Psychology) Sydney, Australia, 1986.
- Bapuji, R., Eagles, D., Ferreira, N., Hecht, N., Zhang, Y., Woo, M. Y., ... Pageau, P. (2024). Comparison of peer-assisted learning with expert-led learning in medical school ultrasound education: a systematic review and meta-analysis. *Canadian Journal of Emergency Medicine*, 26(3), 188-197. doi: 10.1007/s43678-024-00663-x
- Bengesai, A. V., Amusa, L. B., & Dhunpath, R. (2023). A meta-analysis on the effect of formal peer learning approaches on course performance in higher education. *Cogent Education*, 10(1), 2203990. doi: 10.1080/2331186X.2023.2203990
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Boud, D. (2014). Introduction: making the move to peer learning. In D. Boud, & R. Cohen, (Eds.). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other* (pp.1-17). London: Routledge.
- Brierley, C., Ellis, L., & Reid, E. R. (2022). Peer-assisted learning in medical education: a systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, 56(4), 365-373. doi: 10.1111/medu.14672
- Cohen, L. G. (1992). *Children with exceptional needs in regular classrooms*. District of Columbia: National Education Association.
- Choi, J. A., Kim, O., Park, S., Lim, H., & Kim, J.-H. (2021). The effectiveness of peer learning in undergraduate nursing students: A meta-analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 50(C), 92-101. doi: 10.1016/j.ecns.2020.09.002.
- Cooper, H., & Koenka, A. C. (2012). The overview of reviews: Unique challenges and opportunities when research syntheses are the principal elements of new integrative scholarship. *American Psychologist*, 67(6), 446-462. doi: 10.1037/a0027119
- Crouch, C.H. & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977. <https://doi.org/10.1119/1.1374249>
- Egger, M., & Smith, G. D. (1998). Bias in location and selection of studies. *BMJ*, 316(7124), 61-66. doi: 10.1136/bmj.316.7124.61
- Falchikov, N. (2003). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732-749. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.732
- Guraya, S. Y., & Abdalla, M. E. (2020). Determining the effectiveness of peer-assisted learning in medical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(3), 177-184. doi: 10.1016/j.jtumed.2020.05.002
- Hedin, R. J., Umberham, B. A., Detweiler, B. N., Kollmorgen, L., & Vassar, M. (2016). Publication bias and nonreporting found in majority of systematic reviews and meta-analyses in anesthesiology journals. *Anesthesia & Analgesia*, 123(4), 1018-1025. doi: 10.1213/ANE.0000000000001452
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

- Hogan, D. M., & Tudge, J. R. (2014). Implications of Vygotsky's theory for peer learning. In A. M. O'Donnell, & A. King, (Eds.) *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39-65). London: Routledge.
- Jin, Z. C., Zhou, X. H., & He, J. (2015). Statistical methods for dealing with publication bias in meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 34(2), 343-360. doi: 10.1002/sim.6342
- Keerthirathne, W. K. D. (2020). Peer learning: an overview. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, 4(11), 1-6. ISSN (Online): 2456-7361.
- Kung, J., Chiappelli, F., Cajulis, O. O., Avezova, R., Kossan, G., Chew, L., & Maida, C. A. (2010). From systematic reviews to clinical recommendations for evidence-based health care: validation of revised assessment of multiple systematic reviews (R-AMSTAR) for grading of clinical relevance. *The Open Dentistry Journal*, 4, 84-91.
- Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200-214. doi: 10.2174/1874210601004020084
- Lin, L. (2020). Hybrid test for publication bias in meta-analysis. *Statistical Methods in Medical Research*, 29(10), 2881-2899. doi: 10.1177/0962280220910172
- Loda, T., Erschens, R., Loenneker, H., Keifenheim, K. E., Nikendei, C., Junne, F., ... Herrmann-Werner, A. (2019). Cognitive and social congruence in peer-assisted learning – A scoping review. *PLoS ONE*, 14(9), e0222224. doi: 10.1371/journal.pone.0222224
- Marfo, P., & Okyere, G. A. (2019). The accuracy of effect-size estimates under normals and contaminated normals in meta-analysis. *Heliyon*, 5(6), e01838. doi: 10.1016/j.heliyon.2019.e01838.
- Noroozi, O., & De Wever, B. (2023). *The power of peer learning: fostering students' learning processes and outcomes*. Amsterdam: Springer Nature.
- Oh, I. S. (2020). Beyond meta-analysis: Secondary uses of meta-analytic data. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 7, 125-153. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-012119-045006
- Öz, E. (2023). Effects of peer instruction on academic achievement: a meta-analysis. *Pedagogies: An International Journal*, 1-18. doi: 10.1080/1554480X.2023.2246447
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. doi: 10.1136/bmj.n71
- Pai, H. H., Sears, D. A., & Maeda, Y. (2015). Effects of small-group learning on transfer: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 27(1), 79-102. doi: 10.1007/s10648-014-9260-8
- Rees, E. L., Quinn, P. J., Davies, B., & Fotheringham, V. (2016). How does peer teaching compare to faculty teaching? A systematic review and meta-analysis. *Medical Teacher*, 38(8), 829-837. doi: 10.3109/0142159X.2015.1112888
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240.
- Tai, J., Molloy, E., Haines, T., & Canny, B. (2016). Same-level peer-assisted learning in medical clinical placements: a narrative systematic review. *Medical Education*, 50(4), 469-484. doi: 10.1111/medu.12898
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. London: Routledge.
- Wessel, A. (2015). Peer learning strategies in the classroom. *Journal on Best Teaching Practices*, 2(1), 14-16.
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Rowntree, J. & Parker, M. (2017). 'It'd be useful, but I wouldn't use it': barriers to university students' feedback seeking and recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026-2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Zeneli, M., Thurston, A., & Roseth, C. (2016). The influence of experimental design on the magnitude of the effect size-peer tutoring for elementary, middle and high school settings: A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 211-223. doi: 10.1016/j.ijer.2015.11.010
- Zha, S., Estes, M. D., & Xu, L. (2019). A meta-analysis on the effect of duration, task, and training in peer-led learning. *Journal of Peer Learning*, 12(2), 5-28. <https://ro.uow.edu.au/ajpl/vol12/iss1/2>
- Zhang, H., Liao, A. W. X., Goh, S. H., Wu, X. V., & Yoong, S. Q. (2022). Effectiveness of peer teaching in health professions education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 118, 105499. doi: 10.1016/j.nedt.2022.105499
- Zhang, Y., & Maconochie, M. (2022). A meta-analysis of peer-assisted learning on examination performance in clinical knowledge and skills education. *BMC Medical Education*, 22(1), 147. doi: 10.1186/s12909-022-03183-3

GENİŞ TÜRKÇE ÖZET

Günümüzde, temel eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim seviyelerinde öğrenciler arası sosyal etkileşimi ön planda tutan öğrenme modellerine olan ilgi giderek artmaktadır. Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bireyler, sosyal etkileşim ortamlarında bilgi ve becerilerini yapılandırarak öğrenirler (Hogan ve Tudge, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde bilgi ve becerilerini inşa ettiği öğrenme çevreleri ve modelleri giderek önem kazanmaktadır (Noroozi ve Wever, 2023, v-xi). Literatürde, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime dayalı öğrenme modellerinden biri “peer

learning” (PL) olarak belirtilmektedir. PL, peer-assisted learning, peer teaching, peer tutoring, peer instruction ve peer mentoring gibi farklı adlarla da ifade edilmektedir (Choi vd., 2021). Cohen (1992) sosyal yapılandırmacı ve iş birliğine dayalı öğrenme teorilerine dayanan akran öğrenmesinin, bilişsel, sosyal, motor ve mesleki becerileri geliştirmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. Vygotsky (1978) ve Winstone vd. (2017) yapılandırmacı bir çerçevede çiftler veya gruplar arasındaki etkileşimlerin, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve tutumları kendi deneyimleri aracılığıyla keşfetmelerine olanak tanıyarak zihinsel ve sosyal öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve bu süreçleri daha dinamik hale getirdiğini savunmaktadır. PL, sosyal yapılandırmacı bir öğrenme modeli olarak, tüm eğitim kademelerinde uygulanan ve bireylerin öğrenmelerine akran etkileşimi yoluyla katkı sağlayan bir modeldir (Keerthirathne, 2020). Öğretmenler, kimi zaman ek öğretim ve destekleyici eğitim etkinlikleri için yeterli zaman bulamadıklarında, bu eksikliği PL yoluyla gidermeye çalışmaktadır. PL'nin amacı, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin akranlarından öğrenmelerini sağlamak ve bilgi edinim süreçlerini desteklemektir (Topping vd., 2017). Bu uygulamalar sayesinde öğrenciler, birbirleriyle etkileşerek öğrendikleri bilgileri pekiştirme, eksikliklerini tamamlama ve yeni bilgi ile beceriler kazanma fırsatı bulurlar (Boud, 2014). Bandura'ya (1986) göre davranış ve çevre, karşılıklı bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu bağlamda, davranış çevreyi şekillendirirken, çevre de davranışı etkilemektedir. Bu durum, sosyal çevre faktörünün davranış kazanımında öznel ve önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Buna göre, sosyal çevrede gözlemlenen davranış kalıpları, insanların etkileşim sürecinde birbirleriyle kısmen uyumlu ya da çatışmalı beklentilerinin hem doğrudan hem de dolaylı bir yansımasıdır. PL uygulamaları, statü, yaş, bilgi ve beceri gibi farklılıklar gösteren veya benzer nitelikte olan akranlar arasında gerçekleşebilir. Akranların statüsü öğretici ve öğrenen olabilir ve bu statüler sabit kalabileceği gibi süreç içinde değişkenlik de gösterebilir. PL uygulamaları, öğretmenlerin rehberliğinde sınıf içi ve sınıf dışı tartışmalar, bilgi paylaşımı, sunumlar, akran geri bildirim ve akran değerlendirmesi gibi süreçleri kapsamaktadır (Wessel, 2015). Sınıf etkinlikleri, aktif öğrenme stratejileri, grup çalışmaları ve dijital platformların kullanımı, akran öğreniminin uygulanması için değerli fırsatlar sunar. Bu yaklaşımlar, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eder, öğretim ve öğrenim süreçlerinde karşılıklı desteği artırır ve akademik başarıyı geliştirir (Crouch ve Mazur, 2001). Tarihsel olarak köklü bir öğrenme modeli olan PL, öğrenci bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisi uzun yıllardır araştırmacılar tarafından incelenmektedir (Topping vd., 2017). PL'nin öğrenci bilgi ve becerilerinin gelişimine etkisine dair nitel araştırmalar yapılmış, bu araştırmaların bulgularını derleyen sistematik değerlendirmeler de sunulmuştur (Loda vd., 2019; Tai vd., 2016). Bunun yanı sıra, PL'nin etkinliğini inceleyen birçok nicel meta analiz çalışması da bulunmaktadır. Bazı meta analizler lisans düzeyinde, bazıları ise temel eğitim ve meslekî eğitim düzeyinde yapılmıştır (Bengesai vd., 2023; Rohrbeck vd., 2003; Zha vd., 2019). Bu çalışmanın amacı, PL'ye dair birinci düzey meta analiz (FOM) araştırmalarının bulgularını ikinci düzey meta analiz yöntemi ile sentezlemek ve PL'nin genel etkinliğini değerlendirmektir. Diğer bir deyişle, bu çalışmada PL'nin öğrenci çıktıklarına olan genel etkisi araştırılmaktadır. Araştırma kapsamında yanıt aranacak sorular şunlardır: 1. PL, öğrenci çıktıklarına genel bir etki sağlamakta mıdır? 2. PL'nin öğrenci çıktıklarına olan genel etkisi, moderatör değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? Bu çalışmada, 2000-2024 yılları arasında yayınlanan FOM araştırmalarının bulgularını birleştirmek amacıyla second order meta analiz yöntemi kullanılmıştır (Oh, 2020). Çalışma, PRISMA systematic review rehberine göre yürütülmüştür (Page vd., 2021). Arama stratejisi kapsamında Web of Science, Scopus, Medline, Eric, Academic Search Ultimate, PsycNet ve Google Scholar veri tabanları taranmıştır. Arama sürecinde peer learning, peer-assisted learning, peer teaching, peer instruction ve peer tutoring gibi terimlerin meta analiz, systematic review ile kombinasyonları kullanılarak aramalar yapılmıştır. Başlık ve özet kısımlarının gözden geçirilmesiyle, dahil edilme ölçütlerini karşılayan FOM araştırmalarından oluşan bir veri havuzu oluşturulmuştur. Bu araştırmalar, belirlenen dahil etme kriterlerine göre incelenmiş ve ölçütleri karşılamayanlar hariç bırakılmıştır. Veri setindeki etki büyüklükleri $ES=.10$ ile $ES=.93$ arasında olup, ortalama etki büyüklüğü $ES=.40$ ($CI=.33-.47$) olarak hesaplanmıştır ve PL'nin öğrenci çıktıkları üzerindeki etkisinin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir. Heterojenlik testi sonucunda, veri setinin oldukça yüksek bir heterojenliğe sahip olduğu bulunmuştur ($Q(15)=164.99$; $p<.01$; $I^2=90.90$). Heterojenlik kaynaklarının belirlenmesi için yapılan hesaplamalarda, örneklem hatasından kaynaklanan bir heterojenlik olduğu görülmüştür. Veri setine ilişkin classic fail-safe testi sonucu $N=4151$ olarak bulunmuş olup, yayım yanlılığının oldukça düşük seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Huni Funnel plot grafiği de yayım yanlılığı açısından düşük bir risk göstermektedir. DDTF testi sonuçlarına göre yayım yanlılığı bulgulanmış ve ortalama etki büyüklüğüne $k=2$ etki büyüklüğü eklenmesiyle funnel plot grafiğinin simetri kazandığı gözlenmiştir. DDTF sonucuna göre düzeltilmiş ortalama etki büyüklüğü ($ES=.42$ [$CI=.35-.49$ $Q(t)=189.32$]) olarak hesaplanmıştır. Yayım yanlılığı analizleri dikkate alındığında, düşük düzeyde yayım yanlılığı olduğu söylenebilir. Bu araştırma, PL'nin öğrenci çıktıklarına etkisini ikinci düzey meta analiz second order meta analiz yöntemiyle inceleyerek PL'nin

etkisinin zayıf düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, PL'nin özellikle öğrencilerin akademik başarı, mesleki beceri, sosyal beceriler ve duyuşsal affective davranışlarına etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Pai ve arkadaşları (2015), küçük grup öğrenme modellerinin de öğrenci çıktıları üzerindeki etkisinin zayıf olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte, Tai vd. (2016), PL uygulamalarının öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini, motivasyonlarını, öz güvenlerini ve iletişim yeteneklerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Loda vd. (2019) PL'nin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, PL'nin öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerini destekleme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler ve akademisyenler de mesleki gelişim açısından PL uygulamalarından yararlanabilirler (Tai vd., 2016). Öğretmen ve akademisyenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla PL'ye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Farklı dillerde ve çok sayıda ülkeyi kapsayacak meta analiz araştırmalarıyla, dil ve lokasyon yanlılığı azaltılabilir (Higgins ve Green, 2011). Meta analizlerde yayım yanlılığı riskini azaltmak için, yayına kabul edilmeyen tez çalışmaları veya gri literatürdeki araştırmalar da dahil edilmelidir (Kung, 2010). Bu çalışma, PL modelinin öğrenci çıktısına olan etkisi ile sınırlıdır. PL'nin etkisini karşılaştırmak amacıyla farklı öğrenme modelleri (cooperative learning, collaborative learning vb.) ile karşılaştırmalar yapılabilir. Öğrenme modellerinin öğrenci çıktılarına etkisi daha kapsamlı şekilde analiz edilebilir. PL'nin dezavantajlı ve risk altındaki öğrenci gruplarına yönelik etkisi araştırılabilir. Bu çalışmada İngilizce dilindeki yayınlar ele alınmıştır; daha kapsamlı incelemeler için farklı dillerdeki araştırmaları içeren çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sporcularda Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

Yunus Emre BÜYÜKBASMACI¹ ve Murat ERDOĐDU²

Öz

Literatürde rol belirsizliği bireylerin sosyal ortamlardaki görev yetki ve sorumluluklarının net olmaması ile ilişkilendirilmiştir. Tükenmişlik ise yıpranmişlık, güç ve enerji azalması, çaresizlik ve artan tatminsizlik hissi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı sporcularda rol belirsizliğinin tükenmişlik düzeyine etkisini ortaya koymaktır. Veri toplama araçları olarak Beauchamp ve Bray (2001) tarafından geliştirilen Davarcı (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri" ve Raedeke ile Smith (2001) tarafından geliştirilen Kelecek, Kara, Çetinkalp ve Aşçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise SPSS paket programı kullanılmıştır. Çalışma öncesinde kurulan hipotezleri sınamak amacıyla normallik testi gerçekleştirilmiş, sırasıyla tanımlayıcı istatistik analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonunda, sporcuların rol belirsizliği ile tükenmişlik algıları arasında olumlu yönde orta düzeyde ($X=,574$) bir ilişki belirlenmiştir. Sporcuların rol belirsizliği puanları arttıkça tükenmişlik puanlarında da bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Sporcular, Rol Belirsizliği, Tükenmişlik.

Effect of Role Uncertainty on the Level of Burnout in Athletes

Abstract

In the literature, role ambiguity has been associated with the lack of clarity of the duties, authorities and responsibilities of individuals in social environments. Burnout is defined as exhaustion, a decrease in strength and energy, a feeling of helplessness and increasing dissatisfaction. The aim of this study is to reveal the effect of role uncertainty on burnout levels in athletes. The "Athlete Role Ambiguity Inventory" developed by Beauchamp and Bray (2001) and adapted to Turkish by Davarcı (2008) and the "Athlete Burnout Scale" developed by Raedeke and Smith (2001) and adapted to Turkish by Kelecek, Kara, Çetinkalp, and Aşçı (2016) were used as data collection tools. The SPSS package program was used in the analysis of the obtained data. In order to test the hypotheses established before the study, a normality test was performed, descriptive statistical analysis, correlation analysis and regression analysis were performed, respectively. At the end of the study, a positive moderate relationship ($X=,574$) was determined between burnout perceptions and role ambiguity of athletes. It has been found that as the role uncertainty scores of athletes increase, there was also an increase in their burnout scores.

Key Words: Sports, Athletes, Role Ambiguity, Burnout.


Atf İçin / Please Cite As:

Büyükbasmacı, Y. E. ve Erdoğan, M. (2025). Sporcularda rol belirsizliğinin tükenmişlik düzeyine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 358-370. doi:10.33206/mjss.1445558


Geliş Tarihi / Received Date: 01.03.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.07.2024

¹ Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, mailadres@gmail.com,

 ORCID: 0000-0003-1090-3273

² Doç. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, mailadres@gmail.com,

 ORCID: 0000-0002-5324-2236



Giriş

Rol belirsizliği yöneticiler, antrenörler, sporcular veya çalışanların buldukları konum itibari ile görev yetki ve sorumluluklarını tam bilmeme durumlarında ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle her hangi bir görevde yer alan bireylerin buldukları pozisyonlarda gerçekleştireceği görevi bilmemesi ve statüsünün net olmaması durumunda rol belirsizliği ifadesinden söz edilir. Ayrıca bireylerin yer aldığı statü içerisinde çevresindekilerin kendisinden duyduğu beklentilerin ne olduğu hakkında da bir fikrinin olmaması da rol belirsizliğine örnek teşkil etmektedir. Glissmeyer, Bishop ve Fass, (2007) rol belirsizliğini; iş durumunun getirdiği yöntemleri, gereksinimleri ve bilgi ktlığından dolayı meydana gelen iş konusundaki belirsizlik veya net olmama durumu olarak tanımlamışlardır. Rol belirsizliği yaşayan bireyler görev yetki ve sorumluluklarını bilmemesi nedeniyle yerine getireceği görevi algılayamayabilir bu durumda işlevler de başarisızlıklarla sonuçlanabilmektedir. Bu gibi durumlarda bireyleri tükenmişlik sendromuna itebilmektedir.

Tükenmişlik kavramına bir tanım ile giriş yapmak gerekirse Maslach (2003) tükenmişliği "kişilerin çalışma ortamında meydana gelen duyarsızlaşma, duygu durumu azalması gibi durumlar sonucunda kişisel başarıda azalma durumunu, tükenmişlik sendromu olarak ifade etmiştir (Maslach, 2003). Tükenmişlik içerisinde yer alan bireylerin görevlerine karşı isteksizlik hali oluşur, gerçekleştirdiği çalışmaların kendisine ve görev aldığı kurum ve kuruluşlara katma değer kazandırmayacağı hissine kapılır. Bireylerde tükenmişlik sendromunun başlamasıyla psikolojik yıpranma meydana gelir, bu yıpranmanın sonrasında ise fiziksel bazı olumsuzluklara da sebebiyet ortaya çıkabilmektedir. Türk Dil Kurumu'na göre de tükenmişlik, gücünü kaybetme ve çaba gösterememe durumu olarak tanımlanmıştır (TDK., 2023).

Etkili ve başarılı olmak için kurum ve kuruluşların, örgüt üyelerinin kendi aralarında uyumlu olması, her kademedeki bireylerin rollerini doğru bir şekilde yerine getirmesi gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek maksadıyla örgüt üyelerinin rollerinin net olması oldukça önem arz etmektedir. Spor ortamlarında da durum farksızdır. Bu açıdan spor kulüpleri, antrenör ve sporcuların başarısı için tüm bireylerin rollerinin net olması ve bu rolleri başarılı bir şekilde yerine getirmeleri elzem bir durumdur. Tükenmişlik durumu da hayatın tüm alanlarında olduğu gibi spor ortamlarında da başarisızlığı tetikleyen önemli unsurlardan birisidir. Bu alışma da rol belirsizliği tükenmişlik durumunu etkilemekte midir probleminin yanıtları aranmıştır.

Rol Belirsizliği

Literatürde rol belirsizliği, daha çok işe yönelik yönergelerin net olmaması (Rizzo, House, ve Lirtzman., 1970), işgörenlere verilen rollerin açıklık göstermemesi olarak ifade edilmektedir (Schuler, Aldag ve Brief 1977). Rol belirsizliği, işgörenlerin yükümlü oldukları roller hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları sonucu ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmedikleri zamanları ifade eder (Katz ve Kahn, 1977). Rol belirsizliği, bir işgörenin yükümlü olduğu rolleri yerine getirmek için ne tür davranış sergilemesi gerektiği konusunda belirsizlik yaşanması halinde ortaya çıkar (Peterson ve vd., 1995). Rol belirsizliği içerisinde bulunan işgörenler, kendisinden istenen davranışların tam olarak ne olduğu konusunda emin olmaz ve karar almakta tereddüt eder (Rizzo ve vd., 1970).

Rol belirsizliği için ortaya konulan tanımlar incelendiğinde kişisel unsurlar ve örgütsel unsurlar şeklinde iki ana rol belirsizliği kaynağının olduğu ifade edilmiştir. Örgütsel unsurlar, rollerin yeterli düzeylerde açık olmadığı ve işgörenin rol hakkında gerekli bilgiye sahip olmadığı gibi durumlarda ifade edilir. Örgütsel unsurlar, rolün yeterince net olmadığı ve çalışanın rol hakkında gerekli bilgiye sahip olmadığı şeklinde açıklanabilir. Kişisel unsurlar ise bireyin kendisine yöneltilen rol davranışlarını, role dair algısını bireysel olarak şekillendiren kişisel özelliklerini içermektedir (Walker, Churchill, ve Ford, 1975).

Alan yazında rol belirsizliğine yönelik gerçekleştirilen sınıflandırmalardan biri Kahn vd. (1964) ortaya attığı nesnel belirsizlik ve öznel belirsizlik boyutlarıdır. Nesnel belirsizlik, iş yaşamındaki çevresel şartlarla ilgili belirsizlik durumlarını ifade etmektedir. Öznel belirsizlik ise çevresel şartlar ile ilgili olmayan ve işgörenlerin şahsı ile diğer kişiler arasındaki ilişkilerinden doğan belirsizlikleri ifade etmektedir (Eys ve Carron, 2001: King ve King, 1990).

Başka bir sınıflandırmada Bauer ve Simmon (2000) rol belirsizliğinin boyutlarını; süreç belirsizliği boyutu, hedef-beklenti-sorumluluk belirsizliği boyutu, davranış belirsizliği boyutu ve öncelik belirsizliği boyutu olarak sıralamaktadır. Hedef-beklenti-sorumluluk belirsizliği, çalışandan ne istendiği ve gerçekleştirmesi beklenen davranışlardaki belirsizliği tanımlarken, süreç belirsizliği, çalışmaların gerçekleştirilme yolu ve nasıl yapılacağına ilişkin süreç ile ilgili belirsizlikleri bildirmektedir. Işlerin zamanı ve sırasının bilinmediği durumlarda öncelik belirsizliği söz konusu olurken, iş görenin çalışırken sonuçlara hangi davranışlar ile gideceğinin net olmaması da davranış belirsizliği olduğunu belirtmektedir.

Rol Belirsizliği Türleri

Literatür incelemesinde rol belirsizliğinin görev belirsizliği ve sosyal-duygusal belirsizlik olmak üzere iki çeşit türü bulunduğundan söz edilmektedir (Tezcan, 2022).

Görev Belirsizliği

Kahn vd. (1964), görev belirsizliğini; gerçekleştirilecek çalışmanın doğru tanımı, hedefleri ve hedeflere ulaşmak amacıyla yararlanılacak araçlara yönelik belirsizlik olarak ifade etmişlerdir. Bir başka ifadeyle görev belirsizliği, işgörenin yükümlü olduğu görevleri neticesinde gerçekleştirilmesi gereken işler ile ilgili belirsizliklerin bulunduğu ortamlarda görev belirsizliği söz konusu olmaktadır (Kahn vd., 1964: akt. King ve King, 1990).

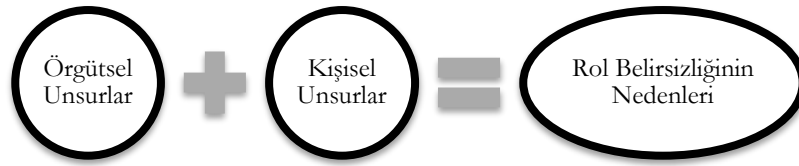
Görev belirsizliğinde yapılması beklenen görevler hakkında net bir rehberlik olmadığı için işgören için kendisinden tam olarak ne beklendiği konusunda belirsizlik vardır, işgören görevinin gerekliliklerini, görevini nasıl icra edeceğini, görev, yetki ve de sorumluluk alanlarından net bir şekilde emin olmaz. Görev belirsizliği neticesinde de işgörenlerde özgüven eksikliği, iş tatminsizliği gibi durumlar meydana gelmekte, örgütler negatif yönde etkilenmektedir (Eys ve Carron, 2001).

Sosyal-Duygusal Belirsizlik

Sosyal-duygusal belirsizlik, işgörenin diğerlerinin gözünde ne şekilde değerlendirildiğini tahmin edemediği durumlarda meydana gelir (King ve King, 1990). Bu durumdaki kişiler, hakkındaki değerlendirmelerin tam, açık ve anlaşılır bir biçimde bilmediğinde sosyal-duygusal belirsizlik yaşamakta, rol davranışının sonuçlarını net olarak kestirememektedirler. Bu nedenle, sosyal-duygusal belirsizlik, çalışanın rol belirsizliğinin psikolojik sonuçları hakkında bilgi eksikliğini ifade eder (Eys ve Carron, 2001).

Rol Belirsizliğinin Nedenleri

Rol belirsizliğinin nedenleri, örgütsel unsurlar ve kişisel unsurlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tezcan, 2022).



Şekil 1. *Rol Belirsizliğinin Nedenleri*

Rol belirsizliği nedenlerine örgütsel unsurlar tarafından bakıldığında, ilk gelen sebeplerinden birisini yönetsel ilişkiler ve örgütsel yapı oluşturduğu belirtilmektedir (Lyons, 1971). İşgörenin üyesi olduğu organizasyonun yapısı ve yönetim biçimleri, işgörenin içerisinde bulunduğu rol belirsizliğine tesir etmektedir (Ambrose, Rutherford, Shepherd, ve Tashchian; 2014: Nicholson ve Goh, 1983). Rol belirleyicisi kişilerin birbirleriyle uyumsuz, gerçekleştirilebilmesi zor, beklentinin orantısızlığı gibi nedenler işgörenlerde rol belirsizliğini oluşturan nedenlerdendir (Peterson vd., 1995). İşgörenler görevlerini gerçekleştirirken iletişim eksikliği yaşamaları, amaç birliği ve netliğinin bulunmaması, prosedürlerin yoğunluğu, bağımsızlıktan uzaklık ve yöneticilerin duygu durumlarından yoksun bir şekilde sadece görev merkezli olması, gereksiz denetimler ve düşük katılım, rol belirsizliğinin öncülleri arasında bulunmaktadır (Pearce, 1981). İşgörenin rolüne dair net ve da planlı hedeflerin olmaması, zaman yönetiminin belirsiz olması, örgütsel unsurlara bir örnek teşkil etmektedir.

Rol belirsizliği, işgörenlerin kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilir. İşgörene yönelik rol beklentileri, işgörenin algısından geçirilerek rol davranışına dönüşür ve bu algı sürecinde işgörenin güdülleri, eğilimleri ve değerleri harekete geçirilir. Bu nedenle işgörenin kişisel özellikleri, beceri eksikliği ve algıları, rol davranışını doğrudan etkiler (Biddle, 1986).

Rol Belirsizliğinin Sonuçları

Rol belirsizliği bireysel ve örgütsel açıdan önemli sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Literatür incelendiğinde de rol belirsizliğinin çok fazla olumsuz sonuçları olduğu göze çarpmaktadır (Tezcan, 2022). Rol belirsizliği, duygusal ve davranışsal iş tatminsizliği, işe bağlılıkta azalma, düşük performans, iş stresi ve işten ayrılma niyeti gibi birçok olası maliyet taşıyabilecek sonuçlar meydana getirecek işgörenler üzerinde bir takım etkilere neden olmuştur (Fisher ve Gitelson, 1983).

Rol belirsizliğinin örgütsel sonuçlarına bakıldığında düşük işe katılım, düşük motivasyon, yanı sıra işe devamsızlık gibi sonuçlara yol açmaktadır (Dubinsky vd., 1992; Jackson ve Schuler, 1985; Keller, 1975). Rol belirsizliğinin bireysel sonuçlarına bakıldığında ise rol belirsizliği neticesinde beklentileri karşılayamama gibi olası sonuçlardan yola çıkarak kişilerde strese neden olmaktadır (Caplan ve Jones, 1975; Wispé ve Thayer, 1957). Çalışanlar, iş süreçleri ve iş gereksinimleri güvencesizlik duygusuyla iş hakkında yetersiz bilgiye sahip olduğu durumlarda kontrol duygusunu kaybetmek, potansiyellerin iş güvencesizliği ile korku ve endişe içinde yaşamak gibi kayıplara neden olur (Ashford vd.,1989; Van Sell, Brief ve Schuler 1981). Bu gibi durumlar stresin sonucu olarak işten ayrılma gibi davranışlar gerçekleştirebilmektedir (Glissmeyer vd., 2007).

Rol Belirsizliği ile Başa Çıkma Yöntemleri

Rol belirsizliği yönetsel dokunuşlar ile ortadan kaldırılmaya eğilimlidir ve organizasyon içindeki rol belirsizliğini en aza indirmek için çeşitli yöntemler kullanılabilir (Bauer ve Simmon, 2000; Beehr, 1976).

Örgütsel başarının oluşması, işgörenlerin kendisinden beklenen rollerin ne olduğunu açıkça bilmesine ve rol verenlerin beklentilerini net bir şekilde algılamasına bağlıdır (Greene ve Organ, 1973). Buna göre rol belirsizliği ile başa çıkma yöntemlerini aşağıda yer alan maddeler ile ifade edebiliriz.

- İşin nesnel gerekliliklerini yöneticiler vasıtasıyla ortaya koymak ve etkili iletişim yoluyla işgöreni örgütsel etkinlikler konusunda net bir şekilde bilgilendirmek gerekir (Bedeian ve Armenakis, 1981).
- İşgörenler; tecrübe, kişilik, eğitim seviyesi ve yetenek gibi konularda diğerlerinden çeşitlilik gösterebilmektedir. Yöneticilerinde çalışanlara rollerini iletirken bu çeşitliliği dikkate alarak değerlendirmesi gerekmektedir (Jackson ve Schuler, 1985).
- Kurum ve kuruluşlarda hiyerarşik yapının azaltılması ve grup üyeleri arasında etkili iletişim tesis edilmesi, rol belirsizliği durumunun azaltılmasına olanak sağlamaktadır (House ve Rizzo, 1972).
- Örgüt bütünlüğünün oluşturulması, işgörelere sağlanan sosyal desteğin yükseltilmesi, rol bağımsızlığının sağlanması benzeri davranışların da rol belirsizliğini azalttığı ifade edilmektedir (Beehr, 1976; Tezcan, 2022).

Tükenmişlik

Tükenmişlik, ilk kez Alman psikolog Herbert Freudenberger tarafından, bitkinlik, beklentilerin karşılanamaması ve mesleki gereksinimlerin yerine getirilememesi gibi durumların tanımlaması için gönüllü sağlık personelleri üzerinde kullanılmıştır. Tanım özelinde bakıldığında ise ilk tanımı 1974 yılında yine Freudenberger tarafından 'stres veya fazla çalışma sebebiyle yaşanan fiziksel ya da zihinsel çöküş' şeklinde ifade etmiştir. Tükenmişlik kavramı daha sonradan Maslach ve Jackson ile daha da geliştirilmiştir (Freudenberger, 1974). Maslach tükenmişliği duygusal tükenmişlik, hastaları ile ilgili negatif algı ve duygular, profesyonel anlamda yetersizlik olmak üzere 3 alt boyut ile tanımlar (Maslach, 1996). Bu alt boyutların tanımı ise aşağıda yer aldığı gibidir:

1-Duygusal tükenmişlik: Duygusal tükenme; çalışma isteği ve yaşama isteğinin azalması olarak tanımlanmıştır. Bu durumdaki kişiler, iş yaşamında eskisi kadar verim gösteremediğini ve vasıfsız kaldığı hissine düşmektedir (Küçükaltan, 2009). Ardından halsizlik, enerji kaybı, isteksizlik ve aşırı yorgunluk gibi fiziksel belirtiler göstermeye başlar (Sumeli, 2011).

2-Hastaları ile ilgili negatif algı ve duygular: Bu aşama, kişilerarası iletişimin negatif yönde etkilendiği ve iletişim sorunlarını beraberinde getiren duyarsızlaşma dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu durumdaki kişiler örgüt üyelerine karşı negatif davranışlarda bulunur ve iş yaşamını etkileyecek düzeyde onlardan giderek uzaklaşır (Özmen, 2016).

3-Profesyonel anlamda yetersizlik: Bu boyut yetersizlik hissiyatından dolayı kişiler diğerleri tarafından sevilmediğini ve benimsenmeyeceğini düşünme, sorumlu olduğu kişilere karşı mahcubiyet ve suçluluk duygusu hissetme evresidir (Aras, 2006).

Tükenmişliğin başlıca özelliklerine bakıldığında ise; enerji, ilgi ve motivasyon eksikliği, diğer insanlara karşı olumsuz tutum, insanlardan uzak durmak için çok fazla çaba göstermeyi içerir (Maslach vd., 1996).

Tükenmişlik Nedenleri

Tükenmişlik; birçok faktörün neden olduğu bir sürecin sonunda meydana gelmektedir. Bu nedenlerin bilinmesi kişileri ve de iş ortamını pozitif yönde etkileyecektir. Hali hazırda güncel olan nedenleri bilmek, farklı farklı önlemler alınması konusunda yarar sağlamaktadır (Duran, 2022).

A-Bireysel Tükenmişlik Nedenleri

Kişiler aynı imkan ve şartlar altında benzer hadiselerle aynı tepkiyi gösteremezler. Farklı tepki göstermelerinin nedeni insanların kişisel özellikleri olarak karşımıza çıkmakta, her birey için tükenmişlik nedenleri farklı olabilmektedir (Duran, 2022).

Kişilik örüntüsü: Bireylerin kişilik özellikleri özel yaşamını ve iş hayatını da birinci dereceden etkilemektedir. Hiç kuşkusuz empati yapma yeteneği oldukça fazla olan bireyler ya da öz saygı algısı yetersiz olan bireyler, çok duyarlı ve duygusal kişiler, iletişim konusunda problem yaşayan, çevresinin fikirlerinden yoksun benmerkezci konuşan, çekingen veya kaygı düzeyi yüksek olan kişiler de tükenmişlik durumuna yatkın olabilmektedir (Duran, 2022).

Beklentiler, istekler ve ihtiyaçlar: Bireylerin gerçekleştirdikleri iş sonucunda mesleki tatmin, özlük hakları, yıllık izin, huzurlu bir çalışma ortamı benzeri beklentileri bulunmaktadır ve buna benzer gereksinimlerin yeterince karşılanmadığı durumlarda tükenmişlik meydana gelebilir. Bu gibi durumlarda kişilerin iş hayatında mutsuz ve huzursuz bir ruh hali oluşabilir ve bu durum da tükenmişlik ile sonuçlanabilir (Özmen, 2016).

Sosyal destek eksikliği: Bireylerin özel hayatı ve iş yaşantısında destek alabileceği bir yakınının çevresinde bulunmaması tükenmişliği pozitif yönde etkileyebilir ve hatta şiddetlendirebilir (Cañadas-De la Fuente, 2018).

B- Çalışma Ortamı İle İlgili Tükenmişlik Nedenleri

Aşırı İş yükü: Çalışma ortamlarında bireyler fiziki ve ruhsal şartların gerektirdiğinden fazla ya da beceri ve bilgi düzeyinden üstün iş yüküne maruz kalması özel hayatı ve iş hayatını olumsuz etkileyebilmekte, bu durumda tükenmişliğe sebebiyet verebilmektedir. Kişiler ailesi veya sevdiklerine yeteri kadar zaman ayıramaması, fizyolojik olarak yeterli düzeyde dinlenememesi de tükenmişlik etkenleri olarak kabul edilmektedir (Karadağ, 2013).

Kontrol düzeyi: İş hayatında sık gerçekleştirilen gereksiz kabul edilen kontrol davranışları, sürekli olarak eleştiri ve baskı altında kalma durumu kişilerde mesleki tatminsizlik oluşturabilir, bu durumda tükenmişliğe yol açabilir (Gezer ve Yenel, 2009).

Ödüllendirilmeme: Bireylerin kurum kuruluşları ya da sosyal çevreleri için çaba göstermesi ve bu durumun karşılığında takdir görmemesi, özlük haklarının yeterli düzeylerde olmaması buna karşın çabası düzeyinde iyileştirmemeye gidilmemesi, ödüllendirilmeden yoksun bir yönetim anlayışı zamanla tükenmişliğe yol açabilmektedir (Duran, 2022).

Adil Muamele Görememek: Kurum ve kuruluşlarda bireylerin hak edişleri konusunda adaletten uzak bir şekilde adil davranışlar görememek bireylerde tükenmişliğe zemin hazırlar (Maslach vd., 2001).

Rol Çatışması: Kişilerin asıl görevleri dışında yeni görevler tevdi edilmesi ve kişinin bu yükümlülüğü kaldıramaması asıl görevlerinden de başarısız olması, hangi görevi daha uygun yapacağını bilmemesi rol çatışması olarak ifade edilir (Baltaş ve Baltaş, 2013).

Aidiyet Duygusu: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de yer alan, bir yere/gruba ait olma hissi; bireylerin hedeflere güdülenmesini, istekli ve arzulu davranışlar sergilemesinde önemli rol oynar. Aksi durumlarda ise çalışanlarda tükenme düzeyi artış gösterecektir (Duran, 2022).

Tükenmişlik Belirtileri

Fiziksel Belirtileri; uyku bozuklukları, enerji ve güç kaybı, kronik yorgunluk, kolay hastalanma, yıpranma, mide bulantısı, sık baş ağrıları, bel ağrısı, kas krampları gibi çeşitli sorunları içermektedir.

Davranışsal Belirtiler; mesleğinden soğuma, işe gitmek istememe, çabuk sinirlenme, olay ve olgulara şüpheli ve endişeli bakış açısı ile bakma, takdir edilmediğini düşünme, alınganlık, öz güvende azalma, yetersiz öz saygı, kurum veya kuruluşa yönelik ilgi azlığını içermektedir.

Duygusal Belirtiler; desteksiz hissetme, depresif duygu yükü, ümitsizlik, güvensiz hissetme, diğer bireyler ile tartışma artışı, evde gerilim ve kızgınlık, huzursuzluk, sabırsızlık benzeri negatif duygu durumlarında artış göstermekte, saygı, arkadaşlık ve nezaket benzeri pozitif duygu durumlarında ise azalma gerçekleşmektedir.

Zihinsel Belirtiler; öğrenme güçlükleri, konuşma güçlükleri, kısa dikkat süresi, yüz yapısında anomaliler gibi durumlar içermektedir.

Tükenmişliğin Evreleri

Brodsky ve Edelwich tükenmişliği; bir süreç olarak kabul etmişlerdir. Bireylerin bir evreden diğerine geçmesi sonucunda tükenmişliğin meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Bu sürecin birbirini takip eden dört evre ile bütünleştiğini ifade etmişlerdir (Edelwich ve Brodsky, 1980).

1. **Evre: İdealistik ve Coşku Evresi (Enthusiasm):** Birinci evrede, bireyler gerçekleştirdiği iş için oldukça yüksek motivasyona sahip olurlar. Motivasyonun sağladığı duygu durumu ile çok gerçekçi olmayan profesyonel beklentileri var olur ama umutları oldukça yüksek düzeydedir.
2. **Evre: Durağanlaşma Evresi (Stagnation):** Yoğun çaba sarf eden ve mesleği ile ilgili beklentilere giren kişi; çabalarının karşılığını ve gerekli olan ilgiyi göremezse hayal kırıklığı içinde kalmaya başlar. Mesleğini icra ederken karşılaştığı zorluklar, önyargılar ve kurallar sebebiyle işine karşı sahip olduğu ilgisini kaybeder (Özmen, 2016).
3. **Evre: Engellenme Evresi (Frustration):** Bireyin mesleğini ve yaşamını sorguladığı aşamadır. Kişinin başarıma duygusunu engelleyen bir umutsuzluk var olmuştur. Kendisini güdüleyen bir duygu durumu olmadığı gibi engelleyen bir düşünce yapısıyla karşılaşmıştır (Edelwich, 1980).
4. **Evre: Umursamazlık Evresi (Apathy):** Bireyler bu evrede mesleğinden tamamen keyif almamakta ve duygu durumunun düzeleceğine dair beklenti ve inancı kalmamaktadır. Mesleğini mecburi yapması gerektiği bilincinde, maddi kazanç amacıyla devam ettirir. Özetle umutsuz bir yaşam sürmektedir (Edelwich, 1980).

Tükenmişliğin Dereceleri

Tükenmişlik seviyesi kişiler arasında değişebilir, hafif, orta ve şiddetli düzeyde olmak üzere toplam üç derecede tükenme davranışı görülebilir;

- 1- **Hafif düzeyde tükenme;** kısa süreli sınırlılık, isteksizlik ve kaygı belirtileri görülür.
- 2- **Orta düzeyde tükenme;** tükenme belirtileri seviyesinin giderek arttığı görülür.
- 3- **Şiddetli düzeyde tükenme;** ülser, migren, yüksek tansiyon gibi stres ile tetiklenen fiziksel hastalık ortaya çıkmaya başlamaktadır (Iwanicki, 1983).

Tükenmişliği Önleme ve Baş Etme stratejileri

Tükenmişliği engellemek ve tükenmişlikle başa etmek amacıyla bireysel ve örgütsel düzeyde icra edilmesi gerekenlerle ilgili çalışmalar gerçekleştirmek gerekmektedir.

A. Bireysel Düzeyde Yapılması Gerekenler

1. Bireyler arzularını ruhsal ve fiziksel açıdan bilmesi gerekir. Sağlıklı beslenme, uyku, dinlenme fırsatı, tükenmişlik ile ilgili semptomlar gösterdiğinde bunların farkında olması ve takibini gerçekleştirmesi gerekmektedir (Yüksel ve Başterzi, 2021).
2. Çalışan tükenmişlikle mücadele ederken yararlandığı yöntemleri fark etmeli ve bu yöntemleri geliştirebilmeli ve gerektiği durumlarda profesyonel destek alma erdemini gösterebilmelidir (Özgüven ve Haran, 2000).
3. Çalışanların yaşadıkları sorunların kişilik özelliklerine göre çözümlenmesi gerekebilir.
4. Kişilerin en önemli moral ve motivasyon kazandıran etkenlerden spor aktiviteleri ile müzik gibi uğraşılarda yer alması, tatil ve dinlenme durumlarına dikkat etmesi, yeterli ve dengeli beslenme durumuna ve kişisel bakımını önemsemesi önemlidir (Maslach vd., 1996).
5. Bireyler bilgi, beceri ve sınırlarını tanımalı, kaldıramayacakları gereksiz ve yüklerin altına düşmemeli, kendilerine uygun sorumlulukların altına girmelidir.
6. Tükenmişlik ile ilgili mücadele yollarından biri olarak mizahı tercih etmeli ve duygusal zekasını ön plana bulundurmalıdır (Kepir, 2007).

B. Kurumsal Düzeyde Yapılması Gerekenler

- 1- Kurum, kuruluş içerisinde karşılaştıkları sorunları anlatabilmek fikir ve yardım alabilecekleri akran süpervizyonu ya da danışma meclisi benzeri kişi veya birimlerin bulunması gerekir (Özgüven ve Haran, 2000).
- 2- Çalışma düzeni içerisinde, üyelerin izin istekleri veya yeterli molaya izin veren bir düzen oluşturulması kişilerin çalışma motivasyonlarını artırmak amacıyla gereklidir.

- 3- Tükenmişlik olgusu oluşmadan önce çalışan bireylerin mesai saatleri konusunda esnek davranılabilir ve belirli aralıklar ile seminer, kongre gibi eğlenceli ve eğitimsel aktiviteler ile desteklenmelidir.
- 4- Rol belirsizliğine mahal vermeden görev yetki ve sorumlulukları net olmalıdır (Kaçmaz, 2005).
- 5- Çalışanlar gösterdikleri çaba ile emeklerin karşılığını maddi ve manevi açıdan alabilmelidir. Hak ettikleri ölçüde birçok açıdan destek sağlanması gerekmektedir (Tunç, 2008).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2018 yılında kurumsal anlamda görev alan kişiler için tükenmişlik sendromundan korunmak için önerilerinde bulunmuştur (DSÖ, 2008);

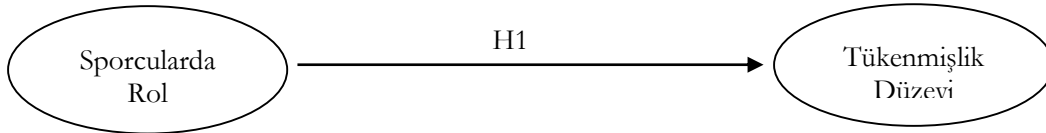
1. **İletişim;** örgütlerde sağlıklı iletişim düzeninin bulunması tükenmişlik ile mücadele unsurlarından birisidir.
2. **Ekip toplantıları;** kişilerin yaşamış oldukları tüm olumlu-olumsuz durumları paylaşmak, çözüm veya öneriler ile ilgili fikir alışverişi yapılması amaçlanır.
3. **Badi sistemi;** eşleştirme vasıtasıyla kişilerin birbirlerine destek olması durumudur.
4. **Rotasyon;** kurum ve kuruluşlarda iş yükünün fazla olduğu durumlarda belirli aralıklarla kişilerin yerlerinin değiştirilmesi prensibine dayanır.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi; nicel araştırma yöntemlerinden "anket" tekniği kullanılarak hazırlanmış bir "bağıntısal model" çalışmasıdır.

Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırmanın model şemasına yer verilmiştir.



Şekil 2. *Araştırmanın Modeli*

Araştırmanın Hipotezleri

1. H0: Sporcuların rol belirsizliği algısı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
1. H1: Sporcuların rol belirsizliği algısı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemleri

1: Sporcuların rol belirsizliği düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.1; Sporcuların rol belirsizliği düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmakta mıdır?

Evren - Örneklem

Bu çalışmanın evrenini İstanbul ili amatör sporcuları oluşturmakta; örneklemini ise olasılığa dayalı olmayan (yargısal) örneklem seçim tekniklerinden "Amaçsal (Monografik) ve Teorik Örneklem Seçim Tekniği" ile belirlenmiş; Merterspor, Hadımköyspor, Haznedarspor sporcuları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu; futbol branşında 54, Merterspor U-15/B ve U-16 sporcusu, 42, Hadımköyspor U-13 ve 1. Amatör lig sporcusu, 71, Haznedarspor U-11, U-12, U-13 ve 2. amatör lig sporcusu, olmak üzere toplam 167 sporcu oluşturmuştur. Anketler üç spor kulübü sporcularına da bir antrenör eşliğinde antrenman öncesinde gerekli süre tanınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklemini, çalışmanın sınırlılıkları neticesinde Merterspor, Hadımköyspor, Haznedarspor sporcuları ile sınırlı tutulmuştur. Anketleri rastgele dolduran örneklem tespit edilemediği için tüm veriler doğru cevaplar olarak varsayılmıştır. Çalışma öncesinde kurulan hipotezlerin çözümü için, örneklere 2 farklı ölçek sorusu yöneltilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma "Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri" ve "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" kullanılarak hazırlanmıştır.

Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri

"Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri" Beauchamp ve Bray (2001) tarafından spora uyarlanarak ve geliştirilmiştir. Davarcı (2008) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 7 soru 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "rolün gerektirdiklerini bilme" ve "rol sorumluluğu ve performans ölçütü" olarak ifade edilmektedir. Davarcı (2008) tarafından gerçekleştirilen Türkçeye uyarlama çalışmasında "Rolün Gerektirdiklerini Bilme" alt boyutu Cronbach Alpha değeri .72, "Rol Sorumluluğu ve Performans Ölçütü" alt boyutu Cronbach Alpha değeri .77 olarak tespit edilmiştir. "Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri (SRBE)"nin genel Cronbach Alpha değeri ise .76 olarak belirlenmiştir (Davarcı, 2008).

Sporcu Tükenmişlik Ölçeği

"Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" Raedeke ve Smith (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk sporcular için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Kelecek ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek "azalan başarı hissi", "duygusal/fiziksel tükenme" ve "duyarsızlaşma" olmak üzere toplam üç alt boyut ve 14 sorudan oluşmaktadır. "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği"ne ait Cronbach's Alpha değerleri Duygusal/Fiziksel Tükenme alt boyutu için 0.88; Azalan Başarı Hissi alt boyutu için 0.84 ve Duyarsızlaşma alt boyutu için 0.87 olarak tespit edilmiştir (Raedeke ve Smith, 2001). Ölçeğin genel Cronbach's Alpha değerleri ise 0.75 ile 0.87 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kelecek ve ark., 2016).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını öğrenmek için normallik testi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağıldığı tespit edilmiş, istatistiksel analizinde parametrik test yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin analizine ilk olarak tanımlayıcı istatistik bulguları ile başlanmıştır. Ardından sporcularda rol belirsizliği ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek amacıyla "Korelasyon" analizi gerçekleştirilmiştir. Sporcularda rol belirsizliği ve tükenmişlik arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymak için "Regresyon" analizi uygulanmıştır. Verilerin analizlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Normallik Testi Bulguları

Sporcularda Rol Belirsizliği	Skewness	-,882	,188
	Kurtosis	-,067	,374
Sporcu Tükenmişlik	Skewness	-,197	,188
	Kurtosis	-,641	,374

Ölçekler arasında analizler gerçekleştirilmeden önce normallik analizi yapılmıştır. Skewness ve Kurtosis (çarpıklık ve basıklık) değerleri -2 ile +2 arasında değer alan değişkenler normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2010). Buna göre; "Sporcularda Rol Belirsizliği Envanteri" ve "Sporcu Tükenmişlik Ölçeği" değerlerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş, verilerin analizinde parametrik test yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2. Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

	N	Mean	Std. Deviation
Sporcularda Rol Belirsizliği	167	27,7725	4,60838
Sporcu Tükenmişlik	167	38,2695	6,45880

Tablo 2'de, Sporcularda rol belirsizliği ve sporcu tükenmişlik algılarını gösteren tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, sporcularda rol belirsizliği ($x=27,77\pm5,608$), sporcu tükenmişlik ($Ort.=38,26\pm6,458$) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. Korelasyon Analizi

	Sporcu Tükenmişlik	
Sporcularda Rol Belirsizliği	Pearson Correlation	,574**
	P	,000

Tablo 3'de, yapılan korelasyon analizi sonucunda, sporcularda rol belirsizliği ve sporcu tükenmişlik algıları arasında, olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Tablo 4. Regresyon Analizi

Model						
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	,574 ^a	,330	,326	5,30313		
Anova						
	Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	P.
1	Regression	2284,554	1	2284,55	81,23	,000 ^b
	Residual	4640,321	165	28,123		
Coefficients						
	Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	P	
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)	61,270	2,585		23,70	,000
1	Sporcularda					
	Rol	6,661	,073	,574	9,013	,000
	Belirsizliği					

Tablo 4’de, yapılan regresyon analizi sonucunda, sporcularda rol belirsizliği ve sporcu tükenmişlik algıları arasında, istatistiksel olarak olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamındaki sporcuların rol belirsizliği ve tükenmişlik algılarını gösteren tanımlayıcı istatistik bulguları incelendiğinde, sporcularda rol belirsizliği ($x=27,77\pm5,608$), sporcu tükenmişlik ($x=38,26\pm6,458$) olarak belirlenmiştir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, sporcularda rol belirsizliği ve sporcu tükenmişlik algıları arasında, olumlu yönde bir ilişki belirlenmiştir. Sporcuların rol belirsizliği puanı arttıkça tükenmişlik düzeyleri artmaktadır. Bu sonucun, rol belirsizliği ve sporcu tükenmişlik sorularına göre değer alındığında, normal olduğu görülmektedir. Çünkü rol belirsizliği kişinin kendisinden beklenenleri ve sorumluluklarını konusunda net olmamasına yol açan bir durumdur. Dolayısıyla bu durumun yıpranma ve tükenmişliğe sebebiyet verebilmesi normal karşılanan bir durumdur. Ayrıca korelasyon analizinde çıkan sonuçlar bu ifadeleri destekler niteliktedir.

Literatür incelendiğinde de bu sonuçları destekler nitelikte sonuçlar olduğu görülmektedir. Tezcan (2022). çalışmasının sonucunda yaşanan rol belirsizliğinin çalışanların işten ayrılma niyetini geliştirdiğini tespit etmiştir (Tezcan, 2022). İşten ayrılma niyetini geliştirmesi de tükenmişlik durumunu çağrıştırmaktadır. Çünkü bireyler tükenmişlik durumlarında işten ayrılmayı, pes etmeyi çok kolay tercih edebilmektedir. Tükenmişlik algısını çağrıştıran çalışmalar incelendiğinde, Arslan’ın (2016) çalışmasında da rol belirsizliği boyutları ile örgütsel yabancılaşma boyutları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda ise rol belirsizliğinin örgütsel yabancılaşma üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Örgütsel yabancılaşma da tükenmişlik ile paralellik gösteren algılardandır. Bireylerin örgütsel yabancılaşma değerlerinin artması tükenmişliğin getirdiği sonuçlardandır. Nitekim tükenme durumu oluşmadan kişiler örgütsel yabancılaşma yaşamamaktadır.

Topaloğlu (2017) çalışmasında rol belirsizliği puanları ile tükenmişlik puanları arasında pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ilişki tespit etmiştir (Topaloğlu, 2017). Alkan’ın (2015) da hemşireler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada rol belirsizliği ve tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuş, rol belirsizliğinin tükenmişlik nedenleri arasında yer aldığını ifade etmiştir (Alkan, 2015). Kocaman’ın (2015) çalışmasında da bu çalışma ve literatür çalışmalarına benzer bir şekilde rol belirsizliği ve tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kalkan’ın (2015) da öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada da yine literatür çalışmalarına benzer bir şekilde rol belirsizliği ve tükenmişlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Güleç’in (2013). çalışmasının sonucunda rol belirsizliğinin tükenmişlik üzerinde pozitif yönlü ve orta derecede bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Rol belirsizliğinin ise rol çatışmasına göre tükenmişliği daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Güleç, 2013). Şahin’in (2009) hemşireler üzerinde gerçekleştirdiği çalışma da ise rol belirsizliği ile genel tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü; duygusal tükenme ve kişisel başarıda düşme arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki bulunmuştur (Şahin, 2009). Özkan (2008) hekim ve hemşirelerin rol çatışması ve rol belirsizliği düzeylerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerini önemli ölçüde etkilediği ifade etmiştir (Özkan, 2008).

Çalışmanın sonucunda, sporcuların rol belirsizliği puanları ve tükenmişlik puanları arasında olumlu bir yönde orta düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Sporcuların rol belirsizliği puanları yükseldikçe tükenmişlik puanlarında da bir artış olduğu görülmüştür.

Literatürde rol belirsizliği ile tükenmişlik ilişkisini inceleyen birçok çalışma yer almaktadır. Fakat sporcular üzerinde rol belirsizliği ile tükenmişlik düzeyi ilişkisini inceleyen çalışma çok fazla görülmemiştir. Sporcularda rol belirsizliği ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu çalışma bu yönüyle özgün bir çalışma olup, literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Rol belirsizliği ile tükenmişlik arasında gerçekleşen korelasyon çalışmaları incelendiğinde hemen hemen tüm çalışmalarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında rol belirsizliği puanları yükseldikçe tükenmişlik algısının yükseldiği ifadeleri rahat bir şekilde kurulabilir.

Sporcular üzerinde gerçekleşen bu çalışmada da durum farksız olarak belirlenmiştir. Sporcular takım içerisindeki statüleri gereği rollerini net bilmekle yükümlüdür. Aksi durumlarda tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Bu rol belirsizliğinin getirdiği tükenmişlik algısı da gerek takım gerekse sporcuların başarı düzeyini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Hem sporcu hem de takım başarısı için bireysel ve takım sporlarında, sporcuların rol belirsizliği yaşayabileceği durumlara dikkat edilmeli tükenmişliğe sebebiyet verilmemeye çalışılmalıdır.

Etik Beyan

“*Sporcularda Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 07.08.2023 tarih ve 13 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmaçuların Katkı Oranı Beyanı

Yunus Emre Büyükbasmacı %70, Murat Erdoğan %30

Çatışma Beyanı

Diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Teşekkür

Çalışmanın özellikle veri toplama kısmında desteğini esirgemeyen çalışmamızı sahiplenen antrenör ve aynı zamanda beden eğitimi ve spor öğretmeni Ali Nail Şengül'e teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Alkan, D. (2015). *Hemşirelerde Rol Çatışması Rol Belirsizliği ve Tükenmişlik*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ambrose, S. C., Rutherford, B. N., Shepherd, C. D., ve Tashchian, A. (2014). Boundary spanner multi-faceted role ambiguity and burnout: an exploratory study. *Industrial Marketing Management*. 43(6), 1070–1078. <https://doi:10.1016/j.indmarman.2014.05.0>
- Aras, Z. (2006). *Birinci Basamak Sağlık Kurumlarında Çalışan Hemşire ve Ebelerin Tükenmişlik Durumları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Arslan, S. (2016). *Rol Çatışması ve Rol Belirsizliğinin Örgütsel Yabancılaşmaya Etkisi: Alanya Belediyesi’nde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
- Ashford, S. J., Lee, C., ve Bobko, P. (1989). Content, cause and consequences of job insecurity: a theory-based measure and substantive test. *Academy of Management Journal*. 32(4), 803–829. <https://doi:10.2307/256569>
- Baltaş A., ve Baltaş Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*, Remzi Kitabevi.
- Bauer, J. C., ve Simmon, P. R. (2000). Role ambiguity: A Review and integration of the literature. *Journal of Modern Business*. 3, 1-27. <https://citeseerx.ist.psu.edu>
- Bedeian, A. G., ve Armenakis, A. A. (1981). A Path-analytic study of the consequences of role conflict and ambiguity. *Academy of Management Journal*. 24(2), 417–424. <https://doi:10.5465/255852>
- Beehr, T. A. (1976). Perceived situational moderators of the relationship between subjective role ambiguity and role strain. *Journal of Applied Psychology*. 61(1), 35–40. <https://doi:10.1037/0021-9010.61.1.35>
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*. 12(1), 67-92. <https://doi:10.1146/annurev.so.12.080186.000435>
- Brief, A., ve Aldag, R. (1976). Correlates of role indices. *Journal of Applied Psychology*. 61, 468-472. <https://doi:10.1037/0021-9010.61.4.468>

- Canadas-De la Fuente G, Ortega E, Ramirez-Baena L, De la FuenteSolana E, Vargas C, ve Gómez-Urquiza J. (2018). Marital status, and children as risk factors for burnout in nurses: a meta-analytic study. *Environ Res Public Health*. 25;15(10):2102.
- Caplan, R. D., ve Jones, K. W. (1975). Effects of work load, role ambiguity and type a personality on anxiety, depression and heart rate. *Journal of Applied Psychology*. 60(6), 713–719. <https://doi:10.1037/0021-9010.60.6.713>.
- Davarcı, S. (2008). *Sporcularda Rol Belirsizliğinin Grup Bütünlüğüne Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Mersin.
- DSÖ. (2023). <https://www.who.int/> Erişim Tarihi: 12.06.2023.
- Dubinsky, A. J., Michaels, R. E., Kotabe, M., Lim, C. U., ve Moon, H. (1992). Influence of role stress on industrial salespeople's work outcomes in the united states, japan and korea. *Journal of International Business Studies*. 23(1), 77–99. <https://doi:10.1057/palgrave.jibs.8490260>
- Duran, N. (2022). *Covid-19 Pandemisi Süresince Sağlık Çalışanlarında İkincil Travmatizasyon ve Tükenmişlik Düzeyi İle İlişkili Risk Faktörlerinin Değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Edelwich, J., ve Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping professions*. dordrecht: kluwer academic, Plenum Publishers.
- Eys, M. A., ve Carron, A. V. (2001). Role ambiguity, task cohesion and task self-efficacy. *Small Group Research*. 32(3), 356–373. <https://doi:10.1177/104649640103200305>
- Freudenberger H. J., (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fusun Ersoy, R., ve Cenap Yıldırım T.E. (2001). Tükenmişlik (staff burnout) sendromu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*. 2001; <https://ttb.org.tr/%5CSTED%5Csted0201%5C1.html>
- George D, ve Mallery M, (2010). SPSS for windows step by step: A Simple guide and reference. 17.0 Update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gezer E, ve Yenel F. (2009). Stres veren yaşam olaylarının öğretim elemanlarının depresyon ve tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*;14(4):1–13.
- Glissmeyer, M., Bishop, J. W., ve Fass, R. D. (2007). Role conflict, role ambiguity and intention to quit the organization: the case of law enforcement officers. *In Decision Sciences Institute Annual Conference*. 38th Southwest. 458-469.
- Greene, C. N., ve Organ, D. W. (1973). An Evaluation of causal models linking the received role with job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*. 18(1), 95-103. <https://doi:10.2307/2391931>
- Güleç, R. (2013). *Rol Çatışması ve Rol Belirsizliğinin Tükenmişliğe Etkisi ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- House, R. J., ve Rizzo, J. R. (1972a). Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior. *Organizational Behavior and Human Performance*. 7(3), 467–505. [https://doi:10.1016/0030-5073\(72\)90030-x](https://doi:10.1016/0030-5073(72)90030-x)
- Iwanicki EF. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory Pract* [Internet]. 5;22(1):27–32. <http://doi/abs/10.1080/00405848309543034>
- Jackson, S. E., ve Schuler, R. S. (1985). A Meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 36(1), 16–78. [https://doi:10.1016/0749-5978\(85\)90020-2](https://doi:10.1016/0749-5978(85)90020-2)
- Kaçmaz N. (2005). Tükenmişlik sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*. 68(1):29–32.
- Kahn, R, Wolfe, D, Quinn, R, Snoek, J ve Rosentbal, R (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York: Wiley.
- Kalkan, B. (2015). *Öğretmenlerde Rol Belirsizliğinin ve Rol Çatışmasının Tükenmişliğe Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Karadağ N. (2013). Tükenmişlik ve İş Doyumu (Kırklareli Devlet Hastanesi Hemşireleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Katz, D., ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. H. Can, Y. Bayar (çev.) Doğan Basımevi.
- Keleş, S., Kara, F. M., Kazak Çetinkalp, Z., ve Aşçı, F. H. (2016). Sporcu tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 27(4), 149-161.
- Keller, R. T. (1975). Role conflict and ambiguity: correlates with job satisfaction and values. *Personnel Psychology*. 28(1), 57-64. <https://doi:10.1111/j.1744-6570.1975.tb00391.x>
- Kepir Sinangil H. (2007).,“Profesyonel yaşamda iş stresi ve tükenmişlik”, (Çevrimiçi) <http://polater.com.tr/devam.php>.
- King, L. A., ve King, D. W. (1990). Role conflict and role ambiguity: a critical assessment of construct validity. *Psychological Bulletin*. 107(1), 48–64. <https://doi:10.1037/0033-2909.107.1.48>
- Kocaman, E. (2015). *Hemşirelerde Tükenmişlik ile Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Arasındaki İlişki: Çorlu Devlet Hastanesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tekirdağ.
- Küçükaltan D. (2009). “Turizm işletmelerinde örgütsel tükenmişlik.” In: Z. Sabuncuoğlu, editor. *Turizm İşletmelerinde Örgütsel Davranış*.
- Lyons, T. F. (1971). Role clarity, need for clarity, satisfaction, tension and withdrawal. *Organizational Behavior and Human Performance*. 6(1), 99–110. [https://doi:10.1016/0030-5073\(71\)90007-9](https://doi:10.1016/0030-5073(71)90007-9)
- Maslach C, Jackson SE, ve Leiter MP. (1996). The Maslach burnout inventory manual. *Maslach Burn Invent* [Internet]. :191–217. <https://www.researchgate.net/publication/277816643>.

- Maslach C, Schaufeli WB, ve Leiter MP. (2001). *Job burnout. Annu Rev Psychol.* ;52:397–422.
- Maslach C. (1996). *Burned-out.* Hum. Behav.
- Maslach, C. (2003). *The Cost of caring.* Cambridge: Ishk.
- Nicholson, J. P. J., ve Goh, S. C. (1983). The Relationship of organization structure and interpersonal attitudes to role conflict and ambiguity in different work environments. *The Academy of Management Journal.* 26(1), 148–155. <https://doi:10.2307/256141>
- Özgülven H.D., ve Haran S. (2000). Tükenme. Kriz ve Krize Müdahale. *Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları* No:6.
- Özkan, Ş. (2008). *Rol Çatışması ve Rol Belirsizliğinin Hekim ve Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Olan Etkileri.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özmen Z. (2016). *Maslach Tükenmişlik Ölçeği Açısından Hemşirelerde Tükenmişlik Düzeyinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pearce, J. L. (1981). Bringing some clarity to role ambiguity research. *The Academy of Management Review.* 6(4), 665–674. <https://doi:10.2307/257646>
- Peterson, M. F., Smith, P. B., Akande, A., Ayestaran, S., Bochner, S., Callan, V., ve Viedge, C. (1995). Role conflict, ambiguity and overload: a 21-nation study. *Academy of Management Journal.* 38(2), 429–452. <https://doi:10.5465/256687>
- Raedeke, T. D., ve Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology,* 23(4), 281-306.
- Rizzo, J. R., House, R. J., ve Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly.* 15 (2), 150–163. <https://doi:10.2307/2391486>
- Schuler, R. S., Aldag, R. J., ve Brief, A. P. (1977). Role conflict and ambiguity: a scale analysis. *Organizational Behavior and Human Performance.* 20(1), 111–128. [https://doi:10.1016/0030-5073\(77\)90047-2](https://doi:10.1016/0030-5073(77)90047-2)
- Sumeli F. (2011). *Özel Bir Hastane Çalışanlarının Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Şahin, D. (2009). *Ankara Keçiören Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hemşirelerinin Rol Çatışması-Rol Belirsizliği ve Tükenmişlik Durumları.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tezcan, L. (2022). *Rol Belirsizliğinin, Rol Çatışmasının, İş Stresinin ve Örgütsel Adaletin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinin Sigortacılık Sektörü Bağlamında Araştırılması.* Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.
- Topaloğlu, G. (2017). *Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü Personelinin Rol Çatışması ve Rol Belirsizliğinin Tükenmişlik ve İş Tatmini Üzerine Etkilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Tosi, H. (1971). Organization stress as a moderator of the relationship between influence and role response. *The Academy of Management Journal.* 14(1), 7–20. <https://doi:10.5465/254707>
- Tunç, T. (2008). *Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik İle Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Arasındaki İlişki: Bir Üniversite Hastanesi Örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- TDK. (2023). <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 08.09.2023.
- Van Sell, M., Brief, A. P., ve Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: İntegration of the literature and directions for future research. *Human Relations.* 34(1), 43–71. <https://doi:10.1177/001872678103400104>
- Walker, O. C., Churchill, G. A., ve Ford, N. M. (1975). Organizational determinants of the industrial salesman's role conflict and ambiguity. *Journal of Marketing.* 39(1), 32–39. <https://doi:10.1177/002224297503900106>
- Wispe, L. G., ve Thayer, P. W. (1957). Role ambiguity and anxiety in an occupational group. *The Journal of Social Psychology.* 46(1), 41–48. <https://doi:10.1080/00224545.1957.9921941>
- Yüksel Ş, ve Başterzi AD. (2021) Süreğen bir travma olarak covid 19 pandemisi sırasında ruhsal değerlendirme ve müdahale rehberi. *TPD Yayınlık.*

EXTENDED ABSTRACT

In the literature, role uncertainty has been associated with the lack of clarity of the duties, powers and responsibilities of individuals in social environments. Burnout is defined as a feeling of exhaustion, decreased strength and energy, helplessness and increased dissatisfaction. The aim of this study is to reveal the effect of role uncertainty on burnout level in athletes. Turkish version of the "Role Uncertainty Inventory in Athletes" developed by Beauchamp and Bray (2001), adapted to Turkish by Davarcı (2008) and "Athlete Burnout Scale" developed by Raedeke and Smith (2001), adapted to Turkish by Kelecek, Kara, Çetinkalp and Aşçı (2016) were used as data collection tools. The universe of this study consists of amateur athletes from İstanbul province. The sample consists of Merterspor, Hadımköyspor, Haznedarspor athletes determined by "Objective (Monographic) and Theoretical Sample Selection Technique" from non-probability sample selection techniques. The study group of this study; 54 Merter spor U15/U16 athletes in the football, 42, Hadımköyspor U-13 and 1. Amateur league athlete, 71, Haznedarspor U-11, U12, U13 and 2. amateur league athlete, a total of 167 athlete made up. The surveys were conducted by allowing the athletes of all three sports clubs the necessary time before training accompanied by a coach. The study sample was limited to Merterspor, Hadımköyspor, Haznedarspor athletes as a result of the limitations of the study. The SPSS program was used in the analysis of the obtained data. A normality test was performed to find out whether the data had a normal distribution.

Later, it was found that the data were distributed normally, and it was decided to use parametric test methods in statistical analysis. The analysis of the data was first started with descriptive statistical findings. Then, a 'Correlation' analysis was performed to determine the direction and severity of the relationship between role uncertainty and burnout in athletes. In order to Decipher the cause-and-effect relationship between role uncertainty and burnout in athletes, "Regression" analysis was applied. When descriptive statistical findings showing role uncertainty and burnout perceptions of the athletes within the scope of the study were examined, role uncertainty in athletes was determined as ($x=27.77\pm5.608$), athlete burnout was determined as ($x=38.26\pm6.458$). As a result of the correlation analysis, a positive relationship was determined between role Deciciency and athlete burnout perceptions in athletes. As the role uncertainty score of the athletes increases, the burnout levels increase. It is seen that this result is normal when the values are taken according to the role uncertainty and athlete burnout questions. Because role uncertainty is a situation that leads to a person not being clear about what is expected of him or her and his or her responsibilities. Therefore, the fact that this condition can cause attrition and burnout is a normal condition. In addition, the results obtained in the correlation analysis support these statements. When the literature is examined, it is seen that there are results that support these results. Tezcan (2022). as a result of his study, he found that the role uncertainty experienced improves the intention of employees to quit their jobs (Tezcan, 2022:146). Developing the intention to quit work also evokes a state of burnout. Because individuals can very easily choose to quit their job and give up in situations of burnout. When the studies that evoke the perception of burnout are examined, significant relationships between the dimensions of role uncertainty and the dimensions of organizational alienation were found in Arslan's (2016) study. As a result of the regression analysis performed, it was found that role uncertainty has an effect on organizational alienation. Organizational alienation is also one of the perceptions that have parallels with burnout. The increase in organizational alienation values of individuals is one of the consequences of burnout. As a matter of fact, people do not experience organizational alienation without a state of exhaustion. Topaloğlu (2017) found a positive ($r>0$) and significant relationship between role uncertainty scores and burnout scores in his study (Topaloğlu, 2017). In the study conducted by Alkan (2015) on nurses, he found a positive relationship between role uncertainty and burnout perceptions and stated that role uncertainty is among the causes of burnout (Alkan, 2015). In Kocaman's (2015) study, a positive and significant relationship was found between role uncertain and burnout perceptions in a similar way to this study and literature studies. In a study conducted by Kalkan (2015) on teachers, again similar to the literature studies, a positively significant relationship between role uncertainty and burnout perceptions was found. Güleç (2013). as a result of the study, it was found that role uncertainty has a positive and moderate effect on burnout. It has been concluded that role uncertainty affects burnout more than role conflict (Güleç, 2013). A study conducted by Şahin (2009) on nurses also found a low-level, positive relationship between role uncertainty and general burnout; a moderate, positive relationship between emotional exhaustion and in personal achievement (Şahin, 2009). Özkan (2008) stated that the levels of role conflict and role uncertainty of doctors and nurses significantly affect the levels of emotional burnout, depersonalization and personal achievement (Özkan, 2008). As a result of the study, a moderate level of relationship in a positive direction was determined between the role uncertainty scores of athletes and burnout scores. It has been observed that as the role uncertainty scores of athletes increased, there was an increase in burnout scores. There are many studies in the literature that examine the relationship between role uncertainty and burnout. However, the study examining the relationship between role uncertainty and burnout level on athletes has not been seen much. This study, which reveals the relationship between role uncertainty and burnout in athletes, is an original study in this aspect and it is thought that it will contribute to the literature. When the correlation studies between role uncertainly and burnout were examined, a positive significant relationship was found in almost all studies. From this point of view, the statements that the perception of burnout increases as the role uncertainty scores increase can be easily established. In this study, which took place on athletes, the situation was determined to be no different. Athletes are obliged to know their roles clearly due to their status within the team. Otherwise, they may experience burnout. The perception of burnout caused by this role uncertainty also negatively affects the success level of both the team and the athletes. For both athlete and team success, attention should be paid to situations where athletes may experience role uncertainty in individual and team environments, and efforts should be made not to cause burnout.

Dolichenus Klt: Yozgat Müzesi rnekleri

Ahmet Cuneydi HAS¹

z

İnsanoğunun gemişinde yadsınamaz bir rolü olan kuşların sanatsal anlamda çıkış noktalarının Suriye ve Anadolu olduğu görüşü ağır basmaktadır. Anadolu'da bu tipler içerisinde sıklıkla karşılaşılan kartal figürü, göksel kudreti temsil etmekte ve zaferle ilişkilendirilmektedir. Bu araştırmada ise en önemli atribüsü kartal olan baş tanrı Jüpiter'in (Zeus) sayısız kültleri arasında yer alan ve farklı tiplerle betimlenen Dolichenus kültünün tanımı, doğuşu, yayılımı ve tasvirlerine değinilmiştir. Anadolu'dan doğan ve Roma İmparatorluğu'nun geniş bir kesiminde hayat bulan ve çok farklı Şekillerde betimlenen Doliche Kült tanrısı Jüpiter'i, boğa ya da keçi figürleri üzerinde değil bunları pençeleri altına alan kartal ile temsil edildiğini görüyoruz. Bahsettiğimiz tipte örneklerini gördüğümüz Yozgat Müzesi'nde bulunan iki eserle de konu daha geniş bir yelpazede aktarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca akıllarda kalan: "Dolichenus kültünü yaşayan toplumların neden böyle bir inanişa ihtiyaç duyduğu" sorusu da cevaplanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kült, Dolichenus, Jüpiter, Kartal

Dolichenus Cult: Examples from Yozgat Museum

Abstract

The view that birds, which played an undeniable role in human history, had their artistic origins in Syria and Anatolia is widely accepted. In Anatolia, among these figures, the eagle frequently appears and represents celestial power, being associated with victory. This study focuses on the definition, origin, spread, and depictions of the Dolichenus cult, which is among the numerous cults of Jupiter (Zeus) and is characterized by its principal attribute, the eagle. Unlike other depictions of Jupiter on a bull or goat, the Dolichenus cult portrays him with an eagle gripping these animals in its talons. This aspect is explored in greater detail with two artifacts from the Yozgat Museum, which provide a broader perspective on the subject. Additionally, the study addresses the question of why societies practicing the Dolichenus cult felt the need for such a belief system.

Key Words: Cult, Dolichenus, Jupiter, Eagle


Atf İçin / Please Cite As:

Has, A. C. (2025). Dolichenus Klt: Yozgat Müzesi rnekleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 371-381. doi:10.33206/mjss.1559871

Geliş Tarihi / Received Date: 02.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 02.12.2024

¹ Dr. ğr. yesi - Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakltesi, Arkeoloji Bölümü, ahmetcuneydi.has@atauni.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4503-0257

Giriş

Mezopotamya'da MÖ 4. Binlerden itibaren sanatın her dalında kartal betiminin işlendiği hatta güneşle ilişkilendirilerek kutsandığı bilinmektedir (Wittkower, 1939; Kızıgut, 2004). Yunan dünyasında “ölümden sonraki hayatın sembolü” olarak görülen bu betim baş tanrı Zeus'un da atribüsü olarak ön plana çıkmaktaydı (Toynbee, 1971). Bu niteliklerinden ötürü o dönem insanının yaşamında derin izler bırakmış olacak ki sıradan vatandaşların mezar taşlarına dahi kazınacaktı. Hellenistik ve Roma dönemlerine gelindiğinde daha geniş bir çerçevede kullanıldığını gördüğümüz kartal betimi, zaferi ve kehaneti sembolize etmekteydi (Bolla, 2010; Kaufmann-Heinimann, 1998; Ridder, 1913; Stupperich, 1989). Fakat geç dönemlerde bu anlamlarını taşımakla beraber daha çok dekoratif veya adak amaçlı olarak yoğun bir şekilde kullanılmıştır.

Antik çağlarda insanlığıyla iç içe olan kuşların sanatsal anlamda çıkış noktalarının Mezopotamya toprakları olduğu kabul edilmektedir (Blömer-Crowther, 2014). Anadolu'da sanatın hemen hemen her dalında görmeye alışık olduğumuz kartal betimi, Jüpiter Dolichenus'un da ebedi göksel kudretini temsil etmekteydi (Deszpa, 2017). Tanrı Jüpiter'e ait pek çok kült Anadolu'nun birçok bölgesinde kendini göstermiştir. Bu çalışmada da yine tanrıya ait olan özellikle de Orta Anadolu'da sıklıkla rastlanılan Jüpiter Dolichenus kültü, Yozgat Müzesi'nde bulunan iki örnekle açıklanmaya çalışılmıştır².

Doliche (Dülük) Antik Kenti

Doliche antik kenti (Harita 1), Gaziantep il merkezinin 10 km kuzeybatısında, Seleukos ve Kommagene Krallığı sınırları içerisinde Toros Dağları ve Fırat Nehri arasında konumlanmaktadır (Erdil-Kocaman ve Ögüt 2011). Kentin büyük bir bölümü Nizip Çayı'nın batı tarafında kalan Keber Tepe olarak bilinen kısımda kurulmuştur.

Güneyde bulunan Dülük Baba Tepesi olarak adlandırılan yer ise Jüpiter Dolichenus kutsal alanının da bulunduğu kültün çıkış noktası olarak kabul edilmektedir (Resim 1), (Blömer ve Winter, 2005). MÖ 1. binlerde yaşam izlerinin görüldüğü düşünülen bu alan, hem ticari hem de askeri kentlerin bağlantı noktaları arasında bulunmaktaydı (Demircioğlu, 1939; Schwertheim, 1981; Schachner, 2008). Hellenistik Döneme ait verilerin pek bilinmediği Doliche, sırasıyla Seleukos, Kommagene ve Roma hâkimiyetlerinde kalmıştır (Blömer ve Çobanoğlu, 2021). Epigrafik metinlere göre bölge, MS 256 yılında Pers Kralı I. Sapur tarafından egemenlik altına alınmıştır (Winter, 2011).

Kentin stratejik konumu, doğal olarak hem olumlu hem de olumsuz etkilenmelere neden olmuştur. Kentin doğu-batı ekseninde bulunması, siyasi, idari ve kültürel anlamlarda gelişimine katkı sağlamıştır (Collar, 2013). Ancak doğuda Suriye - Pers, batıda ise Roma - Bizans İmparatorluklarının baskıları altında sık sık el değiştirmesi bu gelişimi sekteye uğratmış ve nihayetinde Doliche kenti, MS 4. yüzyıldan sonra önemini yitirmeye başlamıştır (Winter 2008). Daha sonra piskoposluk merkezi olarak anılan kent, Araplar ve sonrasında Bizans egemenliğinde kalmıştır (Hellenkemper, 1978; Eger, 2012). Nihayetinde MS 12. yüzyılda Selçuklu akınlarına maruz kalmış ve sonraki dönemlerde Osmanlı hâkimiyetine girmiştir.

Ayrıca Doliche'de, 2001-2015 yılları arasında Almanya'nın Münster Üniversitesi'ne bağlı Küçük Asya Araştırma Merkezi'nin başkanlığında, T.C. Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü'nün izniyle Dülük Baba Tepesi'ndeki Jüpiter Dolichenus kutsal alanında" arkeolojik kazı çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Winter 2011; Winter 2014; Winter 2017).

Dolichenus Kültü

Dolichenus kültürünün doğuşunun Doliche (Dülük) kentindeki Jüpiter Dolichenus Tapınağı'nda gerçekleştiği varsayılmaktadır (Pingitzer, 2003; Blömer ve Winter, 2005). Bu görüş her ne kadar varsayımdayansa da, bölgede gerçekleştirilen arkeolojik kazı çalışmaları bu bilgiyi destekler niteliktedir (Blömer ve Çobanoğlu, 2021). Doliche'deki Jüpiter Dolichenus Tapınağı'nda ortaya çıkarılan stelde, boğanın sırtında erken dönem stilini andıran tanrı ve tanrıçanın ayakta betimlendiği eser en güzel temsillerden biridir (Resim 2), (Collar, 2013). Tanrı ve tanrıça betimlerinin ikonografik ve stilistik açılarından Bronz Çağ eserlerini anımsatması, Dolichenus kült tarihinin muhtemelen daha erken dönemlere kadar dayandığını kanıtlamaktadır (Hörig, 1984; Jobst, 1992). Dülük Baba Tepesinde bulunan Hellenistik Dönem öncesine tarihlendirilen mühürlerde benzer biçimlerde betimlenen Hitit tanrısı Teshub, Sami hava tanrısı Hadad gibi tanrı kültürleri bu kanıyı güçlendirmektedir (Winter, (2008; Erdil-Kocaman ve Ögüt 2011). MÖ 2. binin

² Araştırma konusunu oluşturan Yozgat Müzesi'nden iki adet kartal figürini, tanrı, tanrıça ve hayvanlardan oluşan bir figürin grubuyla birlikte teslim alınmıştır. Bunların müzeye nereden geldiği, bilinmemesine rağmen, eserlerin muhtemelen toplu olarak bulunması bunların adak amaçlı olarak kullanım gördükleri kanaatini güçlendirmektedir.

sonlarından MÖ 1. binin başlarına kadar, boğanın üzerinde, ayakta duran tanrı betimlemelerinin de olduğu bilinmektedir (Resim 3), (Green, 2003; Kusseven, 2007).

Buna ilaveten yine Doliche'de Jüpiter Dolichenus betiminin işlendiği MS 1. yüzyıl başlarına tarihlenen mühür de kentteki bu kültün en önemli kanıtları arasında yer almaktadır (Resim 4), (Turcan, 1996; Kuşseven, 2017). Mühür üzerinde sol kısımda Jüpiter Dolichenus karşısındaki Antonius Pius ile el sıkışırken resmedilmiştir. Anadolu'nun farklı kentlerinde de Jüpiter Dolichenus'u askeri kıyafetleriyle görebilmekteyiz. Kommagene sınırları içerisinde yer alan Perrhe antik kentinde, Romalı Gaios Julios Paulos isimli Romalı askerin adının geçtiği adak steli, Jüpiter Dolichenus'a adanmıştır (Resim 5), (Blömer, 2017; Doğan, 2021). Adıyaman Müzesi'nde bulunan ve MS 2. ya da 3. yüzyıla tarihlendirilen bu eserde figür sol elinde yıldırım demeti sağ elinde ise muhtemelen çift ağızlı balta tutmaktadır. Bunların haricinde Anadolu'nun Zincirli, Malatya, Kahramanmaraş gibi bölgelerinde de bu tarzda eserler ortaya çıkarılmıştır.

Demir Çağa kadar inen arkeolojik izler barındıran kutsal alan, Dolichenus Kültünün Roma İmparatorluğuna girmesiyle adını daha çok duyurmuştur (Blömer, Çobanoğlu, Winter, 2015). Kökeni her ne kadar doğuda olsa da batı yerleşimlerinde daha çok bulguya ulaşılması, Doliche kültürünün Romalılar tarafından askeri, siyasi ve kültürel faktörlerin etkisiyle benimsenip hızla yayılmasına dayandırılabilir (Speidel, 1980). Çünkü bu inanç, Romalılarda sadece gökyüzü tanrısı değil, aynı zamanda kazanılan askeri başarılar ve zaferlerin sembolü olarak da kabul edilmiştir. Hatta asker tanrı olan "Jüpiter Dolichenus", geleneksel Roma askeri kostümüyle Aventine'deki (Roma) Dolichenus tapınağında ele geçen bir heykelde boğanın arkasında betimlenmiştir (Cellini 1997; Schwertheim 1981).

Tüm bunlara ilaveten Dolichenus kültüründe yer edinen bir diğer önemli betim kartal figürüdür. Bu betim, bazen boğanın karın kısmının altında bazen de tanrının göğsünde tasvir edilerek tanrıyla olan ilişkinin temsili olmuştur. Ama bizim araştırmamızda değindiğimiz ve Anadolu'nun bazı bölgelerinde rastlanılan tip: Kartalın pençeleri altında keçi ya da boğa betimlerinin olduğu tasvirlerdir. Dolichenus kültürü içerisinde bu kartal betimleri, genellikle cepheden, kanatları açık biçimde sunaklarda, kabartmalarda, adak stellerinde ve bronz figürinlerde sık sık kullanım görmüştür. Roma İmparatorluğunda ise kartal, Capitoline Jupiter Optimus Maximus'un zaferle ilişkilendirilen sembolü olarak öne çıkmaktaydı (Kusseven, 2007).

Jüpiter Dolichenus kültürünü temsil eden yukarıda bahsettiğimiz bronzdan yapılan kartal betimli eserler, özellikle Roma İmparatorluğu'nun son dönemlerinde yaygınlaşmıştır. Severuslar Döneminde oldukça yaygın olan Dolichenus kültürü, MS 3. yüzyıl ortalarında hem Doliche'nin Pers saldırılarına maruz kalması hem de Roma İmparatorluğu'nun batı eyaletlerindeki iç karışıklıkları nedeniyle çok uzun ömürlü olamamıştır (Toth, 1973; Collar 2011).

Değerlendirme ve Karşılaştırma

Jüpiter'in atribüsü kartal ile tanrının eşi Juno'yu simgeleyen keçi figürünün bileşiminden oluşan Dolichenus Kültünün geniş bir coğrafyada yaygın olduğu görülmektedir (Lafli-Gürler, 2015-2016; Vitas, 2021). Özellikle boğa ya da keçi tasvirleri üzerinde ayakta duran tanrı-tanrıça betimleri biçiminde ele geçen Anadolu kökenli külte ait eserlerin varlığı çok daha önceki dönemlerde de bu inancın yaşanmış olduğunu destekler niteliktedir (Hörig & Schwerteim, 1987).

Anadolu'nun farklı bölgelerinde Roma Dönemine tarihlendirilen bu eserlerin biçim değiştirdiğine tanık olunmaktadır. Bölgede Jüpiter Dolichenus kültürü içerisinde değerlendirebileceğimiz içi boş kare kaideler üzerinde betimlenen bronz kartal figürinleri, bu değişimin en güzel örnekleridir. Stilistik olarak değerlendirildiğinde genellikle ya konarken ya da bir avın başına tünemiş durumdaki kartallar, dik duruşlu, yuvarlak başlı, sivri gagalı, ince-uzun boyunlu biçimlerde tasvir edilmişlerdir. Figürinlerin açık veya kapalı kanatlarıyla işlenen detayları ise kazıma çizgiler ve kabartı şeklinde verilmiştir.

Araştırmamızda yer verdiğimiz bu tip figürinlere, özellikle Orta Anadolu Bölgesinde sık sık rastlanmaktadır. Yozgat Müzesi'nde bulunan 731 envanter nolu bronz kartal figürini dik duruşu, sivri gagası, kabartı şeklindeki gözleri ve kapalı kanat yapısıyla en ilginç olanları arasındadır (Resim 6). Kartal, pençeleri altındaki keçinin boynuzları üzerinde heybetli bir görünüşte işlenmiştir. Heykeltraşın kartal figürünü güçlü ve gösterişli betimlemesine rağmen keçinin yüzünde fark edilen umutsuzluk, Jüpiter'in gücünün vurgulanması olarak yorumlanabilir.

Aynı müzeden ele aldığımız Dolichenus Kültüyle ilgili 1675 envanter nolu eserimizde ise kartalın pençeleri altında her ne kadar aşınmış olsa da boğa başını görebilmekteyiz (Resim 7). Roma Dönemi Jüpiter tasvirlerinde yoğun kullanıma sahip bu tipte kartal figürinlerinin pençeleri altında bulunan keçinin yanı sıra

boğa betimi de “*Jupiter Dolichenus*” kültürünün varlığının somut delilleri olarak göze çarpmaktadır (Maaskant-Kleibrink, 1986). Anadolu Müzelerinde sıklıkla karşılaştığımız bu tipte kartal betimlerinin ayakları altında yalnızca keçi ya da boğa betimleri değil aynı zamanda küre, koçbaşı gibi unsurlarda yer alabiliyordu (Canlı, 2019).

Yozgat Müzesi’nden incelediğimiz her iki eserle benzer stilistik detaylara sahip keçi ve boğa boynuzları üzerinde betimlenen kartal figürinlerine: İzmir Ödemiş, Isparta, Samsun, Tokat ve Karabük İli Eskipazar ilçesindeki Hadrianapolis’te rastlanmıştır (Laflı, 2015; Çelikbaş, 2020; Canlı, 2019; Fırat, 2015). Tokat’ın Zela (Zile) antik kentinde bulunan bir kartal figürinin de pençeleri arasında bizim eserimizdeki gibi muhtemelen boğa başını tuttuğu görülmektedir (Temur, 2023). Ayrıca Tokat Müzesi’nde bulunan ve bizim eserlerimizle oldukça yakın stilistik ayrıntılar barındıran bronz kartal figürinlerinden biri koç diğeri ise boğa başı üzerinde yükselmektedir (Çelikbaş, 2020, FA4, FA6).

Bu tip eserlerin ele geçtiği yerlere bakıldığında coğrafi olarak Orta Anadolu’nun ön planda olması burada kültürün daha yaygın olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca doğu-batı arasında geçiş bölgesi konumundaki bölgenin Hatti, Hitit ve Frig gibi inanç yönünden zengin uygarlıkları barındırmış olmasının da bu durumda etkili olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Anadolu dışında bu külte ait olan eserlerin batıda daha yoğun olarak bulunduğu bilinmektedir. Roma İmparatorluğu’nun batı eyaletlerinde bu kült, özellikle Ren-Tuna sınırı boyunca oldukça yaygındır (Beard, 1998). Kuzey Afrika’nın Lambaesis kentinde bulunan MS 125-126 tarihli bir yazıt batıdaki en erken bulgu olarak bilinmektedir (Kandler 2011). Batı eyaletlerindeki kentlere bakıldığında buna en yakın tarihli örneğe (MS 128-138) Carnuntum’da (Avusturya) yine bir mimari blok parçasındaki yazıtta rastlanmıştır (Jobst, H. 1992; Kandler 2011). Bunların yanı sıra batıda Saalburg (Almanya), Virunum (Avusturya), Vindolanda (İngiltere) gibi Roma’ya bağlı kentler sayılabilir. Bunlara güzel bir örnekte her ne kadar aşınmış olsa da Münster Üniversitesi Arkeoloji Müzesinde pençeleri altında boğa başının olduğu dik duruşlu kartal figürünü gösterilebilir (Stupperich, 1989). Bu eserlerde kartalın kanatlarının kapalılığı, başının dik durması, pençelerinin ve gövdesinin kashi işlenmesi ve detayların çizgiselliği benzer stilistik özelliklerdir. Ayrıca kültürün sembolü kartal ve keçinin bileşiminden oluşan bu eserlere Dacia, Pannonia, Germania, Britannia, İtalya ve Roma’ya kadar rastlanılmıştır (Vitas, 2021). Roma askeri tanrısı olarak bilinen Jüpiter Dolichenus, sıklıkla bir boğanın üzerinde askeri kıyafeti ve Frig şapkasıyla bir elinde balta diğeri ise şimşek demetiyle betimlenmekteydi (Turcan, 1996). Bunun yanı sıra daha çok doğu dünyasında görülen tunik ve bol pantolonla da tasvir edilmiştir (Jovicic, 2013, Fig. 11).

Araştırmamızda Yozgat Müzesi’nden ele aldığımız eserlerin ayrıntısına baktığımızda kartalın boynuzlar üzerinde dik duruşu, cepheden işlenişi, ayrıntıların kazıma çizgilerle verilmesi ve kapalı kanat yapılarıyla Anadolu’daki diğer örnekler ile muhtemelen çağdaş olduklarını ileri sürebiliriz. Kaide üzerinde benzer stil ve ikonografinin sergilendiği kartal figürlerinin tüylerinin işlenişi, kanca biçimli gagaları, kapalı kanatlar arasında oluşan çıkıntı, ayakların kabarıklığı ve kalın bacaklar gibi özellikler öne çıkmaktadır (Laflı, 2015; Çelikbaş, 2020). Anadolu’nun farklı kentlerinde görülen bu tipte eserler, Jüpiter Dolichenus kültürünün varlığını kanıtlar niteliktedir. Kartal figürünün Dolichenus kültürü ile olan bu ilişkisi, MS 2. - MS 3. Yüzyıl boyunca devam etmiştir (Bolla, 1997).

Sonuç

Çalışmamızda irdelenen eserlerin buluntu yerleri belirsiz olmasına rağmen bu tipte figürlerin özellikle yukarıda adı geçen Roma garnizon kentleri ya da ticari geçiş noktalarında yoğunlukta oldukları tespit edilmiştir. Dolichenus kültürünün bu özellikleri içerdiği düşünüldüğünde eserlerin ele geçtiği yerlerin tesadüfi algılanmaması doğaldır. Dolichenus kültürünün zirvede olduğu MS 1. ve MS 3. yüzyıllarda siyasi ve idari yönden karışıklıkların da öne çıktığı düşünüldüğünde doğudan batıya doğru olan yolculuğu ve geniş bir inanç kitlesine ulaşmasına şaşırılmamak gerekir. Çünkü toplum içinde yaşayan her insan koruyucu ve gizemli bir güce ihtiyaç duymuştur. Anadolu’da özellikle bizim araştırmamızın çıkış noktası olan Orta Anadolu için de aynı durum geçerliliğini korumuştur. Doğu-batı arasında bahsettiğimiz bu karışıklık dönemlerinde bölgenin konumuna bakıldığında çok farklı kültürlerin içinde Dolichenus kültürü de yaşam imkânı bulmuştur.

Gaziantep’in Doliche (Dülük) antik kentinde doğan ve Roma’nın batı eyaletlerinin çoğunda görülen kültürün yayılımında olduğu gibi sona ermesi de hızlı biçimde gerçekleşmiştir. MS 256’da Pers kralı I. Shapur tarafından Doliche kentinin ve özellikle Dolichenus Tapınağının yıkılıp yıkılmasıyla külte olan güven duygusunun sarsılması en önemli nedenler arasında gösterilebilir. Çünkü bu kült askeri zaferler, özgürlük ve kent koruyuculuğu temeline dayanmaktaydı. Nihayetinde adak stelleri, taş levhalar, sikkeler, heykeller ve kabartmalar, gerek Anadolu’da gerekse Roma İmparatorluğu’nun batıdaki kentlerinde gerçekleştirilen

arkeolojik çalışmalarda ıkarılan Jüpiter Dolichenus kültüne ait eserler, her zaman önemli bulgular arasında yerini almıştır.

Etik Beyan

“*Dolichenus Kültü: Yozgat Müzesi rnekleri*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması söz konusu değildir.

Teşekkür

Bu araştırmada değindiğim Yozgat Müzesi’ndeki eserlerin çalışma iznini veren, yazınsal ve fotoğrafik bilgilerini bizimle paylaşan Mze Müdürlüğü’ne ve özellikle Arkeolog Necip Becene’ye teşekkür ederim.

Kaynakça

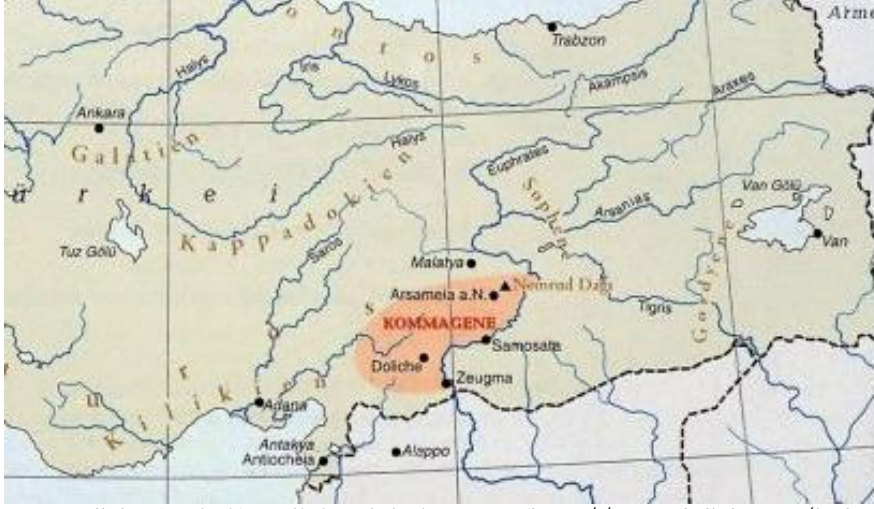
- Beard, M., John, N., & Simon, P. (1998). *Religions of Rome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blömer, M., & Engelbert W. (2005). Iuppiter Dolichenus - Der Gott auf dem Stier. Ein orientalischer Kult und seine Ursprünge. *Antike Welt*, 36 (4): 79-85.
- Blömer, M., & Winter, E. (2012). Jüpiter Dolichenus. Lokalkult und Reichsreligion im Vergleich, *Orientalische Religionen in der Antike* 8, Tübingen.
- Blömer M. & Crowther C. 2014, Eagles on Stags. An Underground Sanctuary in Perrhe, Commagene. Ed. E. Winter, *Kult und Herrschaft am Euphrat, Dolichener und Kommagenische Forschungen VI, Asia Minor Studien*, 73, 343-371.
- Blömer, M., obanoğlu, D., & Engelbert W. (2015). “Doliche 2014”, 37. *Kazı Sonuçları Toplantısı 1*. (ss. 41-58). Erzurum.
- Blömer, M. (2017). The Cult of Jupiter Dolichenus in the East. Nagel, S., & Quack, J. F., & Withsch, C. (Eds.), *Entangled Worlds: Religious Confluences between East and West in the Roman Empire The Cults of Isis, Mithras, and Jupiter Dolichenus*, (96-112). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Blömer, M. & obanoğlu, D. (2021). Doliche Yama Kilisesi ve Diğer Dini Yapıları, *Anadolu*, 47, 43-75.
- Blömer, M., obanoğlu, D., & Engelbert W. (2021). “Doliche 2021 Yılı alışmaları”, 42. *Kazı Sonuçları Toplantısı 3*. (ss. 521-536). Denizli.
- Bolla, M. (1997). Bronzi figurati romani nelle Civiche Raccolte Archeologiche di Milano. Milano: Civico Museo Archeologico e del Civico Gabinetto Numismatico.
- Bolla, M. (2010). Bronzi figurati dal territorio reggiano nel Museo Chierici di Reggio Emilia, in *Pagine di Archeologia-Studi e materiali*. 4, 1-93.
- Canlı, H. (2019). *Isauria’daki Philadelphia (Gkseseki) Metal Buluntuları*, (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstits, Mersin.
- Cellini, G. A. (1997). Les Sources Littraires sur Iuppiter Dolichenus et Iuppiter Heliopolitanus. Beelli, G. M., & Bianchi, U. (Eds.), *In Orientalia Sacra Urbis Romae: Dolichena et Heliopolitana, Recueil d’tudes archologiques et historico-religieuses sur les cultes cosmopolites d’origine commagnienne et syrienne*, (19-25). Rome: L’Erma di Bretschneider.
- Collar, A. (2011). Military Networks and the Cult of Jupiter Dolichenus, *Asia Minor Studien*, 64, 217-246.
- Collar, A. (2013). *Religious Networks in the Roman Empire. The Spread of New Ideas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- elikbaş, E. (2020). Tokat Müzesi Bronz Eserleri. Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Demircioğlu, H. (1939). *Der Gott auf dem Stier. Geschichte eines Religisen Bildtypus*. Berlin: Junker und Dnnhaupt Verlag.
- Deszpa, M. L. (2017). Jüpiter Optimus Maximus Dolihenus and the Re-Imagination of the Empire: Religious Dynamics, Social Integration, and Imperial Narrtives, Nagel, S., & Quack, J. F., & Withsch, C. (Eds.), *Entangled Worlds: Religious Confluences between East and West in the Roman Empire The Cults of Isis, Mithras, and Jupiter Dolichenus*, (113-181). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Doğan, A. (2021). Perrhe: A City in Commagene in the Light of Ancient Sources, *Cedrus*, 9, 377-388.
- Eger, A. (2012). *The Spaces between the Teeth: A Gazetteer of Towns on the Islamic-Byzantine Frontier*, İstanbul: Ege Yayınları.
- Erdil-Kocaman, S. ve Birgl . (2011). From Teshub to Jupiter Dolichenus - The Iconographical Development of the Storm God in Southeastern Turkey and Norther Syria, *In Intercultural Contacts in the Ancient Mediterranean, International Conference at the Netherlands-Flemish Institute in Cairo*, (Eds.), Duistermaat, K., & Regulski, I. (511-520). Cairo: Uitgeverij Peeters.
- Firat, M. (2015). Isparta Müzesi’nden Bir Grup Bronz Heykelcik, *Arkeoloji Dergisi*, 20, 181-194.
- Vitas, G. N. (2021). *Ex Asia et Syria Oriental Religions in the Roman Central Balkans*, Oxford: Archaeopress Roman Archaeology.
- Green, A. R. W. (2003). *The Storm God in the Ancient Near East*. Biblical and Judaic Studies from the University of California, San Diego: Eisenbrauns, Penn State University Press.

- Hellenkemper, H. G. (1978). Kirchen und Klöster in der nördlichen Euphratesia. Şahin, S., Schwertheim E., Wagner, J. (Eds.), *Studien zur Religion und Kultur Kleinasien. Festschrift für Friedrich Karl Dörner zum 65. Geburtstag am 28. Februar 1976 I*, (pp. 389-414). Leiden.
- Hörig, M. (1984). Jupiter Dolichenus, *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt*, 17/4, 2136-2179.
- Hörig, M. & Schwertheim, E. (1987). *Corpus Cultus Iovis Dolicheni*. Leiden: E.J.Brill.
- Joachim, P. (2010). *Der Kult des Jupiter Dolichenus-Ausbreitung, Selbstverständnis, Niedergang-Auf der Basis statistischer Erhebungen und mit einem ergänzenden Corpus, Alte Geschichte*, (Doctoral Thesis). Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster.
- Jobst, H. (1992). Jupiter Dolichenus. Jobst, W. (Eds.), *In Carnuntum: das Erbe Roms an der Donau; Katalog der Ausstellung des Archäologischen Museums Carnuntinum in Bad Deutsch-Altenburg* (pp. 21-27). Wien: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung.
- Jovicic, M. (2010). Cult of Jupiter Dolichenus along the Serbian Part of the Limes in Moesia Superior and Pannonia Inferior, Sanader, M. (Eds.), *Proceedings of the XVII Roman Military Equipment Conference Weapons and Military Equipment in a Funerary Context*, (pp. 537-548). Zagreb.
- Kandler, M. (2011). *Das Heiligtum des Iuppiter Optimus Maximus Dolichenus in Carnuntum*. St. Pölten: Amt der Niederösterreichischen Landesregierung.
- Kaufmann-Heinimann, A. (1998). Götter und Lararien aus Augusta Raurica: Herstellung, Fundzusammenhänge und sakrale Funktion figürlicher Bronzen in einer römischen Stadt, *Forschungen in Augst* Band 26, Augst: Römermuseum.
- Kızılgut, İ. (2004). *Türkiye'nin Seçilmiş Bazı Müzelerinden Hellenistik ve Roma Dönemi Bronz Heykeltikileri*, (Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- Kusseven, P. (2007). *The Cult of Iuppiter Dolichenus: Origins and Iconography*, (Master Thesis). Bilkent University, Archaeology and Art History, Ankara: Turkey.
- Laflı, E. (2015/2016). Roman Bronze Figurines in the Museum of Ödemiş. *Mediterranean Archaeology*, 28/29, 117-124.
- Maaskant-Kleibrink, M. (1986). *The Engraved Gems: Roman and Non-Roman*, Nijmegen: Ministry of Welfare Health, and Cultural Affairs.
- Pingitzer, P. (2003). Verzinnung auf antiken römischen Bronzen. Die Jupiter-Dolichenus Dreieckstafel von Traismauer, Institut für Konservierungswissenschaften und Restaurierung-Technologie, Wien: Universität für angewandte Kunst.
- Ridder, A. D. (1913). *Les Bronzes Antiques-Musée du Louvre*. Paris: E-Leroux.
- Schachner, A. (2008). Babylonier und Achamiden auf dem Dülük Baba Tepesi: Kulturelle Vielfalt der späten Eisenzeit im Spiegel der vor-hellenistischen Funde, Neue Funde und Forschungen zwischen Taurus und Euphrat, *Asia Minor Studien*, 60, 69-96.
- Schwertheim, E. (1981). Iupiter Dolichenus Seine Denkmäler und Seine Verehrung. In *Die Orientalischen Religionen im Römerreich*, Wien: Leiden, E.J. Brill. angewandte Kunst.
- Sorrenti, S. (1996). Les représentations figurées de Jupiter Dolichénien à Rome, (Eds.), Bellelli, G. M., & Bianchi, U., *Orientalia Sacra Urbis Romae, Dolichena et Heliopolitana*, (pp. 367-453). Roma.
- Speidel, M. P. (1980). *Jupiter Dolichenus: Der Himmelsgott auf dem Stier, Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besetzungsgeschichte Südwestdeutschlands, Nr. 24*. Stuttgart: Gentner Verlag.
- Stupperich, R. (1989). Antiken der Sammlung W.W. XI: Römische Bronzen. *Boreas*, 12, 231-248.
- Temur, A. (2023). Zela'dan Bir Grup Roma Dönemi Figürin, *TÜBA-KED*, 32, 253-276.
- Toth, I. (1973). Destruction of the Sancturaries of Iuppiter Dolichenus at the Rhine and in the Danube Region, *Acta Archaeologica Academiae Scientiarum*, 25, 235-238.
- Toynbee, J. M. C. (1971). *Death and Burial in the Roman World*, New York: Cornell University Press.
- Turcan, R. (1996). *The Cults of the Roman Empire*. Oxford: Blackwell.
- Winter, E. (2008). Doliche, Das Heiligtum des Iupiter Dolichenus und die Grabung auf dem Dülük Baba Tepesi. Winter, E. (Eds.), *In Patris Pantrophos Commagene: Neue Funde und Forschungen zwischen Taurus und Euphrat*, (pp. 53-67). Bonn: Rudolf Habelt GmbH.
- Winter, E. (2011). Von Kummuh nach Telouch. Archäologische und historische Untersuchungen in Kommagene, *Asia Minor Studien*, 64, 1-442.
- Winter, E. (2011). Der Kult des Iupiter Dolichenus und seine Ursprünge. Das Heiligtum auf dem Dülük Baba Tepesi bei Doliche, *Asia Minor Studien*, 64, 1-18.
- Winter, E. (2014). *Kult und Herrschaft am Euphrat*, Dolichener und Kommagenische Forschungen VI, AMS Bd. 73, Bonn: Habelt-Verlag.
- Winter, E. (2017). *Vom eisenzeitlichen Heiligtum zum christlichen Kloster: neue Forschungen auf dem Dülük Baba Tepesi*, Asia Minor Studien, 84. Bonn: Habelt Verlag.
- Wittkower, S. (1939). Eagle and Serpent. A Study in the Migration of Symbols, *Journal of the Warburg Institute*, 2, 4, 293-325.
- Wolfgang, C. (1995). Karlheinz Dietz, Thomas Fischer, and Hans-Jörg Kellner, (Eds.), *Die Römer in Bayern*. Stuttgart: Konrad Theiss Verlag.
- Zappata, E. (1997). Les divinités dolichéniennes et les sources épigraphiques latines, in: Bellelli/Bianchi, 87-255.

EXTENDED ABSTRACT

The ancient city of Doliche (Dülük) within the borders of Gaziantep was the birthplace of the Dolichenus cult. Located at the border of Syria and Anatolia, Doliche was a crucial crossroads between east and west. Historically, although it may have carried more Anatolian influences, its location made it a place of intense cultural interactions. It is known that the Dolichenus cult originated from the Temple of Jupiter Dolichenus in Doliche. The attributes of Jupiter, such as the thunderbolt, the double-headed axe, and the eagle, combined with the goat figure symbolizing his consort Juno, contributed to the spread of the Dolichenus cult across a vast geographical area. This cult, particularly among the Romans, was not only a sky god but also a symbol of military success and victory. It is suggested that the Dolichenus cult was initially spread by Syrian traders, and also promoted by both eastern and western soldiers. The eastern mystery cult of Jupiter Dolichenus spread throughout the Roman Empire. Active during the 2nd and 3rd centuries AD, the Dolichenus cult was frequently seen in military and commercial cities. Many finds related to the cult have been discovered in the western provinces of the Roman Empire. In the West, Jupiter Dolichenus was depicted standing on the back of a bull, dressed in military attire, holding a sword in one hand, and a double-headed axe (labrys) or a thunderbolt in the other. During the Roman period, soldiers particularly revered and respected the Jupiter Dolichenus cult. They often wore small statues of the deity as pendants around their necks, hoping to gain strength from them. This cult contributed to the spread of its influence into Europe and certain regions of North Africa. It extended from Commagene by Roman legions to Central Europe and even to England. In Anatolia, Roman-period artifacts reflecting different styles have been observed. Stylistically, these artifacts are usually depicted standing, or perched on the head of a prey, with a round head, sharp beak, and slender, elongated neck. The details of these figurines, such as open or closed wings, are often rendered through incised lines and relief. The type of figurines studied in our research is frequently encountered in Central Anatolia. Among them, the bronze eagle figurine with inventory number 731 at the Yozgat Museum is one of the most interesting examples, characterized by its upright posture, sharp beak, relief eyes, and closed wings. The figure is depicted with a majestic appearance, standing on the horns of a goat, with a detailed representation of the eagle despite the despair seen in the goat's face, which may emphasize Jupiter's power. Outside Anatolia, it is known that artifacts related to this cult appeared more intensely in the west. In the western provinces of the Roman Empire, especially along the Rhine-Danube frontier, this cult was quite widespread. The iconographic and stylistic aspects of the depictions of gods and goddesses reminiscent of Bronze Age artifacts support the idea that the history of the Dolichenus cult may extend back to earlier periods. Depictions of a god standing on a bull are known from the late 2nd millennium BC to the early 1st millennium BC. The similarity of these depictions to the Hitite god Teshub-Sami and the weather god Hadad on seals dating to before the Hellenistic Period found at Dülük Baba Hill strengthens this view. Additionally, a separate seal from the early 1st century AD with the depiction of Jupiter Dolichenus is among the significant artifacts (Turcan, 1996). One indispensable element of the cult is the eagle figure. In the Roman Empire, the eagle was prominent as a symbol of victory associated with Capitoline Jupiter Optimus Maximus. Jupiter is usually depicted as a mature figure, but in the Dolichenus cult, he was often shown wearing a tunic and Phrygian cap, commonly seen in the East. Although the find locations of the artifacts discussed in our study are uncertain, these types of figures are notably concentrated in Roman garrison towns or commercial transit points. Considering the characteristics of the Dolichenus cult, it is natural that the artifacts' find locations should not be seen as random. Given the political and administrative turmoil during the peak of the Dolichenus cult in the 1st-3rd centuries AD, it is not surprising that it traveled from east to west and reached a broad audience. Every person in society needed a protective and mysterious power, a need that also persisted in Central Anatolia, which is the focus of our research. During the periods of east-west turmoil, the region's location allowed for the coexistence of various cultures, including the Dolichenus cult. The rapid decline of the cult, similar to its spread, occurred with the burning and destruction of the city of Doliche and especially the Temple of Dolichenus by the Persian King Shapur I in AD 256. This event is considered one of the main reasons for the erosion of trust in the cult, which was based on military victories, freedom, and city guardianship. Ultimately, archaeological studies of adak stelae, stone slabs, coins, statues, and reliefs from Anatolia and western Roman cities have always found the artifacts of the Jupiter Dolichenus cult among significant finds. Throughout the Middle Ages, the site was constructed using materials from earlier sacred structures. Many buildings from this period were constructed with reused materials from Roman-period buildings or simple rubble. Among these are food and wine production facilities. Later, during the Ottoman Period, a tomb was built for a saint on Dülük Baba Hill. The mountain has continued to function as a sacred site from ancient times to the present day.

Ekler



Harita 1. Doliche (Dükük) antik kentinin konumu (<http://www.doliche.org/indextr.htm>)



Resim 1. Dülük Baba Tepesi, <https://klesing-hoffschmidt-architects.com/>



Resim 2. Doliche'den, bir boğanın sırtında tanrı ve tanrıçanın ayakta durduğu stel



Resim 3. Tel Ahmar ((Kuşseven, 2007, Fig. A.1)



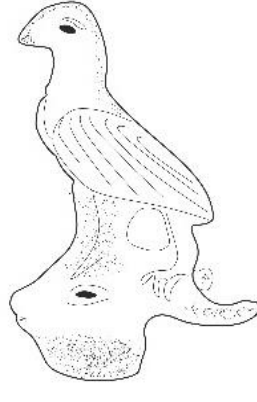
Resim 4. Dülük'ten mübür (Kuşseven, 2007, Fig. B.18)



Resim 5. Perrhe'den Jüpiter Dolichenus kabartmalı adak steli.(Blömer, 2017, Fig. 3)



Resim 6. Kartalın pençeleriyle tuttuğu keçi betimi ve çizimleri (Yozgat Müzesi, 731 Env. No)



Resim 6. a-b.



Resim 7. Kartalın pençeleriyle tuttuğu boğa betimi ve çizimi (Yozgat Müzesi, 1675 Env. No)



Resim 7. a-b.c.

Cumhuriyetin Yetiştirdiği Entelektüel Bir Bürokrat Örneği: Vahit Erdem

Girayalp KARAKUŐ¹

Öz

Osmanlı Devleti geçmişinde birçok üst düzey bürokrat yetiştirmiştir. Devletin beylikten imparatorluğa geçişinde bürokrasi daha çok gayrimüslimlerin elinde olmuştur. Anadolu kökenli Türk bürokratların yetişmesi ise imparatorlukta milliyetçilik cereyanlarının artması ile birlikte çoğalmıştır. Birinci Paylaşım Savaşı'ndan sonra Cumhuriyete geçiş ile birlikte ülke sınırları daralmış ve devlete hizmet edecek eleman yetiştirmede Türk kökenli yurttaşların tercih edilmesi yaygınlaşmıştır. Cumhuriyetin yetiştirdiği mümtaz insanlardan birisi de "Vahit Erdem" idi. Kendisi aynı zamanda doğduğu yerin (Keskin'e bağlı Kasımağa köyü) ilk okumuş insanlarından olma özelliğine sahiptir. Çalışmanın amacı Anadolu'da bir Türkmen aşiretinde doğan bir bürokratin hayatını ve fikirlerini ele alabilmektir. Hedef olarak Anadolu'nun ücra bir köşesinde doğan Vahit Erdem'in kendisini nasıl gerçekleştirdiği incelendi. Böylelikle Cumhuriyetin yurttaşlarına sunduğu eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanışına değinilmek istendi. Metodolojik olarak daha önce bu konuyla alakalı bilimsel bir çalışma yapılmadığından Vahit Erdem ile irtibat kurularak röportaj yapıldı. Röportaj bir saat on beş dakika sürdü. Kendisinin kaleme aldığı "Hatıralarla Devlette 45 Yıl" adlı biyografisi incelendi. Çalışmadaki kaynaklarda bu çerçevede okuyucuya sunuldu. Vahit Erdem hakkında yazılanların az sayıda olması neticesinde Vahit Erdem'in kendi yazdığı ve söyledikleri üzerinden çalışma yapıldı. Kendisi gazeteci veya yazar olmadığı için yazın eseri azdır. Daha çok devletin sahada yapmak istedikleri üzerinden iş görmüştür. Bu nedenle sadece gazete ve birkaç dergiye yazdığı makaleden başka bir argüman bulunamadı. Vahit Erdem'in milletvekilliği döneminde kendisinin herhangi bir soru önergesi veya kanun teklifinde bulunmadığı için zabıtlara gececek bir konuşması da olmamıştır. Ancak kendisinin hâlâ hayatta olmasının getirdiği avantajla merak edilenlerin hepsi kendisine soruldu ve cevaplar alındı.

Anahtar Kelimeler: Vahit Erdem, Cumhuriyet, Bürokrasi, Devlet, Biyografi.

An Intellectual Bureaucrat Raised by The Republic: Vahit Erdem

Abstract

The Ottoman Empire raised many high-level bureaucrats in its past. During the transition of the state from principality to empire, the bureaucracy was mostly in the hands of non-Muslims. On the other hand, the number of Turkish bureaucrats of Anatolian origin increased with the rise of nationalist movements in the empire. With the transition to the Republic after the First World War, the borders of the country narrowed and the preference for citizens of Turkish origin in the training of personnel to serve the state became widespread. One of the prominent people raised by the Republic was "Vahit Erdem". He was also one of the first educated people of his birthplace (Kırıkkale). The aim of this study is to discuss the life and ideas of a bureaucrat born in a Turkmen tribe in Anatolia. As a target, how Vahit Erdem, who was born in a remote corner of Anatolia, realized himself was examined. In this way, it was aimed to touch upon the provision of equal opportunity in education offered by the Republic to its citizens. Methodologically, Vahit Erdem was contacted and interviewed since no scientific study on this subject had been conducted before. The interview lasted one hour and fifteen minutes. His biography titled "45 Years in the State with Memories" written by him was analyzed. The sources in the study were presented to the reader within this framework. As a result of the small number of writings about Vahit Erdem, the study was conducted on what Vahit Erdem himself wrote and said. Since he is not a journalist or writer, his literary works are few. He mostly worked on what the state wanted to do in the field. For this reason, no arguments other than 2-3 columns were found. During his parliamentary term, Vahit Erdem did not submit any parliamentary questions or proposals, and therefore did not make any speeches to be recorded in the minutes. However, with the advantage that he is still alive, all the questions were asked to him and answers were obtained.

Key Words: Vahit Erdem, Republic, Bureaucracy, State, Biography.


Atıf İçin / Please Cite As:

Karakuş, G. (2025). Cumhuriyetin yetiştirdiği entelektüel bir bürokrat örneği: Vahit Erdem. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 382-392. doi:10.33206/mjss.1554886

Geliş Tarihi / Received Date: 23.09.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.11.2024

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, girayalp71@gmail.com,

 ORCID: 0000-0001-6240-5490



Giriş

Osmanlı Devleti kurulduğundaki bürokratik yapının patrimonyal bir yapıda olduğu söylenebilir. Uzun süre devam eden bu yapı daha sonra yasal-rasyonel bir hüviyete bürünmüştür (Güler, 2014, s. 312) Osmanlı Devleti beylik aşamasında iken dayanışmacı bir yapı ile idare edilmiştir. Örneğin; hakan seçimle iktidara gelmiş ve yönetici sınıf halkla iç içe bir biçimde yaşamıştır. Zira toplumdaki bireylerin hepsi silahlı olduğu için bir grubun başka bir gruba silah zoruyla iktidarını dayatması mümkün değildi. Bu dönemde bürokrasi de rüşvet ve yolsuzluk oldukça azdı. Töre gereği böyle bir Şeye teşebbüs eden kişi en ağır cezayı almıştır. Medeniyetin gelişmesi ile birlikte bürokrasi daha profesyonel bir yapıya dönüşmüştür. Osmanlı Devleti’de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Türk toplumu Avrupa’daki gibi feodal düzende olmamasına rağmen devlet sınıfları ortaya çıkmıştır.

18. yüzyıldan itibaren başlayan modernleşme ve Batılılaşma çabaları ekseninde parlamentoculuk, temsili demokrasi ve sultanın yetkilerinin sınırlandırılması düşünceleri ağır basmıştır. Böylelikle devlette bürokratların sözünün güçlü biçimde seslendirildiği görölmüştür (Güler, 2014, s. 312). Çünkü devletin genişlemesi ile birlikte devlette iş bölümü kavramı önem kazanmıştır. Bürokrasi, Modern devletlerin ortaya çıkışı ile beliren bir kurumdur (Yavuz, 2017, s. 195). Devletin işlerini bürokrasi halletmektedir. Bürokrasi sorunları en hızlı biçimde çözümlenmeye yarayan bir mekanizmadır. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde modernleşme ve Batılılaşma altın çağını yaşamıştır. Çünkü ülkeyi idare edenler laik ve Batılı eğitim alanlardan olmuştur. Batılılaşma ve modernleşme Osmanlı Devleti’nin yıkılmasına engel olamamışsa da Osmanlı Devleti Cumhuriyet’e güçlü bir bürokrasi geleneği kazandırmıştır. Zira Cumhuriyet kadrolarının çoğunluğu Osmanlı Devleti’nin bürokratu ve ordu mensubu idi. Cumhuriyet bürokratları ülkeyi yeniden re-organize eder iken ülkede ikilik oluşturacak kurumları da lağv etmiştir. Örneğin; Tekke ve zaviyelerin kaldırılması ve halifelik’in kaldırılması vs. (Yavuz, 2017, s. 201) İdris Küçükömer bürokrasiye Marksist bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. “*Hegemonya Paradoksu*” diye bir terim kullanmıştır. Ona göre; Osmanlı Devleti genişledikçe nitel güçsüzlüğü de beraberinde getirmiştir (Yavuz, 2017, s. 203). Cumhuriyet döneminde ise Osmanlı’daki gibi genişleme politikası yoktur. Bu yüzden Cumhuriyet belli sınırlar içerisinde bir toplumu daha kolay idare etme imkânını da elinde bulundurmıştır. Cumhuriyet kadroları Atatürk’ün altı ilkesini benimsemiştir. Bu ilkelerden birisi de milliyetçilik idi. Cumhuriyet kadroları Osmanlı Devleti’nin son yıllarında yürüttüğü “*millicilik*” politikasını bürokrasi kadrolarını oluştururken de kullanmıştır. Böylelikle eğitim, ticaret, bürokrasi, askeriye ve adliyeler Türk devletine bağlı insanlar tarafından yürütülecekti.

Cumhuriyetin yetiştirdiği önemli bürokratlardan birisi de Vahit Erdem idi. Vahit Erdem 45 yıl bürokrasi ve siyaset de görev yapmış biridir. Devletin önemli kurumlarında müteşarlık yapmış ve daha sonra ANAP ve AK Parti döneminde siyaset yapmış önemli bir figürdür. Kendisini farklı kılan yoksul köylü bir aileden çıkarak kendisine önemli mevkilerde yer edinebilmiş olmasıdır. Zira bu Şartlar altında önemli mevkilere gelebilen tek kişi Vahit Erdem değildi. Örneğin; Süleyman Demirel’de yoksul bir aileden gelmiş olmasına rağmen Cumhuriyetin ona verdiği fırsatla cumhurbaşkanı olabilmıştir. Vahit Erdem Kırkkale’de okuyan ilk kuşaktandır. Kabataş Lisesi’nde eğitim görmüş ve aynı zamanda birkaç dil bilen önemli bir entelektüeldir.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; giriş, ikinci bölüm; Vahit Erdem’in hayatı ve son bölüm Vahit Erdem’in fikir dünyasıdır. Çalışmada kullanılan argümanlar Vahit Erdem ile yapılan röportaj ve kendisinin kaleme aldığı anı kitabıdır. Kendisi yazar veyahut gazeteci olmadığı için fikir dünyasını öğrenebilmek için röportaj yapıldı. Kendisini etkileyen yazarlar, tasavvuf, Avrasyacılık, milliyetçilik, özelleştirmeler, darbeler, NATO gibi konulara bakış açısı ele alındı.

Vahit Erdem’in Hayatı Üzerine

Vahit Erdem, Kafkaslar üzerinden Kırkkale’nin Kasımağa Köyü’ne gelen Türkmen aşiretinin bir üyesi olarak dünyaya gelmiştir. (1 Temmuz 1944) (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Kasımağa Köyü, buraya yerleşmeyi tercih eden kabile liderinin adını taşımaktadır. Buraya yerleşen Türkmen aşiretinin nerelerden geçerek bu köye yerleştiği hakkında yazılı kayda rastlanmamaktadır. Ancak sözlü rivayete göre; Kasımağa Köyü’ne yerleşen kabile, Oğuzların Kayı Boyu’ndan Hacı Sülmenli soyuna dayanmaktadır. Vahit Erdem’in babası Mehmet Efendi’nin oğlu Ali Hoca’dır. Annesi Satı Hanım da aynı Türkmen boyunun yerleştiği Kırşehir’e bağlı Hacımırza Köyü’ndedir. Kasımağa Köyü tipik bir Türkmen yerleşim geleneklerine göre konulanmıştır (Erdem, 2021, s. 17). Erdem’in ifadelerine göre; hayatında kendisini en çok etkileyen insanların başında da babası gelmektedir. Babası köy odalarında ve özel sohbetlerde aydın din anlayışına göre İşlam’ı yorumlamış ve oğlunu da öyle yetiştirmiştir. Babası din dışı oluşmuş inançlara asla itibar etmez

ve Cumhuriyeti kuranlara da derin bir saygı beslerdi. Hatta devlet kurallarına uyma gerekçesiyle ezanı Türkçe okumuş ve bu durumu da sorun etmemiştir (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Babası 1893 doğumludur. Erdem ilkokul 5. Sınıfta iken 63 yaşında vefat etmiştir. 1902 doğumlu annesi ise 1977 yılında rahmetli olmuştur.

Erdem'in okul hayatına başlaması her köylü çocuğu gibi zor şartlar altında olmuştur. 1950 sonbaharında amcaoğlu İbrahim ile birlikte, babasının yeğeni Baki Erdem onları okula götürmüştür. Erdem, Kasımağa Köyü'nde ilkokul olmadığı için başka bir Türkmen köyü olan Hacımırza Köyü'nde ilkokula başlamak zorunda kalmıştır. Hacımırza Köyü evlerine 15-20 km uzaklıktadır ve burada okuyabilmesi için akrabalarının yanında ikamet etmiştir. Bu konuda annesinin Hacımırza köyünde kalan üç çocuğu, Mehmet Bey, Refiye ve Şerife Hanımlar destek olmuştur (Erdem, 2021, s. 35). Erdem, 2. Sınıfı Kırıkkale'de en küçük dayısı Ali Çetin'in yanında okumuştur. 3. Sınıftan sonra ilkokul eğitimine Kırıkkale'nin Keskin ilçesinde devam etmiştir. Erdem anılarında ilkokul 3.,4.,5. sınıfları okudukları öğretmenleri Mevlid İki'yi önemle anmaktadır. Ona göre; İki öğretmen oldukça eğitici-öğretici ve dersi zevkle dinlenen bir eğitimciydi. Ortaokul dönemini Keskin Ortaokulu'nda geçirmiştir. Derslerinin hepsinden 9-10 notla başarı ile mezun olmuştur. Ancak mezun olduktan sonra Keskin'de lise olmadığı için sıkıntı yaşamıştır. Arayışlar arasında Maliye Meslek Okulu vardı. Bu okul iki yıllık bir okuldu ve başarılı öğrencilere burs verirdi. Bu arayışlar arasında okul müdürü Fethi Rengigül, Vahit Erdem'i yanına çağırması ve ona İstanbul Kabataş Erkek Lisesi'nde okuması için yardımcı olmuştur. Bu konuda Erdem'in ağabeyi Mehmet Bey'de büyük fedakarlıklarda bulunmuştur. Kabataş Lisesi'nde başarılı bir eğitim-öğretim sürecinden geçen Erdem, Fransızcasını ilerletmiş ve disiplinli bir hayata alışmıştır. Hatta lise birinci sınıfta iken, çok çekinilen bir hoca olan Lütfi Oran'ın ilk matematik dersinden 9, ikinci yazılısından da tam not almıştır. Hoca, bunun üzerine İstanbullulara, *"Bu çocuğu biraz gezdirin, gözü-gönlü açılsın, fazla derse dalmış"* demiştir (Erdem, 2021, s. 43). Erdem, İstanbul Kabataş Lisesi'nin pekiyi ile bitirmiştir. Oysa o dönemde bu okulu pekiyi ile bitirmek son derece zordu. Pekiyi ile bitirenler arasında Gökhan Özber, Nafiz Gürbüz, Rıfat Diker, Umut Ülkümen, Yaşar Yılmaz ve Teoman Süer gibi arkadaşları vardı. Erdem, daha sonra bu isimlerle ilişkilerini koparmamış ve bazıları ile üniversitede de beraber olmuştur. Erdem'in ifadelerine göre; *"Kabataş Lisesi'nde sıkı bir disiplinin yanında, öğrencilerin ders ve etüt dışında, eğlendiği, spor yaptığı ve isteyenlerin ibadet edebildiği rahat bir ortam ve hoşgörü vardı."* (Erdem, 2021, s. 45) Erdem, Kabataş Lisesi'nde özgürlükçü bir ortamda yetişmenin etkisiyle Türkiye'de fanatizme yönelmedikçe herkesin inançlarını yaşamasında serbest olduğunu hatta bu konuda devletten baskı da olmadığını ifade etmiştir (Erdem, 2021, s. 45).

Erdem, Kabataş Lisesi'ni bitirdikten sonra üniversite ve fakültelerin sınavlarına girmiştir. O dönemde her üniversite kişilerin yeteneklerine göre kendi sınavını yaparlardı. Erdem, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi ve Yüksek Kimya Mühendisliği ile birlikte İstanbul Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi'ni kazanmıştır. Ancak tercihini İTÜ'den yana kullanmıştır. Erdem, İTÜ'ye başladıktan sonra etüt hocalığı da yaparak eğitim masraflarını karşılamıştır. Üniversite ikinci sınıftan sonra topoğrafya kampından sonra Ankara'da Bayındırlık Bakanlığı Yapı İşleri Daire Başkanlığı'nda stajını yapmıştır. Daha sonra üçüncü sınıfta temel mühendislik derslerini tamamladıktan sonra yaz stajını Devlet Su İşleri Araştırma Dairesi'nde yapmıştır. Beşinci sınıfı tamamladıktan sonra Kabataş Liseli Ruhi Aydın ve Gökhan Özber ile Almanya'da staj yapmak için müracaatta bulunmuşlar ve kabul edilmişlerdir (Erdem, 2021, s. 53-54). Bu dönemde (1960-1970) sağ-sol çatışmaları da başlamıştır. Ancak Erdem, bu çatışmaların uzağında kalmış ve işine odaklanmıştır. Ona göre; mesleğini yapması ülkesine en büyük hizmeti (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Erdem, üniversiteden mezun olduğunda Süleyman Demirel başbakandı. Bu dönemde sanayileşmeye önem verilmiştir. Bu yüzden mühendislik fakültelerinden mezun olanlar için iş olanakları sunulmuştur. Erdem mühendis olarak işe başlamak için gerekli sınavlara girmiş ve kazanmıştır. Kendisi ile birlikte sınavı kazanan arkadaşları sahayı tercih ederken, Erdem Devlet Planlama Teşkilatı'nı tercih etmiştir. Böylelikle bir bürokrat olarak devlet hayatına başlamıştır (Erdem, 2021, s. 59).

Erdem, Devlet Planlama Teşkilatı'ndaki görevine 1967 yılında başlamıştır. Böylece ayda 2500 TL maaş ile sözleşme imzalayarak iş başı yapmıştır (Erdem, 2021, s.75). Daha sonra bürokrasi de yükselişi devam etmiştir. İkinci dil olarak Fransızca'yı bilen Erdem, daha sonra İngilizceyi de bu görevde iken öğrenmiştir. Erdem, göreve başladıktan sonra ilk yaptığı icraat, Trakya'da hayvancılık sektörünün gelişme potansiyelini incelemek üzere saha araştırması yapmak olmuştur. 1969 programı hazırlığında, 1968 yılı Mayıs ayında Dünya Bankası heyetiyle saha çalışması yapılmıştır. Konya'da üç gün geçirmiş ve Konya Ovası'nın toprak ve su kaynakları ile ilgili geniş bilgiler edinilmiştir. Böylelikle Dünya Bankası Türkiye'ye destekleme kredisi açmıştır. 1969 programını yapmak için Recai Kutan ile birlikte çalışmışlardır (Erdem, 2021, s. 80-82).

Erdem, 1970 yılında Sema Hanım ile evlenmiştir. Evliliklerinden bir ay sonra master programı için eşikle birlikte İngiltere'ye gitmiştir. İngiltere'de Ali Kerem, Ankara'da da kızları Gülşah ve Yegân doğmuştur. Ali Kerem Bey, Bilkent Üniversitesi'nden mezun olduktan sonra ABD'de uluslararası ticaret konusunda master yapmış ve hâlen özel sektörde çalışmaktadır. Yegân, yurtdışında master ve doktora yaptıktan sonra Ankara Bilkent Üniversitesi'nde akademisyen olmuştur. Gülşah Hanım ise ABD'de işletme okumuş ve kamu sektöründe çalışmaktadır (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Erdem, özellikle Süleyman Demirel ve Turgut Özal'a karşı büyük saygı duymaktadır ve onlardan çok etkilenmiştir. Ona göre; ikisi de Türkiye ve dünyayı iyi bilen insanlardı ve Demirel'in başlattığı kalkınma hamleleri başarılıydı. Demirel'in Özal'ı DPT'nin başına geçirmesini çok yerinde bir karar olarak görmektedir. Özal'ın müzakereci ve özgürlükçü yaklaşımı son derece yapıcıydı. Özal'ın demokrat yaklaşımı ülkeye çok şey kazandırmıştı (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Erdem'in çalıştığı sektörde iki muhatap kurum vardı: "Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü ve Toprak ve Su Genel Müdürlüğü". Bu kurumlardan DSİ'nin kökü Osmanlı Devleti'ne kadar uzanmaktaydı. Erdem'e göre; Demirel, ABD'den edindiği bilgilerle genel müdür olarak önemli atılımlar yapmıştır. Demirel, barajlar, büyük göletler inşa ederek ülkeye faydalı olmuştur (Erdem, 2021, s. 83).

Yukarıda da değinildiği üzere Erdem'in İngilizceyi öğrenmesinde İngiltere'ye işi gereği yaptığı geziler etkili olmuştur. İngiltere'de master yaptıktan sonra 1974 yılında OECD'nin Proje Planlama ve Değerlendirme konusunda DPT'ye tahsis ettiği bir bursa aday gösterildi ve ikinci kez İngiltere'de Bradford Üniversitesi'nde ihtisas yapmak üzere gitmiştir. Erdem daha önce de, Amerika Birleşik Devletlerinde, yapılan sınavı kazanarak okuma hakkı kazanmış, ancak bir doktorun yanlış sağlık raporu sebebiyle gidememiştir. Anılarında bu olayı şüpheli bir durum olarak Amerika'ya gitmesinin engellendiğini dile getirmiştir (Erdem, 2021, s. 86-87).

II. Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde (1975-1977) DPT'den Vahit Erdem'in tanıdığı Âgâh Oktay Güner Ticaret Bakanı olmuştur. Güner, Erdem'e Ticaret Bakanlığı Müsteşarlığını teklif etmiştir. Ancak Alparslan Türkeş, Erdem'i tanımadığı için başta bu atamaya karşı çıkmıştır. Hükümetin düşeceği belli olunca Türkeş atamaya onay vermiştir. Atama haberi DPT'de şaşkınlık oluşturmuştur. Çünkü bu atama ile herkes de Erdem'in MHP'nin adamı olduğu yönünde bir algı oluşmuştu. Oysa Erdem milliyetçi olmasına rağmen ülkücü değildi. Hükümet düştükten sonra da hiçbir imza atmadan Erdem'in görevine son verildi. Ona göre; 1950'lerden bu yana uygulanan karma ekonomi politikaları askeri müdahaleler ve ara hükümetler dönemindeki devletçiliğin giderek artması, dünyadaki gelişmelerden ülkenin kopuk olması nedeniyle sürdürülemez olmuştu. Erdem, 24 Ocak 1980 kararlarını da bu düşünce doğrultusunda desteklemiştir. Erdem, 24 Ocak kararları ile karaborsacılığın ve enflasyonun önüne geçilebileceğini düşünmüştür. Özal başkanlığında IMF, Dünya Bankası ve OECD başta olmak üzere dış bankalarla görüşmek ve hazırlanan Ekonomik İstikrar Programı'nı tanıtmak için dış gezilere katılmıştır. 24 Ocak Kararlarından sonra yokluğun, karaborsacılığın ortadan kalktığını ifade etmiştir. Zira devletçi ekonomi döneminde şirketlerin çoğu kolay kazanca alışmıştır. Bu da verimliliği azaltan bir etkendi (Erdem, 2021, s. 119-125).

Vahit Erdem'in Adnan Kahveci ile de yakın ilişkisi olmuştur. Adnan Kahveci elektronik istihbarat sistemi üzerinde çalışmıştır. Erdem, Kabataş Lisesi'nde etüt abisi olduğu dönemde Adnan Kahveci öğrenciydi. Erdem, İTÜ'den mezun olduğunda o da liseden mezun olmuştu. Kahveci, liseden mezun olduktan sonra yurtdışı bursu ile ABD'ye gitmiş ve elektronik alanında lisans ve doktora yapmıştır. Erdem'e, Birleşmiş Milletler Heyetiyle Çin'e gitme görevi verilince, Özal'a yerine geçecek kişinin Kahveci olması gerektiğini anılarında belirtmiştir. Özal'da bu teklifi kabul etmiştir (Erdem, 2021, s. 127).

Erdem görevi gereği dış ülkelere seyahat etmiştir. Bunlardan birisi de 1980 yılında Çin'e yaptığı seyahattir. Yapılan röportajda Çin'e gittiğinde ülkenin henüz liberalleşme eğilimine yeni başladığını ve insanların derin bir yoksulluk içinde boğuştuğunu dile getirmiştir. Ona göre; Çin'de insanlar toplu ve tek tip kıyafetlerde insan manzaraları vardı. Sokaklarda arabalardan ziyade bisikletli insanlar baş gösteriyordu (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Ancak Maoizmin Çin'e kazandırdıkları da vardı. Mao Zedong, Çin halkını uyuşturucu müptelâlığından kurtarmıştır. Halkın birliğini sağlamış ve halka dinamizm katmıştır (Erdem, 2021, s. 134).

Erdem, bir dönem Turgut Özal'a danışmanlık da yapmıştır. Danışman sayısı artınca bu görevin önemi de azalmaya yüz tutmuştur. DPT'den ayrı kalan Erdem, daha sonra Sektör Programları Daire Başkanlığı görevine getirilmiştir. Erdem de bu atamadan memnun olmuştur zira uzun süredir DPT'ye geri dönmek istemiştir. Sektör Daire Başkanlığının çalışma alanları da genişti. Tarım, sanayi, ulaştırma, haberleşme,

turizm, enerji, madencilik, gıda ve inşaat gibi ekonomik sektörler bu daire başkanlığı altındaydı. Bir süre sonra Özal ve Kaya Erdem görevlerinden istifa etmiştir. Özal parti kurmuş ve Erdem ile de görüş alışverişinde bulunmuştur (Erdem, 2021, s. 138-144). 12 Aralık 1983'de Özal'ın başbakan olmasından sonra iki aydan fazla bir süre Özal ile irtibatı kesilmiştir. Ancak 1984 Baharında Özal, Erdem ile görüşmek istemiştir. Özal ona Toplu Konut ve Kamu Ortaklığı İdaresi Başkanlığına atamak istediğini belirtmiştir. Hatta Özal kendisine şunları söylemiştir: *"Yahu seni öyle bir yere getiriyorum ki, eğer başarılı olursan seni tüm Türkiye tanıyacak."* (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024) Bu başkanlık, 2985 sayılı Toplu Konut Kanunuyla orta ve dar gelirli vatandaşların kaliteli ve sağlıklı konut sahibi olması hedeflenmiştir. Bu hedefi gerçekleştirmek için Toplu Konut Fonu kurulmuştur. Erdem'in başkanlığı döneminde *"Türkiye'nin her tarafında 600.000 üyeli 8.000 civarında kooperatife kredi açılmış, ferdi kredi yoluyla 20.000 aile ev sahibi yapılmış, kamu görevlilerine 92.120 konut için faizsiz kredi sağlanmıştır. Bu dönemde Türkiye genelinde 500.000 konut tamamlanmıştır. Ayrıca Ankara Eryaman'da ve İstanbul Halkalı'da 40'ar bin konutluk projeler başlatılmıştır."* (Erdem, 2021, s. 165; Erdem, Vahit, Röportaj, 2024)

Bu dönemde Özal'ın 1987'de Sovyetler Birliği'ne ziyaret yapacağı açıklanmıştı. Seyahatin temel amacı iki ülke arasında ticari ilişkilerin geliştirilmesi idi. Erdem'de Moskova'ya giden ekibin içindeydi. Kendi anlatımı Moskova'nın durumu şöyleydi: *"Moskova büyük binalar, geniş caddeler ve meydanlar, heykellerle dikkat çekiyordu, ama şebirde ruhsuz bir hava vardı ve insanların yüzü donuk, tedirgin ve mutsuzdu. Moskova sokaklarında yürürken bilhassa gençler kolumuzda gördükleri saatleri, ellerinde bir tomar Ruble ile satın almak için peşimizi bırakıyorlardı. Rusya bilimde, teolojide ilerlemiş ve silah sanayinde ABD ile boy ölçüşüyordu, ama insan için pek fazla bir şey yapmadığı da ortadaydı."* (Erdem, 2021, s. 180)

Erdem, Toplu Konut ve Kamu Ortaklığı İdaresi Başkanlığı'ndaki başarılarından sonraki durağı Savunma Sanayii Müsteşarlığı olmuştur. Savunma Sanayii Müsteşarlığındaki genel hedef Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kendi savunma sanayiini kurabilmesi için gerekli adımları atabilmektir. Ayrıca savunma sanayiinde yeni teknolojik gelişmeleri kullanabilmek de hedefler arasındaydı. Yeni savunma sanayii projeleri oluşturulurken NATO'dan üyeliğinden yararlanıldı (Erdem, Yeniçağ, 2023). Erdem'in müsteşarlığı döneminde belli başlı şu projeler hayata geçirilmeye çalışıldı:

"Zırhlı Mubarebe Araçları Üretimi, -Taktik Tekerlekli Araçlar Üretimi için Yerli Sanayii Destekleme, -M-47 Tanklarının Modernizasyonu, - F-16 Savaş Uçağı, -Hafif Nakliye Uçağı, -Eğitim Uçağı, - İnsansız Hava Araçları, - F-16 Motor Sanayi, - Mayın Arılma Gemisi, - Denizde İkmal Gemisi, - Alçak İrtifa Hava Savunma Sistemi, -Roket Sanayinin Kurulması, - Mobil Radar Projesi, - HF-SSB Frekans Atlamalı Telsiz Haberleşme Sistemi, -F-16 Elektronik Harp Projesi vs.." (Erdem, 2021, s. 210)

13 Ocak 1986 tarihinde kurucusu olarak göreve başladığı Savunma Sanayii Müsteşarlığını 19 Temmuz 1993'de bırakmıştır. Bu ayrılışın arkasında yatan nedenin dönemin başbakanı Tansu Çiller'in (25 Haziran 1993-6 Mart 1996) Vahit Erdem ile çalışmak istememesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu ayrılış dünya basınında yankı uyandırmıştır. ABD ve Avrupa'nın çoğu ülkelerinin büyükelçiliklerinden mektuplar almıştır. Yerli basın Vahit Erdem hakkında olumlu yazılar yazmıştır. Görevden ayrılışından 15 gün sonra Cumhurbaşkanı Demirel, Erdem'i Çankaya Köşküne davet etmiş ve ona baş danışmanlık ve Genel Sekreter Yardımcılığı görevi vermiştir (Erdem, 2021, s. 244-245). Erdem, Özal ve Demirel'in Başbakanlığı döneminde çok rahat çalışma ortamı bulmuştur. Hiçbir siyasi istekle karşılaşmamıştır (Erdem, 2021, s. 254-255).

Erdem, Temmuz 1993 tarihinden sonra Savunma Sanayii Müsteşarlığı'ndan, Başbakan Başdanışmanı ve Büyükelçi unvanıyla Başbakanlığa atanmıştır. Bu arada Mesut Yılmaz Erdem'e ilk seçimlerde milletvekili aday olması teklifi yapmıştır. Teklifi Erdem kabul etmiştir. Ancak daha sonra Anavatan Partisi Vahit Erdem'i seçilemeyecek bir yerden aday göstermiştir (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

18 Nisan 1999'da milletvekilleri genel seçimleri ile yerel seçimlerin birlikte yapılması kararı alınmıştır. Anavatan Partisi Genel Başkanı Mesut Yılmaz Vahit Erdem'e Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlığı adaylığını teklif etmiştir. Ancak ANAP'ın Ankara'da seçimleri kazanması çok zordu (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Bütün bunlara rağmen Erdem, Mesut Yılmaz'ın bu teklifini kabul etmiştir. Sonuç olarak Vahit Erdem Belediye Başkanı seçilememiştir. Zira Erdem, ANAP'ın düşüşe geçtiği yıllarda aday olmuştur.

Bir süre TBMM Genel Sekreterliği görevinde bulunan Erdem, AK Parti'ye geçişi ile birlikte bu görevden ayrılmıştır. Erdem görevi kabul etmeden önce Recep Tayyip Erdoğan'a bazı sorular yöneltmiş ve Erdoğan'ın ikna edici konuşmasıyla AK Parti'ye geçiş teklifini kabul etmiştir. Erdem, AK Parti'nin merkez sağda parti olması gerektiğini, partinin dini politika izlemeyeceği ve demokrat bir parti olması gerektiğini

ifade etmiştir. Bu önerilerin hepsi AK Parti kurucuları tarafından makul karşılanmıştır (Erdem, 2021, s. 292). Erdem, ANAP Merkez Karar Yönetim Kurulu üyeliği, Ankara Büyükşehir Belediye Başkanlığı adaylığı gibi siyasette önemli tecrübeler elde etmiş biriydi. Onun düşüncelerini önemseyen Erdoğan ne sağ ne de sol parti olacaklarını Erdem'e ifade etmiştir. Erdoğan herkesi kucaklayan bir parti olacaklarının sözünü de vermiştir (Erdem, 2021, s. 313).

Erdem milletvekili seçildikten sonra Erdoğan'ın teklifi ile NATO Parlamenter Asamblesi (NATO PA) Türk Grubu üyeliğine ve grup içinde seçimde de başkanlığa layık görülmüştür. Erdem, TBMM Başkan Vekilliği protokol açısından iyi olduğunu ama dış komisyonda görev yapmanın kendisi açısından daha uygun olacağı görüşüyle Erdoğan'ın bu teklifini memnuniyetle karşılamıştır (Erdem, 2021, s. 317).

Erdem'in milletvekilliği sürecinde deneyimlediği en önemli olaylardan birisi 1 Mart 2003 Tezkeresi idi. Mecliste bu konu AK Parti ve CHP Parti gruplarında tartışılmıştır. AK Parti konuyu üç gün boyunca Grup toplantılarında görüşmüş ve 70'e yakın milletvekili söz almıştır. Milletvekillerinin çoğunluğu kardeşkanı dökülmemesinden dolayıyla tezkereye olumsuz bakmıştı. Ama Vahit Erdem ve bazı milletvekilleri kanın akmasının kaçınılmaz olduğunu ve Türkiye'nin bu işin içinde olmasıyla dökülecek kanın azalmasına yol açacağını iddia etmiştir. Yani Erdem ve bazı milletvekilleri tezkereye "Evet" demiştir. Onlara göre; olaya dini sebeplerle yaklaşılmalı, ülke çıkarları göz önünde bulundurulmalıydı. Grup Başkanı Recep Tayyip Erdoğan ve Başbakan Abdullah Gül'de tezkereye olumlu bakanlardandı. Onlara göre; Kuzey Irak, ileride Türkiye için tehdit olabilir ve bu durumdan Türk ekonomisi de zarar görebilirdi (Erdem, 2021, s. 324-325). Nitekim yapılan oylamada Tezkereye "Hayır" oyu galip gelmiştir. Erdem'e göre; Tezkerenin reddiyle;

"Türkiye, Amerika'nın güvenilir müttefik olmaktan çıktı,

- PKK güç kazandı,

- Pentagon'un desteği kaybedildi,

- Irak'ın toprak bütünlüğü bozulmuş ve üçe ayrılmıştır,

-Türkiye'nin bölgede tesiri azalmıştır." (Erdem, 2021, s. 329)

Vahit Erdem iki dönem AK Parti'den milletvekilliği yaptıktan sonra 12 Haziran 2011'de milletvekilliği seçimlerine gidilmesi kararı alınmıştır. Parti içinde birtakım anlaşmazlıklar neticesinde kendisinin aday listesinde gösterilmeyeceğini bilmişti. Zaten listeler ilan edildiğinde eski milletvekillerinin yüzde 60'ı da yeni listelerde yer almamıştı. Bunlardan birisi de Vahit Erdem idi. Erdem ayrılmadan önce son defa Kırıkkale ve ilçelerini gezmiş ve hemşehrilerine veda etmiştir. Böylelikle 35 yıl bürokraside ve 10 yıl da siyasette olmak üzere 45 yıllık devlet hayatı tamamlanmış oldu (Erdem, 2021, s. 434-435).

Vahit Erdem'in Fikir Dünyasına Genel Bakış

Vahit Erdem'in manevi fikir dünyasını etkileyen amillerden ilki ailesi olmuştur. Özellikle babası aydın bir din adamıydı. Babasının Arapçası iyi düzeydeydi. Medrese mezunuydu. İlkokul eğitimini babasından aldığı terbiye ile tamamlamıştır. Çocukluk dönemini babasından daha çok manevi yönde etkilenmiştir. İslam'ın temel değerlerini ve ahlaklı olmayı babasından aldığı eğitimle öğrenmiştir. Üniversite yıllarında Sâmîha Ayverdi ile tanışması hayatında dönüm noktası olmuştur. Sâmîha Ayverdi mutasavvıf bir düşünce insanıydı. Tekke eğitimi almış biriydi. Tekkeler kapatıldığında ilk kapatılanlar arasında Ayverdi'nin ait olduğu tekke de yer almıştır. Ancak kanunlara uyma düşüncesinden dolayı tekke erkânı hiçbir tepki göstermemiştir. Ayverdi'de Ken'an Rifâi'den eğitim almış biriydi. Vahit Erdem, Ayverdi'den aldığı şu öğüdü hayatının düsturu hâline getirmiştir: *"Tasavvuf gelişime açıktır, taassup dondurucudur."* (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024). Erdem bu düstur üzerine dinin esası korunarak zamanın koşullarına uygun olması gerektiğine inanmıştır. İnanç dünyasında Erdem'e göre; tasavvufu inançla birleştirmek gereklidir. Akıl olmadan veyahut muhakeme olmadan inancın yaşanması mümkün olamaz. Tasavvuf muhakeme ile iç içedir. Tasavvuf inanç orjinli bir düşüncedir. Tasavvuf düşünmeyi esas alır. İslami düşüncenin gelişmesi açısından tasavvuf rehberdir. Siyasi olarak kendisini etkileyen insanların başında Turgut Özal vardı. Özal ile en yakın teması 24 Ocak Kararları hazırlanırken olmuştur. Özal'ın bürokrasi ve siyasetteki özgürlükçü anlayışı Erdem'in üzerinde olumlu tesir bırakmıştır. Ona göre; Özal hem konservatif hem de gelişmeye açık bir siyaset insanıydı. Vahit Erdem kendi siyasi görüşünü liberal-muhafazakâr olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla siyasi görüşü de Turgut Özal ve Süleyman Demirel'e yakındı (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Erdem, siyasi olarak darbelerin hepsine karşı çıkan demokrat görüşlü bir insandır. Ona göre; Türkiye'de darbeler olmasaydı ülke çok daha iyi sosyo-ekonomik koşullarda olurdu. 1960, 1971, 1980 gibi klasik darbeler önlenebilirdi. Ancak Erdem, bu darbeler içerisinde en çok tepki gösterdiği 1960 Darbesi

olmuştur. Bu darbe ile Türk demokrasisi büyük yara almış ve tamir edilemez darbeci geleneğin başlangıç safhası olmuştur. Ancak Erdem, 1960 Darbesinde siyasilere de mesuliyet yüklemiştir. Bu darbeye Adnan Menderes ve İsmet İnönü'ye ayrı bir parantez açmıştır. Eğer iki siyasi anlaşabilselerdi 1960 Darbesi olmazdı. Ona göre; cumhuriyet demokrasi ile taçlandırılmazsa modern bir devlet olamazdı. Dolayısıyla darbeler yarardan ziyade zarar getirmiştir. Ayrıca 1960 Darbesi olmadan önce sivil iktidarın istifa etmeliydi. Böylece demokrasi kendi kendini yenileyebilirdi. 1960 Darbesi de olmazdı. Erdem genel bir değerlendirmede bulunarak sağ partileri de eleştirmiştir. Çünkü sağ partiler 1960 Darbesini her zaman Cumhuriyet Halk Partisi ile ilişkilendirmiştir. Bu sebepten halkta CHP'ye yönelik bir tepki oluşmuştur. Bu durum demokrasinin gelişmesine engel olmuştur. 1971 Muhtırası ve 1980 Darbesi de Erdem'e göre engellenebilirdi. Örneğin; siyasi iktidarlar sağ-sol çatışmasını durdurabilseydi ve daha uzlaşmacı davranabilselerdi bu darbeler olmazdı. Bilindiği üzere bu darbeler komünizm tehdidinden dolayı yapılmıştır. Ancak Erdem'e göre; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin komünist olma gibi ihtimali yoktu ve bilinçli şekilde bu durum abartılmıştır. Çünkü II. Dünya Savaşı'ndan sonra büyük güçler dünyayı bölüşmüştür. Türkiye'de Atlantik Bloku ülkelerden sayıldı. Bu dünya düzeninin değişmesinin imkânı yoktu dolayısıyla komünizm tehdidi de abartılmıştır. Türkiye NATO ülkesiydi ve Yunanistan ile stratejik bir coğrafyada bulunuyordu. NATO hiçbir zaman Türkiye ve Yunanistan'ı Sovyetler Birliği'nin hâkimiyetine bırakmazdı. Ayrıca Erdem'e göre; darbeleri gerçekleştirenlerin ABD ile ilişkisinin olduğu spekülasyondur. Bu tarz değerlendirmeleri kompro teorisi olarak nitelendirmektedir. Yapılan her türlü siyasi hamlenin dış güçlere bağlanmasını paranoya olarak görmektedir (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Vahit Erdem, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesini desteklemektedir. Çünkü AB'ye giren ülkeler ekonomilerini ve hukuku düzelttiler. Ancak Erdem bu süreçte siyasilerin büyük hataları olduğunu ifade etmektedir. Özellikle Yunanistan'ın AB'ye girme sürecinde Türkiye'nin de bu birliğe dâhil olması gündeme gelmiş ama siyasiler Türkiye'nin hazır olmadığı gerekçesiyle bu teklifi ret etmiştir. Ancak ona göre; Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde Avrupalıların da hataları olmuştur. Avrupalılar ile Türkiye'nin söylemlerinin çatışması süreci olumsuz etkilemiştir. Erdem'e göre; günümüzde AB'ye alternatif olarak gösterilen Avrasyacılık düşüncesini olumsuz olarak değerlendirmektedir. Ona göre; Avrasya ülkelerinin ekonomik, hukuk ve demokrasi alanlarında ciddi eksiklikleri vardır. Avrasyacılık AB'ye alternatif olamaz. Türkiye'nin demokrasinin olmadığı yerde bulunmaması gerekir (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Vahit Erdem, Türkiye'nin NATO'ya girmesine olumlu bakan sivil bürokrat-siyasilerdendir. NATO'nun komünizmle mücadele etmek için kurulduğunu, Sovyetler Birliği'nin Türkiye'den toprak talep etmesi neticesinde tarihsel zorunluluk olarak Batı Blokuna yaklaştığını ifade etmiştir. NATO ile Türkiye'nin güvenlik sistemini inşa ettiğini belirtmiştir. Ona göre; Sovyetler Birliği'nin saldırgan tavırları Türkiye'yi NATO'ya yaklaştırmıştır. Zira Türkiye'nin o dönemde güvenliğini tek başına sağlayacak gücü yoktur. Türkiye güvenliğini NATO'ya dayandırdıktan sonra yapılan yardımlarla ekonomik gelişmeler yaşamıştır. NATO, Türkiye ile Avrupa arasındaki ilişkilerin köprüsü olmuştur. NATO sayesinde Türkiye askeriyeyi modernize etme imkânı elde etmiştir. Batı'nın bilim ve teknolojisinden yararlanılmıştır. Türkiye'nin NATO'ya girmesi tamamen kendi iradesi ile olmuştur. Türkiye'nin NATO'ya girişini hem DP'liler hem de CHP'liler ayakta alkışlamıştır (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Vahit Erdem özelleştirmeler konusunda ise bu meseleye sosyal liberal gibi bakmaktadır. Özelleştirmelere karşı değildir ancak KİT'lerin tedricen özelleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Sürecin doğru yürütülmesi taraftarıdır. Bu konuda deneyim kazanmak için Margaret Thatcher'in İngiltere'sine ziyarette bulunmuştur. Bilindiği üzere neo-liberalizmin anavatanı İngiltere'dir. Küresel ekonominin gelişmesiyle birlikte rekabetçiliğe dayalı ekonomik anlayış güç kazanmıştır. Erdem, değişen dünya düzeni içinde verimliliği arttırmak için özelleştirmeleri zorunluluk olarak görmektedir. Rekabet geliştikçe kamu ortaklığı olan şirketlerin düzene ayak uydurmadığını ifade etmiştir. Ona göre; özelleştirmeler planlı biçimde yürütülmelidir. Özelleştirmelerin piyasa şartlarına uymadığında kurulan izleme komiteleri ile bu duruma müdahale edilmesi gerekmektedir. Erdem, özelleştirmeler konusunda uzmanlaşmış İngiltere'yi örnek almaktadır. Özelleştirilen şirketlerde performans raporları oluşturulmalıdır. Ancak KİT'lerin özelleştirilmesi piyasa da önemli boşluklar oluşturacağı gerekçesiyle bu kurumlara şimdilik dokunulmamalıdır. Süreç planlı, programlı ve sabırlı biçimde yürütülmeliydi. Öncelikle İştirakların özelleştirilmesi ile başlanmalıdır. Temel KİT'lerin özelleştirme kapsamında tutulmamasının sosyal gerekçeleri de vardı. Çünkü bu kuruluşlar aynı zamanda toplumun sosyal faydasına da katkı veriyordu. Bu kuruluşların üretimi teşvik eden özelliği vardı. Ülkenin zenginlikleri toplum faydasına kullanılabiliyordu. KİT'lerin fonksiyonsuz bırakılmasıyla özel sektör boşluğu dolduramamıştır. Devlet KİT yatırımlarından tasarruf etmiş ancak ekonomide büyük bir boşluk ortaya çıkmıştır. KİT'lerin özelleştirilmesiyle tarım ve

bazı sanayii dalları zarar görmüştür. Üretim eksikliği ortaya çıkmıştır. Küresel ekonominin etkisiyle özelleştirme furyası başlamıştır. Ancak serbest piyasa ekonomisinin dezavantajları günümüzde tartışılmaktadır. Çünkü serbest piyasa ekonomisiyle gelir dağılımı bozulmuş ve zenginler daha zengin fakirler daha fakir olmuştur. Küresel ekonomi topyekun refahı sağlayamamıştır (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Vahit Erdem, din-devlet ilişkisinde dinin insanlar açasından gerekli/ihtiyaç olduğunu ancak dinin devlet idaresinde söz sahibi olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Erdem dini kurumlarda ve askeriyede siyaset olmaması gerektiğini savunmaktadır. Erdem'e göre; Devletin dini temsile göre değil, liyakata göre idare edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bütün modern devletler bu şekilde idare edilmektedir. Din devletlere değil insanlara inmiştir. Kurumun dini yoktur, insanların dini vardır. Laiklik önemli bir kavramdır. Ancak aşırı laikler laikliği dinsizlik olarak telakki ettiği için dindar insanlar bu durumdan rahatsız olmuşlardır. Bu durum Türkiye'de radikalizmi arttırdı. Dolayısıyla laiklik yeniden tanımlanmalıdır. Çünkü İşlâm insan odaklı ahlaki bir dindir. İşlâm yönetim tarzı değildir. Zamana uymayan hiçbir devlet gelişemez. Devlet yöneticileri dini siyasette kullanmamalıdır (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Vahit Erdem, milliyetçiliği bir ideoloji ve saplantı aracı olarak kullanılmasına da karşıdır. Erdem milliyetçiliğe bakış açası din-devlet ilişkisine yaklaşımı ile hemen hemen aynıdır. Erdem'e göre; gerçek milliyetçilik ülkesinin çıkarlarını savunmak ve topluma iyi hizmet etmekten geçmektedir. Eğer milliyetçilik Türkiye'nin gelişmesini sınırlıyorsa bu tarz bir milliyetçilik zararlıdır. Katı bir milliyetçilik ülkeye zarar verecektir (Erdem, Vahit, Röportaj, 2024).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyete geçen en önemli deneyimlerden/geleneklerden birisi de bürokrasidir. Osmanlı Devleti'nde değerli devlet insanları yetişmiştir. Cumhuriyet bu geleneği devam ettirmiş aynı zamanda halka inerek elitist bir meslek olan bürokratlığı toplumun geneline inerek herkese fırsat eşitliği getirmiştir. Kırıkkale'nin Kasımağa Köyü'nde doğan Vahit Erdem de bir köylü çocuğu olarak Cumhuriyet'in sunduğu imkânlardan faydalanarak devletin önemli kadrolarında görev yapmıştır. Kendisini yetiştirmiş bir bürokrat-siyasetçi olan Erdem, 45 yıl aralıksız devlet kadrolarında yer almıştır. Her dönem aranan birisi olmuştur. Devlet kadrolarında önemli başarılar elde etmiştir. Bu başarılar onun nitelikli bir bürokrat olmasından kaynaklanmıştır.

Erdem'in fikir dünyası inançsal düzlemde muhafazakârdı. Ancak aynı zamanda radikalizme de karşıydı. Babası ve Sâmiha Ayverdi'nin tedrisatından geçen Erdem, çağın koşullarına uygun bir İşlâm anlayışına sahiptir. Selefî bir İşlam anlayışından uzaktı. Milli ve manevi değerlere hassas, İşlâmî ritüelleri yerine getiren bir Müslümandır. Dini hurafelere ve dinin siyasete alet edilmesine de karşıydı. Ona göre; din bireylerin vicdanlarında olması gereken anlayıştı ancak İşlâm'ın kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim devlet rejiminden ziyade ahlak kitabıydı. İşlam inanç özgürlüğu tanyan hoşgörü dinidir. Din-devlet ilişkilerinde laikliğin kapsayıcı biçimde yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır. Siyasi yönden Erdem'i etkileyen kişi Turgut Özal olmuştur. Özal'ın gelişime ve modernizme olan açık olan özgürlükçü anlayışı Erdem'i etkilemiştir. Uzun yıllar Özal ile bürokrasi ve siyasette çalışan Erdem, liberal düşünceye Özal'dan etkilenerek sempati beslemiştir. Ancak Erdem klasik bir liberalden ziyade sosyal liberaldir. Özellikle özelleştirme ile ilgili düşüncelerinde bu anlayışı görülmektedir. KİT'lerin sosyal ve kamu yararını kale almadan ve özelleşen KİT'lerin üretim fonksiyonlarının devamını gözetmeden özelleştirilmesine karşıdır. Özelleştirmenin yatırım, üretim, Erdem'in milliyetçilik ile ilgili görüşleri de din-devlet ilişkisine bakışi ile aynıdır denilebilir. Ona göre; gerçek milliyetçilik ülkesini sevmek ve çıkarlarına uygun hareket etmekten geçmektedir. Ancak katı milliyetçilik yani Nasyonal Sosyalizm'e de karşıdır. Milliyetçilik ve dinin ideolojik araç olarak kullanılmasına karşı çıkmaktadır.

Sonuç olarak Vahit Erdem ülke tarihindeki bütün darbeleri deneyimlemiş bir bürokrat-siyasetçidir. Darbelerin hepsine karşı çıkmakla birlikte en çok 1960 Darbesi'ni eleştirmektedir. Ona göre; bu darbe ülke demokrasisine büyük darbe vurmuş ve daha sonra darbelerin gelenek hâline gelmesine neden olmuştur. Erdem, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin geleceğini Avrasya'dan ziyade Batı'da görmektedir. NATO ve AB'ye üyeliği önemsemektedir. Batılı çoğulcu demokrasiyi savunmaktadır. Batılı normların ülkesine faydalı olacağı inancındadır. Devletteki 45 yılını başarı ile tamamlayan Erdem, 2011'den sonra aktif siyasetten çekilmiştir. Günümüzde zaman zaman gazete ve dergilere yazılar yazmaktadır.

Etik Beyan

“Cumhuriyetin Yetiştirdiği Entelektüel Bir Bürokrat Örneği; Vahit Erdem” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Kurulu’nun 20.09.2024 tarih ve 20.09.2024-217465 sayılı toplantısında alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Bu araştırma ile ilgili diğer kişi veya kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

“Vahit Erdem ile Röportaj”, 15-17. 04.2024.

Erdem, V. (2021). *Hatıralarla devlette 45 yıl*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Erdem, V. (2023). Savunma sanayiinde neredeyiz?2 silah satmaya değil yatırım yapmaya gelin. *Yeniçağ*.

Tahsin, G. (2014). Osmanlı’da siyaset ve bürokrasi ilişkilerinin tarihi seyri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19 (4), 311-336.

Yavuz, M.(2017). Osmanlı-Türk Devleti’nde bürokrasi kurumunun rolü: Heper ve Küçükömer üzerinden karşılaştırmalı bir analiz denemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 194-208.

EXTENDED ABSTRACT

It can be said that the bureaucratic structure when the Ottoman Empire was founded was patrimonial. This structure, which continued for a long time, later took on a legal-rational identity. When the Ottoman Empire was in the principality stage, it was governed with a primitive-communal structure. For example, the ruler came to power through elections and the ruling class lived intertwined with the people. Since all individuals in the society were armed, it was not possible for one group to impose its power on another group at gunpoint. In this period, bribery and corruption in the bureaucracy were very rare. According to custom, anyone who attempted such a thing received the harshest punishment. With the development of civilization, the bureaucracy turned into a more professional structure. The Ottoman Empire was also affected by these developments. Although Turkish society was not in feudal order as in Europe, state classes emerged. From the 18th century onwards, the ideas of parliamentarism, representative democracy and limitation of the sultan's powers dominated the modernization and Westernization efforts. Thus, it was observed that the bureaucrats had a strong voice in the state. Because with the expansion of the state, the concept of division of labor in the state gained importance. In modern states, the bureaucracy handles the affairs of the state. Bureaucracy is a mechanism for solving problems in the fastest way possible. In the Republican era, modernization and Westernization experienced its golden age. Because those who governed the country were secular and Western educated. Although Westernization and modernization did not prevent the collapse of the Ottoman Empire, the Ottoman Empire gave the Republic a strong bureaucratic tradition. Almost all of the Republican cadres were bureaucrats or pashas of the Ottoman Empire. While the bureaucrats of the Republic reorganized the country, they also abolished institutions that would create duality in the country. For example, the abolition of lodges and dervish lodges and the abolition of the caliphate. İdris Küçükömer approached bureaucracy from a Marxist perspective. He used a term called "Paradox of Hegemony". According to him, as the Ottoman Empire expanded, it brought with it qualitative weakness. In the Republican period, there is no expansion policy like in the Ottoman Empire. Therefore, the Republic was able to manage a society more easily within certain borders. The Republican cadres adopted Atatürk's six principles. One of these principles was nationalism. The Republican cadres used the policy of "nationalism" that they had pursued in the last years of the Ottoman Empire while forming the bureaucratic cadres. Thus, education, trade, bureaucracy, military and judiciary were to be run by people loyal to the Turkish state. This policy was used until the 1950s. However, after the 1950s, the Democrat Party abandoned its strict secularism and Turkism policy. The DP cadres, who followed a more traditionalist policy, tried to completely take over the bureaucracy, but they were not successful and were removed from office with the 1960 Revolution. One of the important bureaucrats raised by the Republic was Vahit Erdem. Vahit Erdem served in bureaucracy and politics for 45 years. He served as undersecretary in important institutions of the state and later became a politician during the ANAP and AK Party periods. What makes him different is that he came from a poor peasant family and was able to gain a place in important positions. Vahit Erdem was not the only one who was able to attain

important positions under these circumstances. For example, although Süleyman Demirel also came from a poor family, he was able to become president thanks to the opportunity given to him by the Republic. Vahit Erdem was the first generation to study in Kırıkkale. He was educated at Kabataş High School and was also an important intellectual who spoke several languages. The study consists of three parts. The first part is the introduction, the second part is Vahit Erdem's life and the last part is Vahit Erdem's world of ideas. The arguments used in the study are the interview with Vahit Erdem and the memoir written by him. Since he is not a writer or journalist, he was interviewed to learn about his world of ideas. The authors who influenced him, his perspective on issues such as mysticism, Eurasianism, nationalism, privatizations, coups, NATO were discussed. The Ottoman Empire raised many high-level bureaucrats in its past. During the transition of the state from principality to empire, the bureaucracy was mostly in the hands of non-Muslims. On the other hand, the number of Turkish bureaucrats of Anatolian origin increased with the rise of nationalist movements in the empire. With the transition to the Republic after the First World War, the borders of the country narrowed and the preference for citizens of Turkish origin in the training of personnel to serve the state became widespread. One of the prominent people raised by the Republic was "*Vahit Erdem*". He was also one of the first educated people of his birthplace (Kırıkkale). The aim of this study is to discuss the life and ideas of a bureaucrat born in a Turkmen tribe in Anatolia. As a target, how Vahit Erdem, who was born in a remote corner of Anatolia, realized himself was examined. In this way, it was aimed to touch upon the provision of equal opportunity in education offered by the Republic to its citizens. Methodologically, Vahit Erdem was contacted and interviewed since no scientific study on this subject had been conducted before. The interview lasted one hour and fifteen minutes. His biography titled "*45 Years in the State with Memories*" written by him was analyzed. The sources in the study were presented to the reader within this framework. As a result of the small number of writings about Vahit Erdem, the study was conducted on what Vahit Erdem himself wrote and said. Since he is not a journalist or writer, his literary works are few. He mostly worked on what the state wanted to do in the field. For this reason, no arguments other than 2-3 columns were found. However, with the advantage that he is still alive, all the questions were asked to him and answers were obtained. Erdem's world of ideas was conservative at the religious level. However, he was also against radicalism. Erdem, who was educated by his father and Sâmîha Ayverdi, had an understanding of Islam appropriate to the conditions of the age. He was far from a Salafist understanding of Islam. He is a Muslim who is sensitive to national and spiritual values and fulfills Islamic rituals. He was also against religious superstitions and the use of religion in politics. According to him, religion was an understanding that should be in the conscience of individuals, but Islam's holy book, the Holy Quran, was a book of morality rather than a state regime. Islam is a religion of tolerance that recognizes freedom of belief. He argues that secularism should be redefined inclusively in religion-state relations. The first factor affecting Vahit Erdem's spiritual world of ideas was his family. Especially his father was an enlightened religious man. His father had a good command of Arabic. He was a madrasa graduate. He completed his primary school education with the upbringing he received from his father. He was more influenced by his father in a spiritual way. He learned the basic values of Islam and morality through the education he received from his father. Meeting Sâmîha Ayverdi during his university years was a turning point in his life. Sâmîha Ayverdi was a Sufi thinker. She was a person who had received tariqa education. When the madrasas were closed, Ayverdi's madrasah was among the first to be closed. However, due to the idea of obeying the law, the madrasa authorities did not show any reaction. Ayverdi had also received education from Ken'an Rifâi. Vahit Erdem made the following advice he received from Ayverdi the motto of his life: "Sufism is open to development, fanaticism is freezing." Based on this maxim, Erdem believed that religion should be in accordance with the conditions of the time. In the world of faith, according to Erdem, it is necessary to combine mysticism with faith. It is not possible to live faith without reason or judgment. Sufism is intertwined with reasoning. Sufism is a thought originating from faith. Sufism is based on thinking. Sufism is a guide for the development of Islamic thought. Politically, Erdem was influenced by Turgut Özal. Özal's libertarian approach, which was open to development and modernization, influenced Erdem. Erdem, who worked with Özal in bureaucracy and politics for many years, sympathized with liberal thought under Özal's influence. However, Erdem is a social liberal rather than a classical liberal. This is especially evident in his thoughts on privatization. Erdem is against the privatization of SEEs on the grounds that public investments will be reduced. He is not against privatization, but he advocates that this process should be done gradually. Erdem's views on nationalism can be said to be the same as his view on the religion-state relationship. According to him, true nationalism consists of loving one's country and acting in accordance with its interests. However, he is also against rigid nationalism, i.e. National Socialism. He opposes the use of nationalism and religion as ideological tools. Vahit Erdem, who was

born in Kasımağa Village of Kırıkkale, benefited from the opportunities offered by the Republic as a son of a peasant and served in important positions of the state. Erdem, who is a self-educated bureaucrat-politician, has been in state cadres for 45 years without interruption. He has been a sought-after person in every period. He achieved significant success in state cadres. These achievements stemmed from his being a qualified bureaucrat. In conclusion, Vahit Erdem is a bureaucrat-politician who has experienced all coups in the history of the country. Although he opposes all coups, he criticizes the 1960 coup the most. According to him, this coup dealt a major blow to the country's democracy and caused coups to become a tradition. Erdem sees the future of the Republic of Turkey in the West rather than Eurasia. He attaches importance to NATO and EU membership. He defends Western pluralist democracy. He believes that Western norms will be beneficial for his country. Having successfully completed 45 years in the state, Erdem withdrew from active politics after 2011. Today, he occasionally writes articles for newspapers and magazines.

Türkiye ve Azerbaycan'da Güçler Ayrılığı İlkesinin Anayasalar Özelinde Karşılaştırılması

Muhammed Enes KAN¹ ve Gökmen KANTAR²

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan'ın güçler ayrılığı ilkesinin görünümünün ve yasama, yürütme, yargıya ilişkin düzenlemelerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiş ve nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Makalede elde edilen bulgular Türkiye ve Azerbaycan anayasalarının yasama, yürütme ve yargıya ilişkin düzenlemeleri arasında oldukça büyük benzerlikler olduğunu ortaya koymuştur. Her iki ülkede de yasama yetkisi halk tarafından seçilen meclislere, yürütme yetkisi Cumhurbaşkanıya, yargı yetkisi ise bağımsız mahkemelere verilmiştir. Aralarında küçük farklılıklar olsa da her iki ülkede de yasamayı oluşturan milletvekilleri ve yürütmenin başı olan Cumhurbaşkanı arasında aranan nitelikler açıkça belirtilmiş, yaşa dayalı tecrübe, eğitim seviyesi ve ülke vatandaşı olma kriterlerine önem verilmiştir. Hem Türkiye hem de Azerbaycan anayasasında Cumhurbaşkanına yardımcı bir üst kurul niteliğinde olan Bakanlar Kurulu bulunmasına rağmen, özellikle başında bir başbakanın bulunması, düzenleme yapabilme yetkisinin verilmesi ve anayasada çeşitli görev ve yetkiler açıkça düzenlenmesi açısından Azerbaycan'da Bakanlar Kurulu'na daha özel bir statü verildiği görülmüştür. Anayasaların her ikisinde de yargı bölümlerinde mahkemeler ile hakim ve savcılar bağımsızlıklarını anayasal güvence altına alınmış ve özellikle Anayasa Mahkemesi'ne ilişkin düzenlemelere geniş bir yer ayrılmıştır.

Anabtar Kelimeler: Anayasa, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası, Güçler Ayrılığı İlişkileri

Comparison of the Principle of Separation of Powers in the Constitutions of Türkiye and Azerbaijan

Abstract

This study aims to comparatively examine the appearance of the principle of separation of powers and the regulations regarding the legislature, executive, and judiciary in Türkiye and Azerbaijan. Within the framework of this purpose, the Constitution of the Republic of Türkiye and the Constitution of the Republic of Azerbaijan were examined by the document analysis method and analyzed by the content analysis method, which is a data analysis method frequently used in qualitative research. The findings obtained in the study revealed that there are great similarities between the legislative, executive, and judicial regulations of the Turkish and Azerbaijani constitutions. In both countries, legislative power is given to the Parliaments elected by the people, executive power is given to the President, and judicial power is given to independent courts. Although there are minor differences between them, in both countries, the qualifications required for the members of parliament who form the legislature and the President, who is the head of the executive, are clearly stated, and importance is given to the criteria of age-based experience, level of education and being a citizen of the country. Although there is a Council of Ministers in both the constitutions of Türkiye and Azerbaijan, which is a supreme council assisting the President, it has been observed that the Council of Ministers is given a more special status in Azerbaijan, especially in terms of having a prime minister at its head, being given the authority to make regulations, and clear regulating various duties and powers in the constitution. In both constitutions, the independence of the courts, judges, and prosecutors in the judicial departments is constitutionally guaranteed, and a wide space is allocated, especially for the regulations regarding the Constitutional Court.

Key Words: Constitution, Constitution of the Republic of Türkiye, Constitution of the Republic of Azerbaijan, Separation of Powers


Atıf İçin / Please Cite As:

Kan, M. E. ve Kantar, G. (2025). Türkiye ve Azerbaycan'da güçler ayrılığı ilkesinin anayasalar özelinde karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 393-408. doi:10.33206/mjss.1497105


Geliş Tarihi / Received Date: 06.06.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 17.09.2024

¹ Öğr. Gör. Dr. - Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, meneskan@bayburt.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-9786-9858

² Doç. Dr. - Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, gkantar@nku.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5120-110X

Giriş

İnsanlar doğası gereği grup halinde yaşama gereksinimi duyar. Bu yaşama biçiminin tabii sonucu olarak insanın, sosyal bir iletişim ve etkileşim içerisinde olması gerekir. Bunun için de bireyin barınması, beslenmesi, korunması gibi hayatını devam ettiren temel gereksinimlerini sağlayabilmek için toplumsal düzene ihtiyaç duyulmaktadır. Bu toplumsal düzenin kimin tarafından sağlanacağı ve korunacağı ise uzun süre tartışma konusu olmuş, ortaya çıkan bu manzara toplumsal düzeni sağlayacak bir otorite gerekliliğini gün yüzüne çıkardı. İşte devlet kurumu söz konusu bu otorite ihtiyacına cevap verme işleviyle kuruldu (Benli, 2023: 3). Devletin yerine getirmesi gereken görevler planlama sevk ve idare ile kontrol etmektir. Bu noktada planlama yasama organına, sevk ve idare etme yürütme organına, kontrol ise yargı organına karşılık gelmektedir. İşte devletin bu üç temel işlevinin birbirinden ayrı yürütülmesine güçler ayrılığı denilmektedir. Daha açık bir ifadeyle güçler ayrılığı ilkesi devleti meydana getiren yasama, yürütme ve yargı erklerinin birbirinden tamamen ayrılarak her bir gücün kullanımının ayrı ayrı organlara verilmesidir (Yavuz, 2000: 104).

Güçler ayrılığı sistemi: yasama, yürütme ve yargı olarak kuvvetlerin, birbirinden bağımsız şekilde göreve gelen ve kendi aralarında “fren ve denge mekanizması” bulunan farklı organlara verilmesi olarak açıklanabilir (Akgül, 2010: 81). Güçler ayrılığının temel amacı ise devlet iktidarını bölümlere ayırarak kısıtlamak ve vatandaşların temel hak ve özgürlüklerini koruma altına almaktır (Gözler, 2016: 218). Diğer bir ifadeyle güçler ayrılığı siyasi iktidarı sınırlandırarak, yönetimin despotizme dönüşmesini engellemeyi amaçlar (Anayurt, 2019: 344).

Güçler ayrılığı teorisinin geçmişi ise oldukça eskidir. Teorinin izlerine ilk kez Aristo'nun “Politika” isimli kitabında rastlanır. Aristo, ülke anayasalarında konsey, memurlar ve yargı olmak üzere üç erkin bulunduğunu ifade eder. Burada konsey, yasamayı memurlar ise yürütmeyi temsil eder (Aristoteles, 2002). Devlet sorunlarının kanunların üstünlüğü ile çözüleceğine inanan Platon, kanunları yapanlar ve uygulayanların ayrı olmasının en ideal yönetim şekli olacağını söyler. Platon “Yasalar” adlı eserinde bunu ifade eder. Güçler ayrılığı teorisinin oluşmasında bir diğer önemli kişi olan Montesquieu'ya göre devlette yasama, yürütme ve yargı aynı kişide ya da organda toplanırsa özgürlükler tehlikeye girer. Bu kişi ya da organ ister memurlar olsun, ister aristokratlar olsun isterse halk olsun bu sonuç değişmez. Bu nedenle sistem denge üzerine kurulmalı ve güçler ayrı olmalıdır (Montesquieu, 2004). Güçler ayrılığının olgunlaşarak teorik bir zemine oturması ise John Locke ve Montesquieu'nun fikirleri ışığında Aydınlanma Çağ'ında yer bularak; 1787'de *Amerika Birleşik Devletleri(ABD) Anayasası'nda* ve 1789'da *Fransa'da İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nde* kendine yer buldu (Anayurt, 2019: 347).

Türkiye'de güçler ayrılığının geçmişi incelendiğinde ilk anayasal belge olarak kabul edilen Senedi İttifak'ın Osmanlı'da padişahı sınırlayan ilk belge olduğu görülür (Gözübüyük, 2010: 108). Padişah ayanlara karşı bazı güvenceler sağlayacağını taahhüt etmiştir. Sened-i İttifak hükümdarın yetkilerini sınırlaması ile Magna Charta'ya benzetilmektedir. Türkiye kuvvetler ayrılığı bakımından önemli bir diğer belge ise 1839 tarihli Tanzimat Fermanıdır. Padişahın tek tarafı olarak kabul ettiği bir belge olan Tanzimat Fermanında da hukuk devletine yönelik önemli düzenlemeler yer almaktaydı. Bu süreci takiben Osmanlı Devleti'nin ilk anayasası olan Kanunu-i Esasi 23 Aralık 1876'da yürürlüğe girdi. Siyasal tarihimizdeki ilk anayasa olan 1876 tarihli Kanun-i Esasi hukuk devleti ilkesinin yerleşmesinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. II. Abdülhamit tarafından tek tarafı olarak ilan edilen Anayasada padişahın yasama üzerindeki önemli yetkileri olduğu görülmektedir (Güneş, 2016: 1437). 1876 Anayasası'nda 1909 yılında yapılan önemli değişiklikler güçler ayrılığının güçlendirilmesi yönünde oldukça önemlidir. Yapılan düzenlemeler ile padişahın hem yürütmedeki tek güç olma özelliğine sınırlar getirilmiş hem de yasama üzerindeki geniş yetkileri kısıtlanmıştır. Özellikle padişahın yasaları mutlak veto yetkisinin elinden alınarak; geciktirici vetoya dönüştürülmesi yasama üzerindeki en önemli yetkilerinden birinin elinden alınması anlamına karşılık gelmektedir (Gözübüyük, 2007: 11). Milli Mücadele döneminde 23 Nisan 1920'de Ankara'da meclisin açılmasından sonra 1921 yılında kabul edilen *Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun 2. Maddesi* “*icra kudreti ve teşri salahiyeti milletin yegâne ve hakiki mümessili olan Büyük Millet Meclisinde tecelli ve temerküz eder*” güçler birliğinin açık bir göstergesi olup; yasama ve yürütme erkini Mecliste toplar. Türkiye'de kabul edilen bu Anayasa (1921) ile Milli Mücadele döneminde *güçler birliği* ilkesine uygun bir meclis hükümet sistemi uygulamaya konuldu. Bu prensipte güçler arasında kabul edilen bu durum 1924 Teşkilatı Esasiye Kanunu'nda da yapılan düzenleme ile (5.Madde) devam etti. (Yazıcı ve Yazıcı, 2011: 237). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünya genelinde güçlenen liberal demokrasi, Türkiye'de siyasi karşılığını bularak; cumhuriyete dayalı milli egemenliği 1946 yılında çok partili hayat ile demokratik bir sisteme geçirdi. Bu demokrasi serüveni 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ile Türkiye'de anayasal ve demokratik kesintiye uğradı. Darbe sonrasında

hazırlanan anayasa taslağı, 9 Temmuz 1961 yılında gerçekleştirilen referandum ile kabul edildi. Yönetimde milli egemenliği, yasama, yürütme ve yargı organlarını arasında paylaştıran 1961 Anayasası'nın temel özelliği güçler ayrılığı ilkesinin benimsenmesidir. 1980 askeri darbesi ile demokrasinin kesintiye uğraması sonrasında 9 Kasım 1982 yılında yürürlüğe giren 1982 Anayasasının da yine kuvvetler ayrılığı ilkesine uygun olarak düzenlendiği görölmektedir. Söz konusu anayasa diğer anayasalardan farklı olarak Cumhurbaşkanını verdiği yetkiler ile fazlaca güçlendirmiş parlamenter sistemden uzaklaşma başlamıştır (Çekiç, 472: 2016). 1982 Anayasasında yürürlüğe girdiği tarihten bugüne kadar 22 kez değiştirildiğinden mevcut hali ilk halinden bir hayli uzaktadır. Özellikle 16 Nisan 2017 tarihinde yapılan referandum sonucu anayasada kabul edilen değişiklikler ile parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçiş yapılmıştır (Turan, 2018: 48).

Bir ülkede güçler birliği veya ayrılığı ilkelerinden hangisinin uygulandığı anayasalarında açıkça ortaya koyulur. Anayasalar yasama, yürütme ve yargının temel görevleri, göreve geliş usulleri ve görev alacak kişilerde aranacak nitelikleri, görev süreleri, görevini yaparken anayasal güvence altına alınmış hakları ve görevlerinin sona erişleri gibi önemli düzenlemeleri içlerinde barındırır. Tüm bu düzenlemeler o ülkedeki yasama, yürütme ve yargı ilişkilerini ve sınırlarını da gösterir. Anayasaların sözü edilen nitelikleri, bu çalışmanın da temel odak noktasıdır. Bu nedenle çalışmada ilk olarak “bir millet, iki devlet” olarak bilinen, birçok alanda her daim iş birliği içinde hareket eden Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti anayasaları üzerinde durulacaktır. Daha sonra bu ülkelerdeki yasama, yürütme ve yargıya ilişkin düzenlemeler incelenecektir. Son bölümde ise bu üç temel erk arasındaki ilişkiler karşılıklı bir şekilde mukayese edilecektir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasalarının Yasama, Yürütme ve Yargı Organları Açısından İncelenmesi

Türkiye’de parlamenter siyaset bir kez daha 12 Eylül 1980 yılında yapılan askeri darbe ile sekteye uğrayarak; demokrasiye ara verildi. Darbe sonrası askeri yönetim tarafından oluşturulan Danışma Meclisi, hazırladığı anayasa taslağı, Milli Güvenlik Konseyi tarafından halk oylamasına sunuldu. 7 Kasım 1982 tarihinde yapılan anayasa referandumu sonucu hazırlanan anayasa taslağı %91,37 oy oranıyla halk tarafından kabul edildi (Yüksek Seçim Kurulu, 2024). Yürürlüğe giren 1982 Anayasası üzerinde yapılan yeni düzenlemeler ile yeni anayasa 7 kısım ve 177 maddeden oluştu (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

1991 yılında bağımsızlığına kavuşan Azerbaycan’da anayasa çalışmaları hemen başlamasına rağmen, siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle anayasa çalışmaları sekteye uğradı 1995 yılına gelindiğinde bir anayasa hazırlanarak; 12 Kasım 1995 yılında halk oylamasına sunuldu. Yapılan referanduma halkın %91,9'u anayasanın kabulü yönünde oy kullandı ve yeni anayasa 27 Kasım 1995’de Azerbaycan’da yürürlüğe girdi. 2002, 2009 ve 26 Eylül 2016 tarihinde yapılan referandumlar ile anayasada çeşitli değişiklikler yapıldı. Mevcut haliyle Azerbaycan Anayasası'nın son hali 158 maddeden oluşur (Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası, 12.11.1995). Çalışmanın bu bölümünde Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti anayasalarında yasama, yürütme ve yargıya ilişkin düzenlemeler incelenecektir.

Yasama

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre “yasa koyma, yasa yapma” anlamına gelen yasama (Türk Dili Kurumu Sözlüğü, 2024), toplumsal düzenin sağlanabilmesi için gerekli olan kuralları yaratan vasıta ya da yetkidir (Sezginer, 2010: 13). Yasama yetkisi kanunları yapma ve onları kaldırma üzerine kuruludur. Bu yetkinin kimde olduğu ise ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Demokratik olmayan rejimlerde genellikle kralın elinde olan yasama yetkisi demokratik sistemlerde meclis, kongre, senato gibi organların elindedir (Heringa, 2016: 97). Söz konusu meclisler bu sistemlerde halk tarafından seçilen temsilcilerden oluşur. Bu temsilciler ise meclis faaliyetlerinde halkın görüş ve taleplerini seslendirerek onların çıkarlarını korumaya çalışır (Dağ, 2023: 680).

Siyasal alanda temsilin gerçekleştirildiği kurum olan yasama organının geçmişi Magna Carta’ya kadar dayandırılır. Çünkü temsil uygulamasına ait ilk düzenlemeler Magna Carta’da bulunur. 11. yüzyılda ise Anglosakson krallarının “witan” olarak adlandırılan danışma kurulu niteliğindeki toplantıları temsil meclisine benzer (Thompson, 1878: 13). Yasama organı olarak nitelendirilebilecek ilk meclis Leon Krallığında 1188’de kuruldu. Bir krallık yönetimi olmasına rağmen kral, kraliyet ailesi, soylular ve din görevlilerinden fikir almaya başladı (O’Callaghan, 1969: 1504). 1789 Fransız İhtilali’ne kadar kralların sürekli meclisi dağıttığı ve yeniden kurduğu Fransa’da ise ilk meclis 1302 yılında oluşun Etats Generaux adı verilen Genel Meclis’tir. 1776 yılında kurulan ABD Anayasası’nda ikili bir yasama organı da mevcuttur.

Türkiye'de yasama organının tarihi 1876 Kanun-i Esasi'ye dayandırılrsa da devlet geleneğinde danışma kültürü her zaman vardı. 1876 yılında kurulan Meclis-i Umumi ise resmi bir meclis olma özelliğine sahiptir. İki meclisin birleşiminden oluşan Meclis-i Umumi'nin, Meclis-i Ayan üyelerini padişah göreve getirirken; Meclis-i Mebusan üyelerini ise halk seçmekteydi. Osmanlı Devleti'nin dağılması ve işgal süreciyle başlayan Milli Mücadele döneminde Ankara'da 23 Nisan 1920 yılında açılan "Türkiye Büyük Millet Meclisi" (TBMM) cumhuriyetin kurucu ve bugün de yasa yapıcı meclisidir (Dikmen, 2018: 9-11).

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye ve Azerbaycan Anayasalarında yasama erkine ilişkin düzenlemeler incelenecektir. İki ülkede de yasama organının nasıl oluştuğu, yasamanın görev, yetki ve sorumlulukları ortaya konulacaktır. Her iki ülkenin anayasalarında yasama organına ilişkin hükümler analiz edilerek mukayese edilmeye uygun hale getirilecektir.

Türkiye'de Yasama

1982 Anayasası 7. Maddesi ile Türkiye'de yasama erkini TBMM'ye vermiştir. Anayasaya göre bu yetki diğer başka hiçbir kişi ya da kurumu devredilemeyecektir. Yasamaya ilişkin diğer düzenlemeler ise Anayasanın "*Cumhuriyetin Temel Organları*" adlı Üçüncü Kısımının birinci bölümünde yer alır. Bu bölümde Meclisin 600 milletvekilinden oluştuğu, bir kişinin milletvekili olabilmesi için on sekiz yaşının doldurulması gerektiği açıklandıktan sonra milletvekili seçilme yeterliliğine ilişkin diğer düzenlemelere yer verilmiştir. Buna göre yüz kızartıcı suçlar ile resmî ihale ve alım satımlara fesat karıştırma, devlet sırlarını açığa vurma, terör eylemlerine katılma ve bu gibi eylemleri tahrik ve teşvik suçlarından biriyle hüküm giymiş olanların affa uğramış olsalar dahi milletvekili olamayacaklardır. Ayrıca hâkim ve savcılarının, üniversite öğretim elemanlarının, Yükseköğretim Kurulu üyelerinin, memurların ve Silahlı Kuvvetler mensuplarının görevlerinden istifa etmeden milletvekili adayı olamayacakları anayasa ile kesinleştirilmiştir. Bu durum Anayasanın hem yasalarla yasaklanmış hem de toplum tarafından hoş karşılanmayan davranışları sergileyenlerin milletvekili olmalarını engelleyerek vekillerin meşruiyetini artırmaya çalıştığını göstermektedir. Millettin gözünde Meclisin meşruluğunun artırılmasında vekillerin meşruluğunun sağlanması oldukça önemlidir. Yine bazı kamu görevlilerinin milletvekili olabilmek için görevlerinden istifa etmelerinin zorunlu kılınması, toplumda kamu hizmetlerinin sunulmasında tarafsızlığa olan inanca gölge düşürmemek adına önemli bir düzenlemedir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 77. maddesi TBMM seçimlerinin beş yılda bir yapılacağını düzenlerken; milletvekili seçilen bir kişinin yeniden milletvekili seçilmesi konusunda herhangi bir sınırlama yapmamış milletvekili süresi dolan kişinin yeniden seçilebileceğine imkan tanımıştır. Demokratik sistemlerde dünya genelinde var olan yasama dokunulmazlığı Türkiye'de de mevcuttur. Anayasa'nın 83. maddesi ile güvence altına alınan yasama dokunulmazlığına göre milletvekilleri Meclis çalışmalarından, oylarından, düşüncelerinden sorumlu tutulamazlar. Ayrıca seçimlerden önce ya da sonra bir suç işlediği iddia edilen bir milletvekili için Meclis izin kararı olmadığı sürece sorgulanamayacağı, tutuklanamayacağı ve yargılanamayacağı anayasada düzenlenmiştir. Buna rağmen ağır cezayı gerektiren suçüstü halleri yasama dokunulmazlığı dışında bırakılmıştır. Bu durum dahi olsa yetkili makamın durumu Meclis'e bildirmesi şart olarak koşulur. Herhangi bir TBMM üyesi hakkında mahkeme tarafından verilen hüküm Meclis üyeliğinin sona ermesinden sonra uygulanır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında TBMM'nin görev ve yetkileri 87. maddede sıralanmıştır. Buna göre kanunların konulması, değiştirilmesi kaldırılması tabii olarak Meclis'in en önemli görev ve yetkisidir. Buna ilaveten Anayasa ile Meclise bütçenin kabul edilmesi, para basılmasına karar verilmesi gibi ekonomi ile ilgili görevlerde verilmiştir. Savaş ilan edilmesine karar verilmesi, uluslararası anlaşmaların uygun bulunması, genel ve özel af ilan edilmesi gibi önemli yetkiler de Anayasa ile TBMM'ye bırakılmıştır.

Azerbaycan'da Yasama

Azerbaycan Anayasasının 81. Maddesi ile devletin yasama gücü Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi'ne verilmiştir. Bu maddeyi izleyen diğer maddelerde ise Meclis'in 125 milletvekilinden oluştuğu, seçimlerin eşit oy ve doğrudan seçim hakkı temelinde gizli oylama ile beş yılda bir yapılacağı düzenlenmiştir. Milletvekili seçilebilme yaşının yirmi beş olarak belirlendiği anayasada kimlerin milletvekili olamayacağı da açıkça belirlenmiştir. Buna göre; "*çift vatandaşlığı olanlar, fiil ehliyetine sahip olmadığı mahkeme tarafından tespit edilenler, başka devletler karşısında yükümlülüğü bulunanlar, askerler, hakimler, devlet memurları, din adamları ve bilimsel, pedagojik, edebiyat, sanat alanları dışında karşılığı ödenen herhangi bir faaliyetle uğraşanlar, mahkemenin kesinleşmiş kararıyla hapis cezasına çarptırılmış kişiler ve ağır suçlardan mahkumiyet almış olanlar*" milletvekili seçilme yeterliliğine sahip değildir. Milletvekilinin Azerbaycan Cumhuriyeti

vatandaşlığından çıkması veya ikinci bir devletin vatandaşlığına geçmesi, seçimlerde oyların yanlış sayıldığının tespit edilmesi, mahkemenin milletvekili hakkında suç işlediğine yönelik kesinleşmiş hükmünün bulunması, devlet organlarında görev alması, istifa etmesi, mensup olduğu partinin kapatılması, Meclisin milletvekilliğinden mahrum etme kararı alması, yetkilerinin sürekli olarak kullanmaması gibi durumlarda ise milletvekili sıfatının sona ereceği belirtilmiştir. Görüleceği üzere Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na benzer şekilde Azerbaycan Anayasası'nda da hem Meclis'in kuruluşu, hem yaş ve diğer seçilme yeterlilikleri hem de milletvekilliğinin kaybedilmesi halleri açık bir şekilde düzenlenmiştir. Yine getirilen kriterler incelendiğinde Türkiye'de olduğu gibi milletvekillerinin halk tarafından meşru bir zeminde yer alması, halkı temsil eden kişilerin belli niteliklere sahip olması gerekliliği ön planda tutulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda olduğu gibi Azerbaycan Anayasası'nda da yasama dokunulmazlığı düzenlenmiştir. Anayasa'nın 90. maddesinde milletvekillerinin görev süresinde kişiliklerinin dokunulmaz olacağı, suçüstü halleri dışında suçlanamayacağı, tutuklanamayacağı, idari ceza uygulanamayacağı, üstlerinin aranmayacağını belirtilmiştir. Maddenin devamında suçüstü halinde ise milletvekilini tutuklayan organın derhal Azerbaycan Cumhuriyeti Başsavcılığına bilgi vermesi gerektiğini düzenlenmiştir. Azerbaycan Anayasası'na göre milletvekilliği dokunulmazlığı sadece Azerbaycan Cumhuriyeti Başsavcısının talebi üzerine Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisinin kararı ile kaldırılabilir.

Azerbaycan Anayasası'nda Milli Meclisin çözümleyeceği konular 95. maddelerde detaylı bir şekilde düzenlenmiştir. Buna göre Azerbaycan Milli Meclisi; diplomatik temsilciliklerinin kurulması, idari birimlerim belirlenmesi, uluslararası anlaşmaların onaylanması, bütçenin kabul edilmesi, askeri stratejisinin onaylanması, Cumhurbaşkanının kararnemelerinin onaylanması, başbakanın göreve atanmasının onaylanması, Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi ve Azerbaycan Cumhuriyeti istinaf mahkemeleri hakimlerinin atanması, Azerbaycan Cumhuriyeti Başsavcısının göreve atanması ve görevden alınmasına onay verilmesi, Cumhurbaşkanının impeachment usulü ile görevden uzaklaştırılması, hakimlerin görevlerinden uzaklaştırılması, Bakanlar Kuruluna güvenoyu verilmesi, Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Bankası Yönetim Kurulu üyelerinin göreve atanması ve görevden uzaklaştırılması, savaş ilanı edilmesi ve barış sağlanması izin verilmesi, referanduma karar verilmesi ve genel af ilan edilmesi gibi önemli konularda yetkilidir. Görüleceği üzere Azerbaycan Anayasası'nda Meclisin görevlerinin tamamı yasama bölümünde detaylı bir şekilde sıralanmıştır. Meclis'in yasama faaliyetlerinin yanı sıra yürütme ve yargıya ilişkin de çeşitli yetkilerinin bulunduğu görülmektedir.

Yürütme

Kısaca kanunları uygulama yetkisi, icra kuvvet olarak tanımlanan yürütme gücü devletin en tepedeki otoritesini temsil eder. Devlet içerisinde yürütme organı kanunların kendisine verdiği yetki ve sorumluluklar doğrultusunda yasama organı tarafından konulan kanunları uygulamakla görevlidir. Bu noktada yürütme gücünü temsil eden kişi ya da kurumlar siyasal yönetimin düzenleyicisi sıfatıyla bu sistemin düzgün işlemesini, diğer güçler arasındaki uyumun ve aralarında çıkabilecek sorunların çözümlemesini sağlamakla yükümlüdür (Büyük, 2010: 160).

Yürütme organının yapısı ve işleyişi farklı sistemlerde kendini çok farklı şekillerde gösterebilmektedir. Bu durum güçlerin sert veya yumuşak ayrımına göre değişir. Güçlerin yumuşak ayrılığı olan parlamenter sistemlerde genellikle yürütme ikili bir şekilde organize edilir. Bir tarafta devlet başkanı ya da kral diğer tarafta ise kabine ya da diğer adı ile bakanlar kurulu yer alır. Bu sistemlerde devlet başkanın yetkileri genellikle daha sembolik olup yürütme gücünün büyük bir kısmı kabine üzerinde toplanır. Başkanlık sistemlerinde ise yürütme gücü tek bir başkanın elinde toplanır. Genellikle başkan yasama ve yargıdan bağımsız bir şekilde görevini yürütmekte, güçler ayrılığı daha sert bir biçimde uygulanır (Demir, 2010; 228-229).

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye ve Azerbaycan Anayasalarında yürütme erkine ilişkin düzenlemeler incelenecektir. İki ülkede de yürütme erkinin devletin hangi organında bulunduğu, yürütmenin görev, yetki ve sorumlulukları ortaya konulacaktır. Her iki ülkenin anayasalarında yürütme organına ilişkin hükümler analiz edilerek mukayese edilmeye uygun hale getirilecektir.

Türkiye'de Yürütme

16 Nisan 2017 tarihli anayasa değişiklikleri Türkiye'de özellikle yürütmeye ilişkin birçok farklı yeniliği beraberinde getirmiştir. Bunlardan ilki ve en önemlisi yürütme erkinin Cumhurbaşkanı ve Bakanlar Kurulu'nun paylaşıldığı sisteme son verilerek, yürütme gücünün sadece Cumhurbaşkanına verilmesidir. Bu durum Türkiye'nin parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçişini göstermektedir.

1982 Anayasası'nın 8. maddesi yürütme yetkisinin Cumhurbaşkanı'na ait olduğunu vurgular. Cumhurbaşkanı'nın adaylığı ve seçimini Anayasa'nın 101. maddesi düzenler. Buna göre bir kişinin Cumhurbaşkanı olabilmesi için 40 yaşını doldurmuş olması, yükseköğrenim mezunu olması, milletvekilli seçilme yeterliliklerini sağlaması ve Türk vatandaşı olması gerekir. Anayasaya göre Cumhurbaşkanının görev süresi beş yıl olarak düzenlenirken; bir kişi en fazla iki kez Cumhurbaşkanı olabilir. Yapılacak olan seçimde ise adayın Cumhurbaşkanı olabilmesi için geçerli oyların salt çoğunluğunu alması gerekir. Eğer bu sağlanamaz ise ilk oylamayı takip eden ikinci pazar günü bir kez daha seçim yapılacaktır. Bu seçime sadece ilk seçimde en yüksek oyu almış iki aday katılacaktır. Bu seçimde de oyların salt çoğunluğunu alan aday, yapılan seçimin ardından Cumhurbaşkanı olarak seçilecektir. Eğer ikinci oylama yapılırken; tek adayın seçimde kalması durumunda seçim referandum şekline dönüşecektir.

Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile yürütmeye ilişkin bütün yetkiler Cumhurbaşkanında toplanmıştır. Bu nedenle Cumhurbaşkanının birçok farklı görev ve yetkisi bulunmaktadır. Cumhurbaşkanının devletin başı olduğu ifade edilen Anayasa'nın 104. maddesinde Cumhurbaşkanının görev ve yetkiler sıralanmıştır. Bu görev ve yetkilerden bazıları incelendiğinde; devleti temsil etme, devlet organlarının uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlama, kanunları yayımlama veya geri gönderme, Cumhurbaşkanı yardımcılarını ve bakanları göreve getirip görevden alma, üst kademe kamu görevlilerini atama, uluslararası anlaşmaları onaylama, Anayasa değişikliklerini halkoyuna sunma, milli güvenlik politikalarını belirler, silahlı kuvvetlerin kullanımına karar verme, sürekli hastalık, sakatlık ve kocama sebebiyle kişilerin cezalarını hafifletme veya kaldırma, yürütme yetkisine ilişkin konularda Cumhurbaşkanlığı kararnamesi çıkarma, yönetmelik çıkarma gibi önemli yetkilere. Söz konusu yetkiler incelendiğinde yürütme organının güçlü bir yapı kazanması amacıyla önemli anayasal düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Cumhurbaşkanına özellikle kararnama ve yönetmelik çıkarma yetkileri verilmesi bu durumun en güçlü örnekleridir.

Cumhurbaşkanı'nın cezai sorumluluğunu düzenleyen Anayasa'nın 105. maddesine göre Cumhurbaşkanı hakkında soruşturma açılabilmesi, TBMM milletvekili sayısının salt çoğunluğunun (5/3'ü) vereceği önergeye göre mümkündür. Bu önergenin kabulü için ise Meclis üye tamsayısının beşte üçünün kabul oyu vermesi gerekmektedir. Önerge kabul edilirse mecliste kurulacak komisyon görüşü alınır ve Meclis Genel Kurulu'nda *Yüce Divan'a* sevk için oylama yapılır. Yüce Divana sevk için oylama yapılarak; meclis üye tam sayısının üçte ikisinin oyuyla Yüce Divan'a sevk kararı alınabilir. Ayrıca Yüce Divanda mahkûm edilen Cumhurbaşkanının görevi sona erer.

Yürütme yetkisini yerine getiren Cumhurbaşkanı'na Cumhurbaşkanı yardımcısı ve bakanlar yardımcısı olmaktadır. Cumhurbaşkanı'nın bir veya daha fazla yardımcı atayabileceğini ifade eden Anayasa'nın 106. maddesine göre Cumhurbaşkanı yardımcısı sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemekte; Cumhurbaşkanı yardımcısının hangi görev ve yetkileri kullanacağı da belirtilmiştir. Cumhurbaşkanı yardımcısının Cumhurbaşkanı'nın yokluğunda ve hangi durumlarda (hastalık, yurt dışına çıkma gibi geçici dönemlerde) ona vekâlet edeceği belirlenmiştir. Ayrıca Cumhurbaşkanı yardımcılarını milletvekili ve bakanların seçilme yeterliliğine sahip kişiler olması gerektiği ifade edilirken; bu kişilerin görevleriyle ilgili olmayan suçlarda yasama dokunulmazlığından faydalanması mümkün değildir. Aynı zamanda bir milletvekili bakan olarak görevlendirilirse milletvekilliği sona erecektir. Yani bir kişi hem yasama hem de yürütme faaliyetlerinde aynı anda görev alamayacaktır. Ayrıca cumhurbaşkanı yardımcılarını ve bakanlar da görevleriyle ilgili olmayan suçlarda yasama dokunulmazlığından faydalanmaktadır.

Azerbaycan'da Yürütme

Azerbaycan Anayasası'nda yürütme erkine ilişkin düzenlemeler Anayasa'nın 6. faslında "*Yürütme Hâkimiyet*" başlığı ile başlamaktadır. Azerbaycan Anayasası'nın 99. maddesine göre devletin yürütmeden sorumlu organı olarak Cumhurbaşkanını işaret edilmiştir. Başkanlık Sisteminin bir göstergesi olan halk tarafından seçilen başkan hem devletin, hem de hükümetin başı olmaktadır (Hasanoğlu, 2008: 79). Anayasa'nın 100. Maddesinde Cumhurbaşkanı seçilme yeterliliğine ilişkin olarak 35 yaşından küçük olamayacağı, Azerbaycan Cumhuriyeti sınırlarında 10 yıldan fazla bir süre yaşamış olması gerektiği, seçime katılabilmek için ağır bir suçtan mahkûmiyet kararı olmaması, yükseköğrenimi tamamlamış olması ve ikili vatandaşlığı olmaması gerektiği belirtilmiştir. Anayasa'nın 101. maddesinde Cumhurbaşkanının doğrudan halk tarafından yedi yıllığına seçileceği, Cumhurbaşkanı olabilmek için oylamaya katılanların yarısından fazlasının oyunun gerekli olduğu vurgulanmaktadır. İlk seçimde bu çoğunluğun sağlanamaması durumunda oylamayı takip eden ikinci Pazar günü yeniden bir seçim yapılacağı bu seçime sadece ilk seçimde en çok oyu alan iki adayın katılacağı düzenlenmiştir. Burada belirtmek gerekir ki 2009 Anayasa Değişikliği

Referandumu öncesinde bir kişinin en fazla iki dönem Cumhurbaşkanlığı yapabilmekteydi. Söz konusu referandum ile bu madde kaldırılmış, tekrar Cumhurbaşkanı seçilebilmek için herhangi bir sınırlama kalmamıştır. Yürütme konusunda önemli bir değişiklik de 2016 yılındaki Anayasa Değişikliği Referandumu ile yapılmıştır. Söz konusu referandum ile gelen en önemli yeniliklerden biri Cumhurbaşkanının görev süresine ilişkindir. Daha önce Cumhurbaşkanının görev süresi 5 yıl ile sınırlanmışken bu süre 7 yıla yükseltilmiştir.

Anayasanın 104. maddesinde cumhurbaşkanı istifa etmek isterse dilekçesini “Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesine” vereceği ve mahkemenin kabulü ile istifanın gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Maddenin devamında sağlık sorunları nedeniyle görevini yerine getirememesi durumu açıklanır. Buna göre sağlık nedeniyle görevini yapamayacağını bildiren Cumhurbaşkanı için Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi bu konunun aydınlatılması hususunda Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesine başvuruda bulunur. Mahkeme bu konudaki kararı, hâkimlerin oy çokluğu ile kabul edilebilir. Mahkeme söz konusu bilginin gerçek olduğuna kanaat getirmezse konu kapanmış olur.

Yasama dokunulmazlığına benzer bir dokunulmazlık yürütme için de söz konusudur. Anayasanın 106. maddesinde “*Cumhurbaşkanının şeref ve onuru kanunla korunur*” denilerek; dokunulmazlık hakkının bulunduğu düzenlenmiştir. Benzer şekilde Cumhurbaşkanı yardımcısının da dokunulmazlık hakkı bulunmaktadır. Cumhurbaşkanının görevden alınmasını düzenleyen Anayasanın 107. maddesi Cumhurbaşkanının ağır bir suç işlemesi halinde “Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesinin” girişimiyle “Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisine” sunulabileceğini ifade etmiştir. Bu durumda milletvekillerinin en az 95’nin kabul oyu ile Cumhurbaşkanı görevden uzaklaştırılabilecektir. Buna rağmen bu kararı da Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi Başkanı’nın imzalaması gerekmektedir. Bir hafta içinde imzalamaması durumunda karar yürürlüğe girmeyecektir.

Azerbaycan Anayasası’nın 109. maddesinde Cumhurbaşkanının yetkileri tek tek sayılmıştır. Bu görev ve yetkilerden bazıları incelendiğinde; Milli Meclisi seçimlerini belirlemek, bütçeyi Meclisin onayına sunmak, iktisadi ve sosyal politikaları onaylamak, Başbakanı ve bakanları göreve atamak görevden almak, merkezi ve yerel yönetim organları kurmak, çeşitli mahkemelerin (Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkeme ve Azerbaycan Cumhuriyeti istinaf mahkemeleri) hakimlerinin atanması için Meclise öneride bulunmak, Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Bankası yönetimini atamak, silahlı kuvvetlerinin yüksek komuta yönetimini göreve atamak, dış ülkelerdeki diplomatik temsilcileri atamak, uluslararası anlaşmaların onaylanması ya da iptalini Meclise sunmak, referanduma karar vermek, kanunları imzalamak ve yayınlamak, af çıkarmak, seferberlik ilan etmek, olağanüstü hal ve sıkıyönetim ilan etmek, Meclisin de rızasını alarak savaş ilan etmek gibi önemli görevleri olduğu görülmektedir.

Cumhurbaşkanının yetkileri bu şekilde sıralansa da bu maddeyi takip eden diğer maddelerde söz konusu yetkilerin bazılarına ilişkin detaylara yer verildiği görülmektedir. Anayasa’nın 110. maddesinde Cumhurbaşkanının kanunları imzalama yetkisi düzenlenmiş, Meclis tarafından yapılan kanunların Cumhurbaşkanı tarafından 56 gün içinde imzalanarak yürürlüğe gireceği ifade edilmiştir. Bu süre içerisinde Cumhurbaşkanı kanuna itiraz edebilir ve Meclis’e geri gönderebilecektir. İlerleyen maddelerde Cumhurbaşkanına verilen olağanüstü hal ve sıkıyönetim yetkilerinin hangi durumlarda kullanılabileceği açıklanmıştır. 113. maddede ise Cumhurbaşkanı’na genel esasları belirleyen fermanlar ve emirler verebileceği düzenlenmiştir. Söz konusu bu düzenlemenin Türkiye’de Cumhurbaşkanına verilen cumhurbaşkanlığı kararnamesi yetkisi çıkarmasına benzediği görülmektedir.

Azerbaycan Anayasası yürütme yetkisini Cumhurbaşkanına vermesine rağmen yürütmede “Bakanlar Kurulu” da bulunmaktadır. Fakat Türkiye’ye benzer şekilde Azerbaycan’da da Bakanlar Kurulu yürütmenin tam olarak bir parçası değildir. Nitekim Anayasanın 114. maddesine göre Cumhurbaşkanının yürütme yetkisinin gerçekleştirilmek amacıyla Bakanlar Kurulunu kurduğunu ve Cumhurbaşkanı’nın yüksek yürütme organı olduğunu ifade eder. Bakanlar Kurulu Azerbaycan Cumhurbaşkanına karşı sorumlu iken; çalışma şekli Cumhurbaşkanı tarafından belirlenir. Anayasa’nın 118. maddesinde Başbakan’ın Cumhurbaşkanı tarafından atanacağı yine de bu atamaya Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi’nin rızasının gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak Cumhurbaşkanı’nın önerdiği Başbakan Meclis tarafından üç kez reddedilirse Cumhurbaşkanı Meclis onayını almadan Başbakan atayabilecektir.

Her ne kadar yürütme erki tamamen Cumhurbaşkanı’na ait olsa da Bakanlar Kurulu’na da Anayasada çeşitli yetkiler verildiği görülmektedir. Devlet bütçe taslağının hazırlanması, para, maliye ve ekonomi politikalarının uygulanması, sosyal güvenlik programlarının hazırlanması gibi görev ve yetkiler Anayasa’nın 119. maddesi uyarınca Bakanlar Kurulu’na bırakılmıştır. Bakanlar Kurulu’nun genel konularda kararlar ve

emirler verebileceği Anayasa'nın 120. maddesi ile güvence altına alınmıştır. Anayasanın 123. maddesi Azerbaycan Başbakanının da tıpkı milletvekilleri ve Cumhurbaşkanı gibi dokunulmazlığının bulunduğunu düzenlenmiştir. Bu dokunulmazlık ise yalnız Azerbaycan Cumhuriyeti Başsavcısının önerisi üzerine Cumhurbaşkanı tarafından kaldırılabilir.

Azerbaycan Anayasası'nda yürütmeye ilişkin önemli bir düzenleme de yerel yürütme hâkimiyetine ilişkindir. Anayasanın 124. maddesinde yerel yürütme hâkimiyetinin, yerel yürütme organı başkanınca kullanılacağı, yerel yürütme organı başkanının Cumhurbaşkanı tarafından göreve atanacağı ve görevden alınabileceği ve yetkilerinin Cumhurbaşkanı tarafından belirleneceği düzenlenir. Yerel yürütme organı "icra hâkimiyeti başkanları" olarak da adlandırılmaktadır. Söz konusu kişiler Türk kamu yönetimindeki vali ve kaymakamlardır (Hüseyn vd, 2013: 163).

Yargı

Toplumsal düzenin sağlanmasında en önemli konu adaletin sağlanmasıdır. Çünkü siyasal iktidarın, hukukun olmadığı yerde düzeni tesis etmesi mümkün değildir. Adalet olgusu suçluların cezalandırılması hakkı olanların haklarına ulaşması kişiler arasındaki uyumsuzlukların çözülmesi gibi işlevlerin yerine getirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle devlet mefhumunda yasama yürütme organının yanında söz konusu adalet işlevini sağlayacak üçüncü güç yargı gücüdür (Büyük, 2010: 160). Yargı gücü yasama tarafından yapılan, yürütme tarafından uygulanan kanunlara uymayanların tespit edilmesi ya da diğer bir ifadeyle denetlenmesini icra eden güçtür. Buna ilaveten özellikle demokrasinin işleminde kişi temel hak ve hürriyetlerinin korunmasının yanında iktidarın gücünün sınırlanması bakımından da önemlidir. Bu noktada bir hakem mahiyetinde olan yargı mekanizmasının rolünü gerçekleştirebilmesi için diğer hiçbir güç ile bir ilişkisinin bulunmaması etkisi altında kalmaması gerekir (Özer ve Iskandarov 2022). Çalışmanın bu bölümünde Türkiye ve Azerbaycan Anayasalarında yargı erkine ilişkin düzenlemeler incelenecektir.

Türkiye'de Yargı

Türkiye'de 1982 Anayasası'nın 9. maddesine göre yargı yetkisinin kullanımı Türk Milleti adına "bağımsız ve tarafsız mahkemelerce" kullanılacağı düzenlenmiştir. Yargıya ilişkin diğer düzenlemeler ise Anayasanın "*Cumhuriyetin Temel Organları*" adlı *Üçüncü Kısımın üçüncü bölümünde* yer almıştır. Mahkemelerin ve hâkimlerin bağımsızlığı Anayasanın 138. maddesinde güvence altına alınırken; hiçbir makam ya da mercünün yargı yetkisinin kullanılmasında mahkemelere veya hâkimlere emir veremeyeceği hususu koruma altına alınmıştır. Ayrıca yasama ve yürütme organlarının mahkeme kararlarına uymak zorunda olduğu vurgulanmıştır. Hâkimler ve savcılarının görevlerini yerine getirmelerinde özgürlüklerinin sağlanması için hâkimlik ve savcılık teminatı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Anayasanın 139 maddesine göre hâkim ve savcılarının görevlerinden alınamayacağı, kendileri istemedikleri sürece emekliye ayrılamayacakları, özlük haklarından yoksun bırakılmayacakları ifade edilmiştir. Anayasanın 140. maddesinde hâkim ve savcılarda aranan nitelikler, haklarında soruşturulma açılması, ödenekleri, görev yerlerinin değiştirilmesi gibi konuların kanunla düzenleneceği ifade edilirken; atmış beş yaşlarını dolduruncaya kadar hizmet verebilecekleri ve bu süre zarfında başka hiçbir resmi ya da özel işte görev alamayacağı düzenlenmiştir. Anayasa'nın 144. maddesi yargının denetimine ilişkindir. Buna göre "*Adalet hizmetleri ile savcılarının idarî görevleri yönünden Adalet Bakanlığınca denetimi, adalet müfettişleri ile hâkim ve savcı mesleğinden olan iç denetçiler; araştırma, inceleme ve soruşturma işlemleri ise adalet müfettişleri eliyle yapılır*".

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda yargı bölümünün önemli bir kısmı Anayasa Mahkemesi'ne ayrılmıştır. Anayasa Mahkemesi'nin kuruluşu, üyelerinin göreve getirilmesi ve görevlerinin sona ermesi, görev ve yetkileri, başvuru, yargılama usulü ve kararları ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Anayasa'da Anayasa Mahkemesi'nin görevleri 148. maddede; "*kanunların, Cumhurbaşkanlığı kararnamelerinin ve Türkiye Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü'nün Anayasaya şekil ve esas bakımından uygunluğunu denetler ve bireysel başvuruları karara bağlar*" şeklinde ifade edilmiştir. Maddenin devamında Anayasa Mahkemesi'nin "*Cumhurbaşkanını, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanını, Cumhurbaşkanı yardımcılarını, bakanları, Anayasa Mahkemesi, Yargıtay, Danıştay Başkan ve üyelerini, Başsavcılarını, Cumhuriyet Başsavcivekilini, Hâkimler ve Savcılar Kurulu ve Sayıştay Başkan ve üyelerini görevleriyle ilgili suçlardan dolayı Yüce Divan sıfatıyla*" yargılayabileceği düzenlenmiştir. Benzer şekilde "*Genelkurmay Başkanı, Kara, Deniz ve Hava Kuvvetleri Komutanları da görevleriyle ilgili suçlardan dolayı Yüce Divanda*" yargılanacaktır. Anayasa Mahkemesinin kararlarına ilişkin olan 153. madde ise Anayasa Mahkemesinin kararlarının kesin olduğunu düzenlemiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın yargıya ilişkin son düzenlemeleri ise diğerk yüksek mahkemelere ilişkindir. 154. maddede Yargıtay, 155. maddede Danıştay ve 158. maddede Uyuşmazlık Mahkemesi düzenlenmiştir.

Azerbaycan'da Yargı

Azerbaycan Anayasası yargı yetkisini sadece mahkemeler tarafından kullanılacağını düzenlemiştir. Anayasa'nın 125. maddesinde yer alan bu düzenlemenin devamında Azerbaycan'da yargı hâkimiyetinin “*Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi, Azerbaycan Cumhuriyeti istinaf mahkemeleri, Azerbaycan Cumhuriyetinin genel mahkemeleri ve diğerk ihtisastırılmış mahkemelere*” bırakıldığı ifade edilmiştir. Anayasa'nın 127. maddesi ise hâkimlerin bağımsızlığını ve adil yargılanmayı düzenlemiş, görev süresi boyunca yerlerinin değişemeyeceği, baskı altında bırakılamayacakları, suçsuzluk karinesini, herkesin mahkemeler karşısında eşit olduğu ve herkesin savunma hakkının güvence altında bulunduğu ifade edilmiştir. Yasama ve yürütme organının dokunulmazlığına benzer şekilde hâkimlerinde dokunulmazlıklarının bulunduğu sadece kanunda belirtilen haller ile suçlanabileceği, “*hâkimlerin bir suç işleme halinde Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesinin görüşünü alarak suç işleyen hâkimin görevden alınması talebini Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisine sunacağı ve Meclis'in 30 gün içinde bu talebi sonuçlandırması*” gerektiği düzenlenmiştir. Hâkimlerin görevden uzaklaştırılması için ise nitelikli çoğunluklar öngörölmüştür. Buna göre; “*Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesi, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi ve Azerbaycan Cumhuriyeti İktisat Mahkemesi hâkimlerinin görevden uzaklaştırılması hakkında karar, Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisinde 83 oy çokluğu ile kabul edilir, diğerk hâkimlerin görevden uzaklaştırılması hakkında karar ise Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisinde 63 oy çokluğu*” ile kabul edilebileceğine hükmedilmiştir. Azerbaycan Anayasası'nda yargıya ilişkin düzenlemeler mahkemelerin yapısının belirlenmesi şeklinde devam etmiştir. 130. maddede Anayasa Mahkemesi'nin 9 hâkimden oluşacağı, hâkimlerin Cumhurbaşkanı'nın önerisi üzerine Meclis tarafından atanacağı ve Anayasa Mahkemesi'nin çözümleneceği konuları düzenlemiştir. Buna göre Anayasa Mahkemesi ölkede çıkarılan bütün hukuki düzenlemelerin (kanunların, fermanların, emirlerin, Meclis kararlarının, Bakanlar Kurulunun kararlarının, merkezi yürütme organının düzenlemelerinin) Azerbaycan Anayasası'na uygunluğunu denetlemektedir. Benzer şekilde fermanların, bakanlar kurulu kararlarının, merkezi yürütme organlarının aldıkları kararların da hem Anayasaya hem de kanunlara uygunluğu anayasa Mahkemesi tarafından denetlenmektedir. Yine yasama, yürütme ve yargı arasındaki yetki paylaşımı uyuşmazlıkları Anayasa Mahkemesi tarafından çözülecektir. Son olarak belirtmek gerekir ki Anayasa Mahkemesi tarafından verilen kararlar Azerbaycan Cumhuriyeti sınırları içinde herkesi bağlamaktadır.

Azerbaycan Anayasası'nda özellikle düzenlenen bir diğerk mahkeme Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi'dir. Bir üst mahkeme niteliğinde olan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi hukuk ceza ve diğerk davaların temyizine bakmaktadır. Mahkemenin hâkimleri yine Cumhurbaşkanı'nın önerisi üzerine Azerbaycan Cumhuriyetinin Milli Meclisi tarafından göreve atanır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birlikte yaşamak zorunda olan insanların sürekli etkileşim halinde olması, temel ihtiyaçlarını gidermek ve sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürebilmeleri için toplumsal düzenin varlığı şarttır. Bu toplumsal düzenin sağlanması amacıyla ortaya çıkan devlet mefhumu çeşitli sorumlulukları üstlenmiştir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde ve devlet idaresinde ise üç temel görev ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki toplumsal düzenin sağlanması için gerekli yasaların konulması, ikincisi bu yasaların etkin bir şekilde uygulanması üçüncüsü ise yasalara uymayanların denetlenmesidir. Bu üç temel işlev yasama, yürütme ve yargıdır. Söz konusu işlevlerin birbirinden ayrı bir şekilde yürütölmesi ise güçler ayrılığı olarak ifade edilmektedir. Yani güçler ayrılığı devletin üç temel fonksiyonunun farklı organlara verilmesidir. Bu ayırım organlar arasında bir denge sağlamakta ve iktidarı sınırlayarak vatandaşların temel haklarını koruma altına almaktadır. Bu çalışmada siyasi ve kültürel olarak birbirine oldukça benzeyen, bir millet iki devlet olarak bilinen Türkiye ve Azerbaycan'da güçler ayrılığı ilkesinin işleyişi anayasalar üzerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Türkiye ve Azerbaycan anayasaları yasama organı yönünden kıyaslandığında her iki ölkede de yasama erkinin Meclislere bırakıldığı görölmektedir. Türkiye'de yasama organının merkezi TBMM iken; Azerbaycan'da Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi'dir. Her iki ölkede de yasama organı genel ve eşit oy ilkesi ile doğrudan seçimler ile 5 yıllığına göreve gelmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sı “Siyasi Haklar ve Ödevler” bölümünde seçimlerde oy kullanma hakkını 18 yaşını doldurmuş olmak şartına bağlarken; Azerbaycan Anayasa'sında ise seçimlerde oy kullanma yaşına ilişkin bir düzenleme

bulunmamaktadır. Yasama organı seçimlerinde hangi yaş grubunun oy kullanabileceği kanunlara bırakılmıştır. Türkiye’de yasama organının 600 üyesi bulunmaktayken; Azerbaycan’da bu sayı sadece 125’dir. Ülkelerin büyüklüğü göz önüne alındığında bu durumun normal olduğu söylenilebilir.

Hem Türkiye hem de Azerbaycan Anayasasında milletvekili seçilebilme yeterlilikleri, diğer bir ifadeyle milletvekillerinde aranacak özellikler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Her iki ülkenin milletvekili seçilme yeterliliğine ilişkin şartları da birbirine oldukça benzemektedir. Anayasalarda askerlerin, hâkimlerin, çeşitli alanlarda görev yapan kamu görevlilerinin, hapis cezası almış olanların milletvekili olamayacağı gibi kriterler birbirinin neredeyse aynıdır. Buna karşın Türkiye’de milletvekili seçilme yaşı 18 yaşını doldurmuş olmak iken; Azerbaycan’da ise 25 yaşından küçük olanlar milletvekili olamayacaklardır. Türkiye’de de son Anayasa değişikliği olan 16 Nisan 2017 referandumu değişikliklerinden önce milletvekili seçilme yaşı 25 olarak düzenlenmiştir. Söz konusu referandum ile anayasada yapılan önemli değişikliklerden biri milletvekili seçilme yaşının 18’e düşürülmesi olmuştur. Türkiye’de milletvekili seçimi işi ilkökul mezunu olma gibi bir eğitim kriteri getirilmişken; Azerbaycan Anayasası’nda milletvekili seçilme yeterliliğinde herhangi bir eğitim şartına rastlanılamamıştır. İki ülkenin milletvekili seçilebilme yeterlilikleri arasındaki farklılıklarından bir diğeri de vatandaşlığa ilişkin düzenlemedir. Azerbaycan Anayasası’nda çifte vatandaşlık milletvekilliği seçilmeye engel bir durum olarak düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda milletvekilliği için Türk vatandaşı olmak yeterli görülmüştür. Çifte vatandaşlığa sahip olmayanlar ile ilgili herhangi bir düzenleme yer almamıştır. Yani Türkiye’de Türk vatandaşlığının yanı sıra ikinci bir başka ülkenin vatandaşlığına da sahip olan bir kişi milletvekili olabilecektir. Azerbaycan’da ise Azerbaycan vatandaşlığı dışında ikinci bir ülkenin vatandaşlığına sahip olmak milletvekili olmaya engeldir. Türkiye ve Azerbaycan Anayasalarında milletvekili seçilebilme kriterleri çok farklı olmasa da milletvekilliğinin sona erme halleri farklılaşmaktadır. Türkiye’de milletvekilinin meclis çalışmalarına belli bir süre katılmaması sona erme hali iken Azerbaycan’da milletvekilinin ikinci bir devletin vatandaşlığına daha sahip olması, seçimlerde oyların yanlış sayıldığına tespit edilmesi, milletvekilinin mensup olduğu siyasi partinin kapatılması milletvekilliğini sona erdiren özel durumlardır. Milletvekilinin devletin diğer temel organlarında görev alması, istifa etmesi, hüküm giymesi, kısıtlanması durumları ise her iki ülkenin anayasalarında da ortak olan sona erme halleridir.

Yasama organının faaliyetlerini sürdürmesinde önemli ilkelere biri olan yasama bağımsızlığı milletvekillerin yasama görevlerini rahatlıkla yerine getirebilmeleri ve özgürce fikirlerini sunabilmeleri için adli takipten korunması amacıyla ortaya konulan güvenceler anlamına gelmektedir (Gözler, 2011: 783). Hemen hemen her ülkede uygulanmakta olan yasama bağımsızlığı (Arslan, 2021: 72), Türkiye ve Azerbaycan’da da anayasalar ile güvence altına alınmıştır. Buna göre milletvekilleri Meclis çalışmalarından, oylarından, düşüncelerinden sorumlu tutulamayacaklardır. Suçüstü halleri dışında tutuklanamayacak ve yargılanmayacaklardır. Demokrasinin de etkin bir şekilde işleyişi için oldukça faydalı olan yasama dokunulmazlığının anayasa ile güvence altına alınması her iki ülke açısından da oldukça kıymetlidir.

Hem Türkiye hem de Azerbaycan Anayasası’nda yasama organının görevleri düzenlense de Azerbaycan Anayasası’nda konuya ilişkin düzenleme sayısının çok daha fazla olduğu görülmektedir. Kanun koymak, genel af ilan etmek, savaş ilan etmek, uluslararası anlaşmaların onaylanması, bütçenin onaylanması gibi görev ve yetkiler her iki anayasada da ortaktır. Buna karşın Azerbaycan’da yürütme organında Cumhurbaşkanı’na ilaveten bir de Bakanlar Kurulu bulunması Azerbaycan Cumhuriyeti Millî Meclisi’ne farklı görev ve yetkiler yüklenmesine de sebep olmuştur. Örneğin Başbakan’ın atanması Cumhurbaşkanı önerisi üzerine Meclis tarafından yapılacaktır. Anayasaların yasama bölümünde Azerbaycan Anayasası’nın Meclis’e daha fazla görev ve sorumluluk vermiş gibi görünmesinin bir diğer nedeni de Meclis’in yargıya ilişkin yetkilerinin de bu bölümde sıralanmasıdır. Azerbaycan Anayasası’nda Meclis’in yargıya ilişkin yetkileri de “yasama” kısmında sıralanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda ise bu düzenlemeler daha çok “yargı” bölümünde kendine yer bulmuştur.

Türkiye ve Azerbaycan anayasaları incelendiğinde her ikisinde de ülkenin yürütme organının Cumhurbaşkanı olduğu ifade edilmiştir. Yürütmenin seçilme yeterlilikleri bakımından karşılaştırıldığında her iki ülkenin de seçilme yaşı için bir alt sınır belirlediği görülmektedir. Türkiye’de Cumhurbaşkanı seçilebilme yaşı 40 iken Azerbaycan’da 35 olarak düzenlenmiştir. Yine her iki ülkede de Cumhurbaşkanı’nın yükseköğrenim mezunu olması şartı aranmaktadır. Bu durum hem Türkiye hem de Azerbaycan’da Cumhurbaşkanı’nda yaşa dayalı tecrübeye ve eğitim seviyesine önem verildiğinin göstergesidir. Yine her iki ülkede benzer olan seçilme yeterliliklerinden biri de vatandaşlığa ilişkindir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda Cumhurbaşkanı’nın Türk vatandaşları arasında seçileceği ifade edilirken; Azerbaycan Anayasası’nda cumhurbaşkanının Azerbaycan vatandaşı olması gerektiği düzenlenmiştir. Buna ilaveten

Azerbaycan Anayasası'nda ifte vatandaşlığın bulunmasının seçilmeye engel bir durum olacağı da vurgulanmıştır. Diğer bir farklılık da Türkiye'den farklı olarak Azerbaycan Anayasası'nda Cumhurbaşkanı'na 10 yıldan fazla bir süredir Azerbaycan sınırları içerisinde yaşamış olma şartıdır.

Yürütmenin göreve gelme şekli incelendiğinde ise her iki lkede de yürütmenin başı olan Cumhurbaşkanı halk tarafından seçilse de görevde kalma süreleri ve tekrar seçilme haklarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Türkiye'de seçimi kazanarak Cumhurbaşkanı olan kişinin görev süresi 5 yıl iken Azerbaycan Cumhurbaşkanı'nın görev süresi 7 yıldır. Yine Türkiye'de bir kişi en fazla iki dönem Cumhurbaşkanı seçilebilirken Azerbaycan'da Cumhurbaşkanı'nın yeniden seçilmesine ilişkin herhangi bir sınırlama bulunmamaktadır. Her iki lkede de Cumhurbaşkanı olabilmek için seçime katılanların salt çoğunluğunun oyunun alınması gerektiği, bu sağlanamazsa en fazla oyu alan iki aday arasında ikinci bir seçim yapılacağı düzenlenmiştir. Her iki ülkenin Cumhurbaşkanı seçimlerinin tamamen aynı olması oldukça dikkat çekicidir. Hem Türkiye hem de Azerbaycan Anayasalarının vatandaşların salt çoğunluğunun oyunu alan güçlü bir Cumhurbaşkanı portresi çizmeye çalıştığı, bu sayede yürütmenin faaliyetlerini sürdürürken elinin güçlendirildiğini söylemek mümkündür. Bu durum anayasalarda Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkilerinin sıralanmasında da açıkça görülmektedir. Her iki ülkenin Anayasası'nda da Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkileri uzun listeler halinde düzenlenmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası Cumhurbaşkanı'na "Cumhurbaşkanı, yürütme yetkisine ilişkin konularda Cumhurbaşkanlığı kararnamesi çıkarabilir" diyerek yürütmeye ilişkin konularda düzenleme yapabilme yetkisi vermiştir.16 Nisan 2017 referandumu ile anayasada yapılan değişiklikler ile anayasaya gelen bu yenilik o dönemde ciddi tartışmalara yol açmış, yürütmenin yasamaya faaliyeti gösterdiğine ilişkin yorumlarla karşılaşmıştı. Buna rağmen *Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'sının 104. maddesinde "... Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkilerinin sıralanmasında da açıkça görülmektedir. Her iki ülkenin Anayasası'nda da Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkileri uzun listeler halinde düzenlenmiştir.*

Türkiye Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkilerinin sıralanmasında da açıkça görülmektedir. Her iki ülkenin Anayasası'nda da Cumhurbaşkanı'nın görev ve yetkileri uzun listeler halinde düzenlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 124. maddesinde de Cumhurbaşkanı'nın kendi görev alanını ilgilendiren konularda yönetmelikler çıkarabileceği düzenlenmiştir. Türkiye'de 16 Nisan 2017 referandumu anayasa değişiklikleri ile cumhurbaşkanı'na verilen Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ıkarma yetkisinin bir benzerinin Azerbaycan Cumhurbaşkanı'na da verildiği görülmektedir. Anayasa'ya göre Cumhurbaşkanı'nın genel hususları düzenleyen fermanlar çıkarabilecektir. Yine Cumhurbaşkanı kendi görev alanıyla ilgili konularda emirler de verebilmektedir. Fermanlar ve emirler arasında çok keskin bir ayırım olmasa da fermanlar genellikle Azerbaycan Milli Meclisi tarafından kabul edilen kanunların uygulanması ile ilgili meseleleri kapsamaktadır. Örneğin, "ikamet yeri ve ikamet ettiği yerde kayıt olma hakkında" veya " para ve başka değerli kâğıtlar hakkında" gibi düzenlemeler fermanlardır. Fermanlar emirlere göre daha genel kuralları ortaya koyarken, emirler daha çok hemen üzülmesi gereken daha güncel meseleler için kullanılmaktadır. Bu nedenle emirler daha ferdi ve bir defaya mahsus düzenlemeler olarak görülmektedir (Mehmetoğlu, 2010: 90). Azerbaycan'da Cumhurbaşkanı'nın ferman çıkarma yetkisi Türkiye'deki Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile benzer işlemlere sahiptir. Her iki lkede Cumhurbaşkanı'na tanınan geniş yetkilere ilaveten bir kararname ve ferman çıkarma yetkisinin verilmesi bu ülkelerde yürütmenin oldukça güçlü olduğunun önemli bir göstergesidir. Türkiye'de güçlü bir yürütmenin gerekliliğine olan inanç özellikle 15 Temmuz 2016'da Amerika destekli hain darbe girişimi sonrasında ortaya çıkmış ve 16 Nisan 2017 referandumu ile yapılan anayasa değişikliği ile yasal düzeleme oturtulmuştur. Azerbaycan'ın güçlü bir yürütme organı yaratma arzusunun ise geçmiş tecrübelerinden kaynaklandığı sylenilebilecektir. Özellikle Azerbaycan'ın bağımsızlık öncesinde uzun yıllar Sovyetler Birliğine bağlı olarak aşırı merkezizetçi, totaliter, federe bir devlet konumunda olmasından dolayı demokratik ve liberal geleneklere uzak kalması (Rehimli, 2009: 377), güçlü merkezi yönetim geleneğinin devam ettirme arzusuna yol açtığı ve bu durumun bağımsızlık sonrasında da anayasasına yansıdağı yorumunda bulunulabilecektir.

Her iki lkede de Cumhurbaşkanı yürütmeye ilişkin görevlerini yerine getirirken ona yardımcı olan bir Bakanlar Kurulu bulunmaktadır. Burada dikkat çeken husus her iki lkede de Bakanlar Kurulu'nun yürütmenin bir parçası olmaktan ziyade Cumhurbaşkanı'na bağlı st düzey bir yürütme kurulu işlevi görmesidir. Her iki lkede de Bakanlar Kurulu yelerini Cumhurbaşkanı belirler ve Kurul görevlerini yerine getirirken Cumhurbaşkanı'na karşı sorumludur. Türkiye'de Anayasa ile Bakanlıklara kendi görev alanlarını ilgilendiren konularda yönetmelik çıkarma yetkisi verilirken, Azerbaycan Anayasası'nda ise Bakanlar Kurulu'nun genel hususlarda kararlar, diğer konularda emirler verebileceği ifade edilmiştir.

Yürütmeye ilişkin olarak yapılan Ferman ve emirlere benzer bir ayırım, emirler ve kararlar arasında da mevcuttur. Emirler Emirlerle kıyaslandığında kararların daha önemli konularda verildiği kabul edilmektedir. Kararlar yürütmenin daha önemli meselelerine ilişkin olan normatif hukuki düzenlemelerdir. Emirler ise nispeten hemen çözülmesi gereken meselelerle ilgilidir (Mehmetoğlu, 2010: 116). Türkiye ve Azerbaycan Bakanlar Kurulu açısından karşılaştırıldığında ilk farklılık Azerbaycan'da Bakanlar Kurulu'nun başında bir başbakanın bulunmasıdır. Bakanlar Kurulu doğrudan doğruya Cumhurbaşkanına bağlı olmasına rağmen başbakanın göreve gelmesinde Meclis'in onay şartı aranmıştır. Yani Başbakan Cumhurbaşkanı'nın önerisi üzerine Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi'nin onayı ile atanmaktadır. Türkiye'de ise Bakanlar Kurulu'nun başında bir başbakan bulunmamaktadır. Bir diğer farklılık ise Azerbaycan Anayasası Bakanlar Kurulu'na kararlar alıp bunları yürürlüğe koyabilme hakkı tanımasıdır. Azerbaycan'daki bu uygulama Türkiye'de 16 Nisan 2017 referandumu öncesinde Bakanlar Kurulu'nun sahip olduğu kanun hükmünde kararname çıkarabilme yetkisine benzemektedir. Söz konusu referandum öncesinde Türkiye'de yürütmenin bir parçası olan Bakanlar Kurulu yürütmeye ilişkin konularda kanun hükmünde kararname çıkararak hukuki düzenleme yapabilmekteydi. Azerbaycan'daki mevcut uygulama da buna benzemektedir. Son olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'ndan farklı olarak Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası'nda Bakanlar Kurulu'nun görev ve yetkilerinin de detaylı bir şekilde düzenlendiği görülmektedir.

Yürütme erkini temsil eden Cumhurbaşkanı'nın yargılanması hem Türkiye hem de Azerbaycan Anayasalarında oldukça ağır şartlara tabi tutulması bakımından benzerdir. Buna rağmen her iki ülkede Cumhurbaşkanı'nın yargılanmaya başlama aşaması ve yargılama sonucu görevden uzaklaştırılması usulleri birbirinden farklıdır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasa'na göre Türkiye'de Cumhurbaşkanı'na soruşturma açılabilmesi ve Cumhurbaşkanı'nın Yüce Divan'a sevk edilmesi TBMM tarafından nitelikli çoğunluk aranarak gerçekleştirilmektedir. Cumhurbaşkanı'nın görevden uzaklaştırılmasına ilişkin nihai karar ise Yüce Divan tarafından verilmektedir. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasasına göre ise Cumhurbaşkanı'nın ağır bir suç işlemesi halinde; Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesinin girişimiyle Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi'nde bir oylama yapılacak, yapılan oylama sonucu nitelikli çoğunluğun (en az 95 oy) sağlanması halinde Cumhurbaşkanı görevinden uzaklaştırılabilecektir.

Türkiye ve Azerbaycan anayasaları devletin yargı erkini bağımsız mahkemeler tarafından yerine getirileceğini düzenlemiştir. Azerbaycan Anayasası durumu bir adım daha öteye taşıyarak yargı sisteminde var olan mahkemeleri tek tek sıralamıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası hâkim ve savcılarda aranacak özelliklerin kanunlarla düzenleneceğini belirtirken; Azerbaycan Cumhuriyet Anayasası'nda hâkimlerin 30 yaşını doldurmuş olmaları, hukuk alanında yükseköğrenim yapmış olmaları ve bu alanda 5 yıl görev yapmış olması şartlarını aramaktadır.

Her iki ülkenin anayasası da yargı bağımsızlığını sağlamak için mahkemeler ile hâkim ve savcılar bağımsızlığını teminat altına almıştır. Bunun içinde her iki anayasada da hâkim ve savcılar baskı altına alınmaması, özlük haklarından mahrum edilememesi ve yasama ile yürütme de dâhil hiçbir yerden emir ve talimat alamayacağı koruma altına alınmıştır. Hâkim ve savcılara ilişkin bir diğer koruyucu düzenleme de hâkim ve savcılara yönelik soruşturma açılma usulü ile ilgilidir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda hâkim ve savcılara soruşturma açılması disiplin cezası vermesi gibi konuların kanunla düzenleneceği ifade edilmiştir. Azerbaycan'da ise konu anayasada düzenlenmiştir. Buna göre bir hâkim suç işlerse Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesinin görüşünü de alarak hâkimin görevden alınması talebini Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisine sunacaktır. Söz konusu talep Azerbaycan Cumhuriyeti Milli Meclisi'nde 30 gün içinde oylanacak nitelikli çoğunluk sağlanırsa hâkimler görevinden uzaklaştırılabilecektir. Türkiye ve Azerbaycan Anayasaları arasında bir diğer farklılık da yargı organının denetimine ilişkindir. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa'sında yargının denetimine ilişkin herhangi bir düzenleme bulunmazken Türkiye Cumhuriyeti Anayasası adalet hizmetlerinin denetiminin Adalet Bakanlığı tarafından yapılacağını düzenlemiştir.

Her iki ülkenin anayasasında yüksek yargı organlarına da yer verilmiştir. Özellikle Anayasa Mahkemelerine her iki Anayasa'da önemli bir yer ayrıldığı görülmektedir. Her iki Anayasada da Anayasa Mahkemelerinin hangi uyumsuzluklara bakacağı açıkça düzenlenmiştir. Yine her iki Anayasa'da Anayasa Mahkemesi kararlarının kesin olduğu ve herkesi bağlayacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir. Yargıtay ve Danıştay gibi üst derece mahkemelerinin de Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda düzenlendiği gibi, Azerbaycan Cumhuriyeti Ali Mahkemesi de Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası ile düzenlenmiştir.

Bu çerçevede çalışmanın sonuçları şöyle özetlenebilecektir;

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası yasama, yürütme ve yargı düzenlemeleri ve söz konusu erklerin birbirleri ile olan ilişkileri bakımından birbirine oldukça benzemektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında Azerbaycan'ın devlet yönetiminde ve teşkilatlandırmada büyük ölçüde Türkiye'yi, dolayısıyla Fransa örnek alması önemlidir (Mecek, 2018: 55).
- Her iki ülkenin anayasasında ülkede yasama erkinin halk tarafından seçilen Meclisler tarafından kullanılacağı düzenlenmiştir.
- Her iki ülkenin anayasasına göre milletvekili seçilme yeterlilikleri birbirine oldukça benzemektedir. Buna rağmen Türkiye'de seçilme yaşının 18 Azerbaycan'da ise 25 olması, Türkiye'de ilkokul mezunu olma gibi bir eğitim kriteri getirilmesine rağmen Azerbaycan'da herhangi bir eğitim kriterlerinin bulunmaması ve çifte vatandaşlığın Türkiye'de milletvekili olabilme önünde bir engel olmamasına rağmen Azerbaycan'da seçilmeye engel bir durum olarak düzenlenmesi en önemli farklılıklardır.
- Her iki ülkede de yasama organının faaliyetlerini daha rahat bir şekilde sürdürmesi ve milletvekillerinin görüşlerinin rahatlıkla açıklayabilmesi için yasama dokunulmazlığının anayasa ile güvence altına alındığı görülmektedir.
- Her iki anayasada da yürütme erkinin halk tarafından seçilen Cumhurbaşkanı tarafından kullanılacağı düzenlenmiştir. Cumhurbaşkanı seçilme yeterliliği yaşa dayalı tecrübe (Türkiye'de en az 40, Azerbaycan'da 35 yaş), eğitim (yükseköğrenim mezunu) ve ülke vatandaşlığı gibi kriterlere bağlanmıştır. Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası'nda tek farklılık Cumhurbaşkanı'nın en az on yıldır ülke topraklarında ikamet ediyor olması şartıdır.
- Cumhurbaşkanının seçim yöntemine ilişkin düzenlemelerin her iki anayasada da birebir aynı olduğu görülmektedir. Buna rağmen Türkiye'de Cumhurbaşkanının 5 yıllığına seçilmekte ve bir kişi en fazla iki dönem Cumhurbaşkanı olabiliyorken, Azerbaycan'da Cumhurbaşkanının görev süresi 7 yıldır ve aynı kişinin yeniden Cumhurbaşkanı olmasına yönelik herhangi bir sınırlama bulunmamaktadır.
- Her iki anayasada da Cumhurbaşkanına yürütme ile ilgili konularda hukuki düzenleme yapabileme hakkı tanınmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde bu durum Cumhurbaşkanlığı kararnamesi ve yönetmelikler aracılığı ile gerçekleşirken, Azerbaycan Cumhuriyeti'nde ise ferman ve emirler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir.
- Her iki anayasada yürütme yetkisini Cumhurbaşkanına verse de Cumhurbaşkanına yardımcı bir yüksek yürütme kurulu gibi işlev gösteren Bakanlar Kurulu da bulunmaktadır. Bakanlar Kurulu yürütmenin bir parçası değildir. Tamamen Cumhurbaşkanına bağlı bir kurul olarak görev yapmaktadır. Bu durum her iki ülkede de aynı olsa da Türkiye'den farklı olarak Azerbaycan'da Bakanlar Kurulu'nun başında bir başbakan bulunmaktadır. Azerbaycan'daki Bakanlar Kurulu'nun anayasada sayılan görev ve yetkileri Türkiye'ye göre çok daha fazladır. Örneğin Türkiye'de 16 Nisan 2017 referandumu ile yapılan anayasa değişikliği öncesinde Bakanlar Kurulu'nun kanun hükmünde kararname çıkarabilmesine benzer bir yetki bugün Azerbaycan Bakanlar Kurulu'nda bulunmaktadır. Azerbaycan Bakanlar Kurulu yürütmeye ilişkin emir ve kararlar alarak uygulamaya koyabilmektedir. Türkiye'de ise Bakanlıklara kendi görev alanlarıyla ilgili konularda yönetmelik çıkarma yetkisi verilmiştir.
- Her iki anayasada Cumhurbaşkanının yargılanmasını ağır şartlara tabi tutmuştur. Fakat Cumhurbaşkanının görevden uzaklaştırılma usulü birbirinden farklıdır. Türkiye'de Meclis soruşturma açılması ve yargılanmasına karar verip Yüce Divan'a sevk etmekte, görevden uzaklaştırılma kararını Yüce Divan vermektedir. Azerbaycan'da ise Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasa Mahkemesinin girişimi sonra Cumhurbaşkanının görevden uzaklaştırılmasına ilişkin nihai kararı Meclis vermektedir.
- Her iki anayasada da, ülkede yargı yetkisinin bağımsız mahkemelerde olduğu belirtilmiştir.

- Her iki ülke anayasası da mahkemeler ile hâkim ve savcılarının bağımsızlığını korumak için özlük haklarından mahrum edilememesi ve yasama ile yürütme de dâhil hiçbir yerden emir ve talimat alamayacağı anayasa ile koruma altına almıştır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda adalet hizmetlerinin denetimin Adalet Bakanlığı tarafından yapılacağını belirtilirken; Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası'nda söz konusu hizmetlerin denetimine ilişkin bir hüküm bulunmamaktadır.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda hâkim ve savcılarda aranacak özellikler ile onlara karşı soruşturma açma usullerinin kanunlarla düzenleneceği ifade edilmiştir. Buna karşın Azerbaycan Anayasa'sında suç işleyen hâkimlerin Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın ve Meclis kararı ile görevden uzaklaştırılabileceği düzenlenmiştir.
- Her iki ülkenin anayasasında da yüksek yargı organlarına yer verilmiş olup özellikle Anayasa Mahkemeleri'nin kuruluşu üyeleri ve başkanının göreve gelmesi, kararlarının herkesi bağladığı gibi hükümlere geniş bir yer ayrılmıştır.

Etik Beyan

"Türkiye ve Azerbaycan'da Güçler Ayrılığı İlkesinin Anayasalar Özelinde Karşılaştırılması" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Çalışmaya yazarların ikisi de %50 oranında katkıda bulunmuştur.

Çatışma Beyanı

Çalışmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akgül, M. E. (2010), Kuvvetler ayrılığı ilkesinin dönüşümü ve günümüz demokratik rejimlerindeki anlamı, *Ankara Barosu Dergisi*, (68), 79-101.
- Anayurt, Ö. (2019). *Anayasa hukuku: genel kısım*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Araştırmalar Dergisi, 2(9), 377-386.
- Aristoteles (2002). *Politika* (Çev: Mete Tuncay). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Arslan, M. (2021). Yasama dokunulmazlığı. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(21), 71-105.
- Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası, <https://e-qanun.az/framework/897> Erişim Tarihi [01.06.2024]
- Benli, M. D. (2021). *Kuvvetler ayrılığı prensibinin temel bak ve özgürlüklerin korunmasındaki işlevi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Çekiç, M. (2016). 1982 Anayasası'nın hükümet sistemi açısından değerlendirilmesi. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi* (7).
- Dağ, O. (2023). Milletvekillerinin yasama bağımsızlıkları. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(5), 678-690.
- Demir, H. (2010). Kuvvetler ayrılığı etrafındaki yaklaşımların tahlili. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 14(1), 223-246.
- Dikmen, S. (2018). *Yasama Organının Bütçe Gözetim İşlevinin Mali Saydamlık Açısından Ekonometrik Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maliye Anabilim Dalı Ortak Doktora Programı, Afyon.
- Gözler, K. (2011). *Anayasa hukukunun genel teorisi*, Cilt I, Ekin Basım Dağıtım, Bursa,
- Gözler, K. (2016). *Anayasa hukuku genel esaslar*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Gözübüyük, Ş. (2007). *Açıklamalı Türk anayasaları*. (6. Baskı). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gözübüyük, Ş. (2010). *Anayasa hukuku*, (17. Baskı), Ankara: Turhan Kitabevi, 2010.
- Hamide, T. (2015). Kuvvetler ayrılığı ilkesi ve anayasalarımızda yasama, yürütme, yargı ilişkisi, *Kadir Has Üniversitesi Dergisi*, 3(1), 20-35.
- Hasanoğlu, M. (2008). Azerbaycan Cumhuriyeti'nde devletin yeniden yapılandırılması ve yerel yönetimlerin güçlendirilmesi çabaları. *Sayıştay Dergisi*, (69), 73-90.
- Heringa, A. W. (2016). *Constitutions compared: an introduction to comparative constitutional law*, (4.Baskı), Cambridge, Intersentia.
- Hüseyin, R., Ünal, Ö. F., & Akman, E. (2013). Azerbaycan'da yerel yönetimlerin gelişimi: merkezi yönetim-yerel yönetim ilişkileri ve Bakü kentinin statüsü hakkında bir değerlendirme. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 163-172.

- Mecek, M. (2018). Azerbaycan'ın devlet yapısı ve taşra yönetiminde merkez - yerel ilişkileri. *Bilis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 51-77.
- Mehmetoğlu, M. (2010). *Azerbaycan anayasasında yürütme erki*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı, İzmir.
- Menaf Turan, A. M (2018). Türkiye'nin yeni yönetim düzeni: Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi. *Social Sciences Research*, 7(3), 42-90
- Montesquieu (2004). *Kanunların Rubu Üzerine* (Çev: Fehmi Baldaş). İstanbul: Seç Yayın Dağıtım.
- Özer, M. A., ve Iskandarov, S. (2022). Kuvvetler ayrılığı bağlamında hükümet sistemleri: Türkiye örneği. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(2), 300-332.
- Platon (2012). *Yasalar* (Çev: Candan Şentuna- Saffet Babür). İstanbul: Kabcacı Yayınları
- Rehimli, R. (2020). Azerbaycan Cumhuriyeti'nin devlet yönetimi yapısı ve siyasal sistemi. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3(2), 364-384.
- Sezginer, M. (2010). *Günümüz demokrasilerinde kuvvetler ilişkisi ve 1982 Anayasası'nda sorunlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thompson, E. (1878). *History of England*. Toronto: James Campbell and Son.
- Türk Dili Kurumu Sözlüğü - www.sozluk.gov.tr Erişim Tarihi [01.06.2024]
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). Resmi Gazete, 17863, 9/11/1982, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Yavuz, A. (2017). *Türk anayasa hukuku*, (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavuz, K. H. (2000), *Türkiye'de siyasal sistem arayışları ve yürütmenin güçlendirilmesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yazıcı S, & Yazıcı, F. (2011). Tarihsellik ve kuramsallık arasında: 1921 ve 1924 anayasalarında kuvvetler birliği/ayrılığı tartışması. *Biliğ/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 235 - 254.
- Yüksek Seçim Kurulu WEB Sayfası, www.ysk.gov.tr/tr/halkoylamasi-arsivi/2648, Erişim Tarihi [01.06.2024]

EXTENDED ABSTRACT

Humans need to live in groups by nature. As a natural consequence of this way of life, they need to cooperate and interact with other individuals. For this reason, they need social order to provide their most basic needs such as shelter, protection, and nutrition. Who will ensure and protect this social order has been a subject of debate for a long time, and this emerging landscape has brought to light the necessity of an authority that will ensure social order. The institution of the state was established to respond to this need for authority. The state must fulfill the tasks of planning, administration, and control. At this point, planning corresponds to the legislative branch, directing and managing the executive branch, and controlling the judicial branch. The separation of these three basic functions of the state is called the separation of powers. More precisely, the separation of powers is the complete separation of the legislative, executive, and judicial powers that make up the state. The use of each power is given to separate bodies. The system of separation of powers is a system in which the legislative, executive, and judicial powers are vested in different bodies that are elected to office through different means and have a "checks and balances mechanism" between them. The main purpose of the separation of powers is to restrict state power by compartmentalizing it and to protect the fundamental rights and freedoms of citizens. In other words, the separation of powers aims to limit political power and prevent it from turning into despotism. This study aims to analyze the appearance of the principle of separation of powers and the legislative, executive, and judicial arrangements in Türkiye and Azerbaijan comparatively. Within the framework of this purpose, the Constitution of the Republic of Türkiye and the Constitution of the Republic of Azerbaijan were examined by document analysis method and analyzed by content analysis method, which is a data analysis method frequently used in qualitative research. In this framework, the results of the study can be summarized as follows; The Constitution of the Republic of Türkiye and the Constitution of the Republic of Azerbaijan are quite similar in terms of legislative, executive, and judicial arrangements and the relations between these powers. Both constitutions stipulate that the legislative power in the country shall be exercised by the parliaments elected by the people. According to the constitutions of both countries, the qualifications for parliamentary elections are quite similar. However, the most important differences are that the age of election is 18 in Türkiye and 25 in Azerbaijan, there is no educational criterion in Azerbaijan, although there is an educational criterion such as primary school graduation in Türkiye, and dual citizenship is not an obstacle to become an MP in Türkiye, but it is regulated as an obstacle to be elected in Azerbaijan. In both countries, it is seen that legislative immunity is guaranteed by the constitution for the legislative body to carry out its activities more comfortably and for the deputies to express their views easily. Both constitutions stipulate that the executive power is exercised by the President elected by the people. The qualification to be elected President is based on age-based criteria such as experience (at least 40 years in Türkiye and 35 years in Azerbaijan), education (higher education graduate), and citizenship of the country. The only difference in the Constitution of the Republic of Azerbaijan is that the President of the Republic must be a resident of the country for at least

ten years. In both constitutions, the President is granted the right to issue legal regulations on executive matters. In the Republic of Türkiye, the Presidential Decree and in the Republic of Azerbaijan, the President is authorized to issue edicts for this purpose. Although both constitutions vest executive power in the President, there is also the Council of Ministers, which functions as an auxiliary higher executive body to the President. The Council of Ministers is not part of the executive. It functions as a council that reports entirely to the President. Although this situation is the same in both countries, unlike in Türkiye, the Council of Ministers in Azerbaijan is headed by a prime minister. Both constitutions subject the prosecution of the President to severe conditions. However, the procedure for the removal of the President from office is different. In Türkiye, the Parliament decides on the opening of an investigation and the trial of the President and refers him to the Supreme Court, while the Supreme Court decides on his removal from office. In Azerbaijan, after the initiative of the Constitutional Court of the Republic of Azerbaijan, the final decision on the removal of the President is taken by the Parliament. Both constitutions stipulate that the judicial power in the country rests with the independent courts. To protect the independence of the courts, judges, and prosecutors, the constitutions of both countries provide that they cannot be deprived of their rights and cannot receive orders and instructions from anywhere, including the legislature and the executive. While the Constitution of the Republic of Türkiye stipulates that the supervision of justice services will be carried out by the Ministry of Justice, there is no provision for the supervision of the judiciary in the Constitution of the Republic of Azerbaijan. The Constitution of the Republic of Türkiye states that the qualifications to be sought by judges and prosecutors and the procedures for opening investigations against them shall be regulated by law. On the other hand, the Constitution of Azerbaijan stipulates that judges who commit crimes can be recused from office by the decision of the President of the Republic of Azerbaijan and the Parliament.

Nükleer Teknoloji: Siyasi-Toplumsal Statüko

Recep CENGİZ¹ ve İlyas Fırat CENGİZ²

Öz

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler hem bir sırrın ortaya çıkmasına hem de her türden siyasi ve toplumsal statükonun kurulmasında etki eden önemli faktörler arasındadır. Bu bağlamda nükleer teknoloji, ulusal ve uluslararası boyutta olumlu ve olumsuz birçok parametreye sahiptir. Nükleer teknolojinin olumlu olarak nitelendirilebileceğimiz parametrelerinden biri, kömür, gaz ve petrol gibi diğer enerji kaynaklarının riskleri ile karşılaştırıldığında çevreye ve insan sağlığına etkisinin daha güvenli gözükmesi olarak söylenebilir. Nükleer teknolojinin sürdürülebilir bir ekonomik büyümenin temel dinamiklerinden olması, onu toplumsal refaha etkisi bağlamında olumlu bir araç olarak sunmaktadır. Buna karşılık nükleer teknolojinin olumsuz parametrelerinden sayılabilecek hiç şüphesiz nükleer silahların kullanımı ve nükleer kazalar sonrası oluşan radyasyon temelli çevresel felaketlerdir. Kaynakların eşitsiz dağılımına olan etkisi göz önüne alındığında da bir tür eşitsizlik aracı olarak olumsuz işlev görmektedir. Dolayısıyla, nükleer teknolojiyi kontrol eden bilgi toplumları bu üstünlüğü kendileri için seçilmiş bir zafer olarak görüp, kendileri lehine bir statüko kurmuşlardır. Bilgi toplumunun ana unsurlarından birisi olarak (nükleer) teknoloji dünya düzeni içerisindeki siyasi ve toplumsal farklılaşmayı belirleyen ana eksenlerden birisini oluşturmaktadır. ABD önderliğinde, Birleşmiş Milletler sisteminin ve özellikle Uluslararası Atom Enerjisi Kurumunun etki altına alınmasıyla oluşturulan bir nükleer düzen kurulmuştur. Bu statüko bilgi ve iktidai toplumlar arasındaki ikircikli ve üstüncül siyasi-sosyal ilişkilere dayanmakta olup, nükleer teknoloji ve silah erişiminin engellenmesi/kısıtlanması ve kontrol edilmesi gibi araçlarla yürütülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Nükleer Teknoloji, Bilgi Toplumu, İktidai Toplum, Statüko

Nuclear Technology: Political and Social Statuesque

Abstract

Scientific and technological developments are among the most important factors that influence the revelation of a secret and the establishment of all kinds of political and social status quo. In this context, nuclear technology has many positive and negative parameters at the national and international levels. One of the parameters of nuclear technology that we can characterize as positive is that its impact on the environment and human health seems safer compared to the risks of other energy sources such as coal, gas, and oil. The fact that nuclear technology is one of the basic dynamics of sustainable economic growth presents it as a positive tool in terms of its impact on social welfare. On the other hand, the negative parameters of nuclear technology are undoubtedly the use of nuclear weapons and radiation-based environmental disasters following nuclear accidents. Given its impact on the unequal distribution of resources, it also functions negatively as a tool of inequality. Therefore, the knowledge societies that control nuclear technology have established a status quo in their favor, seeing this superiority as a victory chosen for them. As one of the main elements of the information society, (nuclear) technology constitutes one of the main axes determining the political and social differentiation within the world order. Under the leadership of the United States, a nuclear order has been established through the influence of the United Nations system, especially the International Atomic Energy Agency. This status quo is based on ambivalent and supremacist political-social relations between knowledge and primitive societies and is enforced using preventing/restricting and controlling access to nuclear technology and weapons.

Key Words: Nuclear Technology, Information Society, Rudimentary Society, and Statuesque


Atf İçin / Please Cite As:

Cengiz, R. ve Cengiz, İ. F. (2025). Nükleer teknoloji: Siyasi-toplumsal statüko. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 409-421. doi:10.33206/mjss.1491202


Geliş Tarihi / Received Date: 28.05.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2024

¹ Prof. Dr. - Ondokuzmayıs Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, recep.cengiz@omu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-4762-0373

² Dr. Öğr. Üyesi - Yalova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, ilyas.cengiz@yalova.edu.tr,

 ORCID: 0000-0001-5367-8112



Giriş

Nükleer reaksiyon ilk olarak 2 Aralık 1942'de, Şikago Üniversitesinde gerçekleştirilmiş ve nükleer silah projesi ise 'Manhattan Project' kapsamında (1942-46) ABD atom bombası yapımında kullanmıştır. 20 Aralık 1951'de 'Experimental Breeder Reactor I' adlı deney santralinde, ABD bu teknolojiyi elektrik üretiminde kullanmayı başarmıştır. Yeni nesil nükleer reaktörler sayesinde nükleer teknoloji, sadece elektrik değil sağlık ve tarım sektöründen silah üretimine kadar geniş bir yelpazede kullanılmaktadır. Bilimsel çalışmaları, enerji ve imkanlarını nükleer teknolojilerin geliştirilmesine ayırabilen toplumlar, nükleer teknoloji çalışmalarında daha ileri bir seviyeye ulaşarak hem nükleer enerji hem de nükleer silahlar alanında çok daha ileri bir seviyeye ulaşmışlardır. Dünyada fonksiyonel olan nükleer santrallerin sayısı, 2024 yılı itibarıyla 416'tır (PRIS, 2024). 2024 itibarıyla dünyada 25'i Çin'de, 7'si Hindistan'da, 4'ü Türkiye'de³, 4'ü Mısır'da, 4'ü Rusya'da, 2'si İngiltere, 2'si Ukrayna'da, 2'si Bangladeş'te, 2'si Japonya'da, 2'si Güney Kore'de, 1'i İran'da, 1'i Arjantin'de, 1'i Fransa'da, 1'i Slovakya'da ve 1'i Brezilya'da olmak üzere 59 nükleer reaktörün inşaatı devam etmektedir (PRIS, 2024a). Nükleer teknoloji devletlerin siyasi ve sosyal statülerini belirleyen önemli bir etken olarak güncelliğini koruyan çok fonksiyonlu ileri derece teknolojik bir olgudur.

Söz konusu bu teknolojiye sahip olunması ve etkin bir şekilde kullanılması bakımından siyasi ve sosyolojik bir izahat yapılacak olursa "bilgi toplumu", "üstünlük", ve "iptidai toplum" gibi kavramlar ile analiz etmek konun anlaşılmasına fayda sunacaktır. Bilgi toplumunun ana unsurlarından birisi olarak (nükleer) teknoloji meselesi bu teknolojinin dünya düzeni içerisindeki siyasi ve toplumsal farklılaşmayı belirleyen ana eksenlerden birisi olduğunu söyleyebiliriz. 1940'lerden günümüze halen önemini koruyan bu teknolojiye erişim, erişimin engellenmesi/kısıtlanması ve kontrol edilmesi meselesi bilgi ve iptidai toplumlar arasındaki ikircikli ve üstüncül siyasi-sosyal ilişkilere dayanmaktadır. ABD önderliğinde, Birleşmiş Milletler sisteminin ve özellikle Uluslararası Atom Enerjisi Kurumunun etki altına alınmasıyla oluşturulan bir nükleer düzen kurulmuştur.

Bu çalışma 21. yüzyıl itibarıyla seçilmiş tarihsel ve bilimsel zaferlerle kendisini kutsanmış olarak kabul eden batı medeniyeti, kendisini üstün ve bilgi toplumu olarak değerlendirerek nükleer teknoloji ve nükleer silah tekeli ve kontrolünü sağlamak suretiyle, öteki toplumları kontrol edilen/yenik/mağlup toplumlar olarak, yani iptidai toplumlar olarak kalmalarını ve bu mevcut statükonun devam etmesini sağlamaktadır. Dünya nükleer teknoloji düzeni bu minvalde kurulmuş olup, bu düzenin devam ettirilebilmesi için siyasi ve toplumsal statüko inşa etmiştir. Söz konusu statükonun korunması bağlamında bilgi toplumu iptidai toplumlara karşı güç kullanma dahil birçok karşı tedbirleri alabilmektedir. Türkiye'nin de yakın bir zamanda nükleer güce sahip olan ülke olacağı gerçeğinden hareketle, dünya nükleer düzenin ele alınması özellikle önem arz etmektedir. Çalışmamızda nükleer teknoloji ve silahların erişiminde söz konusu bu iki ayrı toplum modelinden hareketle dünya nükleer teknoloji düzeni incelenecektir.

Bilgi ve İptidai Toplum Bağlamında (Nükleer) Teknoloji Tartışmaları

Günümüzde nükleer teknolojiye erişim, erişimin engellenmesi/kısıtlanması ve kontrol edilmesi ciddi bir mesele olarak dünya kamuoyunda tartışılmaktadır. Birleşmiş Milletler sistemi içerisinde Güvenlik Konseyi, Genel Kurul ve Uluslararası Atom Enerjisi Kurumu (IAEA) nezdinde nükleer teknolojinin, özellikle silah olarak kullanılabilmesi konusunda ikircikli ve üstüncül bir yaklaşımla bir nükleer düzen kurulmuştur. Dünya siyasi-toplumsal düzenin nükleer teknolojiler ve silahlarla ilgili oluşturmuş olduğu statükonun "bilgi toplumu", "üstünlük", ve "iptidai toplum" gibi kavramlar ile analiz edilmesinde fayda vardır. Dolayısıyla bilgi toplumunu belirleyen faktörlerden birisi olan nükleer teknoloji meselesi bu teknolojinin dünya düzeni içerisindeki konumuna dair ciddi bir tartışmayı ortaya koymaktadır. Üstünlük kavramı ise analitik olarak bireysel ve toplumsal anlamda iki farklı şekilde ele alınabilir. Bunlardan bireysel üstünlük, bireyin çocukluğunda ebeveynlerinin ona aşırı ve gerçekliği olanla olmayanın tam ayırt

³Akkuyu nükleer santrali; Rusya ve Türkiye'nin ortaklaşa kurduğu Türkiye'nin dört reaktörden oluşan ilk nükleer santralidir. Santral, uluslararası anlaşmaların oluşturduğu normlar, standartlar, öneriler ve düzenleyici ülkelerin hem teknik konularda hem de diğer toplumsal kurumlar alanında oluşturduğu kararların etkisi altında inşa edilmektedir. Ancak söz konusu nükleer santral, çevreci sivil örgütler, akademik elitler, siyasi seçkinler ve birçok medya platformu tarafından eleştirilmektedir. Onlara göre, bilimsel, teknik ve ekonomik yoksunluk içinde olan Türkiye'nin nükleer bir maceraya sürüklendiği, nükleer lobinin baskısı altında kaldığı iddia edilmektedir (Bknz. AA, 2018a; TMMOB, 2022). Akkuyu nükleer santral projesi konusunda yapılan bir başka eleştiri de Türkiye ve Rusya arasında yaşanabilecek bir gerilim ve savaş durumunda santralin bir silah olarak kullanılıp kullanılmayacağı meselesidir (Bnz. EURONEWS, 2021). Oysa Türkiye; doğusunda Ermenistan'ın, güneyinde İsrail'in, kuzeyinde Ukrayna ve Rusya'nın batısında ise Bulgaristan'ın sahip olduğu nükleer santraller ve merkezlerin bulunduğu bir nükleer çember içinde bulunmaktadır. Akkuyu nükleer santral projesi konusunda yapılan bir başka eleştiri de Türkiye ve Rusya arasında yaşanabilecek bir gerilim ve savaş durumunda santralin bir silah olarak kullanılıp kullanılmayacağı meselesidir.

edilemediği övgülerle; diğerleriyle mukayese ederek güzel, yakışıklı, yetenekli, zeki ve başarılı gibi yüklemeler yapılmasından kaynaklanan bireyin şahsına yönelik bir durumdur (Adler, 2021). Üstünlük iddiasında olan birey; benmerkezci ve empatiden yoksundur. Grup içerisinde liderlik yönü baskındır. Çevresindekileri manipüle edebilme özelliğine sahiptir. Her ortamda ayrıcalıklı olduğuna inanır.

Üstünlük kavramının toplumsal alanda karşılığına gelince, birkaç teori bağlamında açıklamak mümkündür. Bunlardan birincisi, ekonomi alanında tanınmış isimlerden olan Adam Smith'in "mutlak üstünlükler teorisinde" belirttiği gibi, üstünlük, ekonomik başarı ile değerlendirilmektedir (Mengüşoğlu, 1997). Adam Smith ithalatın zorunlu olduğunu dolayısıyla ülkelerin en iyi olduğu sektörlerdeki ürünlerini ihraç eder iken kötü oldukları sektörlerdeki ürünleri ithal etmelerini mutlak üstünlüğün temel önermesi olarak savunmaktadır (Mengüşoğlu, 1997). Benzer şekilde Adam Smith'in mutlak üstünlükler teorisinden etkilendiğini bildiğimiz David Ricardo'da, "karşılaştırılmalı üstünlükler" teorisini bağlamında üstünlüğü ekonomik başarıya indirgeyerek açıklamaktadır. Ona göre bir ülke, etkin olduğu bu üründe uzmanlaşmalı ve göreceli olarak pahalıya ürettiği ürünleri diğer ülkelerden ithal etmelidir (Seyidoğlu, 1998: 23-26). Üstünlük kavramının bir başka teorisini Thomas Hobbes'dır. Ona göre, kişinin kendisini bir başkası ile karşılaştırdığında başkalarının eksikliğini ve kendisinin üstünlüğünü fark ettiğinde kişi "ani bir zafer" yaşamaktadır (Hobbes, 1992). Bu zafer anı, başkalarının eksikliğinin bilincine vardığında oluşmaktadır. Dolayısıyla Hobbes'un insan doğasına ilişkin görüşünden hareketle ortaya koyduğu üstünlük teorisini, insanın hem kendi ile hem de diğerleri ile ilişkisini yeniden sorgulamasını sağlamaktadır. Dolayısıyla üstünlük teorisini, sosyal yaşam alanlarında ekonomi, politika ve mizahın doğasını ve değerini açıklamada önemli bir yere sahiptir (Hobbes, 1992). Gerek Adam Smith'in mutlak üstünlükler teorisini ve David Ricardo'nun karşılaştırılmalı üstünlükler teorisini gerekse Thomas Hobbes'in gülme teorisini bağlamında değerlendirildiğinde, bilgi toplumu; ekonomik olarak gelişmiş bir toplum olma vasfıyla birlikte bilim ve teknoloji olmak üzere sanattan edebiyata her alanda üstünlüğü ele geçirmiş gülen bir toplum tipini sunmaktadır diyebiliriz.

Analitik olarak bilgi toplumunu tanımlamada bir mukayese kriteri olarak ele alabileceğimiz; gelişmekte olan ve geri kalmış toplumlar için kullanılan 'iptidai toplum' kavramı ise; kısaca, bilim ve teknolojinin toplumsal gelenekler tarafından dirençle karşılandığı, kentleşme ve tarım alanında dahi sanayileşme hususunda asgari koşulları tamamlayamamış toplum anlamında kullanılmaktadır. Bu minval üzere, iptidai veya modern bilim öncesi toplumlar hem siyasi iktidarların varlığını hem de doğanın kuvvetlerini, korkulacak ve başi sonu olmayan mitolojik unsurlar olarak görmüşler ve görmeye devam etmektedirler. Bu nedenle onlar; firavunları, monarşik liderleri, kuyruklu yıldızları, yıldırımları, depremleri, volkanik patlamaları ve salgın hastalıklar gibi olayları, bilgi ve teknolojik yoksunluk nedeniyle merak ve korku içinde izlemişler ve izlemeye devam etmektedirler. Buna karşılık bilgi toplumu ise, söz konusu tüm sosyal ve doğa olaylarını bilim ve teknoloji sayesinde başi ve sonu olan, açıklanabilir ve hatta kontrol edilebilir gerçeklikler olarak görmektedirler. Bu nedenle bilgi toplumu, onu üstün kılan faktörlerin başında yer alan bilimsel bilgiyi, fonları artırarak süreklilik içinde elde etmeye devam etmektedir. Bu bağlamda bilgi toplumu konusunda yorum yapabilmek için nükleer teknoloji örneğinde görüldüğü üzere her yeni teknolojinin incelenmesi ve tartışılması bir zorunluluk olarak gözükmektedir. Örneğin nükleer teknolojiye erişim, erişimin engellenmesi/kısıtlanması ve kontrol edilmesi meselesinin, ciddi bir konu olarak dünya kamuoyunda tartışılması da bir zorunluluk olarak gözükmektedir. Nükleer teknoloji alanında tartışmanın temel dinamiği ise, Birleşmiş Milletler sistemi içerisinde Güvenlik Konseyi, Genel Kurul ve Uluslararası Atom Enerjisi Kurumu (IAEA) nezdinde nükleer teknolojinin, özellikle silah olarak kullanılabilmesi konusunda ikircikli ve üstüncül bir yaklaşımla bir nükleer düzen kurulmuş olduğun bilinmesidir. Bu nedenlerle, dünya siyasi-toplumsal düzenin nükleer teknolojiler ve silahlarla ilgili oluşturmuş olduğu statükonun "bilgi toplumu", "üstünlük", ve "iptidai toplum" gibi kavramlar ile analiz edilmesinde fayda vardır. Dolayısıyla bilgi toplumunu belirleyen faktörlerden birisi olan nükleer teknoloji meselesi bu teknolojinin dünya düzeni içerisindeki konumuna dair ciddi bir tartışmayı ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda entelektüel bireylerinin bilgisi dâhilinde ortaya çıkan teknolojinin tipik bir örneği olan nükleer teknoloji bilgisi; bilgi toplumu ile iptidai toplum arasındaki farklılığı gösteren tipik bir örnek olarak kabul edilebilir. Zira nükleer teknolojinin, 1940-2024 yılları arası itibarıyla, söz konusu farklı toplum tipleri arasında görülen gelişim sürecini analitik olarak ele aldığımızda süreci, dört dönem olarak okumak ve böylece bilgi ve iptidai toplum arasındaki nükleer teknolojik seviyeyi analiz etmek mümkündür. Bunlar;

a. İlk nükleer dönem, ABD'nin başarılı olduğu ve birçok ülkenin nükleer çalışmalarda henüz başarılı olmadığı dönemdir; bu dönem müstakil olarak ABD'nin nükleer çalışmalarda bilimsel bilgiye ulaşımda başarılı olduğu dönemdir. Yani bu dönem, ABD'nin toplumsal üstünlük iddiasında bulunmasında nükleer

teknoloji bilgisinin etkisinin yadsınamayacağı bir dönemdir. Hem nükleer santral sayısı (yaklaşık 104) hem de nükleer silah kapasitesi (askeri sırlar bağlamında sayısı bilinmemektedir) bakımından dünyanın önde olan ülkesi konumundadır. Zira ABD, dünyayı nükleer silahların kullanımı/kullanılmaması konusunda sürekli yönlendirme ve yönetme içinde yer almaktadır. Bu durumda onu üstün toplum olarak görme hususunda belirleyici bir faktör olabilmektedir. İlk nükleer dönem, bilimsel bilginin öteki/iptidai olarak kabul edildiği taraflardan saklı tutulmasının tipik bir göstergesi olarak söylenebilir.

b. İkinci dönem ise soğuk savaş yıllarına tekabül eden sadece ABD ve SSCB “karşılıklı garantili imha” felsefesine dayanan binlerce nükleer savaş başlığına sahip oldukları dönemdir; bu dönemin tipik bir göstergesi 1962 yılında ABD ve Sovyetler Birliği arasında yaşanan Küba Krizidir. Zira Sovyetlerin Küba'ya füze konuşlandırma kararının önemli nedenlerinden biri Türkiye'ye yerleştirilen nükleer füzelerdir. Bu bağlamda hem Türkiye hem de Küba'nın ABD ve Sovyetler Birliği (Rusya Federasyonu) tarafından iptidai olarak görüldüğü anlamına gelmektedir. Zira her iki ülke kontrolü başkasında olan nükleer silahları topraklarına kabul ederek ABD ve Rusya adına üstünlük ve Türkiye ve Küba bağlamında ise iptidai olma üzerine bir örneği oluşturma konusunda kabul görebilir. Bu bağlamda ikinci nükleer dönem, nükleer bilginin öteki/iptidai olarak kabul edildiği taraflardan saklı tutulmasının gizemini kısmen kaybettiği tipik bir gösterge olarak söylenebilir.

c. Üçüncü dönem ise başta Almanya, Fransa, İngiltere olmak üzere birçok Avrupa ülkesi ve Çin, Hindistan, Pakistan, Japonya, Güney ve Kuzey Kore gibi dünyanın diğer bazı ülkelerinin nükleer teknolojiyi elde etme girişiminde başarılı oldukları dönemdir; Nükleer teknolojinin yaygınlaşması üzerine başta Batılı ülkeler olmak üzere bazı Asya ülkeleri de nükleer santraller ve silahlar konusunda hızlı bir yükseliş sergilemişlerdir. Örneğin Çin, Japonya ve Kuzey Kore nükleer teknolojinin hızlı yükseliş gösterdiği ülkeler arasında yer almaktadırlar. Bu bağlamda üçüncü nükleer dönem ise, ABD ve Sovyetler Birliği'nin iki kutuplu bir dünya tasarımında, nükleer bilginin öteki/iptidai olarak kabul edildiği taraflardan saklı tutulmasının gizemini iki adım daha kaybettiği tipik bir göstergesi olarak söylenebilir. Zira üçüncü dönem içinde nükleer güç olan ülkeler sayısı, yukarıda adı geçen ülkeler bağlamında artış göstermiştir.

d. Dördüncü dönem ise nükleer teknolojinin özellikle nükleer silahların edinilmesinde iptidai/öteki olarak nitelendirilen toplumlarda geliştirilmesinin formel ve enformel araçlarla geciktirildiği ve engellendiği dönemdir; bu dönem İslam dünyasının iptidai/öteki olarak görüldüğü tipik ve son dönem olarak kabul edilebilir. Örneğin İran'ın nükleer teknoloji tartışmalarında aldığı pozisyon ve uluslararası anlaşmalar bu dönemin belirgin göstergelerinden birini oluşturmaktadır.

Nükleer Teknoloji ve Siyasi-Toplumsal Statüko

Bilim ve teknoloji merkezli süreçler hem bilgi hem de bilgi toplumunun iptidai/öteki olarak gördüğü toplumun sosyal değişimine farklı düzeylerde etki ederek çok yönlü ve özgün bir toplumsal ve siyasal yapı oluşturmaktadır. Örneğin 1990'larda internetin ticarileşerek yaygınlaşması, küreselleşme ve 2000'li yıllardan itibaren hızla gelişen sosyal medyanın kısa sürede belli bir olgunluğa ulaşması hem bilgi hem de iptidai toplumlarda; sosyal hayatın dönüşümünde görece etkin faktörler olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Bu minval üzere 2024'te 2100'deki dünya toplumlarının yaşam biçimlerini tahmin etmek heyecan verici olmakla birlikte korkutucu bir görüntü arz etmektedir. Zira sadece son birkaç on yılda, tüm insanlık tarihinde olandan daha fazla bilimsel bilgi birikmiş bulunmaktadır. Nükleer teknoloji, genetik kopyalama, uzay teknolojisi ve yapay zeka teknolojisi gibi bilimsel alanlar bu bağlamda değerlendirilebilir. Ancak bu hızlı gelişme ve değişime rağmen nükleer bilgi ve teknolojiye ulaşabilme hem formel hem de enformel düzenlemeler göz önüne alındığında bilgi toplumları inhisarında, iptidai/öteki toplumların neredeyse tümüyle dışında gözükmektedir. Yani bilim ve teknolojinin doğrudan ya da dolaylı olarak bilgi toplumu kontrolünde tekelleşen bir yapı içinde bulunduğunu söylemek mümkündür.

Nükleer düzenin kurulmasında her ne kadar SSCB'nin katkısı olsa da bu düzenin ana kurucusu ABD olmuştur. ABD'nin öncülüğünde kurulan nükleer düzen, “anayasal, güç dengesi ve hegemonik stratejilerin” simbiyozunu yansıtmaktadır (Walker, 1990: 30). Bu manada uluslararası hukuk düzenlemelerine iki belge dikkat çekmektedir: Nükleer Silahların Yaygınlaştırılmamasına İlişkin Sözleşme (TPNW) ve Nükleer Terörizmin Önlenmesine İlişkin Uluslararası Sözleşme (NTÖUS). TPNW imzacı devletlere nükleer enerjinin araştırılması, üretmesi ve barışçıl amaçlarla kullanılmasına izin vermektedir. TPNW nükleer silah teknolojisi ve silahların yayılmasının önlenmesini, nükleer silahsızlanmayı ve nükleer enerjinin barışçıl amaçlarla kullanılmasını amaçlamaktadır. TPNW nükleer silahlara sahip devletlerin de silahsızlanmasına yönelik önemli bir uluslararası belgedir (Gözlügül, 2013: 235). Ana eksen bu uluslararası sözleşmelerle ve enformel kurullarla oluşturulan nükleer düzen, büyük güçlerin kendi resmi nükleer

düzenine bağlılığı konusundaki yaygın şüphencilığe rağmen, hakim nükleer düzenin sürdürülmesi olarak ifade edilebilir (Pelopidas, 2017: 242-243). Özellikle nükleer silahsızlanmayı sözde destekleyen büyük aktörlerin TPNW'ye yönelik düşmanlığı ve bu anlamda yeni fikirlerin ortaya çıkarma konusundaki yetersizliği söz konusudur (Meyn, 2018: 121-122). Bu durum bazı silahsızlanma girişimlerinin nasıl ve neden yıkıcı olarak görüldüğünü, diğerlerinin ise statükoya ek olarak benimsendiğini açıklamaktadır (Egeland, 2021: 209).

Nükleer silahlara ilişkin düzen formel ve enformel kurallara dayanmaktadır. Formel kurallar nükleer teknolojinin yayılmaması, silahsızlanma ve nükleer yoksunluk gibi kurallara dayanmaktadır. Nükleer silahların eliminasyonuna dayanan bu formel yapı, uluslararası düzenin kurucuları ve koruyucuları olarak büyük güçlerin görünüşteki "özel hakları" ile ilgili daha derin bir dizi gayri resmi kural tarafından pratikte büyük ölçüde kısıtlanmaktadır (Hedley, 2021: 196). Daha da önemlisi, nükleer düzen ideolojisi, NPTW nükleer silah devletlerine örtülü olarak nükleer silahlara sahip olma ve buna bağlı olarak nükleer caydırıcılık uygulama hakkını vermektedir. Bu nedenle, nükleer silahların yayılmasının önlenmesi normunun ihlalleri her zaman ekonomik yaptırımlara, medyanın sansasyonelliğine, kamusal kınamaya ve/veya nükleer silahların yayılmasına karşı askeri operasyonlara davetiye çıkarırken, silahsızlanma normu uygulanamamakta ve sonsuza kadar koşullu olmaktadır (Egeland, 2021: 227).

Nükleer düzen uluslararası sistemin kurucu anlaşmalarından olan 1949 Tarihli Cenevre Sözleşmesi'nin I No'lu Ek Protokol'ün 48. maddesine aykırılık oluşturmaktadır. Buna göre, "Sivil halkın ve sivil nitelikte malların saygı görmesini ve korunmasını sağlamak için, çatışmanın tarafları daima, sivil halk ile muharipleri, sivil mallar ile askeri hedefleri birbirinden ayırt etmeli ve buna uygun olarak operasyonlarını sadece askeri hedeflere yönelmelidirler". Aynı minvalde 2011 Vancouver Bildirisi (the Vancouver Declaration) ne göre nükleer silahların kontrol edilemez etkileri sebebiyle, uluslararası insancıl hukukun ve bir bütün olarak uluslararası hukukun sivilleri, tarafsız devletleri ve çatışma alanları çevresini koruyan hükümleri karşısında kullanılamayacaktır. Nükleer silahların üretimi, test edilmesi, bulundurulması, konuşlandırılması ve kullanılması yasaklanmalı ve insanlığa karşı suç olarak kabul edilmelidir (Shafer, 2011). Bu durumun istisnası ancak bir devletin varlığının tehlikeye gireceği ekstrem bir meşru müdafaa durumunda, nükleer silah tehdidi veya kullanımı hukuka uygun olup olmayacağı hakkında bir karar verilemeyeceği hususu belirtilmiştir. (ICJ, 1996, 44)

Dünyada en çok nükleer silaha sahip ülkelerden olan ABD'nin nükleer düzenin ana kurucusu olarak uluslararası sisteme aykırılıkları, nükleer teknoloji ve silahlara erişimdeki ben merkezli yaklaşımı dikkate değerdir. Nükleer silahların edinilmesinde formel ve enformel kuralları kullanarak örneğin İran'ın nükleer silah edinmemesine yönelik atmış olduğu adımlar, bilgi toplum ile iptidai/öteki toplum arasındaki ilişkinin tipik bir göstergesi olarak kabul edilebilir (BBC News Türkçe, 2019). Aynı şekilde nükleer santrallere ve silahlara sahip olduğu bilinen İsrail'in herhangi bir engellemeye maruz kalmaması fakat ABD'nin öncülüğünde İran'ın nükleer silah yeteneğini kazanmaması için askeri tedbirlerin dahi kullanılabileceği belirtilmiştir (Sabah, 2017). Bu yöndeki açıklamalar bilgi toplumu ile iptidai/öteki toplum arasındaki gerilimli ilişkinin tipik bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda ABD ve İsrail'in nükleer teknoloji ve silahlarla ilgili söylemleri kendi toplumlarının egemen/galıp, örneğin İran'ın ise kontrol edilen/yenik toplum olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda çok faktörlü bir yaklaşımla bakacak olursak, üstün/bilgi toplumu şu ölçütlere göre tanımlanabilir;

- Askeri alanda, nükleer silahlara ve bunları kıtalararası kullanabilecek düzeyde araçlara sahip olmak (Önder, 2020: 33).
- Diplomatik alanda, sömürgeci bir dış politika tasarlayan ve uygulamaya koyan yeteri kadar kuvvetli bir devlete sahip olmak.
- Ekonomik alanda; tarımdan sanayiye, turizmden spora kadar tüm kurumsal yapıda ekonomik düşünmek ve başarılı olmak.
- Sanat ve iletişim alanlarında gelişmelere teknolojik olarak hakim olmak. Örneğin film endüstrisinin merkezi olan Hollywood'un dünya film-dizi sektöründe birinci olması ve ABD'nin bilgi ve iletişim teknolojileri alanında çok büyük küresel markalara sahip olması.
- Uluslararası itibarı olan ve tasarruf olarak değerlendirilen bir para birimine sahip olmak. Örneğin Uluslararası Para Fonu (IMF) verilerine göre, dünya üzerindeki döviz rezervlerinin %66'sı ABD doları ve %25'i Euro'dan oluşmaktadır (Atiker, 2006). Yine Türkiye'de adı geçen para birimlerinin tasarruf aracı olarak kullanılması bu bağlamda örnek olarak verilebilir.

f. Hayati müttefikini/müttefiklerini, deniz ulaştırma yollarını, içilebilir su rezervlerini ve enerji kaynaklarını ülke sınırları dışında koruyabilecek pozisyona sahip olmak. Örneğin ABD'nin, İsrail ve PKK/PYD/SDG türünden terör örgütlerini koruması, Ortadoğu ve Orta Asya'da enerji kaynakları ve yollarını kontrol etmesi (Al Jazeera, 2014).

g. Diğerlerini kendisine çeken evrensel bir medeniyet söylem ve eylem fikri oluşturmak (Cömert, 2000: 19).

Bu bağlamda üstünlük hem var olan hem de süregelen yeni bilgilerin gelecek nesillere aktarılması ve araçsallaştırılması üzerine bilgi toplumunun inhisarında yer almakta ve sürdürülebilir hale getirilmiş olmaktadır. Diğer bir deyişle, bilginin merkezi olan bilim insanları, bilgi toplumunu da hem değer ve normlarını eleştirebilen hem de yeni normlar oluşturabilen bireyler olarak kabul görmektedir. Daha açıkçası hem bilim adamları hem de bilgi toplumu, sahip oldukları normlara karşılıklı uyuma ve uygun davranma yeterliliği içinde gözükmektedir. Bu durum, her ne kadar bilim adamlarının şahsına münhasır görünmese de bilgi toplumuna/toplumlarına görece birtakım ayrıcalıklar ve sorumluluklar yüklediği anlamına da gelmektedir. Örneğin, aydınlanma sonrası dönemde, Avrupa medeniyetini merkeze alan medeniyet tarifi, medeniyeti Avrupa/Avrupalı aklı, bilimi ve tarihsel referansları ile özdeşleştirmiştir (Kalm, 2022: 38-40). Batı toplumu; medeniyet kavramı ile kendi bilimsel bilgisini, teknolojik seviyesini ve kültürünü bir kendilik bilinci ile tanımlarken aynı zamanda iptidai ve öteki gibi kavramlarla kendinden olmayan oluşturmuş ve oluşturmaktadır. Bu anlamda medeniyetin kendilik bilinci, bilim adamları, düşünürler, din adamları, siyasi otoriteler, mimarlar, müzisyenler ve şairler gibi seçkin ve entelektüel bireylerden oluşmaktadır. Zira söz konusu seçkin ve entelektüel bireylerin söylem ve eylemleri, egemen/üstün toplumun düşünsel evrenini ve medeniyetin birincil öznelereyi oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda Antik Yunan'dan Roma imparatorluğunu ve sanayi devrimi ile Avrupa'da ortaya çıkan batı medeniyetini, adaletsiz ve eşitsiz ilişki biçimlerini bir norm olarak gören ve tüm bunları hem kendi toplumuna hem de mümkün olan en geniş coğrafyaya yayan bir bilgi toplumu olarak okumak mümkündür (Ertugay, 2016: 29).

Bilgi ve iptidai toplumların ne düzeyde nerede ve nasıl (özellikle nükleer) teknolojiye sahip olabileceği kararı, batı medeniyetinin temsilcileri olan siyasi ve fikri seçkinler tarafından yönetilmekte ve dikte edilmektedir. Diğer bir deyişle üstün toplumlar, görece iptidai ve öteki olarak gördükleri toplumların nükleer teknolojiye sahip olmalarını dünya için bir tehdit olarak görmektedir. Bu nedenle üstün toplumlar, formel ve enformel düzenlemelerle ötekinin nükleer teknolojiye ve özellikle de nükleer silahlara sahip olamaması ilkesinden hareketle kavramsal ve kurumsal düzeyde bir dizi formel ve enformel düzenleme/önlem geliştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda nükleer teknoloji/silah ile ilgili hemen hemen tüm referansları II. Dünya Savaşı'nın galip devletleri tarafından kurulan ve onların inhisarında bulunan BM ve özellikle IAEA'nın ilkelerinde ve kurumsal yapısında görmek mümkündür (Atomic Energy Act, 1946). Bu düzenleme Atom Enerjisi Yasası (McMahon Yasası) ABD'nin nükleer teknolojiyi nasıl kontrol ve idare edeceğini düzenleyen yasadır.

Nükleer Teknolojinin İlkesel Düzeni

Bilgi toplumunun nükleer teknoloji konusunda belirlediği ilkesel düzenlemeler, formel ve enformel normlarla belirlenmiştir. Burada "ilke" kelimesinin anlamı "temel düşünce, temel inanç; umde, prensip" anlamında kullanılmaktadır. Benzer şekilde felsefi bağlamda Aristoteles'e göre ilke ise, var oluşun ve bilginin kendisinden çıktığı kaynak anlamına gelmektedir (Mengüşoğlu, 1997). Daha açıkçası ona göre ilke hem şeyi meydana getiren fail hem de şeyi meydana getiren parça anlamındadır. Dolayısıyla nükleer teknoloji bilgisinin kaynağı aynı zamanda onun ilkesel düzenini oluşturacağından konunun siyasi-sosyal özüne değinmekte fayda vardır. Nükleer teknolojinin ilk kullanıcısı olarak ABD, konunun ilkelerini belirlemede başat rol almıştır. Bunun ilk örneklerinden olarak 1945 yılında, henüz atom bombaları kullanılmamışken, ABD ve İngiltere nükleer enerjinin gelecekteki kullanımını kontrol altında almak için İsveç'in tüm uranyum üretimini 30 yıl boyunca satın almak için bir anlaşma sunmuştur ama İsveç bu anlaşmayı kabul etmemiştir (Dayday, 2009: 98). Benze bir eğilimle 15 Kasım 1945'te ABD ve İngiltere Kanada'yı da dahil ederek, ilkesel olarak; iptidai toplumların nükleer teknolojiye erişimini kısıtlamak ve nükleer gücün denetlenmesi için gizlilik politikası uygulamaya ve tüm dünyada bulunan uranyumu almaya karar vermişlerdir (Dayday, 2009: 98). Nükleer teknolojinin ilkelerinin belirlenmesinde ve uygulanmasında Avustralya, Kanada, Japonya ve İngiltere sürekli olarak ABD'nin izini takip eden ülkeler olmuşlardır (El Baradei, 2016: 240). Nükleer silah tartışmaları ilk kez uluslararası düzeyde ele alındığı 1946'da ABD nükleer teknoloji yetkililerinin; nükleer silahların yayılmasını önlemeye yönelik antlaşma ve sözleşmelerin

tamamen başarılı olması olanaksızdır yaklaşımı; nükleerle ilgili ilkelerin karmaşık olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda nükleer teknoloji bilgisi üzerine oluşturulan ilkeler, üstün toplumun öteki olarak gördüğü toplumlardan bilgiyi sakınması ve edinilememesi üzerine oluşmuş temel düşünce ve inanç olarak gözükmektedir. Bu minval üzere 1946'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun önerisi ile kurulan Birleşmiş Milletler Atom Enerji Komisyonu'nun aldığı kararlar bağlamında Komisyonun görevleri birbirinden analitik olarak ayırdığımız dört temel ilke ile özdeşleştirilmiştir (Dayday, 2009a).

Birinci ilke; barışçıl amaçlara yönelik olmak üzere uluslararası alanda temel bilimsel bilgi alışverişini yaygınlaştırmak; barışçıl olanla savaş amacı taşıyan bilginin ayırımında karşılaşılan güçlük nedeniyle ilkenin fonksiyonelliği tartışmalıdır. Daha açıkçası bu ilke; duruma, ülkeye, zaman ve şartlara göre subjektif olarak yorumlanabilir niteliktedir. Böylelikle üstün toplum, öteki toplumu kolayca engelleme ve hileli yönlendirme yapabilme imkanı kazanmış olmaktadır. İkinci ilke; nükleer teknolojinin kullanımının yalnızca barışçıl olması için gerekli kontrolleri yapmak; bu tanımlamaya göre, üstün toplumun takdiri/izni kadar ötekinin nükleer alanda bilimsel çalışmalar yürütebilmesine müsaade verilmiş olmaktadır. Üçüncü ilke; nükleer silahların, ülkelerin milli silah envanterlerinden yok edilmesi, bu ilkeye göre sadece üstün toplumların nükleer silahlara sahip olması sağlanmak istenmektedir. Eğer öteki toplum buna sahip olmuşsa bu silahların tasfiye edilmesi istenmektedir, aksi halde terörizmle, siyasi istikrarsızlıkla veya askeri müdahale ile cezalandırılabilir. Örneğin ABD ve müttefiklerinin İran, Irak, Libya ve Kuzey Kore gibi ülkeler nezdinde oluşturdukları nükleer baskı politikaları, bu durumun tipik göstergeleridir (El Baradei, 2016: 279-313). Dördüncü ilke; antlaşmalara uyan ülkeleri, antlaşmanın bozulmasından ve uyulmamasından doğabilecek tehlikelerden korumak için etkin bir nükleer silahsızlanma sağlamak üzere denetim ve kontrol araçları kullanmaktır. Bu madde; üstün toplumun öteki üzerinde nükleer silah gücüne sahip olmaması yönünde karar alma hakkını muhafaza edebilmesi anlamına gelmektedir. Böylece ötekinin nükleer silaha sahip olamaması için askeri müdahale dahil her türlü seçenek meşrulaştırılmış olmaktadır (El Baradei, 2016: 13-14). Söz konusu ilkeler, düşünce dünyasında nükleer teknoloji tartışmalarında üstün toplumun ötekini mutlak kontrol edebilmesi talebinin açık ifadesi olarak gözükmektedir.

Nükleer Teknolojinin Kurumsal Düzeni

Bilimsel toplumun nükleer teknoloji konusunda belirlediği kurumsal düzenlemelere geçmeden önce, "kurum" kelimesinin toplumsal ihtiyaçlarla ilgilenen hem köklü bir yapı içeren büyük ve yaygın hem de özel alanda faaliyet gösterebilen müessese anlamında kullanıldığı görülmektedir. Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı (International Atomic Energy Agency-IAEA) bu anlamda Londra'da ilk defa Ocak 1946'da ABD'nin önerisi doğrultusunda İngiltere, Rusya, Kanada, Fransa ve Çin tarafından BM Genel Kurulunda ilk olarak "BM Atom Enerji Komisyonu" kurulmasının kabul edilmesi ile üstün toplumun öteki olarak gördüğü toplumlarda nükleer bilgiyi sınırlandırmak üzere kurumsal bir yapı oluşturulduğunu söylemek mümkündür. IAEA'nın nükleer teknoloji/silah meselesi üzerine söz konusu ilkeleri de içine alan kurumsal yapısı tarafların gerilimlerini ve çatışmalarını yansıtacak şekilde konferanslar, kurullar, diğer kurumlarla ilişkiler, sözleşmeler, protokoller ve anlaşmalar ortaya koymaya çalışmıştır. Bu gerilimlere ve çatışmalara tipik bir örnek olarak, iki yıl süren çalışma ve iki yüzden fazla toplantıdan sonra Birleşmiş Milletler Atom Enerji Komisyonunun 1948 yılında Güvenlik Kurulu tarafından çıkmaza girmesi sebebiyle çalışmalarına son vermiştir (Hall, 1987: 48). Benzer şekilde, 1954 yılında Pasifik Okyanusu'nda ABD'nin yaptığı denemelerin Japon denizlerinin ve denizcilerinin zehirlenmelerine yol açtığı bilinmesine rağmen, 1955'te Sovyetler Birliği'nin BM'ye her türlü nükleer silah denemelerinin yasaklanmasını isteyen önerisinin reddedilmesi de dünyanın nükleer bombalardan arınmayacağını gösteren gerilim ve çatışma içeren işaretlerden biri olmuştur (El Baradei, 2016: 55-68). Bu bağlamda kurumsal önlemlerle nükleer teknolojiyi kontrol edebilen üstün toplumların IAEA'nın gerilim ve çatışma içeren formel kurumsal yapısı üzerindeki derin etkiyi analitik olarak birkaç örnekle açıklamaya çalışabiliriz.

Nükleer teknoloji meselesinin kurumsal boyutunu ele alırken IAEA'nın eski başkanı olan El-Baradei'nin "Aldatma Çağı" kitabında yer alan bilgiler dikkate değer niteliktedir. IAEA'nın başlangıçtan günümüze süre giden söylem ve eylemlerle, üstün toplumların belirlediği subjektif formel ve enformel normlarla yönetildiğinin bilinmesidir (Dayday, 2009a). Bu durumun tipik göstergelerinden olan, Pakistanlı bir nükleer fizikçi ve metalürji mühendisi olan, Pakistan nükleer silah programının kurucusu olan, Abdul Qadeer Khan'ın da dahil olduğu ve yasadışı olarak nitelendirilen nükleer ticaret; ABD, Almanya, İngiltere, İspanya, İsveç, İsrail, Hollanda, Güney Afrika, Libya, İran ve Malezya vatandaşlarının, hatta hükümet ve devlet yetkililerin bulunmasına rağmen, sadece Pakistan vatandaşı Khan'ın ve İran'ın önyargı ve zorbalıkla yüzleşmek zorunda bırakılmasıdır (El Baradei, 2016: 220-235). Benzer şekilde İran'ın P5+1 (BM Güvenlik Konseyi beş daimi üyesi ve Almanya) ülkeleri ile Ocak 2016'de yaptığı nükleer anlaşma ve 2019'da

ABD'nin anlaşmadan tek taraflı olarak çekilmesi de aynı minval üzere değerlendirilebilir (El Baradeý, 2016: 369-412). Aynı şekilde 2004 yılında alınan 1540 sayılı BM Güvenlik Konseyi kararı ile devletlere; kitle imha silahlarının (nükleer, kimyasal ve biyolojik) devlet dışı aktörler ve özellikle de terör örgütleri tarafından üretilmesi ya da edinilmesini önlemek amacıyla bir dizi yükümlülükler getirilmiştir (bnz Karaođlu, 2023). Ulusal hukuki düzenlemeler gerektiren bu Karar ile nükleer silahları da içeren Kitle İmha Silahlarının kaçakçılığı ve ilgili maddelerin ihracatı ve kullanımı üzerine ulusal kontrol mekanizmaları öngörmektedir (Collins, 2013: 262). Ayrıca nükleer savaşla ilgili olan uluslararası odağın nükleer terörizme kaydırmasına neden olduğu iddia edilmektedir (Collins, 2013: 262). Bu karar ile öteki olarak görülen ülke ve şirketlerin, nükleer teknoloji/silah erişimlerine yönelik kısıtlamalar daha mümkün hale gelebilmektedir. Diğer önemli bir husus ise, örneğin İsrail'in nükleer faaliyetlerinin Türkiye gibi bazı ülkeler tarafından incelenmesi talep edilmesine rağmen, Uluslararası Atom Enerjisi Ajansının bu tür talepleri gündeme almamasıdır (Cengiz, 2019: 75). Bu bağlamda Pakistan, İran, İsrail ile ilgili örneklerden hareketle nükleer enerji/silah erişiminde İsrail nükleer kurumsal yapı tarafından korunurken İran ve Pakistan ayrımcılığa uğrayarak nükleer kapasitelerinin geliştirilmesine engel olunmaktadır.

Nükleer teknoloji meselesinde kurumsal bağlamda üzerinde durulması gereken bir başka husus, IAEA'nın sahip olduğu hiyerarşik yapıda var olan statü ve bu statünün gereği olan rollerin ifa edilmesinde görülen tartışmalı durumlardır. Zira IAEA'nın hiyerarşik yapısının oluşumunda görülen "Genel Konferans", "Güvernörler Kurulu", ve "genel direktörlük" (başkanlık) yapılarının ve süreçlerinin P5 (BM Güvenlik Konseyi daimi üye devletler) ülkelerinin etkisinde olması nedeniyle, kurumsallık açısından tartışmalı görünmektedir (El Baradeý, 2016: 14-19).⁴ IAEA'nın formel yapısı içinde yer alan; usuller, kurallar, konferanslar, kurullar, anlaşmalar, bilimsel ve teknik konular, siyasi tartışmalar ve görece hukuki düzenlemeler, zahiren anlaşılması ve çözümlenmesi kolay olsa da tüm kurulların ve kuralların işleyiş biçimi ve içeriğinin, başta ABD olmak üzere BM'nin beş daimi üyesinin nükleer bilgi/teknoloji felsefesini yansıttığını görmek mümkündür (El Baradeý, 2016: 9-21). Bu durumun tipik göstergesi ise, çok uzun yıllar IAEA'da, üç dönem IAEA genel direktörlüğü/başkanlığı da dahil olmak üzere, görev yapmış olan Muhammed El-Baradeý'in "Aldatma Çağı" adlı kitabında anlattığı üzere; ABD'nin kurum üzerindeki mutlak etkisi bulunmaktadır (El Baradeý, 2016: 282). Kitapta yarım asır boyunca kurumun uğradığı deformasyonu, tüm bileşenlerin karşı çıkmasına rağmen durdurulamadığı beyan edilmektedir. Zira Muhammed El-Baradeý'in vermiş olduğu bilgilerde ABD devlet başkanları ya da ikinci derece devlet görevlileri ile doğrudan ilişkisi olan bir IAEA başkanı/görevlisi olarak yer almaktadır. Onun vermiş olduğu bilgilerden çıkarılabilecek en temel önerme; ABD'nin nükleer felsefesine uygun olmayan ve onun istemediği hiçbir önerinin IAEA'nın kurullarına gelememesidir (El Baradeý, 2016: 14-19). Örneđin nükleer ihlalleri BM'ye iletmek üzere rapor edilmiş iki ülkeden biri olan Güney Kore'nin "bizim çocuklar" felsefesiyle BM tarafından ihlal raporlarının gündeme alınmaması, buna karşılık İran'a yönelik hazırlanan raporların ısrarla gündeme alınmasıdır (El Baradeý, 2016: 282). Benzer bir durum, Uluslararası Radyasyon Koruma Kurulu'nun (*International Commission on Radiological Protection* -ICRP) temel karar alma organı olan on üç (13) üyeden oluşan ana komisyon (Main Commission-MC) üyelerinin, Birleşmiş Milletlerin beş daimi üyesi (P5) ülke onayı ile atanmış olmasıdır. Söz konusu kurulun ilk üyelerinin ömür boyu görevde kalmaları, kendi kendilerini ve yeni üyeleri atayabilmeleri, dikkatte değer bir durum olarak görülebilir (ICRP, 2024). Bu durum analitik olarak değerlendirildiğinde formel olarak ötekinin nükleer güç olamaması yönünde mutlak bir önlem olarak düşünülebilir.

IAEA'nın kurumsal yapısı üzerinde tartışılması gereken bir başka husus nükleer yakıtın üretilmesidir (zenginleştirilmiş uranyum, nükleer reaktörlerin ve nükleer silahların temel maddesi olup ayrıca nükleer silah programları için gerekli olan temel teknolojidir) (TENMAK, 2024). Bu yakıtın üretilmesi meselesi bir

⁴ Bunlar; Genel Konferans, tüm IAEA üyesi ülkelerin temsilcilerinin katılımıyla oluşan ve her türlü konuda tartışmaya açık, yılda bir kez yapılan toplantıyı ifade etmektedir. Genel Konferans; hem kurum bütçesini onaylayan ve Güvernörler Kurulu üyelerini seçebilen hem de Güvernörler Kurulunun seçtiği IAEA genel müdürünü onaylayan bir işlevi yerine getirmektedir. -Güvernörler Kurulu, genel konferansta belirlenmekte ve 35 üyeden oluşmaktadır. Genellikle yılda beş kez Viyana'da toplantılar düzenlenmektedir. Güvernörler Kurulunun görevleri; kurumun yıllık bütçesini Genel Konferansa sunmak, nükleer güvenlik alanındaki IAEA denetçilerinin tayinini gerçekleştirmek, bir devletin IAEA ile yapmış olduğu anlaşmalara riayet edip etmediğine karar vermektir. Ayrıca Güvernörler Kurulu, NPTW'den (Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapon/Nükleer Silahların Yayılmasını Önleme Anlaşması) doğan yetkilere de sahiptir. IAEA'nın, yürütme ve siyasi anlamda kararlar alabilen organı Güvernörler Kuruludur. Bu durum, Güvernörler Kurulunu kurumun en önemli organı konumuna taşımaktadır. -Sekretarya kurulu ise, 100'ü aşkın farklı milliyetten 2.500'ün üzerinde idari, bilimsel ve teknik konularda farklı disiplinlere ait profesyonel personel ile destek personelinden oluşmaktadır. Genel direktör/başkan 35 üyeden oluşan Güvernörler Kurulu tarafından seçilmektedir. IAEA genel direktörü/başkanı, sekretaryanın başı konumunda olup, Güvernörler Meclisi ve Genel Kurul tarafından alınan kararları yürütmektedir.

toplumun bilgi toplumu olmasında belirleyici bir unsurdur. Zira nükleer yakıtı kendi ülkelerinde üretebilen; Rusya, ABD, İngiltere, Fransa, Japonya, Çin ve Kanada, nükleer yakıt teknolojisine sahip uluslararası hukuk açısından yetkilendirilmiş ülkelerdir. Bunların dışında kalan dünya ülkeleri ise ancak söz konusu yetkilendirilmiş ülkelerin iznine bağılı olarak nükleer yakıtı zenginleştirebilmektedir. İronik olarak bu durum nükleer yakıt üretimini yapabilen ülke sayısının yediden daha büyük olamaz/olamayacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla nükleer yakıt konusunda bu yedi ülke tarafından kurulan tekel korunmaya çalışılmaktadır. Ne var ki dünyanın bu yedi ülkeden çok daha büyük olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Bilgi toplumu nükleer teknolojiyi ve silahı kontrol altında tutmasına yönelik IAEA'nın kurumsal yapısı açısından diğere önemli bir husus, nükleer santral kazaları, nükleer silahlar ve radyasyon güvenliğidir. Nükleer santral kazaları, nükleer silahlar ve radyasyon salanımı/yayılmı gibi durumların özerkliği tartışmalı kurullar tarafından yürütülmesi, 28 Mayıs 1959 yılında yapılan formel bir düzenlemeyle IAEA ve Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) karşılıklı onaylamadıkları hiçbir rapor yayınlanmamaktadır. Bu nedenle nükleer seçkinlerin oluşturduğu kurumsal yapılar; nükleer kazalarla ilgili bilgileri yönlendirme ve manipüle etmek için kullanabilmektedirler. Bu durumun tipik örneklerinden biri, İngiltere'de askeri amaçlı Windscale Nükleer Santrali'nde 7 Ekim 1957'de meydana gelen kazanın boyutlarının 25 yıl sonra açıklanmasıdır (Nükleersiz Projesi, 2024). Almanya, İsviçre ve Fransa üçgenindeki Fessenheim nükleer santralinde 2014 Nisan ayında yaşanan kazanın, Fransa tarafından gizli tutulduğu ortaya çıkmıştır (Nükleersiz Projesi, 2024). Türkiye'yi de etkileyen 26 Nisan 1986 Çernobil Nükleer Santral kazasının, bir bilimsel deney esnasında gerçekleşmiş olmasına rağmen kazanın; işletme hatası olduğu vurgulanmıştır (Nükleersiz Projesi, 2024). Üstün toplumların, uluslararası kurumlar vasıtasıyla söz konusu kazalarla ilgili aktardıkları bilgiler; nükleer teknoloji konusunda yönlendirici, ikna edici hatta manipüle edici bir görünüm sergileyerek, öteki toplumlar nezdinde örtülü bir nükleer karşıtlığını pompaladıklarını söylemek mümkündür (CNNTURK, 2016). Nükleer teknolojinin bu kazalarla anılması ve tartışılması, aslında nükleer silahı olmayan ülkelerin nükleer silah sahibi olan ülkelere karşı nasıl savunmasız kaldıklarının manipüle edilmesini sağlamaktadır. İptidai toplum nezdinde nükleer teknolojinin tehlikeli ve elde edilmemesi gereken bir teknoloji olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Bilgi toplumu öteki olarak nitelendirdiği toplumlar nazarında nükleer teknolojiyi yadsıyan bir tutum oluşturma ve nükleer güç olmaları halinde dünya için bir tehdit olarak sunmaları, söz konusu öteki toplumların kaynaklarını kendisi için sermaye ve doğal kaynak olarak dönüştürme amacı gütmektedir. Zira bilgi toplumu, nükleer teknolojiyi, çevreci yaklaşım, enerji arz güvenliği ve refah düzeyinin yükselişi gibi faktörlerle birlikte bir askeri üstünlük faktörü olarak da görmektedir.

Bilgi ve İptidai/Öteki Toplumun Güvenlik Algısı Bağlamında Nükleer Silah

Ülkelerin güvenlik konsepti tarihsel süreçte edinilen kurumsal deneyimlere ve politik kültüre bağılı olarak değişmekle birlikte sahip oldukları silahlarda bu hususta önemlidir. Bu bağlamda toplumsal ve siyasal üstünlüğü, iptidai/öteki toplum üzerinden mukayese ettiğimizde bilgi toplumunun yeteneklerine nükleer bilgi ve teknolojiyi de ekleyebiliriz. Daha açıkçası, bilgi toplumu; “ötekilere”, nükleer teknolojiyi/silahu kendilerine özel bir bilimsel alan olarak dayatarak, nükleer gücü bir toplumsal üstünlük göstergesi olarak dikte etmiş olmaktadır. 2024 yılı itibarıyla dokuz ülkenin çok sayıda nükleer silah bulundurduğu tahmin edilmektedir, Rusya (5889 adet), ABD (5244 adet), Çin (410 adet), Fransa (290 adet), İngiltere (225 adet), Pakistan (170 adet), Hindistan (164 adet), İsrail (90 adet) ve Kuzey Kore (30 adet) (Economist, 2024). Bu ülkelerin sahip oldukları nükleer silahlar askeri üstünlüklerinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. ABD'nin 1945'te Hiroşima ve Nagasaki'ye nükleer bomba atması, nükleer silahların insanlığın hafızasına korku, sindirme ve öldürme politikasının bir parçası olarak kazanmasına ve ABD'nin nükleer güç olma talebinin, görece “öteki devletlere” karşı caydırma ve üstünlük göstergesi olduğu düşünülebilir.

Nükleer enerji ile nükleer silahlar meselesi, analitik olarak ayrı ele alınsa da her ikisinin de nükleer teknolojinin bir ürünü olduğunu, böylece her iki alana sahip olan ülkenin nükleer güç olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle nükleer silahların dünyada nükleer teknolojiye sahip olan P5 ülkelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgi toplumunun “öteki” nezdinde kendini kabul edilmiş, güçlü ve hatta kutsanmış olarak görmesi için caydırıcı bir orduya ve siyasi açıdan geniş bir coğrafi etki alanına ihtiyacı vardır. Zira hem konvansiyonel hem de nükleer silah üstünlüğü, bilgi toplumlarında vazgeçilmez olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu ülkelerin 21.yüzyılda; devlet kimliğini, bölgesel arayışlarını, nüfuz alanlarının genişletilmesini, terörist gruplarla olan ilişkilerini ve İslam dünyası ile sıcak çatışma içinde olmalarını, nükleer silahlara sahip olmaları ile ilgili olduğu kadar iptidai toplumların nükleer teknolojiye erişimlerinin engellenmesi/kontrol edilmesi ile de ilgilidir. Örneğin bir bilgi toplumu modeli olarak ABD;

görece, tehditlere karşı hareket etme, serbest ticareti cesaretlendirme, sürdürülebilir ekonomik kalkınmayı teşvik etme, hukuk düzenini el üstünde tutma ve kendi toplumunun haklarını koruma vb. konularla aktif olarak ilgilenmeyi hedeflemektedir. Bu minval üzere üstün toplumların; geleneksel güvenlik algısı/askeri üstünlük yaklaşımını tümüyle tasfiye etmeden, yeni teknolojileri (nükleer teknoloji, yapay zekâ teknolojisi vb.) 20 ve 21. yy. itibarıyla, hızlıca benimsediği görülmektedir. Yani nükleer silahların bir askeri üstünlük göstergesi olduğu bu çerçevede bu silahların bilgi toplumu tarafından özümsemesi ve iptidai toplumların ise uzak/geri durması için bazı girişimler söz konusu olmuştur.

Bu durumun bir göstergesi olarak ABD nükleer silahların gerekliliğini örneğin müzikte kullanarak Japonya'ya yapılan nükleer saldırıları nükleer teknoloji konusunda araçsallaştırmıştır. ABD 33. Başkanı Truman'ın Nagazaki'ye atılan bomba sonrası yaptığı açıklamayla örtüşen sözleriyle ABD radyolarında sıkça çalan “Nükleerin Gücü” adlı şarkı dikkat çekicidir (The Buchanan Brothers, 1946). Benzer şekilde nükleer silahları olumlu ve iyi değerlendirmelerde bulunan ABD yapımı filmler, çocuklara yönelik oyunlar, çizgi romanlar ve çizgi filmler gibi enstrümanlarda nükleer silahları, olumlu bir metafor olarak tanımlamaktadır (Gül, 2022: 44). Truman'ın nükleer silahla ilgili 1945 yıllarındaki görüşlerine atıfta bulunduğumuzda, ABD'nin nükleer gücü sürdürmesini, tanrı tarafından ABD'ye ötekileri ıslah etmek üzere gönderilen büyük zaferin aracı olarak görme felsefesinin hala geçerliliğini koruduğunu söylemek mümkündür (Boyer ve Engelhardt, 1994: 212).

Nükleer silahlanma meselesinde üzerinde durulması gereken bir başka husus ise, bilgi toplumları arasında yaşanan sahte çatışmadır. Burada söz konusu çatışmanın karşılıklı nükleer denge ile çözülebileceği, dolayısıyla nükleer silahların “Alternatif Nükleer Rejimler” ile sağlanacağı öngörülmektedir (Zengin, 2020: 468). Bu rejimler ile ilgili farklı nükleer öngörüler bulunsa da nükleer silah sahiplerinin bu güçten vazgeçmediği aşikardır. Örneğin 1962 yılında Küba Krizi'nde ABD ve Rusya'nın bir nükleer savaşın eşliğine gelmiş oldukları iddia edilse de nükleer savaş ihtimali hem ABD hem de Rusya'yı tedirgin edecek bir durum oluşturmayacak nitelikte gizli diplomatik görüşmeler yapılmıştır (Sever, 1997: 651-654). Zira Küba Krizi sonrasında ABD'de yumuşama, Rusya'da ise “birlikte yaşam” olarak anılan konseptler benimsenmiştir (Turan, 2012: 426). Her iki taraf sürdürülebilir bir ortak görüş çerçevesinde, nükleer silahlarını hem sömürge alanlarında sürdürülebilirliği sağlamak için hem de sömürge alanlarının nükleer güce sahip olmasını engellenmesi için tüm ilkesel tedbirleri alınmıştır.

Nükleer silahlara sahip devletlerin nükleer silahlarının şifrelerini bir çanta içinde devlet başkanlarının yanında buldurması ve nükleer tehlikeden korunmak için çok sayıda “kıyamet günü” uçaklarına sahip olmaları da nükleer silah gücüne sahip olduğuna dair çok güçlü bir göstergedir (Chip, 2023). Örneğin ABD'nin 21. yüzyılın başlarında askeri silah envanterinde 6800 olarak tahmin edilmektedir (AA, 2018). Bu silahların bir kısmı kıtalararası füzelere monte edilebilir iken bir kısmı ise bombardıman uçaklarıyla hedefe ulaştırılmak üzere tasarlanmış olan E-6B Mercury tipi uçaktır (kıyamet günü uçağı) (Bandalogy, 2020). Bu durum olası bir nükleer savaş esnasında ABD'nin ülkesini savaşa dahil etmeden savaşı kazanabileceği öngörüsüne dayanmaktadır. Bilgi toplumları sahip oldukları hem nükleer başlık taşıyan kısa, orta ve uzun menzilli füze teknolojinin imkan ve yetenekleriyle hem de nükleer savunma içeren “kıyamet günü uçakları” vb. teknolojilerle, ötekileştirdikleri ülkeleri kısmen ya da tamamen istedikleri zaman dilimi içinde taş devrine dönüştüreceklerine ya da doğrudan işgal edebileceklerine inanmaktadırlar.

ABD'nin özellikle Ortadoğu da İsrail'in nükleer silah sahibi ülke yapması nükleer silahların yaygınlaşması girişimi olarak ele alınabilir ve bu durum başka bir nükleer silah yaygınlaşmasını beraberinde getirmektedir. Buda kendilerini tehlike altında hisseden ülkelerin nükleer silah edinme arzularının yaygınlaşmasına neden olacağı öngörülmektedir. Örneğin Türkiye'nin kendi bölgesinde, ABD'nin nükleer silahlarla silahlandığı bir İsrail veya diğer bir ülke olan İran'ın nükleer silah sahibi olması Türkiye'nin kendi varlığını koruyabilmesi için nükleer silahlara sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Güncel bir örnek olarak 7 Ekim 2023 yılında Gazze şeridinde İsrail işgaline karşı Filistinlilerin “aksa tufanı” operasyonuna karşılık olarak ABD/İsrail daha fazla işgal için nükleer teknolojik üstünlüğünü kullanmak istemektedir. Bu bağlamda İsrail 1950'lerde, Filistin toprakları üzerine inşa edilen Dimona nükleer santrali ve başta IAEA olmak üzere diğer uluslararası kuruluşların konuşmaktan dahi imtina ettiği, İsrail'in nükleer silah cephaneliği, İsrail'in askeri/silah üstünlüğünü ifade eden bir durumdur. Zira İsrail'in dünyanın beşinci veya altıncı nükleer gücü olduğu bilgisi, hem İsrail'in silah üstünlüğü hem de teolojik bir yaklaşımla Arz-ı mev'üd (Fırat Nehri'nden Nil Nehri'ne kadar olan geniş bölge İsrailoğulları'na vaat edildiğine ve bu sınırlarda İsrail'in egemenlik kuracağına inanılmaktadır) inancının gerçekleştirilmesi süreci ayrıca toplumsal üstünlük anlamına gelmektedir (El Baradei, 2016: 220-227). “Aksa tufanı” operasyonu sonrasında başlayan İsrail-Hamas çatışmalarında İsrail Miras Bakanı Amihai Eliyahu, Gazze Şeridi'ne nükleer silah atılma

olasılığı bulunduğunu belirtmiş (TRT, 2023), ve ABD nüklear denizaltısı Gazze açıklarına demirlemiştir (NTV, 2023). Nüklear teknolojinin ve silahlarının caydırıcılık üretmesi ve askeri üstünlük sağlamasına yönelik bu tür açıklamalar ve adımlar konu açısından en güncel örneklerdendir. Nüklear silah, konvansiyonel silahların defalarca kullanılması sonucu ortaya çıkabilen insan zayıyatını; ışık, ısı, radyasyon ve basınç etkileri ile sadece bir kez kullanılması sonucu oluşturabilen kitle imha silahıdır. Dolayısıyla İsrail'in nüklear silah sahibi olması ve bu silahları milyonlarca insanın yaşadığı yerleşim yerlerinde kullanabileceğini resmi makamlarca beyan etmesi, nüklear silahı olmayan toplumların büyük bir tehlike ile karşı karşıya olduğunu gösteren önemli bir göstergedir. Dolayısıyla İsrail ve ABD'nin Türkiye'nin yakın coğrafyasında nüklear üstünlüğe sahip olması ve bu üstünlüğün askeri çatışmalarda kulunlmasını gündeme getirmesi, Türkiye açısından ders alınabilecek niteliktedir. Başta İsrail olmak üzere diğer nüklear silah sahibi olan ülkelere karşı Türkiye'nin kendi varlığını koruyabilmesi için nüklear teknolojiyi askeri anlamda kullanabilecek niteliğe sahip olması gerekmektedir.

Sonuç

Nüklear teknoloji konusunda uluslararası kurallar ve standartlar, ABD'nin yoğun etkisiyle BM Güvenlik Konseyi ve IAEA vasıtasıyla oluşturulmuştur. Ulusal ve uluslararası siyasi ve askeri gerilimin belirleyici faktörlerinden olan nüklear teknoloji ve silahlar; tarihsel olarak 1945'te Hiroşima ve Nagazaki'nin bombalanması, 1962 yılı Küba füze krizi ve 2016 yılı P5+1 ile İran arasında yapılan nüklear anlaşma ile yaşanan çatışma ve risklerle toplumsal hafızaya kazanmış görünmektedir. Nüklear teknoloji; sadece askeri/silahlarla değil aynı zamanda hem iç ve dış politik dengelere, üretim ve tktm kültürüne etkisi hem de enerji endüstrisinde güçlü olmanın bir aracı olarak dünya sahnesindeki yerini almış ve bu özelliğini halen korumaktadır. Bu nedenlerle bilgi toplumu, nüklear teknolojiyi, stratejik ve kontrol edilmesi gereken bir teknoloji olarak ele almaktadır. Daha açıkçası, bilgi toplumu; öteki olarak görülen toplumların nüklear teknolojiye sahip olması durumunu bir "nüklear tehdit" olarak tanımlayarak ötekine müdahale seçeneklerini görece meşrulaştırmakta ve öteki üzerinde caydırıcı bir etki oluşturmaktadır. Böylelikle, nüklear bilgi ve teknoloji, ona sahip olan bilgi toplumu için meşru bir hak olarak görülürken, "teki" olarak görülen toplumlar için ise çevresel bir tehdit ve yasaklı silahlara sahip olma olarak görülmektedir. Bilgi toplumu sahip oldukları maddi ve zihinsel üretim araçlarıyla, çevreye ve insanlığa karşı işledikleri suları örtme konusunda oldukça mahirdir. Zira hukuk, medya, siyaset ve din gibi sosyal kurumlar bilgi toplumunun amaçları doğrultusunda manipülatif bir şekilde kullanılmaktadır. Bu bağlamda nüklear teknoloji de dahil her türden bilimin iki tarafı keskin bir kılıç gibi olduğunu ve zme ulaştırdığı kadar, yarattığı her problemin bir öncekinden daha zor olduğunu söyleyebiliriz. Zaten tüm dünya hoşgörülü, bilimsel ve müreffeh bir medeniyete ve toplumların dokusunu parçalayarak anarşiyi ve cahilliği yücelten birbirine zıt iki tür karakterden oluşmaktadır. Nüklear teknoloji ve silahlar ile ilgili tartışma, aslında nüklear tehditle ilgili bir tartışma değil, bilgi toplumlarının sömürü düzenlerinin devam etmesine yönelik bir tartışmadır.

Nüklear tehdit sorunu, esasen nüklear teknolojiye sahip ülkelere daha ziyade nükleeri olmayan toplumları kuşatmış gözükmektedir. Zira bilgi toplumu; kendisinin bildiği fakat ötekinin niteliği hakkında bilgi sahibi olmadığı bir nüklear teknoloji ile kendisi için yeni bir güvenlik, öteki içinse bir güvensizlik konsepti oluşturduğunun bilincindedir. Daha açıkçası, nüklear tehdit, "araştırma olmadan bilme olmaz, bilme olmadan zm olmaz" yaklaşımı bağlamında öteki olarak görülen toplumlar için başta toplumsal, siyasi, ekonomik, askeri ve çevresel olmak üzere daha kötü sonuçları doğurabilecek bir durumu yansıtılmaktadır.

Etik Beyan

"Nüklear Teknoloji: Siyasi-Toplumsal Statüko" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazar katkı oranı %40'tır.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar atışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- AA, (2018). *Dünyadaki Nükleer Silahların Yüzde 93'ü ABD ve Rusya'nın Elinde*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/dunyadaki-nukleer-silahlarin-yuzde-93u-abd-ve-rusyanin-elinde/1032124>
- AA, (2018a). CHP Genel Başkan Yardımcısı Karaca'dan Akkuyu Nükleer Santrali eleştirisi, <https://www.aa.com.tr/tr/politika/chp-genel-baskan-yardimcisi-karacadan-akkuyu-nukleer-santrali-elistirisi/1108152>
- Adler Alfred, (2021). Bireysel Psikoloji (Ali Kılıçlıoğlu, Çev.). Say Yayınları.
- Al Jazeera, (2014). *Yedi Kız Kardeşin Sırrı*. <https://www.aljazeera.com/program/featured-documentaries/2013/4/26/the-secret-of-the-seven-sisters>
- Atiker Mustafa, (2006). *Orta Doğu, Petrol ve ABD*. KTO Etüd-Araştırma, https://www.kto.org.tr/d/file/ortadogu_rapor.pdf
- Atomic Energy Act of 1946. (Public Law 585, 79th Congress).
- Bandalogy, (2020). *Trump koronavirüse yakalandı, ABD'de 'Kıyamet Uçakları' Havalandı*. https://www.bandalogy.com/trump-koronaviruse-yakalandi-abdde-kiyamet-ucaklari-havalandi/#google_vignette, erişim tarihi, 02 Ekim 2020
- BBC News Türkçe, (2019). *ABD'nin Nükleer Anlaşmadan Çekilmesinden bir Yıl Sonra İran Uranyum Zenginleştirme Oranını Artırdı*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-48917129>, erişim tarihi, 9 Temmuz 2019
- Boyer, P. ve Engelhardt, T. (1994). *By The Bomb's Early Light: American Thought and Culture at the Dawn of the Atomic Age*. New York: The University of North Carolina Press.
- Cengiz Recep, (2019). *Dünyanın Nükleerle İmtihanı*, Nobel Yayınları.
- Chip, (2023). "Kıyamet Günü uçağı" Artık çok daha Yetenekli. https://www.chip.com.tr/haber/abd-nin-nukleer-savasi-atlatabilecek-sekilde-tasarlanmis-kiyamet-gunu-ucagi-buyuk-bir-yenileme-gecirdi_157890.html, erişim tarihi, 12 Haziran 2023
- Collins Allan, (2013). *Çağdaş Güvenlik Çalışmaları*. (Çev. Nasuh Uslu). İstanbul; Uluslararası İlişkiler Kütüphanesi
- Cömert Servet, (2000). *Jeopolitik, Jeostrateji ve Strateji*. Harp Akademileri Basım Evi.
- Dayday Necmi, (2007). Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı (IAEA). *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 10, 32- 39.
- Dayday Necmi, (2009). *Nükleer Teknoloji ve Uluslararası İlişkiler*. https://tasam.org/Files/Icerik/File/nukleer_teknoloji_ve_uluslararasi_iliskiler_9eeb0605-094a-46d6-b57c-a4a6159079bb.pdf
- Dayday Necmi, (2009a). *Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı*. <https://stratejikongoru.tasam.org/pdf/atomenerjisiajansi.pdf>
- Egeland Kjølsv (2021). The Ideology of Nuclear Order. *New Political Science*, 43(2), 208-230.
- El Baradei Muhammed, (2016). *Aldatma Çağı*. (Asım Veli Başdaş, Çev.). Martı Yayıncılık, (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Ertugay Fatih, (2016). *Medeniyetin İnşasında 'Epistemik Topluluklar'-Üstünlük İddiası ve Sömürü İlişkisi: Antik Yunan Üzerinden Bir Değerlendirme*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20 (1), 27-43.
- EURONEWS, (10/03/2021) Türkiye'nin ilk nükleer santrali olacak Akkuyu ile ilgili neler biliniyor? <https://tr.euronews.com/2021/03/10/turkiye-nin-ilk-nukleer-santrali-olacak-akkuyu-ile-igili-neler-biliniyor>
- Gözlügül Said Vakkas, (2013). *Nükleer Korku Gölgesinde Uluslararası Barış ve Güvenlik*. Ankara Barosu Dergisi, 2, 221-246.
- Gül Muzaffer, (2022). *Emperyalizmin Meşruiyet Araçları: Atom Bombaları Örneği*. Madde, Diyalektik ve Toplum 5(1), 41-40.
- Hall John A. (1987). *The International Atomic Energy Agency: Origins and Early Years Peace Through Scientific Co-operation Became an Abiding Purpose*. IAEA BULLETIN, 2, 47-54.
- Hedley Bull (2002). *The Anarchical Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Hobbes, T., (1992) *Leviathan*. çev. Semih Lim. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ICRP, (2024). *Main Commission*. https://www.icrp.org/icrp_group.asp?id=6
- International Court of Justice (ICJ) (1996). Reports of Judgments, Advisory Opinions and Orders Legality of the Threat or Use of Nuclear Weapons Advisory Opinion of 8 July 1996
- Kalın Ibrahim, (2022) *Barbar Modern Medeni*. İnsan Yayınevi.
- Karaoğlu Ali Osman, (2023). *Uluslararası Hukukta Kitle İmha Silahlarının Yayılması ve Finansmanının Önlenmesi: Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi Yükümlülükleri ve Türkiye*. Bahçeşehir Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 18(213), 337-364.
- Mengüşoğlu Takiyettin, (1997). *Felsefeye Giriş*. Remzi Kitabevi.
- Meyn Carina, (2018). *Realism for Nuclear-Policy Wonks*. Non-proliferation Review, 25(1-2), 111-128.
- NTV, (2023). *ABD, Nükleer Denizaltılardan Birini İsrail Açıklarına Gönderdi*. <https://www.ntv.com.tr/dunya/abd-nukleer-denizaltılardan-birini-israil-aciklarina-gonderdi,W5kYZTnow0K08cmJ9jj8tA> 06.11.2023
- Nükleersiz Projesi, (2024). *Kazalar*. <https://nukleersiz.org/kazalar/>
- Önder Ersoy, (2020). Başkanların Doktrinleri Çerçevesinde ABD'nin Yeni Güvenlik Anlayışı ve Soğuk Barış. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 27-39.
- Pelopidas Benoît (2017). *The Unbearable Lightness of Luck*. *European Journal of International Security*, 2(2) 240-62.
- PRIS, (2024). *In Operation & Suspended Operation*. <https://pris.iaea.org/PRIS/WorldStatistics/OperationalReactorsByCountry.aspx>

- PRIS, (2024a), *Under Construction*.
<https://pris.iaea.org/PRIS/WorldStatistics/UnderConstructionReactorsByCountry.aspx>
- Sabah, (2017). *ABD Devreye Girmezse İsrail, İnan'a Savaş Açacak*.
<https://www.sabah.com.tr/gundem/2017/10/26/son-dakika-abd-devreye-girmezse-israil-irana-savas-acacak>
- Sever Aysegül, (1997). *Yeni Bulgular Işığında 1962 Küba Krizi ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 52(01), 647-660.
- Seyidoğlu Halil, (1988). *Uluslararası İktisat: Teori, Politika ve Uygulama*. Güzem Yayınları.
- Shafer Elizabeth J. (2011). *International Humanitarian Law and the Nuclear Disarmament Obligation of NPT Article VI: Good Faith as Key in a Concerted Contextual Commitment to Abolition*.
- TENMAK (2024). *Bölüm 03. Nükleer Yakıt Çevrimi*, <https://www.tenmak.gov.tr/2016-06-09-00-43-55/135-gunumuzde-nukleer-enerji-rapor/837-bolum-03-nukleer-yakit-cevrimi.html>
- The Buchanan Brothers (1946). *Atomic Power*. <https://www.youtube.com/watch?v=1sP01ylAkfo>
- TMMOB, (2022-08-02). *Akkuyu Nükleer Güç Santrali Projesi/İnşaatı Ülkemiz Çıkarlarına Aykırıdır, İptal Edilmelidir*, <https://www.mmo.org.tr/merkez/basin-aciklamasi/akkuyu-nukleer-guc-santrali-projesiinsaati-ulkemiz-cikarlarina-aykiridir>
- TRT, (2023). *İsraili Asırı Sağcı Bakan Eliyahu: Gazze'ye Nükleer Bomba Atılmalı*.
<https://www.trthaber.com/haber/dunya/israilli-asiri-sagci-bakan-eliyahu-gazze-ye-nukleer-bomba-atilmali-810028.html> 05.11.2023
- Turan İter, (2012). *Uluslararası Durum, Türk Dış Politikası*. (Haydar Çakmak, Derleyen) Barış Platin Yayınları.
- Vancouver Declaration, (2011 February 11). *Law's Imperative for the Urgent Achievement of a Nuclear-Weapon-Free World*.
- Walker William, (2004). *Weapons of Mass Destruction and International Order to 1990*. The Adelphi Papers, 44(370), 21-30.
- Zengin, Alperen Kürşad, (2020). *Nuclear weapons and Cooperative Security in the 21st Century: The New Disorder*. Türk Dünyası, 124(245), 467-470.

EXTENDED ABSTRACT

Scientific and technological developments are among the critical factors that affect both revealing a secret and establishing all kinds of political and social status quo. In this context, nuclear technology has many positive and negative parameters at national and international levels. One of the positive parameters of nuclear technology is that its impact on the environment and human health appears to be safer when compared to the risks of other energy sources such as coal, gas, and oil. Nuclear technology is one of the fundamental dynamics of sustainable economic growth and is a positive tool in the context of its impact on social welfare. On the other hand, the negative parameters of nuclear technology are undoubtedly the use of nuclear weapons and radiation-based environmental disasters that occur after nuclear accidents. Considering its effect on the unequal distribution of resources, it functions negatively as a kind of inequality tool. Therefore, the information societies that control nuclear technology see this superiority as a victory chosen for themselves and have established a status quo in their favor. As one of the main elements of the information society, (nuclear) technology constitutes one of the main axes that determine the political and social differentiation within the world order. A nuclear order was established under the leadership of the USA, which influenced the United Nations system, especially the International Atomic Energy Agency. Nuclear order is constrained mainly in practice by a deeper set of informal rules regarding the apparent "special rights" of remarkable powers as founders and guardians of international order. It implicitly gives nuclear weapon states the right to possess nuclear weapons and, accordingly, to exercise nuclear deterrence. In other words, information societies see the possession of nuclear technology by societies they see as relatively rudimentary and others as a threat to the world. For this reason, it is seen that information societies have developed a series of formal and informal regulations/measures at the conceptual and institutional level based on the principle that the other cannot have nuclear technology, especially nuclear weapons. In this context, almost all references to nuclear technology/weapons date back to World War II. It can be seen in the principles and institutional structure of the UN, especially the IAEA, which was established by the victorious states of World War II and is under their exclusive control. The functioning and content of the formal structure of the IAEA (procedures, rules, conferences, committees, agreements, scientific and technical issues, political debates, and relative legal regulations), reflects the nuclear technology philosophy of the five permanent members of the UN, especially the USA. This status quo is based on ambivalent and supremacist political-social relations between knowledge and rudimentary societies and is carried out by means such as blocking/restricting and controlling access. Along with this status quo, the problem of nuclear threat surrounds non-nuclear societies rather than countries with nuclear technology. The information society is aware that it has created a new concept of security for itself and insecurity for the other, with a nuclear technology that it knows about but the nature of which the other does not know.

Küresel Güvenlik Girişimi'nin Orta Asya'da Çin-Rusya İlişkilerine Etkisi

Ümit ALPEREN¹

Öz

Çin Devlet Başkanı Xi Jinping'in 2022'de ilan ettiği 'Küresel Güvenlik Girişimi' (KGG), Pekin'in bölgesel ve küresel güvenliğe yaklaşımında önemli bir sistematik değişime işaret etmektedir. Küresel düzeyde artan Çin-ABD rekabeti, Rusya'nın Ukrayna'yı işgali, Orta Asya'da ortaya çıkan güvenlik boşluğu gibi gelişmeler Pekin'in küresel ve bölgesel güvenlik yaklaşımını etkilemektedir. Bu gelişmeler karşısında Çin ulusal çıkarlarını korumak için küresel ve bölgesel güvenlik yönetiminde aktif rol oynamaya çalışmaktadır. Bu çalışma, Çinli karar alıcıların KGG bağlamında neden Orta Asya'da daha etkin bir güvenlik rolü oynamak istedikleri ve bu durumun bölgede Çin-Rusya ilişkilerine muhtemel etkilerini incelemektedir. Bu makale, Rusya'nın Batıyla yaşadığı sorunlar nedeniyle Çin'in Orta Asya güvenliğinde oynamak istediği etkin role sessiz bir rıza gösterse de orta ve uzun vadede iki aktör arasında sorunlara yol açabileceği savunulmaktadır. Bu çerçevede, Çin'in Orta Asya'da potansiyel gelişmiş güvenlik rolüne bütüncül ve detaylı bir bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmektedir. Böylece Çin'in Orta Asya'da oynamak istediği güvenlik rolünün de muhtemel sınırları belirlenmeye ve Rusya'yla bölgedeki ilişkilerine nasıl yansyacağı analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel Güvenlik Girişimi, Çin, Orta Asya, Rusya

An Analysis of the Impact of the Global Security Initiative on China-Russia Relations in Central Asia

Abstract

The announcement of the 'Global Security Initiative' (GSI) by Chinese President Xi Jinping in 2022 signifies a paradigm shift in Beijing's strategy towards regional and international security. Beijing's strategy for both regional and global security is being impacted by factors like escalated Sino-U.S. rivalry in the global sphere, Russia's invasion of Ukraine, and the expanding security gap in Central Asia. This paper examines at the KGG, the reasons for Chinese authorities' desire to be more engaged in Central Asian security, and the potential effects on China-Russia relations in the region. Moreover, this study argues that even if Russia gives silent consent to the active role China wants to play in Central Asian security due to its problems with the West, it may cause problems between the two actors in the medium and long term. This framework, it is aimed to develop a holistic and detailed perspective on China's potential enhanced security role in Central Asia. Thus, the possible limits of the security role China seeks to play in Central Asia and the implications for its relations with Russia in the region are analyzed.

Key Words: Global Security Initiative, China, Central Asia, Russia


Atıf İçin / Please Cite As:

Alperen, Ü. (2025). Küresel güvenlik girişimi'nin Orta Asya'da Çin-Rusya ilişkilerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 422-437. doi:10.33206/mjss.1570294

Geliş Tarihi / Received Date: 19.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.11.2024

¹ Dr. Öğretim Üyesi - Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, umitalperen@sdu.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-4309-5180



Giriş

Son yıllarda uluslararası güç dengelerindeki hızlı değişimler Çin'in küresel ve bölgesel güvenliğe yaklaşımını etkilemektedir. Bu çerçevede, Çin Devlet Başkanı Xi Jinping'in Nisan 2022'de gerçekleştirilen Boao Forum'da önerdiği ve ardından Şubat 2023'te Çin Dışışleri Bakanlığı'nın yayınladığı belgede yer alan Küresel Güvenlik Girişimi (KGG), Pekin'in bölgesel ve küresel güvenliğe yaklaşımında kapsamlı, sistematik bir değişime işaret etmektedir. Çin resmi perspektifinden bakıldığında, KGG temelde altı sütun üzerine inşa edilmektedir. İlk olarak ortak, kapsamlı, işbirlikçi ve sürdürülebilir güvenlik; ikincisi tüm ülkelerin egemenliğine ve toprak bütünlüğüne saygı; üçüncüsü Birleşmiş Milletler (BM) Şartı'nın amaç ve ilkelerine uymak; dördüncüsü tüm ülkelerin güvenlik kaygılarını ciddiye almak; beşincisi ülkeler arasındaki anlaşmazlıkları diyalog yoluyla barışçıl bir şekilde çözmek ve altıncısı hem geleneksel hem de geleneksel olmayan alanlarda güvenliğin sağlanmasıdır (Zhonghua Renmin Gongheguo, 2023). Her ne kadar Çin'in bu yeni girişimini, güvenlik politikalarının normatif unsurlarının KGG altında formüle edilmiş şekilde Pekin'in ulusal, bölgesel ve küresel düzeyde güvenlik politikalarında daha sistematik bir yaklaşım geliştirme çabası olarak görmek mümkündür.

Genel olarak bakıldığında, KGG'nin sahada nasıl şekilleneceği konusunda devam eden belirsizliğini göz ardı etmeden, bu girişimin amaçları ve nedenleri konusunda bazı çıkarımlar da yapmak mümkündür. İlk olarak dikkati çeken hususun ABD'nin öncülüğünde 2016 yılından itibaren şekillenen, Çin'in Hint-Pasifik'teki genişlemesini sınırlandırmaya amaçlayan Hint-Pasifik Stratejisini önlemeye yönelik bir çaba olduğu belirtilebilir. Bu strateji çerçevesinde Çin, ABD'yle kendisine karşı ortaklık yapan bölgesel aktörleri caydırmayı ve kendisinin KGG çerçevesinde önerdiği küresel güvenlik yönetim normlarının desteklenmesini hedeflemektedir. İkinci olarak, Çin-ABD ticaret savaşları, iki ülke arasında artan jeo-politik, jeo-ekonomik gerilimler, Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle birlikte Batı'nın Moskova'ya yönelik kapsamlı ekonomik yaptırımları Pekin'in endişelerini artırmaktadır. Bu kapsamda, KGG Çin'in muhtemel riskleri azaltma, dayanıklılığını arttırmak amacıyla dış ekonomik ilişkilerini daha fazla güvenleştirmesinin bir yansıması olarak görülebilir. Üçüncü olarak, Çin'in 1970'lerin sonundan günümüze kadar izlediği ekonomik-temelli dış politikanın somut ve resmi olarak kapsamlı ilk dönüşümü olarak görülebilir. Bundan sonraki süreçte Çin'in muhtemelen özellikle doğrudan kendi çıkar alanlarını etkileyebilecek sorunlu alanlarda daha fazla güvenlik ve askeri diplomasi yürütmesi beklenebilir. Son olarak, Çin'in KGG konusunda özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeleri hedeflemekte, bu devletlerin desteğini almayı amaçladığı belirtilebilir.

Çin, Soğuk Savaş dönemindeki uluslararası bloklaşmanın sembol güvenlik örgütlenmeleri olan NATO ve Varşova Paktı gibi yapıların devletlerin ulusal çıkarlarına hizmet etmediğini düşünmektedir (Xi Jinping Waijiaosixiang, 2024). Bu minvalde Çin, KGG'yle önerdiği yeni uluslararası güvenlik mimarisi ile Küresel Güney'e rakiplerinin tarafını seçmemesi yönünde çaba sarf etmekte ve böylece kendi karşısında güçlü bir blokun oluşmasına engel olmaya çalışmaktadır. Böylece Çin ABD öncülüğündeki kendine karşı oluşabilecek ittifak sistemine alternatif kapsayıcı bir yol ve söylem sunarak ulusal çıkarlarını düşük maliyetle korumayı hedeflemektedir. Netice itibarıyla Çin, KGG'yi küresel düzeyde kendisine karşı genişleyen ABD hegemonyasındaki uluslararası güvenlik düzenine yumuşak bir alternatif olarak sunmakta ve böylece Birleşmiş Milletler (BM) aracılığıyla küresel güvenlik diplomasisindeki faaliyetlerini markalaştırmaya çalışmaktadır. Ayrıca Çin, terörle mücadele, polis, siber güvenlik iş birliklerini ve ikili-bölgesel güvenlik faaliyetlerini de KGG bağlamında tanımlamaya başlamıştır.

KGG politikası ortak olarak görülen gelişmekte olan ve az gelişmiş ülkelerle -diğer bir ifadeyle küresel güney ile- bir çatı altında daha sıkı güvenlik ilişkisi geliştirmeyi hedeflemektedir. Kısacası KGG'yle Çin, ulusal düzeydeki iç güvenlik modelini ve küresel düzeyde alternatif bir güvenlik yönetim mimarisini teşvik etmeye çalışmaktadır. Koalisyon inşa etme stratejisi çerçevesinde Çin için mevcut aşamada öncelikli olan güvenlik angajmanıdır. Bu nedenle yakın zamanda KGG'nin somutlaşması beklenmemelidir. Bu bağlamda KGG'nin öncelikli hedef ülkelerinin Çin'in yakın çevre bölgeleri olduğunu belirtmek mümkündür. Dolayısıyla KGG yeni bir blok önerisinden daha çok üçüncü bir yol olarak görülebilir.

Yukarıda bahsedilen bağlamda, Çin'in Kuşak-Yol Girişimi (KYG) kapsamındaki ekonomik temelli Orta Asya politikasını KGG'yle ekonomi ve güvenlik politikalarına dönüştürmeye çalıştığı görülmektedir. Çin'in son yıllarda Orta Asya'yla artan güvenlik ilişkilerine ek olarak KGG'nin eklenmesi bazı soruları da akıllara getirmektedir. Örneğin KYG'yi güvence altına almak için bölgede uygulanan güvenlik politikaları Orta Asya'daki güvenlik dengelerini etkileyebilir mi? Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle Pekin-Moskova arasındaki asimetrikleşen güç farkı Orta Asya'da iki ülke arasında bir ayrışmaya yol açabilir mi? Bilindiği

üzere Orta Asya Sovyetlerin dağılması sonrasında da Rusya'nın geleneksel güvenlik nüfuz alanı olarak görülmektedir. Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen çerçevede Çin'in Orta Asya'ya yönelik güvenlik politikası bağlamında KGG'nin odaklandığı alanların ve konuların incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu girişimin Çin-Rusya ilişkilerini Orta Asya'da nasıl etkileyebileceği tartışılmaktadır. Böylece Çin'in Orta Asya'da oynamak istediği güvenlik rolünün de muhtemel sınırları belirlenmeye ve Rusya'yla bölgedeki ilişkilerine nasıl yansıtacağı analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Bu makale, nitel araştırma yöntemiyle İngilizce ve Çince birincil ve ikincil kaynaklara dayanmaktadır. Ayrıca, çalışma Çin'in değişen küresel ve bölgesel güvenlik algısı merkeze alınarak tek bir faktöre ve uluslararası ilişkiler teorisine bağlı kalınmadan ulusal, bölgesel ve küresel değişimler bağlamında karşılaştırmalı ve bütüncül olarak Pekin'in Orta Asya'da artan güvenlik rolünün Moskova'yla ilişkilerine nasıl etki edeceğine odaklanmaktadır. KGG'nin yeni olması nedeniyle hem Türkçe'de hem de Çince dışındaki diğer dillerde literatür, özellikle Orta Asya bağlamında, henüz tam olarak oluşmamıştır. Bu çalışma bu yönüyle güvenlik bağlamında Çin, Orta Asya, Rusya üçlü ilişkilerine bir katkı verme gayretindedir. Bu çerçevede makale üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde Orta Asya güvenlik mimarisindeki değişim ele alınmakta, böylece Çin'in bölgede neden daha fazla güvenlik rolü oynamak istediği ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. İkinci bölümde, Çin'in son 10 yıllık dönemde Orta Asya güvenliğinde yönelik isteği ve iradesi incelenmektedir. Buna ek olarak da Çin'in Orta Asya coğrafyasında güvenlik rolü oynamak istemesindeki nedenler, unsurlar ve kapasitesi tartışılmaktadır. Son olarak da Çin'in Orta Asya'da artan güvenlik rolünün Rusya'yla ilişkilerini nasıl etkileyeceği analiz edilmeye çalışılmaktadır.

Orta Asya Güvenlik Mimarisinde Değişimler

Orta Asya güvenlik mimarisi açısından son 100 yıl içerisinde en önemli dönüm noktalarından birisi şüphesiz 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin dağılması olmuştur. Sovyetlerin dağılmasıyla Orta Asya'da Türkmenistan, Kazakistan, Özbekistan, Kırgızistan ve Tacikistan bağımsızlıklarını kazanmışlardır. Orta Asya'nın bağımsızlığını kazanan beş ülkesi ulusal güvenlik çerçevelerini oluşturma zorluğuyla karşı karşıya kalmışlardır (Laurelle ve Peyrouse, 2013, s. 17). Soğuk Savaş sonrasında Orta Asya'da ortaya çıkan güç boşluğunda, yeni bağımsız devletler bölgesel istikrarsızlıkla, bölgesel sınır anlaşmazlıklarıyla, etnik çatışmalar, su rezervlerinin paylaşımı, enerji kaynaklarının kontrolü ve iç yapısal sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Örneğin, Tacikistan'ın bağımsızlığından bir yıl sonra 1992'de patlak veren ve 1997'de sona eren iç savaş, Orta Asya'daki siyasal, bölgesel, etnik kırılma göstermesi açısından önemlidir. Tacikistan iç savaşı, Orta Asya'nın diğer ülkelerinde de benzer bir çatışma potansiyeline dair endişeleri arttırmıştır (Matveeva, 2009, s. 34).

Aynı zamanda bağımsızlığın ilk yıllarında Orta Asya ülkelerindeki geçiş sürecinde yaşanan ekonomik sorunlar, yöneticilerin demokratik olmayan davranışları, istikrarsızlıklar, Afganistan merkezli yaşanan karışıklıklar radikal dini akımların ve terör örgütlerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmıştır. Bu gelişmeler bölge ülkelerini ciddi bir güvenlik endişesiyle karşı karşıya bırakmıştır. Ayrıca, 1990'larda Orta Asya ülkelerinin sahip olduğu zengin petrol ve doğalgaz rezervleri, bölgenin jeo-stratejik konumu bölgeye komşu Rusya, Çin ve İran'ın yanı sıra ABD gibi ülkelerin çeşitli araçlarla nüfuz mücadelesi alanı haline gelmesine neden olmuştur. Rusya bölgede Sovyet geçmişi nedeniyle kültürel bir avantaja sahipken, Çin ekonomik açıdan boşluğu doldurmaya çalışmıştır. ABD ve Avrupa ülkeleri demokrasi, Batılı yaşam gibi öğelerle bölgede etkin olmayı hedeflemişlerdir. İran ve Türkiye gibi ülkeler de dilsel, kültürel yakınlık, tarihsel geçmiş gibi unsurlarla bölgenin şekillenmesinde rol oynamaya çalışmışlardır (Laurelle ve Peyrouse, 2013, ss. 24-25).

Rusya 1990'ların ortalarından itibaren yeniden Orta Asya'daki siyasi, ekonomik, askeri ağırlığını arttırmaya başlamış ve yeniden bölgenin başat aktörlerinden birisi olarak ortaya çıkmıştır. Çin ve Rusya'nın öncülüğünde Kırgızistan, Tacikistan ve Kazakistan'ın katılımıyla 1996 yılında karşılıklı ilişkilerin geliştirilmesi, bölgesel barış, sınır sorunlarının çözümü, geleneksel olmayan tehditlere karşı koymak, güvenlik ve istikrarın korunması amacıyla, 2001 yılında Özbekistan'ın üye olmasıyla, Şanghay İşbirliği Örgütü'ne dönüşecek olan Şangay Beşlisi oluşturulmuştur (Albert, 2015). Şanghay Beşlisi'nin oluşturulmasının en önemli nedenlerinden birisinin de Orta Asya'ya ABD önderliğindeki Batı'nın siyasi müdahalesinin olduğunu ve Rusya, Çin ikilisinin bölgesel iş birliğiyle bu gelişmenin önüne geçmek olduğunu belirtmek mümkündür.

Orta Asya güvenlik mimarisini derinden etkileyen diğer bir gelişme, ABD'nin 11 Eylül 2001'de Afganistan'da üslenen El Kaide terör örgütünün kendisine karşı yapılan saldırı sonrasında teröre karşı savaş adı altında gerçekleştirdiği işgaldir. ABD ve NATO Afganistan'da Taliban'a ve El Kaide'ye karşı

gerçekleştirdiği savaşta operasyonlarını desteklemek amacıyla Özbekistan ve Kırgızistan’da askeri üsler kurmuştur (Newlin ve Mankoff, 2021). Böylece ABD Orta Asya’ya askeri güçlerini konuşlandırma fırsatı yakalamıştır. ABD’nin bölgedeki askeri varlığı Orta Asya’nın jeo-stratejik önemini arttırmış, sınır güvenliği, terörizm, radikalizm gibi konularda uluslararası alanda daha fazla gündeme gelmesini sağlamıştır. Orta Asya lkeleri ABD’nin bölgedeki varlığını ekonomik nedenlerle ve Rusya’yı dengeleyebilmeleri açısından başlarda olumu yaklaşmışlardır. Fakat Gürcistan, Ukrayna, Kırgızistan’da iktidarlara karşı demokrasi, insan hakları söylemleriyle meydana gelen renkli ve kadife devrimler bölgede ABD’ye karşı hoşnutsuzluklara yol açmıştır (Beachain ve Polese, 2012, ss. 237-243).

ABD’nin Afganistan’ı işgali kadar Ağustos 2021’de çekilmesiyle Taliban’ın yönetime gelmesi de bölgede güvenlik ve istikrar endişelerini arttırmıştır. İ ve dış faktörlerin etkisiyle Orta Asya’da bölgesel güvenlik 2021 yılından itibaren kötüleşmeye başlamıştır. Bu erevede Rusya’nın Ukrayna’yı işgaliyle birlikte Moskova’nın politikaları ve söylemleri bölge ülkelerinin toprak bütünlüğü üzerinde egemenlik kaygılarına neden olmaktadır. Bu nedenle, Orta Asya lkeleri KGAÖ yesi olmalarına rağmen Rusya’ya olan güvenlik bağımlılıklarını azaltmaya ve dış politikalarını çeşitlendirmeye çalışmaktadırlar. Rusya’nın Ukrayna’yı işgaline hiçbir Orta Asya lkesi destek vermemektedir. Kazakistan, Ukrayna’nın doğusunda oluşan fiili durumu tanımayı reddetmiştir (Rickleton, 2022). Orta Asya’nın iki önemli devleti Kazakistan ve Özbekistan Ukrayna’nın toprak bütünlüğüne destek vermekte aynı zamanda Kiev’e insani yardımda bulunmaktadır (Putz, 2022). Bölge içindeyse, Kırgızistan-Tacikistan arasında 2022 yılında meydana gelen sınır çatışmasının ölümlere ve insanların yer değiştirmesine neden olmuştur. Kazakistan’da Ocak 2022’de halkın enerjide devlet sübvansiyonunun kaldırılmasına tepkisi sert olmuş ve Kolektif Güvenlik Antlaşması rgt’nün (KGAÖ) müdahalesiyle protestolar durdurulmuştur. Ayrıca Özbekistan’da hükümetin Temmuz 2022’de Karakalpakistan’ın özerklik statüsünün düşürülmesine yönelik girişimi protestolara neden olmuştur (TRT Avaz, 2022). Dolayısıyla ABD’nin Ağustos 2021’de Afganistan’dan çekilmesiyle Taliban’ın kontrolü ele geçirmesi, Rusya-Batı arasında yaşanan gerilimler, Rusya’nın Şubat 2022’de başlattığı Ukrayna topraklarını işgali, Çin-Rusya ilişkilerinde Moskova aleyhine asimetrikleşme Orta Asya güvenlik mimarisini köklü bir Şekilde etkilemektedir. Son yıllarda Rusya’nın Orta Asya’da etkisinin azaldığı, ABD’nin askeri olarak çekildiği, Çin’in etkin olmaya çalıştığı bir süreç devam etmektedir.

Diğer yandan Orta Asya’da Rusya’nın otoritesinin de zayıflamasıyla birlikte bölgeselleşmenin hız kazandığı görülmektedir. Orta Asya güvenlik mimarisindeki bu değişim sürecinde Orta Asya lkelerinde özellikle Özbekistan ve Kazakistan’ın başını ektıği ülkeler bölgeselleşmenin yükselişinin yanı sıra bölgesel düzeydeki dalgalanmaların olumsuz etkisini azaltmak amacıyla bazı stratejiler geliştirmektedirler. Bölgeselleşme erevesinde Orta Asya lkeleri 2018 yılından itibaren her yıl Orta Asya Zirvesi düzenlemektedirler. Ayrıca Rusya ve Çin olmadan sadece bölge ülkelerinin katılımıyla Kazakistan’ın ev sahipliğinde “Birleştik-2024” isimli askeri tatbikatı organize etmişlerdir (Daryo, 2024). Bunların yanı sıra bölge ülkeleri arasındaki ticaret 2017’de 110 milyar dolar civarında iken 2023’te bu rakam yaklaşık iki kat artarak 220 milyar dolara çıkmıştır.

Artan bölgeselleşme çabalarının yanı sıra Orta Asya lkeleri jeostratejik ve jeo-ekonomik konumları dikkate alındığında, stratejik özerkliklerini güçlendirmek, bölgedeki Rusya’nın geleneksel hakimiyetinden, Çin’in artan etkisinin olumsuz yönlerinden ve iç-dış faktörlerin ortaya çıkardığı handikaplardan kaçınabilmek için her ülke kendilerine özgü çok yönlü bir dış politika izlemektedirler. Orta Asya lkelerinin bu çok yönlü dış politikalarını jeopolitik konumları, ekonomik kapasiteleri, kaynakları ve iç siyasi yapıları Őekillendirmektedir. Kazakistan Rusya, Çin ve Batı ile ilişkilerini dengeleyen “ok vektörlü” bir yaklaşımı varken, Özbekistan’ın 1990’lardan beri izlediği izolasyonist politikaları 2010’ların ortalarından itibaren bölgesel iş birliğine ve açılıma dnmştir. Orta Asya’nın göreceli olarak istikrarsız ve ekonomik kapasite olarak zayıf lkeleri Kırgızistan ve Tacikistan büyük lde Rusya’yla ilişkileri daha yakinken aynı zamanda Çin ve ABD’yle de iyi ilişkiler kurmaya çalışmaktadırlar (Poujol, 2021).

Son yıllarda izledikleri çok yönlü dış politikalarının bir yansıması olarak silah, askeri ekipman aldıkları ve ortaklık yaptıkları ülkeleri çeşitlendirme yoluna gitmektedirler (Jardine ve Lemon, 2020, ss. 4-6). Bu bağlamda Orta Asya lkeleri, bölge lkeleri Türkiye, Hindistan, AB, ABD gibi bölge dış aktörlere ek olarak Çin’le de güvenlik ve ortaklık ilişkilerini geliştirmektedirler. Yukarıda bahsettiğimiz gibi Çin, Orta Asya’da KGG çerçevesinde kapsamlı bir ortaklık kurmaya çalışmaktadır. Çin’in Orta Asya’yla güvenlik ilişkilerini geliştirmesi hem kendisinin KYG kapsamında yaptığı yatırımların güvenliği hem de bölge lkelerinin Rusya’ya ‘doğrudan rakip olmayan’ bir aktör tarafından dengelenebilmesi açısından önemlidir.

Yukarıda bahsedilen politikalar çerçevesinde, Orta Asya ülkeleri herhangi bir büyük gücün tarafını seçmekten imtina etmemektedirler. Orta Asya ülkeleri kapalı bir coğrafi konumda olmaları nedeniyle ticari yollar bağlamında Rusya ve Çin dışında Batıyla sorunlu İran'a ve kırılğan konumdaki Afganistan'a bağımlıdır. Çin'in Orta Asya'da bulunması kendisine ucuz enerji kaynaklarına erişimi kolaylaştırırken aynı zamanda özellikle KYG'yle bölge ülkelerinin Batıyla bağlantısallığını sağlayabilmek için önemli fırsatlar ortaya çıkarmaktadır. Çin'in özellikle 2010'lardan itibaren belirgin bir ekonomik güç olması, 2013'te Kazakistan'ın başkenti Astana'da duyurduğu Kuşak ve Yol Girişimi (KYG) Orta Asya'nın ekonomik ve güvenlik mimarisini etkilemeye başlamıştır. Çin'in KYG çerçevesinde Orta Asya'da gerçekleştirdiği alt yapı yatırımları, ekonomik koridorlar, enerji hatları, kuru limanlar, bağlantı projeleri vasıtasıyla derinleşen ekonomik ve politik ilişkileri Pekin'in dış politikasında bölgeyi önemli bir stratejik konuma getirmiştir. Aynı zamanda Çin'in bölgedeki artan ekonomik ve siyasi etkisi Rusya'nın geleneksel bölgesel hakimiyetine meydan okuyacak bir boyuta taşınmaktadır. Diğer yandan Çin Orta Asya'da izlediği ekonomik temelli dış politika sayesinde sessiz bir şekilde bölgede etkisini arttırmaya başlamıştır.

Yukarıda bahsedilenlere ek olarak, Orta Asya ülkelerinin çok yönlü dış politikalarının bir yansıması olarak Batılı ülkelerle iş birliklerini geliştirmesi bölgeselleşmeye katkı verdiği ifade edilebilir. ABD, 'Amerika Birleşik Devletleri Orta Asya Stratejisi 2019-2025: Egemenlik ve Ekonomik Refahın Geliştirilmesi' başlığıyla bir strateji belgesi yayınlamıştır (U.S. Embassy in Uzbekistan, 2020). Buna ek olarak ABD Başkanı Joe Biden, BM'de Orta Asya ülkeleri başkanlarıyla C5+1 düzenlemiştir. ABD'nin politik konuların yanı sıra ekonomik bağlamda Orta Asya'ya ilgisini göstermesi, özellikle Çin'i dengelemek açısından Almatı'da düzenlenen B5+1 İş Forumu dikkat çekicidir (U.S. Department of State, 2024). ABD'nin yanı sıra AB, Orta Asya'yı Avrupa'ya bağlayan Orta Koridoru desteklemek için 10 milyar euroluk bir destek paketi açıklamıştır (Mrini, 2024). Japonya da ticaret yollarını ve insanlar arasında değişimin desteklenmesi amacıyla Orta Asya ülkeleri için bir yardım paketi açıkladı (The Japan Times, 2024). Orta Asya ülkelerinin özellikle bölgeye komşu Çin ve Rusya dışındaki aktörlerle iş birliği yapması hem bölgeselleşmeye büyük bir katkı yapmakta hem egemenliklerini güçlendirmektedir. Belirtmek gerekir ki, Orta Asya ülkelerinin çok yönlü bir dış politika izlemesi, diğer büyük güçlere alan açması, Çin ve Rusya'nın Batı-karşıtı tutumlarıyla uyuşmamaktadır. Bu çerçevede Orta Asya ülkelerinin ABD, AB, Hindistan, Türkiye gibi büyük güçlerle ilişkilerini geliştirmek istemeleri, Türk Devletleri Teşkilatı üyesi olmaları, Kazakistan'ın NATO Barış için Ortaklığı gibi politikaları Çin'in önüne bir handicap olarak çıkmaktadır.

Çin'in Orta Asya'da Güvenlik Rolünde İsteği ve İradesi

Çin'in Değişen Güvenlik Algısının Kavramsal Çerçevesi

Çin'in 2010'lu yılların ortalarından itibaren küresel boyutta ekonomik güç olmasıyla birlikte, Xi Jinping'in son iki döneminde Pekin'in küresel güvenlik algısı hızlı bir şekilde değişmeye başlamıştır. Bu bağlamda küresel ve bölgesel düzeyde jeostratejik değişimler çerçevesinde Çin dış politikasında hem kavramsal hem pratikte bazı yenilenmeler gözlemlenmektedir. Böylece Xi'nin selefleri Hu Jintao ve Jiang Zemin'den farklı olarak Çin dış politikasını salt ekonomi temelli olmaktan çıkararak, kapsamlı güç olmak için çaba gösterdiği görülmektedir. Bilindiği üzere Xi, Çin'in bölgesel ve küresel ekonomik nüfuzunu arttırmak için 2013'te ilan ettiği Kuşak-Yol Girişiminin ardından 2021'den günümüze kadar adım adım ilan ettiği Küresel Gelişme Girişimi, Küresel Medeniyet Girişimini ve Küresel Güvenlik Girişimini içine alan 'üç büyük küresel girişimi' (三大倡议) uluslararası kamuoyuna duyurmuştur (Zeng ve Tian, 2024, ss. 3-4; Chou, 2024).

Bu üç büyük girişimin aynı temelde ortaya çıkması, Çin'in güvenlikle farklı değerlerle ve gelişmenin aralarındaki etkileşimi ortaya koymasından dolayı da dikkat çekicidir. Çin yönetimi, güvenliğin kalıcı ve sürdürülebilir olabilmesi için temel kalkınmanın da gerekliliğine dikkatleri çekmektedir (Zeng ve Tian, 2024, ss. 3-4; Chou, 2024). Dolayısıyla Çin liderliği güvensiz bir ortamda da kalkınmanın olamayacağını sıklıkla ifade etmektedirler. Bu nedenle Çin, güvenlikle ilgili yaklaşımını Üç Büyük Küresel Girişiminin bir parçası olarak açıklamaktadır. Çin'in bu yaklaşımı aynı zamanda oluşabilecek olumsuz tepkilere karşı önleyici ve yumuşatıcı bir rol oynamaktadır. Xi'nin Küresel Medeniyet vurgusu selefi Hu Jintao döneminin önemli bir yaklaşımı olan Uyumlu Dünya-Toplum (hexie shijie) kavramını anımsatsa da küresel değişimler çerçevesinde ciddi bir yaklaşım farklılığının da olduğu söylenebilir. Böylece Çin, küresel güvenlik, kalkınma ve medeniyet yaklaşımında da farklı değerlerin bir arada olabileceği bir yaklaşımı söylemsel düzeyde belirtmektedir. Nadege Rolland KYG'nin 'ortak kader toplumu' gibi zararsız söylemlerle Çin-merkezli (Sino-centric) dünya düzenini de çağrıştırdığını belirtmektedir (Zhao, 2015, s. 966; Rolland, 2017).

Dolayısıyla Üç Küresel Girişiminin KYG'nin kapsamlı güncellenmiş 2.0 olduğunu ifade etmek mümkündür.

Xi'nin KGG'si ÇKP 20. Kongresindeki güvenlik vurgusunun ön plana çıkması yukarıda bahsettiğimiz durumun en önemli işaretlerinden birisi olarak görülebilir (Alperen, 2021). Realist yaklaşımla bakıldığında Çin'in dünya ekonomisinden aldığı payın büyüklüğü, küresel hegemonik güç ABD'le rekabetinin hızlanması kaçınılmaz olarak ulusal çıkarlarını korumak için Pekin'i küresel ve bölgesel güvenlik, politik ve ekonomik yönetiminde daha fazla inisiyatif almaya zorlamaktadır. KGG, Çin'in Batı-merkezli küresel güvenlik yönetimine söylemsel düzeyde de olsa meydan okuyan yeni uluslararası sürüm söylemidir. KGG'nin temellerini oluşturan altı sütun söylemsel düzeyde aslında Çin'in 1955'ten beri dış politika söyleminin temellerini oluşturan "Barış İçinde Bir Arada Bulunmanın Beş ilkesinde" kodlanan ilkelerinin değişen konjonktüre uygun olarak yeni bir formatta sunulması olarak değerlendirmek mümkündür (MOFA PRC, 2024).

Dolayısıyla Çin'in henüz taslak halindeki KGG'yi her Őeyden önce küresel ve bölgesel güvenlikte Çin karakterişiğiyle (中国特色) daha fazla aktif bir rol alma niyetinin bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Orta Asya bağlamında bakıldığında, küresel ve bölgesel hegemonik aktörlerin küresel sistemdeki gücünün göreceli olarak azalması ve bazı bölgelerden çekilmesi güvenlik bağlamında belirsizliklere neden olabileği görülmektedir. Daha açık bir ifade ile oluşan güç boşluğu ve bölgesel güç dengeleri yeniden Şekillenirken istikrarsızlık ihtimalinin artması muhtemeldir. Bu çerçevede de ABD'nin Afganistan'dan ve dolayısıyla askeri olarak Orta Asya'dan çekilmesi, Rusya'nın Ukrayna işgaliyle zayıflaması ve odak noktasını Doğu Avrupa'ya kaydırması Orta Asya'da bir güç boşluğu meydana getirmiştir. Burada Orta Asya'da oluşan güç boşluğunu hangi aktörün nasıl ne oranda dolduracağı sorusu kaçınılmaz olmaktadır. Çin'in Orta Asya'da çıkabilecek istikrarsızlıklardan en fazla etkilenebilecek ülke ve bölgeye komşu büyük aktörlerden birisi olması nedeniyle Pekin, oluşan güç boşluğuyla yakından ilgilenmektedir.

Çin'in Etnik İstikrarsızlık Endişeleri Bağlamında Bölgesel Güvenlik

Çin için Orta Asya'nın jeostratejik önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çin, Orta Asya ile Kazakistan, Tacikistan ve Kırgızistan üzerinden yaklaşık 3500 km'lik bir sınır hattı paylaşmaktadır. Sovyetlerin dağılmasından sonra, Çin'in bölgeye yönelik siyasi ve diplomatik faaliyetlerinin odağı tartışmalı sınır sorunlarını çözmek olmuştur. Orta Asya'nın Uygur Özerk Bölgesi'ne coğrafi, kültürel, dilsel, dinsel yakınlığı, Çin'in ayrılıkçı ve aşırılıkla ilgili güvenlik kaygılarını potansiyel olarak etkileyebilecek bir konumdadır. Bölgenin güveniksizleşmesi durumunun Çin'in Tibet, Hong Kong, Tayvan gibi sorunlu diğer bölgelerdeki politikalarını da olumsuz etkileme potansiyeli vardır (Li, 2016, s. 527; Peyrouse, 2018). Pantucci (2021), Çin'in Orta Asya'yla angajmanının birincil nedeninin Uygur meselesi olduğunu söyler. Ayrıca Çin-Orta Asya diplomatik ilişkilerinin kurulduğu 1990'larda, Pekin'in Orta Asya'ya yönelik güvenlik yaklaşımının merkezinde Uygur Bölgesinin bağımsızlığı için mücadele eden gruplara destek vermemeleri ve bunların sınırlandırılması öncelikliydi.

Orta Asya'yla güvenlik ilişkilerinde Uygur bölgesinin istikrarı Pekin için hala öncelikli olmayı sürdürmekle birlikte 2010'lardan itibaren ticari ve politik ilişkilerin gelişmesiyle birlikte yatırım güvenliği, Çin-karşıtlığı, ekonomik krizler, lider değişimleri, milliyetçilik, İslam'ın toplumdaki değişen yeri gibi yeni hususlar da eklendi. Belirtilen bu hususların da birbirinden bağımsız olmadığını ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu belirtilebilir. Bu çerçevede, özellikle Uygur meselesi nedeniyle Çin bölgesindeki barış ve istikrara önem verdiği görülmektedir. Böylece Çin Orta Asya'daki istikrarsızlığın kendi içerisine sirayet etmesini önlemeyi amaçlarken aynı zamanda bölgeyi kendisi için bir pazar olarak ortaya çıkarmış, ekonomisinin istikrarlı olarak büyüyebilmesi için gerekli olan doğal kaynakların güvenliği sağlanmıştır (Hurskainen, 2024).

Çin'in Orta Asya'ya yönelik güvenlik açılımı, bölgeden algıladığı tehdit düzeyiyle birlikte, jeoekonomik ve jeopolitik bağlamda genişleyen ulusal çıkarlarını korumak amacıyla güvenlik ihtiyacını da artırmıştır. Çin'in ekonomik merkezli çıkarlarının ekonomik-güvenlik çıkarlara geğişi Xi'nin Ocak 2015'te Askeri Diplomasi Çalışma Konferansında bir dış politika aracı olarak askeri diplomasiyi öne çıkarmasıyla daha görünür hale gelmiştir (Zhongguo Gongchandang Xinwen, 2015). Çin'in Orta Asya'da algıladığı temel tehditler göz önünde bulundurulduğunda bunların, bölgedeki istikrarsızlığın bölgedeki çıkarlarına zarar vermesi, KYG projelerine gelebilecek saldırılar, bölgedeki Çin-karşıtı silahlı grupların Uygur Özerk Bölgesine yönelik muhtemel saldırıları ve ayrıca bölgeye Batılı güçlerin girmesi olduğu görülmektedir.

Çin, Orta Asya'dan kendisine gelebilecek istikrarsızlaştırıcı hareketleri önlemek amacıyla tedbirler geliştirmektedir. Bu çerçevede Çin, 2014'te Orta Asya sınır hattını oluşturan Uygur Özerk Bölgesi'nde başlattığı 'Teröre Karşı Halk Savaşından' beri Afganistan'daki istikrarsızlığın batı sınırlarına ulaşmasını önleyen bir tampon olarak gördüğü Orta Asya güvenliğinde daha aktif rol oynamaya çalışmaktadır. Bu kapsamda 2014 yılından itibaren kendi güvenlik birimleri ve Orta Asya güvenlik birimleriyle gerçekleştirdiği güvenlik iş birliğini arttırmaktadır. Xi'nin New York Times'e sızdırılan bir dizi konuşmalarında 2014'te Uygur Bölgesinde sınırdaki yaptığı bir açıklamada Suriye'den gelebilecek Uygur savaşçıların Tacikistan üzerinden Çin'e geçebilecekleri endişesini ifade etmiştir (The New York Times, 2019). Çin bu endişelerin de etkisiyle sınır hattında Silahlı Halk Polisiyle "İşbirliği-2019", Kırgızistan, Tacikistan ve Özbekistan'ın ulusal muhafız birliklerinin her birinin katılımıyla ilk kez terörle mücadele konseptiyle eğitim tatbikatı gerçekleştirmiştir (China Military, 2019). Bu bahsedilen faaliyetler Çin'in Orta Asya güvenliğinde daha fazla aktif olmak istediğini göstermesi açısından önemlidir. Çin'in Tacikistan'da askeri üs kurması hususunun da bu endişelerden kaynaklanması muhtemeldir.

Yukarıda bahsedilen çerçevede Pekin'in Orta Asya ülkeleriyle güvenlik angajmanını son 10 yılda arttırdığı görülmektedir. CSIS verilerine göre, 2003-2012 yılları arasında Çin, Orta Asya ülkeleriyle yılda ortalama 151 askeri faaliyette bulunurken, 2013-2018 yılları arasında bu sayı 179'a ulaşmıştır (ChinaPower, 2019). Her ne kadar iki dönem arasında yüzde 20'lik bir artış olsa da pratikte bu oran daha fazladır. Şöyle ki, 2003-2012 yılları arasındaki askeri faaliyetlerinin yüzde 90'ı üst düzey ziyaretlerden oluşmaktadır. 2016-2018 döneminde ise üst düzey ziyaretler toplam askeri faaliyetlerin yüzde 56'sını oluştururken, geri kalan kısmını tatbikatlar teşkil etmektedir (ChinaPower, 2019). Özellikle Orta Asya bu hususta dikkat çekicidir. Çin Orta Asya'da bilinen ilk ikili askeri tatbikatını ŞİÖ himayesinde 100 askerden oluşan küçük bir grupla 2002 yılında Kırgızistan'da gerçekleştirmiştir. Çin'in Orta Asya'da organize ettiği ilk çok taraflı tatbikat ise Özbekistan hariç ŞİÖ üye ülkelerinin katılımıyla Ağustos 2003'te Kazakistan'ın doğusunda ve Uygur bölgesinde gerçekleştirilmiştir (Weitz, 2011). 2020 yılı başında başlayan pandemiyle birlikte Çin'in Orta Asya'da düzenlediği ortak tatbikatlarını azaltmıştır.

Jeopolitik Bağlamda Değişen Bölgesel Güvenlik ve Çin

Karasal olarak Orta Asya, Çin'in Avrasya jeopolitik hedefleri açısından Avrupa'ya, Ortadoğu'ya ve Güney Asya'ya bağlanmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede Çin, Orta Asya'dan diğer pazarlara çıkış için Rusya ve Ortadoğu hidrokarbon kaynaklarına alternatif olarak petrol ve gaz boru hatlarıyla ve Çin-Kırgızistan-Özbekistan demiryolu, Çin-Kazakistan demiryolu, otoyollar vb. projelerle fiziksel bağlantıları sağlamaya çalışmaktadır. 2013 sonrasında ise KYG vasıtasıyla Çin'in Batıya açılan jeostratejik/jeoekonomik bir güzergâhı haline gelmiştir.

Xi'nin 2013'te KYG'yi ilan etmek için Kazakistan'daki Nazarbayev Üniversitesi'ni seçmesi Orta Asya'yı Çin dış politikasının kilit unsurlarından birisi olarak görmesi açısından önemli bir karardır. Çin açısından Orta Asya'nın en istikrarlı ülkesi olarak görülen Kazakistan'da Ocak 2022'de vuku bulan protestolar ülkenin kırılganlığını ve mevcut stratejilerin ve taktiklerin yeniden değerlendirilmesini zaruri kılmaktadır. Ocak 2022 Kazakistan protestoları Çin'i Orta Asya'yla mevcut güvenlik ilişkilerini yeniden düşünmeye sevk etmiştir. Kazakistan Ocak 2022 protestolarına kadar büyük bir güce bağımlı olmadan Çin'in batıya açılan en istikrarlı kapısı konumundaydı. Çünkü Çin'den yola çıkan bir yük treni ya da kara taşıtı tek bir ülkenin sınırlarından geçerek Hazar Denizi'ne ve oradan hem Azerbaycan hem Gürcistan üzerinden Batı'ya kolayca ulaşabilmektedir. Son olaylar Kazakistan'ın ne kadar kırılgan olduğunu ve hızlı bir şekilde istikrarsızlaşabileceğini ortaya çıkarmıştır. Kazakistan'daki ve Özbekistan'daki protestolara ek olarak, Afganistan'a komşu olan Kırgızistan ve Tacikistan askeri birliklerinin sınır hattında Eylül 2022'de çatışması da Orta Asya'daki kırılganlığı gösteren diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır.

Orta Asya'nın kırılganlığının yanı sıra Kazakistan'da meydana gelen protestoların Çin'in iki ana kurucusundan birisi olduğu üç şerre karşı kurulan Şanghay İşbirliği Örgütü bağlamında değil de Moskova'nın kontrolündeki KGAÖ tarafından ele alınması ve müdahale edilmesi Rusya'nın hala eski Sovyet coğrafyasında diğer güçlere sıcak bakmadığını da göstermesi açısından önemlidir. Rusya'nın Çin'in yumuşak güç araçları ile etkin olmaya çalıştığı bir coğrafyaya Rusya'nın Çin'i göz ardı ederek müdahil olmasının Pekin tarafından hoş karşılanmadığını söylemek mümkündür. Rusya Başkanı Vladimir Putin'in Kazakistan'ın toprak bütünlüğünü hedef alacak şekilde Sovyetler döneminde bu ülkeye fazla toprak verildiğini dile getirmesi ve sonrasında Xi'nin pandemi sonrasında ilk yurtdışı ziyaretini Kazakistan'a yapması manidar olmuştur. Hatta Xi'nin Kazakistan ziyaretinde Kazakistan'ın egemenliğine ve toprak bütünlüğüne dikkat çekmesi Putin'in söylemine dolaylı bir karşılık olarak değerlendirilebilir.

Kazakistan üzerinden Çin'den Rusya'ya uzanan Yeni Avrasya Karaköprüsü ve Çin-Moğolistan-Rusya Koridoru Rusya'nın Ukrayna işgali öncesinde, Çin'in KYG'sının en önemli hatları arasında yer almaktaydı. Fakat Batı'nın Rusya'ya karşı uyguladığı kapsamlı yaptırımlar nedeniyle Çin'in KYG'sında Orta Asya'dan Ortadoğu'ya uzanan Orta Koridor'un öneminin arttığı görülmektedir. Asya jeopolitiğindeki bu değişim Çin'in Orta Asya'nın istikrarına ve güvenliğine daha fazla önem vermesine neden olmaktadır.

Ayrıca Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle Moskova'nın Batı ülkeleri ile ilişkilerinin bozulması, ABD öncülüğünde oluşturulan QUAD ile Deniz ticaret yollarının kendisi için göreceli bir risk oluşturması Pekin için doğudaki limanlardan başlayan deniz yollarına alternatif bir jeopolitik çıkış olması da Orta Asya'nın stratejik önemini arttırdığı görülmektedir. Dolayısıyla 2010'lardan itibaren Çin, ekonomik ve siyasi olarak yükselişle birlikte ekonomik ve güvenlik çıkarlarını daha görünür olarak bölgeye yansıtmaya başlamıştır.

Çin-Orta Asya Zirvesi Pekin'in bölge ülkeleriyle ilişkisinde ekonomik ortaklıklarını ve güvenlik sağlayıcı rolünü ve jeopolitik dinamikleri etkileyecek değişimlerin işareti olarak görülebilir. Xi, 18-19 Mayıs 2023'te Xi'an'da düzenlenen Çin-Orta Asya zirvesinde yaptığı açılış konuşmasında kendilerinin 'Orta Asya ülkelerinin kolluk kuvvetleri, güvenlik ve savunma kapasitelerini güçlendirmelerine yardımcı olmaya, bölgesel güvenliği korumak ve terörizmle mücadele etmek için bağımsız çabalarını desteklemeye hazır olduğunu' söylemiştir. Zirvede kabul edilen Xi'an Deklarasyonunda "Çin'in Orta Asya devletlerinin kalkınma yolunu, ulusal bağımsızlıklarını, egemenliklerini ve toprak bütünlüklerini koruma çabalarını ve bağımsız dış ve iç politikalarını sıkı bir şekilde desteklediği" ifadeleri yer almıştır. Fakat burada Çin'in Xian Deklarasyonundaki ifadelerinin pratik uygulamasına dair detaylara yer verilmemiştir.

Çin-Rusya Bölgesel İşbirliğinde Artan Riskler

Soğuk Savaştan günümüze kadar Orta Asya'da Çin-Rusya ilişkileri politik, askeri olarak Moskova'nın, ekonomik olarak ise Pekin'in etkin olduğu tamamlayıcı ve simbiyotik bir yaklaşım üzerine şekillenmekteydi. Soğuk Savaş'ın sona ermesinden itibaren ABD'nin Orta Asya dış politika stratejisi, Çin-Rus ortaklığının oluşumunda önemli bir rol oynamıştır Çin ve Rusya ikilisinin küresel düzeyde ABD'den algıladığı ortak tehdit algısı devam etmekte, fakat Orta Asya bağlamında azalmaktadır. Bununla birlikte Orta Asya'daki Rusya-Çin arasındaki zımnî görev paylaşımında Rusya'nın Ukrayna savaşıyla zayıflaması, Moskova ve Pekin arasındaki güç asimetrisinin artması bu tamamlayıcı iş birliğinin geleceği konusunda bir belirsizlik ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla ortak tehdidin kesişme coğrafyasında ortadan kalkması nedeniyle Çin-Rus ilişkilerindeki tamamlayıcı iş birliğinin rekabetçi iş birliğine dönüşme ihtimali olasıdır (Christoffersin, 2024, ss. 91-93). Bu bağlamda Çin'in KGG'sinin Orta Asya güvenlik mimarisini nasıl etkileyeceği ve bu durumun Rusya-Orta Asya bağlamında Rusya-Çin ilişkilerine nasıl yansıtacağı önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle KGG bağlamında yapılan tartışmalar Çin'in ABD merkezli küresel güvenlik anlayışına bir alternatif olduğu yönünde değerlendirilmektedir. Dolayısıyla KGG'nin Çin-ABD ilişkilerinde yeni bir rekabet faktörü olarak ortaya çıkabileceği üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımı dışlamadan KGG'nin Çin-Rusya ilişkilerinde de özellikle Ukrayna savaşı sonrasında Orta Asya merkezli olarak bir rekabete neden olabileceği önemli bir husustur.

Çin'in Orta Asya'daki ekonomik gücünün yanı sıra güvenlik merkezli çok-taraflı mekanizmalara ek olarak KGG'yi de ilan etmesi Rusya'nın bölgedeki güvenlik etki alanına müdahil olması bağlamında rahatsızlık yaratmaktadır. Ayrıca KYG ve KGG'de görüldüğü üzere Çin merkezli girişimler çok-taraflı ya da iki-taraflı olmaktan daha çok Çin'den diğer devletlere destek vermek şeklinde tek taraflı olmaktadır. Yani kurulan mekanizmaların çok-taraflı ya da iki taraflı olarak çalışması Çin'in kontrolünde olmasına neden olmaktadır. KGG de bu çerçevede çok taraflı bir girişim değil de Çin'in merkezde olduğu bir yapılanma önermektedir.

Çin-Rusya Arasındaki Güç Asimetrisinin Artması

Çin'in giderek artan ekonomik, politik ve askeri gücünün aksine Rusya'nın ekonomik, politik ve askeri gücü Ukrayna Savaşı ile azalmaktadır. Rusya'nın askeri teknolojisinin Ukrayna savaşında görüldüğü üzere göreceli olarak 10 yılda bariz bir şekilde gerilediği ortaya çıkarken, Çin'in silah teknolojisinin ve satışlarının istikrarlı bir şekilde arttığı görülmektedir (Heginbotham, 2015; Kania, 2020). Ukrayna savaşıyla birlikte açık bir şekilde Rusya-Çin arasındaki stratejik denge ve ilişkinin düzeyi de değişmekte, bu gelişmelerin Orta Asya ülkelerinin güvenlik politikalarına, stratejik değerlendirmelerine yansıma olasılığı kaçınılmazdır. Her ne kadar Rusya, Çin'le kıyaslandığında Orta Asya'da politik, kültürel ve askeri alanlarda bölgedeki güçlü varlığını sürdürse de Çin'in özellikle KYG'yle birlikte ekonomik temelli ağırlığını hızla şekilde arttırmakta ve siyasi etkiye dönüştürmekte olduğu görülmektedir.

Bu durumu Çin'in Rusya'ya kıyasla Orta Asya'ya artan silah satışlarında da görmek mümkündür. Son yıllarda Rusya'nın Orta Asya ülkelerine olan silah satışı sabit kalırken, Çin'in ihracatında hızlı bir yükseliş mevcuttur. Örneğin, Çin 2010-2014 yılları arasında Orta Asya ülkelerinin silah ithalatının yüzde 1,5'ünü karşılarken, sonraki 5 yılda bu oran yüzde 18'e çıkmıştır (Jardine ve Lemon, 2020, s. 2). Özbekistan, 1991-2018 yılları arasında Çin'den Rusya'dan aldığından daha fazla silah almıştır. 2014-2018 yılları arasında ise hem Türkmenistan hem de Özbekistan Çin'den Rusya'dan aldığı silahtan daha fazlasını almıştır. Ayrıca Çin, Rusya'dan farklı olarak Orta Asya'ya silahlı insansız hava araçları gibi teknolojik olarak daha gelişmiş silah sistemleri tedarik etmektedir (Wilson, 2021, ss. 65-66). Rusya 2021 yılına kadar Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan'da bulunan askeri tesisleri ve yüzde 52'lik askeri ekipman satışıyla bölge ülkelerinin en önemli askeri ortağıydı. Ukrayna savaşı ve sonrasında yıllarda Rusya'nın bölgeye ne kadar silah satışı yaptığına dair elde yeterli veri bulunmamaktadır. Fakat anılan bölgede Rusya'nın askeri etkisinin azaldığını ifade edebilmek mümkündür. Bu gelişmeler Çin'in Orta Asya'da Rusya'nın alanını daraltmaya başladığını göstermesi açısından dikkat çekicidir.

KYG'nın, Rusya'nın öncülüğünü yaptığı Avrasya Ekonomik Birliğine ve Moskova'nın bölgesel liderliğine meydan okumasına rağmen şimdiye kadar bu iki girişim üzerinden bariz bir sorun ortaya çıkmamıştır (Defraigne, 2021). KYG'nin referansının ekonomik temelli olması nedeniyle Rusya'nın olumlu yaklaşımı makul seviyede olmaktadır. Fakat KGG çerçevesinde iki ülkenin nasıl bir ilişki geliştireceği ve Rusya'nın Orta Asya'daki güvenlik rolünden ne kadar taviz vereceği hususları muğlaktır. 2022 Rusya-Ukrayna Savaşı öncesinde iki aktör arasında daha dengeli bir ilişkiden bahsedilebilirdi. Rusya'nın Ukrayna savaşı nedeniyle iki ülke arasındaki ilişkiler Çin lehine gelişmektedir. Çin-Rusya arasında Şubat 2022'de 'sınırsız dostluk' antlaşması imzalanmış olsa da bunun sınırlarının neresi olacağı konusundaki muğlaklık devam etmektedir (Saxena, 2024). Rusya'nın sınırlarının doğusunda 25000 askerle 2018'de gerçekleştirdiği Vostok 2018 askeri tatbikatına Çin 3000 askerle katılmıştı (Johnson, 2018). Rusya ve Çin Temmuz 2019'da Asya-Pasifik üzerinde ilk kez ortak bombardıman uçağı devriyesi gerçekleştirmiştir (Osborn ve Lee, 2019). Yine Rusya-Çin arasındaki ortak askeri tatbikatlar Pasifik'te ve Hint Okyanusunda devam etmektedir.

Çin'in yeni girişimi KGG ile Orta Asya'ya yönelik güvenlik ilişkileri konusunda daha kapsamlı bir program yürütmeye çalıştığı söylenebilir. Çin'in Orta Asya'da güvenlik bağlamında aktifleşmesi Rusya'nın alanına girmesi durumunda iki ülke ilişkilerinde de bir gerilemeyi beraberinde getirmesi muhtemeldir. Çinli Uzman Zhao Huasheng Batı'da düşünülenin aksine Orta Asya'da Çin-Rusya rekabetinin olmadığını, çünkü iki ülkenin ilişkilerinin iş birliği ve birlikte bulunmanın prensipleri etrafında şekillendiğini belirtmektedir. Zhao (2023, s. 139) son 30 yılda iki aktör arasında bir sorunun çıkmamasını da bu konuya bir kanıt olarak sunmaktadır. Fakat Zhao ve birçok Çinli uzmanın son 30 yıldaki Çin-Rusya arasındaki askeri, ekonomik, politik ve teknolojik güç dağılımının ve tehdit algısının coğrafi olarak değiştiğini göz ardı ettiklerini söylemek mümkündür. Zhao'nun aksine Igor Savin gibi bazı Rus uzmanlar 2013'te kimse tarafından Çin'le Orta Asya ülkeleri arasında askeri-teknik iş birliğinden bahsedilmediği fakat aradan geçen zaman içerisinde bu konunun yoğun bir şekilde tartışıldığından bahsetmektedir (Wilson, 2021, s. 67). Diğer bir Rus Uzman Artyom Lukin (2015), KYG'yi bir Avrasya imparatorluğu yaratmayı amaçlayan Çin stratejisi olarak görmektedir. Lukin (2015) Rusya için 2014 yılında Batıyla yaşadığı sorunlar nedeniyle Çin'le yakınlaşmaktan başka bir seçenek bulamadığını belirtmektedir. Çin'in KYG'yi 2013 yılında ilan etmesine rağmen Rusya'nın 2014 yılında Kırım'ın işgaliyle başlattığı Ukrayna savaşı bu noktada dikkat çekicidir. Dolayısıyla Rusya'nın, ekonomik temelli KYG'ye dahi sıcak yaklaşmazken güvenlik eksikliğini KGG'ye ne kadar sıcak bakacağı soru işaretidir. Rusya'nın devam eden Ukrayna Savaşı ve Batı yaptırımları nedeniyle Çin'e karşı somut bir strateji geliştirmesini mevcut şartlarda beklemek gerçekçi değildir.

Genel olarak bakıldığında Çinli analistler Orta Asya'da büyük güçlerin jeopolitik rekabetinin yoğunlaştığını ve Çin'in bölgede artan etkisini sınırlamayı hedefleyen ABD ve AB ülkelerinin meydan okumalarına maruz kaldığını belirtmektedirler. Bu bağlamda Çin ve Rusya'nın birlikte hareket etmeleri gerektiğini ve C5+1 mekanizmasına bağlı kalmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Orta Asya ülkelerinin kendi çıkarlarını arttırmak için bu büyük güçlerle iş birliği yapmalarının bölgesel birlik konusunda olumsuz etki yaptığını düşünmektedirler. Bütün bu faktörlerin Çin'in Orta Asya'yla olan bölgesel iş birliğine zarar verdiğini ifade etmektedirler (Wang ve Zeng, 2020, ss. 44-52).

Yukarıda da bahsettiğimiz üzere, Çin-Rusya ilişkilerindeki asimetri giderek artmaktadır. Çin-Rusya ilişkilerindeki artan asimetrinin Moskova tarafından orta ve uzun vadede bir tehdit olarak algılanması muhtemeldir. Her ne kadar Rus ve Çin tarafları iki ülke çıkarlarının Orta Asya'da uyumlu ilerlediğini belirtse de Rus ve Orta Asya elit söylemi Moskova ve Pekin arasında askeri ve güvenlik konularında geleceğe yönelik çeşitli kaygılar bulunduğunu dile getirmektedirler (Wilson, 2021, s. 54). Xi, seleflerinden

farklı olarak dış politikada aktif bir rol ve nũfuz arayışındadır. Soğuk Savaş sonrasında Çin-Rusya yakınlaşmasının en önemli dinamiği ABD'nin iki aktörün periferisinde etki arayışı olmuştu. Özellikle Orta Asya her iki aktörün birlikte ABD karşıtı çıkarlarının keşişme bölgesi olmuştu. Fakat ABD'nin 2014'te Kırgızistan'da Manas üssünden, 2021'de Afganistan'dan çekilmesi iki aktörün de Orta Asya'daki iş birliklerinin ana nedenini bir ölçüde ortadan kaldırmış durumdadır. Çin ve Rusya'nın Orta Asya'daki en önemli ortak çıkarlarının bölgesel istikrarın korunması ve terör tehditlerinin ortadan kaldırılması olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda da Zhao Huasheng (2012, ss. 3-4; 2017, s. 20) Çin'in bölgedeki öncelikli çıkarının *Xinjiang*'a yönelik tehdit ve istikrarsızlık unsurlarının ortadan kaldırılması olduğunu belirtiyorlar.

Orta Asya ülkelerinin ise Çin'in KGG'sine olumlu baktıkları değerlendirilebilir. Orta Asya ülkelerinin bölgedeki etkin büyük güçler arasında güç dengesini temel alan çok yönlü bir dış politika izlemesi nedeniyle Rusya'yı dengelemek için Çin'e ve diğer bölge-dışı güçlerle iş birliğine açık bir tutum almaları da bu durumu destekler mahiyettedir. Ayrıca Orta Asya ülkelerinin dış politikalarında baskın dengeleme stratejisi, Rusya-Kazakistan ilişkilerindeki gerilim, Astana'yı, Moskova'yı Pekin'le dengelemeye sevk etmektedir. Rusya'nın St. Petersburg şehrinde Haziran 2022'de gerçekleştirilen Uluslararası Ekonomi Forumu'nda Kazakistan Cumhurbaşkanı Kasım-Cömert Tokayev, ülkesinin Tayvan, Kosova, Güney Osetya, Abhazya, Lugansk ve Donetsk dahil olmak üzere hiçbir yarı-devlet yapısını tanımadığını ifade etmiştir. Yine Bağımsız Devletler Topluluğu'nun Ekim 2022'de Kazakistan'ın başkenti Astana'daki zirvede Tacikistan Cumhurbaşkanı İmamali Rahman kendilerinin Rusya'ya saygı duyduklarını ve kendilerinin de saygı beklediklerini ifade etmiştir (Radio Free Europe/Radio Liberty, 2022). Bölgenin kalkınmasında Çin'den alınan borçlar ile gerçekleştirilen yatırımların yerel ekonomilerin kalkınmasında ve Çin-Orta Asya iş birliğinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Ayrıca Çin, Kırgızistan ve Kazakistan'la yerel ekonomik kalkınma vizyonu için iş birliği yapmaktadır.

Orta Asya ülkeleri Çin'le geliştirdikleri ekonomik, politik ve güvenlik ilişkileri nedeniyle eski geleneksel hegemon güçleri olan Rusya'ya karşı bir dengeleme imkânı sağlamaktadırlar (Aminjonov, 2018, s. 66). Çin'in Lianyungang limanına kadar uzanan bir petrol boru hattı inşa etmesi, Kazakistan'ın Asya-Pasifik bölgesine ihracat yapmasına ve petrol ihracatı üzerindeki Rus kontrolünün zayıflamasına olanak sağlamaktadır. Bu türden yatırımlar Orta Asya yönetici elitleri tarafından olumlu karşılanmaktadır. Diğer yandan Orta Asya ülkelerinde Çin'e karşı yaklaşımlarda yönetici elit ve halk arasında bir ayırım yapmakta fayda bulunmaktadır. 1990'lardan itibaren Kazakistan'da Çinli şirketlere, işçilere ve mallarına karşı bir protesto mevcuttur. Berikbol Dukeyev'e göre Kazaklar KYG'yi Çin yayılmacılığının bir stratejisi olarak gördükleri için 2018-2023 yılları arasında 156 anti-Çin protesto gösterisi düzenlemişlerdir. Bunda Uygur Özerk Bölgesi'nde Kazaklara ve Uygurlara yönelik 'eğitim kampları' bulunmasının da etkisinin olduğunu belirtmektedir. Orta Asya elitleri Çin'in bölgedeki yatırımlarından faydalanabildikleri için Çin'e karşı daha sempatik yaklaşmaktadırlar (Dukeyev, 2023).

Her ne kadar ABD, Hindistan, AB gibi bölge ve bölge-dışı güçler Orta Asya'da aktif rol oynamak isteseler de Çin'in bölgeye komşu olması ve 2010'lardan itibaren izlediği politikalar bu bahsedilen aktörlerin saharlarını daraltmaktadır. Bu çerçevede Rusya'nın ABD'nin Orta Asya'daki alanını daraltmak için Çin'in girişimlerine kısa vadede sessiz biçimde rıza göstermesi muhtemeldir. ABD Dışışleri Bakanı Antony Blinken şubat 2023'te C5+1 formatında Orta Asya ziyaretinde bölgesel ticaret yollarını genişletmek, yeni ihracat pazarları oluşturmak, özel sektör yatırımlarını çekmek için 25 milyar dolarlık bir paket açıklamıştır (Ali, 2023). Bu ziyaret öncesinde ABD Başkanı Joe Biden Eylül 2023'te BM Genel Kurulu'nda beş Orta Asya ülkesinin devlet başkanlarıyla bir araya gelerek ticaret, bölgesel bağlantısallık, güvenlik ve Trans-hazar ticaret yolunun geliştirilmesi gibi konuları ele almışlardır (Helf, 2023). Biden'in bu görüşmede bölge ülkelerinin egemenlik, toprak bütünlüğu, bağımsızlık ve istikrarına vurgu yapması dikkati çeken bir diğer husustur.

Çin'in Orta Asya Güvenliğinde Stratejik Özerklik Arayışı: KGAÖ ve şİÖ

Rusya'nın Ukrayna savaşıyla birlikte Orta Asya'da etkisi azalırken, Çin'in bölgedeki çıkar alanları ve etkisi artmaktadır. Orta Asya'da oluşan bu güç boşluğu Çin'i kendi bölgesel çıkarlarını korumak için stratejik özerklik arayışına sevk etmektedir. Soğuk Savaştan günümüze kadar Çin'le Rusya arasında Orta Asya'da politik ve askeri olarak Moskova'nın, ekonomik olarak ise Pekin'in etkin olduğu bir paylaşım vardır. Fakat bu paylaşım Ukrayna Savaşı, ABD-Çin arasındaki rekabet, Rusya'nın göreceli gücünün azalması nedenleriyle Orta Asya'da bir boşluğu ortaya çıkarmaktadır. İki aktör arasındaki benzer bir yaklaşımın şİÖ içerisinde de olduğunu söylemek mümkündür. Fakat 2017'de Pakistan ve Hindistan'ın şİÖ'ye tam üye olmalarıyla birlikte örgüt merkezli Asya güvenlik sisteminin mimarisi yeniden şekillenmeye

başlamıştır. ŞİÖ'nün açık rakip üyeleri Pakistan-Hindistan, Çin-Hindistan arasındaki sorunlar nedeniyle örgütün karar alma mekanizmasının sıkı bir örgütlenmeden gevşek bir örgütlenme yapısına dönüşmesine yol açmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ŞİÖ genişleyerek işlevsizleşmektedir (Seiwert, 2024: Serikkaliyeva, 2019). Bu durum Çin için Orta Asya güvenliğinde yeni bir handicap olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Çin'in, Rusya'nın Orta Asya'daki KGAÖ aracılığıyla oynadığı geleneksel güvenlik rolünün güvenliği sağlayamadığı ve tek taraflı olduğu yönündeki endişelerinin Kazakistan, Kırgızistan-Tacikistan sınır çatışmaları örneklerinde olduğu gibi arttığı gözlenmektedir.

Orta Asya ülkeleriyle Rusya arasında, KGAÖ çerçevesinde politik ve askeri ve Avrasya Ekonomik Birliği bağlamında da ekonomik ilişkileri temel kilit konumunu sürdürmekle birlikte ortaya çıkan belirsizlikleri de artırmaktadır. Rusya, KGAÖ aracılığıyla 1990'ların ortalarından 2020'lere kadar Orta Asya'da güvenlik garantörü olarak belirleyici bir aktör olagelmıştır. Dikkat çekici bir şekilde, Rusya KGAÖ üzerinden de olsa 2019'da Kırgızistan'daki etnik huzursuzluk gibi bölgesel anlaşmazlıklara müdahil olmazken, 2020 yılında Kazakistan'da ortaya çıkan ayaklanmaya müdahil olmuştur (Mikovic, 2020). Rusya aynı zamanda 2022'deki Kırgızistan-Tacikistan sınır çatışmasında da KGAÖ'yu istikrar sağlayıcı bir örgüt olarak harekete geçirmemiştir. Rusya'nın Kırgızistan'da Kant, Tacikistan'da da Base 201 hava kuvvetleri üssü bulunmaktadır. Ayrıca Rusya'nın Kazakistan'da kara kuvvetleri tesisleri vardır. KGAÖ, Tacikistan-Afganistan sınırını korumak amacıyla düzenli olarak Rubezh askeri tatbikatlarını ve Afganistan'dan uyuşturucu kaçakçılığını engellemek amacıyla da Operation Channel'ı gerçekleştirmektedir (CSTO, 2024). Bununla birlikte Kazakistan'da olduğu gibi Orta Asya devletlerinde çıkacak herhangi bir güvenlik durumu için de özel acil müdahale güçleri bulunmaktadır.

Çin, Orta Asya bağlamında güvenlik handikaplarını aşabilmek amacıyla bazı girişimlerde bulunmaktadır. Aslında Çin'in ŞİÖ'nün bölgesel terörle mücadele konusundaki memnuniyetsizliği, Bölgesel Terörle Mücadele Yapısı (RATS)'ın terörle mücadele çabalarını yeterli görmemesi nedeniyle 2017 yılı öncesine kadar gitmektedir. Çin'in Tacikistan, Afganistan ve Pakistan'la 2016'da Urumçi'de kurduğu terörizmle ve aşırıcılıkla ortak mücadele amacıyla kurduğu Dörtlü İşbirliği ve Koordinasyon Mekanizmasıyla birlikte, Pekin de Orta Asya'da güvenlik rolü oynamaya başlamıştır (Duchatel, 2019, s. 13). Ayrıca Çin'in, Orta Asya'da ilk askeri tesisini/üssünü Tacikistan'ın Pamir Dağlarının yükseklerinde Gorno-Badakhshan'da Afganistan sınırına 14 km uzaklıkta 2016 yılında inşa ettiği iddia edilmektedir (Wuthnow, 2019, s. 30: Goble, 2024). Rusya, Çin'e karşı Orta Asya'da stratejik üstünlüğünü devam ettirse de son yıllarda buradaki nüfuzunun azaldığı görülmektedir. Çin'in özellikle Tacikistan'da askeri varlığının ve güvenlik bağının artması dikkat çekicidir. Çin'in Tacikistan'a askeri anlamda yoğunlaşmasındaki temel motivasyonu sınır güvenliğini sağlama, bölgede kendisine karşı olan terör faaliyetlerine karşı koyma ve özellikle Afganistan'dan Uygur Özerk Bölgesi'ne olabilecek sızmaları önlemeyi hedeflemektedir. Uzmanlara göre, Çin Tacikistan'da kurduğu iddia edilen askeri üsse ilaveten Tacik askerleri için de 11 sınır istasyonu inşa etmiştir (Umarov, 2020: Sergei, 2020). Çin, Kırgızistan'la 2015 yılından beri güvenlik birimleri arasında iş birliği içerisindedir. Fakat uzmanlar Çin'in Rusya'nın Kırgızistan'daki geleneksel güvenlik rolüne açıkça meydan okumamak için bu anlaşmaların örtülü bir şekilde yapıldığını belirtmektedirler (Muratalieva, Esenbokava ve Tatkalov, 2022, s. 97 ve s. 100). Pekin'in bu yaklaşımı bir bakıma kendi bölgesel güvenliğini kendisinin sağlamaya çalışması olarak görülebilir. Ayrıca Çin'in bu bahsettiğimiz yaklaşımının Rusya'nın Orta Asya'da göreceli nüfuzunun azalmasıyla KGG'yle hız kazanmaya başlayabileceği beklenmektedir. Çin'in bölgede ABD'ye karşı Rusya'nın güvenlik yükünü hafiflettiği düşünülse de iki ülke arasındaki güç asimetrisinin artması nedeniyle aslında orta ve uzun vadede Çin-Rusya ilişkilerinde bir soruna dönüşebilme potansiyel olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir (Lukin, 2015: Rolland 2017).

Yukarıda bahsettiğimiz çerçevede ŞİÖ her ne kadar işlevsizleşse de Çin, KGI'nin Orta Asya'ya yönelik güvenlik politikalarında bu örgütü dışlamamakta, aksine faydalanmaya yönelik bir politika takip etmektedir. Çin Savunma Bakanı Wei Fenghe, ŞİÖ'nün 19. Savunma Bakanları Toplantısında üye ülkeler arasında ortak güvenliğin derinleştirilmesi çağrısında bulunmuştur bulunmuştur (PLA Daily, 2022). Ayrıca Xi, ŞİÖ 22. Devlet Başkanları Konseyi toplantısında sorumlu büyük güç olarak Çin'in üye devletlerin güvenlik tehditlerine karşı kapasite artırımlarını teşvik edeceğini ve terörle mücadele konusunda güvenlik personelinin eğitimlerini ŞİÖ-Çin iş birliği çerçevesinde destekleyeceğini ifade etmiştir (MOFA PRC, 2022). Hem Çin savunma bakanının hem de devlet başkanının açıklamaları Çin'in ŞİÖ çerçevesinde Orta Asya güvenliğine daha fazla müdahil olma arzusunu ve Rusya'yla arasında sahadaki görev paylaşımında Moskova'nın sorumluluk alanına girmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda Çin, KGI'yi kapsayıcı ve düzen sağlayıcı bir girişim olarak Şanghay İşbirliği Örgütü, BRICS işbirliği, Asya'da İşbirliği ve Güven

Artırıcı Önlemler Konferansı (CICA), “Çin+Orta Asya” mekanizması, Doğu Asya işbirliğinin ilgili mekanizmalarında dile getirerek bu yapılanmalardaki rakip ülkelerin tepkisini çekmemeye özen göstermektedir.

Sonuç

KGG, Çin’in bölgesel ve küresel güvenliğe yaklaşımında önemli bir değişimi ve kurumsallaşmayı ifade etmektedir. Xi Jinping yönetiminin açıkladığı bu girişim belirsizliklerini korumasına rağmen, Çin’in özellikle 2013’lerden itibaren devam ettirdiği küresel ve bölgesel güvenlik politikalarının kapsamlı şekilde bir çatı altında formüle edilmesi ve aktifleşmesi olarak görülebilir. Aynı zamanda Çin’in ekonomik temelli dış politikasına güvenlik unsurunun da açık bir şekilde aktif olarak eklenmesiyle, özellikle kendi periferisindeki bölgelerin güvenlik yönetişimine aktif olarak katılması beklenmektedir.

ABD’nin Afganistan’dan çekilmesi ve Rusya’nın Ukrayna’yı işgaliyle gücünün zayıflaması gibi iki önemli husus Orta Asya’da bir güvenlik boşluğunun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Pekin’in Orta Asya stratejisi Sovyetlerin dağılmasından sonra Çin ve ekonomik olarak kendisiyle entegrasyon içinde bulunan bağımlı çevre ülkelerden oluşan bir bölge ilişkisi üzerinden şekillenmektedir. Xi’nin son döneminde bu yaklaşım ekonomik olmanın ötesine geçerek politik ve güvenlik stratejisine evrilmektedir. Çin’in bu yaklaşımı bölgede merkez-çevre ilişkisi üzerinden Sino-sentrik bir bölgesel düzen arayışını anımsatmaktadır. Çin’in 2013’ten itibaren KYG aracılığıyla Sino-sentrik yaklaşımın önemli bir parçası, uzantısı olarak gördüğü Orta Asya’da ivmelendirdiği ekonomik entegrasyon üzerinden siyasi nüfuzunu arttırarak KGG çerçevesinde bir güvenlik ekosistemi tesis etmek istemesi muhtemeldir. Bu bağlamda Pekin hem bölgede oluşan güvenlik boşluğunu doldurmak hem etnik temelli sorunlar nedeniyle algıladığı tehdidi azaltmak için Orta Asya’ya yönelik güvenlik diplomasisine ve angajmanlarına hız vermektedir. Bu çerçevede Çin, Orta Asya’da varlığını ve etkisini arttırarak küresel güvenliğin yönetişiminde pro-aktif bir aktör olmak istemektedir. Bu bağlamda da Çin’in Orta Asya ile KGG çerçevesindeki etkileşimi önem kazanmaktadır.

Çin’in Orta Asya’da oluşturmaya çalıştığı ekonomik olarak güçlü bağları, Rusya’nın özellikle Ukrayna işgaliyle eş zamanlı olarak bölge ülkeleriyle zaman zaman yaşadığı gerginlikler ve Batıyla olan sorunlu ilişkileri Çin’e bu coğrafyada alan açmaktadır. Fakat Orta Asya ülkelerinin çok-yönlü bir dış politika izlemeleri Çin’in bu noktada ne kadar başarılı olabileceği yönünde bir belirsizlik ortaya koymaktadır. Orta Asya ülkelerinin ekseriyeti bölgelerinde Çin-Rusya ortak hegemonyasına sıcak bakmamakla birlikte dünyayla ilişkilerinde daha fazla özerklik istemektedirler. Çin’in Orta Asya’da oynamak istediği güvenlik rolü bölge ülkeleri Rusya’yı dengelemelerine izin verdiği, çok-yönlü dış politikalarına olumsuz yansımadağı ve bir hegemonya üretmediği müddetçe olumlu bakmaları mümkündür. Fakat henüz sınırları ve uygulaması belirsizliğini koruyan, bir hegemonya üretip üretmeyeceği belli olmayan bir KGG’ye Orta Asya ülkelerinin ne kadar olumlu yaklaşabilecekleri önemli bir soru olarak durmaktadır. Bu nedenle Çin’in Orta Asya’ya yönelik nasıl bir güvenlik diplomasisi izleyeceği oldukça önemlidir.

Rusya-Çin ilişkileri bağlamındaysa, KGG’nin Moskova’nın Orta Asya’daki güvenlik rolünü orta ve uzun vadede olumsuz etkilemesi muhtemeldir. Soğuk Savaş’tan Rusya’nın Ukrayna işgaline kadar olan süreçte Çin-Rusya ilişkileri Orta Asya’da bir görev paylaşımı üzerinde şekillenmekteydi. Rusya, Orta Asya’da güvenlik sağlayıcı bir aktör konumundayken, Çin ekonomik bir aktör olarak öne çıkmaktaydı. Fakat Çin’in son 10 yılda bölgedeki yatırımlarının ve çıkarlarının stratejik bir konuma ulaşması, Rusya’nın Ukrayna işgaliyle bölgedeki güvenlik garantörü rolünün zayıflaması, iki ülke arasındaki güç asimetrisinin artması Pekin’i Orta Asya’da güvenlik alanında stratejik özerklik arayışına sevk etmektedir. Bu oluşmakta olan yeni konjonktürün ve KGG’nin Çin-Rusya Orta Asya’daki geleneksel ilişkilerini olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir. Fakat mevcut konjonktürde Rusya’nın Ukrayna’da devam eden savaş nedeniyle Batı tarafından uygulanan kapsamlı yaptırımlardan dolayı açık bir tepki vermesi beklenmemektedir. Rusya-Batı ilişkilerindeki değişimlere bağlı olarak Moskova’nın Pekin’in Orta Asya’daki güvenlik rolüne yaklaşımının değişmesi muhtemeldir.

Etik Beyan

“Küresel Güvenlik Girişimi’nin Orta Asya’da Çin-Rusya İlişkilerine Etkisi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Albert, E. (2015). The Shanghai Cooperation Organization. Council on Foreign Relations. Retrieved from <https://www.cfr.org/backgrounder/shanghai-cooperation-organization>.
- Ali, T. (2023). Secretary Blinken Concludes Central Asia Trip. Caspian Policy Center. Retrieved from <https://www.caspianpolicy.org/research/security-and-politics-program-spp/secretary-blinken-concludes-central-asia-trip>.
- Alperen, Ü. (2022). Çin Komünist Partisi 20. Kongresi: Çin'in yeni rüyası ne olacak? Fikirturu. Retrieved from <https://fikirturu.com/jeo-politika/cin-komunist-partisi-20-kongresi-cinin-yeni-ruyasi-ne-olacak/>.
- Aminjonov, F. (2018). Central Asian Gas Exports Dependency. The RUSI Journal, 163(2), 66-77.
- Beacháin, D. ve Polese, A. (2012). The Colour Revolutions in the Former Soviet Republics Successes and Failures, London and New York: Routledge.
- China Military (2019). China, Tajikistan conclude joint counter-terrorism drill. Retrieved from http://eng.chinamil.com.cn/CHINA_209163/TopStories_209189/9592237.html.
- ChinaPower (2019). How is China Bolstering its Military Diplomatic Relations? Retrieved from <https://chinapower.csis.org/china-military-diplomacy/>.
- Chou, Z. (2024). San da Quanqiu Changyi Zhuli Renlei Mingyun Gongtongti Guojian [三大全球倡议助力人类命运共同体构建]. Qiushiwang. Erişim adresi http://www.qstheory.cn/dukan/hqwg/2024-03/28/c_1130097735.htm.
- Christoffersen, G. (2024). Central Asia over a Decade: The Shifting Balance between Russia and China. In G. Rozman & G. Christoffersen, (eds.), Putin's Turn to the East in the Xi Jinping Era (pp. 91-118). London and New York: Routledge.
- CSTO (2024). Rubzh Training. Retrieved from <https://en.odkb-csto.org/training/rubezh/>.
- Daryo (2024). Central Asian countries conduct first war games without Russia or China. Retrieved from <https://daryo.uz/en/2024/07/09/central-asian-countries-conduct-first-war-games-without-russia-or-china>.
- Defraigne, J. C. (2021). The Eurasian Economic Union and the challenge of the BRI: a comparison of their respective impacts on economic development and Russia's regional leadership. Eurasian Geography and Economics, 62(5-6), 659-698.
- Duchâtel, M. (2019). Overseas Military Operations in Belt and Road Countries: The Normative Constraints and Legal Framework. In N. Rolland (ed.), Securing the Belt and Road Initiative: China's Evolving Military Engagement Along the Silk Roadsss (pp. 7-18). NPR Special Report 80.
- Dukeyev, B. (2023). What Kazakhstan's history classrooms teach their students about China. The China Project. Retrieved from <https://thechinaproject.com/2023/05/17/what-kazakhstans-history-classrooms-teach-their-students-about-china/>.
- Goble, P. (2024). China Increasing Its Military Presence in Tajikistan. Eurasia Daily Monitor, 20(109). Retrieved from <https://jamestown.org/program/china-increasing-its-military-presence-in-tajikistan/>.
- Heginbotham, E. (2015). The U.S.-China Military Scorecard: Forces, Geography, and the Evolving Balance of Power, 1996-2017. Santa Monica: RAND Corporation.
- Kania, E. (2020), "AI Weapons" in China's Military Innivation. Center for Security and Emerging Technology. Brookings Institute: Center for Security and Emerging Technology.
- Helf, G. (2023). New Central Asian Leaders Look to Balance Relations with Major Powers. United States Institute of Peace. Retrieved from <https://www.usip.org/publications/2023/09/new-central-asian-leaders-look-balance-relations-major-powers>.
- Hurskainen, H. (2024). Chinese exports to Central Asia after Russia's invasion of Ukraine. BOFIT Policy Brief, No. 7.
- Jardine, B. ve Lemon, E. (2020). Avoiding Dependence? Central Asian Security in a Multipolar World. The Oxus Society for Central Asian Affairs, 1-17.
- Jardine, B. ve Lemon, E. (2020), In Russia's Shadow: China's Rising Security Presence in Central Asia, Kennan Cable, No. 52. Wilson Center.
- Johnson, D. (2018). VOSTOK 2018: Ten years of Russian strategic exercises and warfare preparation. NATO Review. Retrieved from <https://www.nato.int/docu/review/articles/2018/12/20/vostok-2018-ten-years-of-russian-strategic-exercises-and-warfare-preparation/index.html>.
- Laruelle, M., & Peyrouse, S. (2013). Globalizing Central Asia: Geopolitics and Challenges of Economic Development. London and New York: Routledge.
- Li, M. (2016). From look-west to act-west: Xinjiang's role in China—Central Asian relations. Journal of Contemporary China, 25(100), 515-528.
- Lukin, A. (2015). Mackinder Revisited: Will China Establish Eurasian Empire 3.0?. The Diplomat. Retrieved from <https://thediplomat.com/2015/02/mackinder-revisited-will-china-establish-eurasian-empire-3-0>.
- Matveeva, A. (2009). The Perils of emerging statehood: civil war and state reconstruction in Tajikistan. Working Paper No. 46. Crisis State Research Centre.

- Mikovic, N. (2020). Kyrgyzstan's turmoil and the competition for Central Asia. Retrieved from <https://www.lowyinstitute.org/the-interpreter/kyrgyzstan-s-turmoil-competition-central-asia>.
- MOFA PRC (2022). President Xi Jinping Attends the 22nd Meeting of the SCO Council of Heads of State and Delivers Important Remarks. Retrieved from https://www.mfa.gov.cn/mfa_eng/zy/jj/2022/cxshgsfwhw/202209/t20220916_10767162.html.
- MOFA PRC. (2024). Build a new international order on the basis of the Five Principles of Peaceful Coexistence. Retrieved from https://www.mfa.gov.cn/eng/zy/wjls/3604_665547/202405/t20240531_11367551.html.
- Mrini, R. (2024). Forging Sustainable Transport Connectivity: Enhancing EU-Central Asia Transportation Through the Trans-Caspian Corridor. EIAS. Retrieved from <https://eias.org/policy-briefs/forging-sustainable-transport-connectivity-enhancing-eu-central-asia-transportation-through-the-trans-caspian-corridor/>.
- Muratalieva, Z. T., Esenbekova, A. T., ve Tatkalo, N. S. (2022). China in the Shadow of Russia: Covert Tools for Expanding China's Influence over Kyrgyzstan's Security. *India Quarterly*, 78(1), 88-103.
- Newlin, C. ve Mankoff, J. (2021). Don't base U.S. Forces in Central Asia. *War on the Rocks*. Retrieved from <https://warontherocks.com/2021/06/dont-base-u-s-forces-in-central-asia/>.
- Osborn, A. ve Lee J. (2019). First Russian-Chinese air patrol in Asia-Pacific draws shots from South Korea. Reuters. Retrieved from <https://www.reuters.com/article/us-southkorea-russia-aircraft/first-russian-chinese-air-patrol-in-asia-pacific-draws-shots-from-south-korea-idUSKCN1UI072>.
- Pantucci, R. (2021). A Steadily tightening embrace: China's ascent in Central Asia and the Caucasus. *The Central Asia-Caucasus Analyst*. Retrieved from <https://www.cacianalyst.org/publications/feature-articles/item/13700-a-steadily-tightening-embrace-china%E2%80%99s-ascent-in-central-asia-and-the-caucasus.html>.
- Peyrouse, S. (2018). Central Asia's paradoxical role in Chinese foreign policy. *East Asia Forum* Retrieved from <https://eastasiaforum.org/2018/08/17/central-asias-paradoxical-role-in-chinese-foreign-policy/>.
- PLA Daily (2022). Chinese defense chief delivers video speech at SCO defense ministers meeting. Retrieved from http://english.pladaily.com.cn/view/2022-08/24/content_10180255.htm.
- Poujol, C. (2021). International Relations in Central Asia: A Focus on Foreign Policies (1991-2020). In J. Bosch & A. Fauve (eds.). *The European Handbook of Central Asian Studies: History, Politics, and Societies* (pp. 687-750). Stuttgart: Ibidem.
- Putz, C. (2022). Uzbekistan, Kazakhstan Dispatch Humanitarian Aid to Ukraine. *The Diplomat*, Retrieved from <https://thediplomat.com/2022/04/uzbekistan-kazakhstan-dispatch-humanitarian-aid-to-ukraine/>.
- Radio Free Europe/Radio Liberty. (2022). Tajik President's Demand For 'Respect' From Putin Viewed Millions Of Times On YouTube. Retrieved from <https://www.rferl.org/a/tajikistan-russia-rahmon-youtube-respect/32084773.html>.
- Rickleton, C. (2022). Ukraine War Strains Ties Between Kazakhstan and Russia. *The Moscow Times*. Retrieved from <https://www.themoscowtimes.com/2022/06/24/ukraine-war-strains-ties-between-kazakhstan-and-russia-a78100>.
- Rolland, N. (2017). Eurasian Integration “a la Chinese”: Deciphering Beijing's Vision for the Region as a “Community of Common Destiny. *The Asan Forum*. Retrieved from <http://old.theasanforum.org/eurasian-integration-a-la-chinese-deciphering-beijings-vision-for-the-region-as-a-community-of-common-destiny/#>.
- Saxena, A. (2024). 75 Years of China-Russia Relations: Indeed a 'No Limits' Partnership. *ISDP*. Retrieved from <https://www.isdp.eu/75-years-of-china-russia-relations-indeed-a-no-limits-partnership/>.
- Seiwert, E. (2024). SCO Expansion: A Double-Edged Sword. *The Diplomat*. Retrieved from <https://thediplomat.com/2024/06/sco-expansion-a-double-edged-sword/>.
- Serikkaliyeva, A. (2019). Shanghai Cooperation Organization: Risks of Expansion. *Eurasian Research Institute*. Retrieved from <https://www.eurasian-research.org/publication/shanghai-cooperation-organization-risks-of-expansion/>.
- Sukhankin, S. (2020). “The Security Component of the BRI in Central Asia, Part Two: China's (Para)Military Efforts to Promote Security in Tajikistan and Kyrgyzstan. *Jamestown: China Brief* 20(14). Retrieved from <https://jamestown.org/program/the-security-component-of-the-bri-in-central-asia-part-two-chinas-paramilitary-efforts-to-promote-security-in-tajikistan-and-kyrgyzstan/>.
- The Japan Times. (2024). Kishida to announce Central Asia aid package. Retrieved from <https://www.japantimes.co.jp/news/2024/08/01/japan/kishida-to-visit-central-asia/>.
- The New York Times. (2019). Xinjiang Documents. Retrieved from <https://www.nytimes.com/interactive/2019/11/16/world/asia/china-xinjiang-documents.html>.
- TRT Avaz. (2022). Özbekistan'daki Karakalpakistan'da protestolar sonrası hayat normale dönmeye başladı. Erişim adresi <https://www.trtavaz.com.tr/haber/tur/avasyadan/ozbekistandaki-karakalpakistanda-protestolar-sonrasi-hayat-normale-donmeye-bas/62c6bd2d01a30a09a8932326>.
- U.S. Department of State (2024). B5+1 Forum. Retrieved from <https://www.state.gov/b51-forum/>.
- U.S. Embassy in Uzbekistan (2020). United States Strategy for Central Asia 2019-2025: Advancing Sovereignty and Economic Prosperity. Retrieved from <https://uz.usembassy.gov/united-states-strategy-for-central-asia-2019-2025-advancing-sovereignty-and-economic-prosperity/>.
- Umarov, T. (2020). China Looms Large in Central Asia. *Carnegie Moscow Center*.

- Wang, S., Zeng, X. (2020). Daguo Zhongya Diqu Waijiao Xin Taishi [大国中亚地区外交新态势] *Xiandai Guoji Guanxi* [现代国际关系] 10, 44-52. [2020 年第10 期, 44-52].
- Weitz, R. (2011). Military Exercises Underscore the SCO's Character. *The Central Asia Caucasus Analyst*. Retrieved from <https://www.cacianalyst.org/publications/analytical-articles/item/12293-analytical-articles-caci-analyst-2011-5-25-art->.
- Wilson, J. L. (2021). Russia and China in Central Asia: Deepening Tensions in the Relationship, *ACTA VIA SERICA*, 6(1), 55–90.
- Wuthnow, J. (2019). China's Other Army: The People's Armed Police in an Era of Reform. INSS. Retrieved from <https://inss.ndu.edu/Portals/82/China%20SP%2014%20Final%20for%20Web.pdf>.
- Xi Jinping Waijiaosixiang (2024). Xi Jinping Waijiao Sixiang he Xin Shidai Zhongguo Waijiao, San da Changyi yu Quanqiu Zhili Tixi Gaige he Jianshe [习近平外交思想和新时代中国外交, 三大倡议与全球治理体系改革和建设] Retrieved from http://cn.chinadiplomacy.org.cn/2024-03/25/content_117082429.shtml.
- Zeng, X. Ve Tian, J. (2024). "San da Changyi" de Neizai Lianxi ji qi Shijie Yiyi [三大倡议"的内在联系及其世界意义]. Working Paper Series, Renmin University.
- Zhao, H. (2012). China and Afghanistan: China's Interests, Stances, and Perspectives. CSIS.
- Zhao, H. (2017). Zhongguo yu Da Ouya Huobian Guanxi. *Guoji Wenti* [中国与欧亚伙伴关系]. *Guoji Wenti Yanjiu* [国际问题研究], 6, 14-27.
- Zhao, H. (2023). Central Asia in Change amid the New Great Game. *Russia in Global Affairs*, 21(4), 138-148.
- Zhao, S. (2015). Rethinking the Chinese World Order: the imperial cycle and the rise of China. *Journal of Contemporary China*, 24(96), 961–982.
- Zhongguo Gongchangdang Xinwen (2015). Xi Jinping: Jinyibu Kaichuang Junshi Waijiao Xin Jumian [习近平：进一步开创军事外交新局面]. Retrieved from <http://cpc.people.com.cn/n/2015/0129/c64094-26474947.html>.
- Zhonghua Renmin Gongheguo (2023). Quanqiu Anquan Changyi Gainian Wenjian [全球安全倡议概念文件] Retrieved from https://www.gov.cn/xinwen/2023-02/21/content_5742481.htm

EXTENDED ABSTRACT

The Ministry of Foreign Affairs announced the "Global Security Initiative," (GSI), which was put out by Chinese President Xi Jinping in April 2022 and represents a substantial fundamental change in Beijing's strategy for regional and international security. China's view of security is impacted by growing regional and global conflicts as well as strategic developments. The key factors influencing Beijing's strategy for regional and global security include the Sino-U.S. rivalry, Russia's invasion of Ukraine, and the growing security gap in Central Asia. Within the framework of the GSI and its potential consequences for China-Russia relations in the region, this paper seeks to discover the reasons behind Chinese decision-makers interest in taking on a more active security role in Central Asia. The article argues the case that, even if Russia passively agrees to China's intention of taking an active role in Central Asian security, Russia's troubles with the West and the two countries' increasing power disparity might pose obstacles in the medium and long run. In this framework, without ignoring the ongoing uncertainty about how the GSI will take shape on the ground, a holistic and detailed perspective on China's potential enhanced security role in Central Asia is developed to identify the possible limits of the security role Beijing intends to play in the region. Within the above-mentioned framework, the article consists of three parts. The first part examines the shift in Central Asia's security architecture to shed light on China's motivations for wanting to be more involved in the region's security. The second part examines China's aspirations and commitments to Central Asian security during the past ten years. Furthermore, it delves into the motivations, elements, and capacities that drive China's desire to assume a security role in Central Asia. Lastly, it looks at how China's ties with Russia may change as a result of its expanding security involvement in Central Asia. The security architecture of Central Asia has been reshaped by the US withdrawal from Afghanistan in August 2021, followed by the Taliban's rise to power, raising regional security and stability concerns. Driven by internal and external factors, regional security in Central Asia has deteriorated since 2021. Protests broke out in Kazakhstan and Uzbekistan, and a border conflict erupted between Tajikistan and Kyrgyzstan. In addition, with Russia's invasion of Ukraine, Moscow's policies and rhetoric cause concerns about the territorial integrity and sovereignty of the countries in the region. As a result of global and regional developments, China's threat perception has increased against the security and instability problems in Central Asia. There are two reasons for China's increased threat perception in the region. The first one is the extension of China's domestic ethnic problems to Central Asia. Possible conflicts that may arise from the destabilization of the region may affect China's internal affairs. Secondly, China has entered a process of economic integration with the region, especially since 2013, with the investments it has made within the framework of the BRI and the energy and

transportation lines it has built. In this framework, for China, Central Asia is located on the transit route of its geostrategic and geoeconomic connection with the Middle East, Caucasus, and Europe. For these reasons, China has been rapidly and actively increasing its security diplomacy with Central Asian countries in the last decades. Over time, Moscow-Beijing relations are likely to suffer as a result of China's growing security engagement with Central Asia, if not immediately. China and Russia have cooperated symbiotically in Central Asia since the end of the Cold War, with Beijing driving the region economically and Moscow dominating the region militarily and politically. To counterbalance the United States in the area was the primary driving force for China and Russia's complementing cooperation in Central Asia. But because of the ongoing war in Ukraine, China's interests and influence in the area are expanding, Beijing and Moscow's disparity in power is widening, and Russia's influence in Central Asia is waning. In this changing conjuncture, this power vacuum in Central Asia pushes China to seek strategic autonomy in the security context to protect its regional interests. In other words, in the complementary cooperation between China and Russia in Central Asia, the balance is shifting in favor of Moscow. As a result, Central Asian countries, which pursue a multilateral foreign policy, do not favor a joint China-Russia hegemony but want more autonomy in their international relations. In this framework, the security role that China wants to play in Central Asia is likely to be welcomed by the countries in the region, provided that it is compatible with their multilateral foreign policy, does not produce hegemony, and can balance Russia. However, as mentioned above, uncertainties remain at many points regarding the GSI. As for Russia, in the current conjuncture, Moscow is not expected to react openly due to the comprehensive sanctions imposed by the West due to the ongoing war in Ukraine. Depending on the changes in Russia-West relations, Moscow's approach to Beijing's security role in Central Asia is likely to change.

PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da Eğitim Denetimi

Vildan GÜZEL¹ ve Aysel ATEŞ²

Öz

Eğitim sadece bireylerin yaşam kalitesini iyileştirmek için bir araç değil aynı zamanda toplumsal hayatta yer edinebilmeleri için karakterlerinin gelişimine, bilgi ve beceriler edinmelerine de aracılık etmektedir. Bu nedenle ülkeler eğitim sistemlerinin çıktılarını uluslararası sınavlarla da değerlendirme ihtiyacı duymaktadırlar. Küresel ölçekte ise eğitim dünyasının en kapsamlı değerlendirmesi Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir gerçekleştirilen "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (PISA) ile yapılmaktadır. Bu değerlendirme programındaki temel amaç belirlenen ortak kriterler ile sınava katılan ülkelerin matematik, fen ve okuma gibi alanlarda eğitim çıktılarına ilişkin veriler sunmaktır. Sınava katılan ülkelerin önemli bir bölümünün eğitim müfredatı gibi eğitim denetim sistemi de dolaylı olarak PISA sonuçlarına göre şekillenebilmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak 2015, 2018 ve 2022 PISA değerlendirmesinde matematik, fen ve okuma alanlarında OECD ortalamasının üstünde performans sergileyen Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkelerin eğitim sistemleri içinde eğitim denetimi uygulamaları, uygulamalarında hangi alanları öncelikledikleri ve bu öncelikleri nasıl gerçekleştirdikleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, PISA, Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda.

PISA and Educational Supervision of China, Poland, Estonia, Canada, Ireland

Abstract

Education is not only a tool to improve the quality of life of individuals but also mediates the development of their characters and the acquisition of knowledge and skills. For this reason, countries need to evaluate the outcomes of their education systems with international exams. On a global scale, the most comprehensive evaluation of the education world is made by the "Program for International Student Assessment" (PISA), which is carried out every three years by the Organization for Economic Co-operation and Development. The main purpose of this evaluation program is to provide data on the educational outcomes of the participating countries in areas such as mathematics, science, and reading, with determined criteria. The education supervision system, as well as the education curricula of a significant part of the countries participating in the exam, can be indirectly shaped by PISA results. In this study, using the document analysis method, one of the qualitative research methods, educational supervision practices of China, Poland, Estonia, Canada, and Ireland, which performed above the OECD average in the fields of mathematics, science, and reading in the 2015, 2018 and 2022 PISA, and which areas they prioritized in their practices and how they achieve these priorities is examined.

Key words: Educational supervision, PISA, China, Poland, Estonia, Canada, Ireland.


Atıf İçin / Please Cite As:

Güzel, V. ve Ateş, A. (2025). PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da eğitim denetimi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 438-455. doi:10.33206/mjss.1440684


Geliş Tarihi / Received Date: 21.02.2024

Kabul Tarihi / Accepted Date: 19.09.2024

¹ Yüksek lisans öğrencisi – İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, vildanguzel@stu.aydin.edu.tr,

 ORCID: 0009-0000-0674-1713

² Dr. Öğretim Üyesi - İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ates.aysel@yahoo.com,

 ORCID: 0000-0001-7582-6243

Giriş

Bilgi toplumu olmanın en önemli şartlarından biri eğitilmiş insan sayısını arttırmaktır. Problemler için çözümler arayan, demokratik, adaletli, kültürlü insan yetiştirmek ancak eğitimi öncelemekle mümkünür (Aktepe, 2005). Bu nedenle ülkeler için vatandaşlarının eğitimi yüzyıllar boyunca en önemli amaç olmuştur. Bir ülkenin refah ve mutluluğu; bilgi seviyesi yüksek, bedenlen ve ruhen sağlıklı yetiştirilen bir topluma bağlıdır. Pek çok ülke eğitim sisteminin etkililiğini sadece kendi belirlediği ölçütlerle değil uluslararası ölçütlerle de değerlendirmekte ve bu bağlamda Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-Programme for International Student Assessment) gibi sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmede önemli bir araç haline gelmektedir (Gürsakal, 2012).

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) uluslararası düzeyde 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki yeteneklerini değerlendirmeyi amaçlayan bir inisiyatiftir (Erginer, 2023). PISA'nın temel amacı, eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve öğrenci başarılarını değerlendirmektir. Bu değerlendirme, öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiyi kullanma yetenekleri gibi becerilerini ölçmeyi amaçladığı gibi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) aynı zamanda öğrenciler arası performans farkını analiz ederek (Coşkun, 2020) eğitimde sosyal ve ekonomik eşişsizliklere dikkat çekmektedir (OECD, 2018a). Bu nedenle, PISA değerlendirmesi, uluslararası düzeyde eğitim sistemlerini anlamak, iyileştirmek ve karşılaştırmak için (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019) önemli bir araçtır. Pek çok ülkenin PISA'yı sadece bir sınav olarak ele almadığını hatta değerlendirme sonuçlarını eğitim durumları ve başarı seviyeleri hakkında bilgi sahibi olmak için kullandıklarını söylemek mümkündür. Aslında sınava katılan ülkeler eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için sınav sonuçlarını önemli bir gösterge olarak görmektedirler (MEB, 2013).

Sınava katılan ülkelerin amacından farklı olarak OECD'nin değerlendirme çalışmaları, ülkeler arasında işbirliğini teşvik etmek, politika yapıcılara bilgi sağlamak ve küresel sorunlara çözüm aramak gibi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Ülkeler sınav sonucundaki düzeylerine göre öğrencilerin bilgi ve becerilerini PISA'ya katılan diğer ülkelerdeki öğrencilerin beceri ve bilgi düzeyleriyle karşılaştırma fırsatı bularak eğitimin niteliğinin yükseltilmesi için standartlar oluşturmaktadırlar (OECD, 2019a). Başka bir ifade ile PISA, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini objektif bir şekilde karşılaştırmayı sağlamaktadır. Bu karşılaştırmalar, ülkeler arasındaki güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemede yardımcı olmaktadır (Çiçek ve Dilekçi, 2022). Bu değerlendirme sonuçları, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında rehberlik etmek amacıyla geniş bir uluslararası topluluğa hizmet etmekle birlikte değerlendirme sonuçları, sadece eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasına rehberlik etmekle kalmayıp ülkelerin eğitim sistemlerinde denetim yapılması için de geniş bir uluslararası topluluğa hizmet etmektedir.

PISA sınavına katılan ülkeler sınav sonuçlarına göre eğitim sistemlerinde gelişime açık yönleri eğitim denetimi sistemleri aracılığı ile geliştirebilmektedirler. Eğitim denetimi, eğitim kurumlarındaki gelişime açık noktaları belirlemek, kaliteyi arttırmak ve sürekli gelişmeyi teşvik etmek gibi önemli rollere sahiptir (Özcan ve Gülbahar, 2023). Denetimler, eğitim sistemlerinin ve örgütlerinin sürekli olarak iyileşmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Bu nedenle, bir eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesi ve hedeflere ulaşması için düzenli denetimlerin yapılması oldukça önemlidir.

Sınava katılan ülkeler arasında olan Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler özellikle 2015, 2018 ve 2022 yıllarında gerçekleştirilen ve öğrencilerinin yüksek akademik başarıları ile PISA sınavlarındaki çıkışlarıyla dikkat çekmektedirler (OECD, 2016a, 2019b, 2023). Bu ülkeler, eğitim sistemlerindeki çeşitli faktörleri (örneğin: eğitimde eşişsizlik, teknolojiye ilerleme, öğretmen niteliği, öğrenci merkezli yaklaşım) dikkate alarak ve geliştirerek öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaya çalışmaktadır. Çin'in PISA sınavındaki güçlü performansı, genellikle ülkenin disiplinli bir eğitim sistemi, öğrencilerden yüksek beklentiler ve yoğun bir sınav hazırlığı kültürü ile ilişkilendirilmektedir (Tanrıverdi ve Kırıl, 2018). Kanada'da ise öğretim genellikle öğrenci merkezlidir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Erbilge, 2019). Bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini arttırdığı gibi PISA sınavlarında da başarıyı etkilemektedir. Estonya'nın PISA sınavlarındaki başarıları, genellikle eğitim sistemine yapılan yatırımlar, öğretmen yetiştirme ve teknoloji entegrasyonu gibi faktörlere (Güzel, 2023) dayandırılmaktadır. Estonya'nın deneyimleri, diğer ülkeler için eğitimde başarıyı arttırmak amacıyla ilham kaynağı olurken İrlanda, öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve yeterliliklerine odaklanan bir yaklaşım benimsemektedir (Özmuşul, 2011). Nitelikli öğretmenler, öğrenci başarıları için kritik bir

faktördür. Polonya eğitim sistemi, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmamakta (Aldım, 2018) aynı zamanda etik ve değerlere dayalı bir eğitim de sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunabilmektedir. Çin, Polonya Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler eğitim sistemlerinde farklı odak noktalarına sahip olsalar da uluslararası öğrenci değerlendirme sınavı olan PISA'da göstermiş oldukları dikkat çekici ve istikrarlı yükselişleri bu ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliğini ve çıktılarının kalitesini artırmayı sağlayan bir diğer faktör olan eğitim denetim sistemlerinin incelenmesi de önemli görülerek bu çalışmaya konu olmuştur. Ayrıca sözü edilen ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı alanlarına odaklanılarak diğer ülkeler ile karşılaştırmalarının yapıldığı çalışmalar olsa da (Örneğin Kanada ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırması (Aydın vd., 2023); Çin eğitim sistemi (Coşkun ve Çeliktn, 2020); Endonezya, Yeni Zelanda, Yunanistan ve Türk eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ve eğitim yönetimi karşılaştırması (Dal ve Kırıl, 2019); Kanada, Hong Kong ve Türk ortaokul matematik programlarının karşılaştırılması (Erbilge, 2019); Estonya eğitim denetimi (Güzel, 2023); İrlanda ve Türk fen öğretim programlarının karşılaştırılması (Eş ve Sarıkaya, 2010); Estonya ve Türk fen bilimleri programlarının karşılaştırılması (Karaer, 2016) gibi) bu ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin birlikte karşılaştırıldığı bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu nedenle bu çalışma öncelikle PISA değerlendirme sınavının amacı, sınavın değerlendirme alanlarına yaklaşımı ve daha sonra çalışmaya konu olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile ilgili döküman taraması yapılarak elde edilen bilgilerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi ile hazırlanmıştır.

PISA ve Amacı

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından düzenlenen kapsamlı bir öğrenci değerlendirme projesidir. Bu proje öğrencilerin okuma becerilerini, fen ve matematik becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılmaktadır (Coşkun, 2020). PISA sınavı dünya genelinde uygulanmaya ilk kez 2000 yılında başlanmıştır ancak Türkiye bu uygulamaya ilk kez 2003 yılında dâhil olmuştur. Sınav sürecinin hedef kitlesi 15 yaş grubu öğrenciler olmaktadır (Acar, 2012) ve sınav üç yılda bir uygulanmaktadır. Her sınav uygulamasında bir beceri hedef odağa alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır. Başka bir ifade ile ağırlık verilen alan değişmektedir. 2000 yılında uygulanan ilk sınavda okuduğunu anlama becerisine, daha sonra 2003 yılında uygulanan sınavda matematik becerisine ve 2006 yılındaki sınavda ise fen bilimleri becerisine ağırlık verilmiştir (OECD, 2018b).

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanma düzeyini ölçmektir. Diğer yandan da öğrencileri daha iyi tanımak, onların derslerdeki performanslarını, öğrenme isteklerini ve öğrenme ortamları ile ilgili neleri tercih ettiklerini daha net bir biçimde ortaya koymaktır (MEB, 2023). Bu sebeple PISA sınavı, öğrencilerin dünya sorunlarını çözebilmek adına ihtiyacı olan becerileri ölçmeyi hedeflemekte ve sınav değerlendirme sonuçları ise ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmek için kullanılabilir. PISA sınavında üç ayrı beceri olan okuduğunu anlama becerisi, matematik becerisi ve fen bilimleri becerisinin izlenmesi hedeflendiği gibi uygulamanın bir diğer hedefi ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerekli zamanlarda ne derece kullandıklarını, etkili bir şekilde sunup sunmadıklarını, yaratıcı ve eleştirel düşünerek problemleri analiz edip edemediklerini değerlendirmektir (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019).

PISA'nın Okuma Becerileri Alt Yapısına Bakış Açısı Nedir?

PISA'da okuma becerisi 2000 ve 2009 yıllarında temel ölçülen yeterlilik alanı olmuştur. Bu alanda, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olaylarda yazılı metinlerden yararlanma düzeyleri belirlemeye çalışılmaktadır. Öğrencilerden beklenen sadece metinlerde yer alan bilgi ve görüşleri yüzeysel yorumlama değildir aksine verilen metinleri anlamaları, metindeki bilgiyi tespit etmeleri, yorumlamaları ve çözümlenmeleridir (MEB, 2010). PISA'ya göre okuma becerileri arasında; sınava katılan öğrencilerin hedeflere ulaşma, bilgi ve becerilerini geliştirme, topluma katılma amacıyla okudukları metinleri anlayabilmek, yansıtabilmek, değerlendirebilmek, ilişkilendirebilmek ve metinler üzerinde derin düşüncelerini sağlayabilmek vardır (OECD, 2019b).

PISA öğrencilerin ilgili alanlarda becerileri için ölçme ve değerlendirme kavramlarını değil yeterlik düzeyi kavramını kullanmaktadır. PISA 2018 uygulamasında önceki yıllardan farklı olarak öğrencilerin okuma alanı becerilerini değerlendirmek için 1c, 1b, 1a, 2, 3, 4, 5, 6 şeklinde sekiz yeterlik düzeyi belirlemiştir. Bu düzeylerde, kolaydan zora giden bilişsel aşamalandırma mevcuttur. Öğrencilerden düzeyler ilerledikçe daha zor ve karmaşık okuma becerilerini başarmaları beklenmektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

PISA'nın Matematik Okuryazarlığı Alt Yapısına Bakış Açışı Nedir?

PISA matematik okuryazarlığına sahip bireyleri, kişilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek seviyede matematiği kullanan, matematiğin toplumdaki önemini fark ederek anlamaya çalışan, üreten, düşünebilen, kendini geliştiren bireyler olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2006). Altun ve Bozkurt (2017) ise matematik okuryazarlığını yaşadığımız toplumda zorlukların üstesinden gelebilmek için matematiksel bilgiyi doğru kullanarak, matematiği yorumlayarak, uygulayarak ve olaylara karar verirken matematikten yararlanmayı yaşam tarzı haline getirmek olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla matematiğin önemini algılamamanın, olayları matematiksel modele dönüştürmenin, matematiksel muhakeme yetisini geliştirmenin bu alt yapıyı oluşturduğu söylenebilir. PISA matematik okuryazarlığını değerlendirirken öğrencilerin özellikle gerçek hayatta matematiksel becerilerinin yeterli düzeyinin ölçülmesine odaklanır ve bunu gerçekleştirmek içinde hazırladığı soruları bir bağlam çerçevesinde sunar. Sunulan bağlam tasarlanırken öğrencinin soruda yer alan bağlamı öncelikle kendi yakın sosyal halkası ile, daha sonra mesleki, toplumsal ve bilimsel açıdan ilişkilendirmesi beklenir. Böylelikle PISA matematik soruları ile öğrencilerin soruları çözümde kullandıkları verileri gerçek dünya durumları ile yorumlamasını değerlendirir (OECD, 2006).

PISA'nın Fen Okuryazarlığı Alt Yapısına Bakış Açışı Nedir?

MEB (2007) PISA'nın fen okuryazarlığını, öğrencilerin bilimsel kavramlara yatkınlık, bilimsel problemlerle karşılaşmaları durumunda uygun bilgi ve becerileri kullanmak, fen bilimlerinin karakteristik özelliklerini tanımlamak olarak ifade etmektedir. PISA sınavı, öğrencilerin bilimsel yöntemi kullanma yeterlik düzeyini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrencilere verilen fen bilimleri soruları, hipotez oluşturma, deney tasarlama ve sonuçları yorumlama gibi bilimsel süreçleri içerir. Ayrıca sınav, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçerek onların metinleri analiz etme ve bilimsel bilgilere eleştirel bir bakış açışıyla yaklaşma yeteneklerini değerlendirmektedir (İşeri, 2019).

Fen bilimlerine yönelik tutumlar, öğrencilerin fen bilimleri bilgilerini geliştirirken alacakları kararlarda, fen bilimleri alanının ağırlıklı olduğu meslekler seçmelerinde, bilimsel yöntem, kavram ve teknikleri hayatları boyunca kullanmalarında büyük bir öneme sahiptir. Buna ek olarak öğrencilerin fen bilimleri öğreniminde teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde kullandıklarını belirlemeye alıştuğu, özellikle veri analizi, simülasyonlar ve modelleme gibi alanlarda teknoloji kullanımına vurgu yaptığı da söylenebilir (Anıl, 2010) çünkü PISA için fen bilimleri sadece fen ile ilişkili değildir, fen bilimleri aynı zamanda kültürdür ve entelektüel bir birikim ve kazanımdır. Kısacası fen bilimleri eğitimi almış birey kültür üzerinde dönüştürücü etkisi olan önemli fen fikirlerini ve bu fikirlerin neden dönüştürücü etkisi olduğunu açıklayabilmelidir.

Eğitim Denetimi Nedir?

Aydın'a (2020) göre kuruluşlar, temel amaçlarını belirleyip bunları takip ederek geliştirmek zorundadır. Bu durum denetimin kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göstermektedir. Denetim, eğitim yönetiminin alt bir bileşeni olarak kabul edilmekte ve işlevini yerine getirerek eğitim hedeflerinin başarıya ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Lekesiz, 2023).

Denetim, sistemin veya örgütün zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında, güçlü yönlerinin ise korunmasında ihtiyaç duyulan uygulamadır (Özcan ve Gülbahar, 2023). MEB'e (2005) göre denetim, yapılan çalışmaların amaçlara ve temel ilkelere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, etkililiğini, ekonomikliğini ortaya koyma, değişim ve gelişime yönelik öneriler hazırlama ve rehberlikte bulunma sürecidir. Bu sebeple denetimin örgütün ve personelin gelişimine yönelik bir eylem olduğu belirtilmektedir.

Eğitim denetimi ise, öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek için okul yöneticileri ile eğitim denetmenleri tarafından yapılan gözlem, tartışma ve karar verme sürecidir (Olorode ve Adeyemo, 2012). Eğitim denetimi sadece var olan durumu belirli şartlara göre değerlendirmek ve buna uygun gerekli önlemler almak değildir. Eğitim denetimi, asıl hedefi iyileştirmek ve geliştirmek olan bir süreçtir (Özmen ve Güngör, 2008) ve bu bağlamda PISA gibi uluslararası bir sınavda bazı ülkelerin başarı sıralamasında sürekli üst sıralarda yer almalarında eğitim denetimi uygulamalarının etkisinin olduğu düşünölmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada araştırma amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizinde temel yaklaşım, incelenmesi amaçlanan olgu(lar) ile ilgili bilgi içeren elektronik ve yazılı kaynakların araştırma amacına uygun olarak analiz edilmesidir

(Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada öncelikle eğitim denetimleri inceleme konusu yapılacak ülkeler belirlenmiştir. Ülkelerin belirlenmesinde son üç PISA sınavında (2015, 2018 ve 2022) bütün alanlarda OECD ortalaması üzerinde başarı göstermek kriter olarak değerlendirilmiş ve bu ülkelerin Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda olduğu belirlenmiştir. Söz konusu ülkelerin denetim sistemlerini konu alan kitap, tez, makale, uluslararası rapor ve mevzuatlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz aracılığı ile ulaşılan doküman ve kaynaklar daha önceden belirlenen temalar ve başlıklar doğrultusunda sırası ile kategorilere ayrılmış, daha sonra ulaşılan veriler analiz edilerek betimlenmiş ve yorumlanarak aktarılmıştır (Çeken ve Eş, 2013; Karasar, 2012). Ülkelerin eğitim denetim sistemlerini karşılaştırma aşamasında özellikle benzerlik ve farklılıkların vurgulanmasına dikkat edilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında hem ulusal hem de uluslararası hakemli dergilerde ilgili ülkelerin eğitim sistemi ve denetimini konu alan makaleler ve yine ilgili ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen kitap ve tezlere ulaşılmıştır. Bu aşamada veri güvenliğini sağlayabilmek için özellikle internet kaynaklarında yazar ve tarih bilgisinin olmasına ve OECD gibi kurumların raporlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Çin'de Eğitim Denetimi ve PISA

Çin'de eğitimin temel hedefi, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini ve pratik becerilerini geliştirerek, ahlaki değerlere sahip, kültürlü, disiplinli, etik normlara uygun ve çeşitli açılardan gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim sistemi, sosyal sorumluluk sahibi liderlerin ve geleceğin öncülleri olarak rol alabilecek öğrencilerin yetişmesine odaklanmaktadır (Aımatı, 2023).

Çin'de eğitim denetimini yapan kurum, 1986 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın bünyesinde kurulan Milli Eğitim Müfettişliği'dir. Bu kurumun ismi 2016 yılında değiştirilerek Eğitim Denetleme Bürosu olmuştur. Çin'de eğitim denetim sistemi dört idari düzeyden oluşmakta ve tüm eyaletleri kapsamaktadır. Eğitim Denetleme Bürosu'nun görevi eyalet yasalarının düzenlenmesi (bakanlığın belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi beş veya on yıllık planlarını oluşturmak) (Tanrısevdi ve Kıral, 2018), uygulanan ilke ve politikalarının izlenmesi ve incelenmesinin dışında alt düzey kurumlara geri bildirimler yapmak ve onları değerlendirmektir (Coşkun ve Çelikten, 2020). Uygulanan her denetim sonrasında okullara ve alt düzey kurumlara geri bildirimler iletilmekte ve denetim sonuçları kamuya da açıklanmaktadır. Böylece yayınlanan bu eğitim raporları hükümetin gelecek dönemdeki çalışmaları için referans işlevi görmektedir (OECD, 2016a).

Genel denetimlerin haricinde bazı konulara odaklı özel denetimler de yapılmaktadır. Özel denetim konuları güncel sorunları içeren konular olarak belirlenmektedir. Dört özel denetim konusu mevcuttur. Bu konulardan üçü kırsal alanlarda yapılan eğitim ile ilgilidir. Birincisi yoksul bölgelerdeki okul binalarının iyileştirilmesidir. İkincisi, kentsel ve kırsal alanlar arasında performans farklılıklarını azaltmaya, iyileştirmeye yönelik daha adil bir düzeyde zorunlu eğitimin geliştirilmesidir. Üçüncüsü, kırsal alanlarda öğrenciler için iyi bir beslenme programıdır. Dördüncüsü ise okul otobüslerinin yani ulaşımın güvenliğidir. Bu konunun özel denetime tabi olmasına birkaç otobüs kazasının yaşanması sebebiyet vermiştir (Tanrısevdi ve Kıral, 2018).

Çin'de her ay her okulda denetimi gerçekleştirmesi için müfettiş görevlendirilmektedir. Her üç ayda bir rotasyonla müfettişlerin görev yaptığı okullar değiştirilmektedir. Önceki yıllarda müfettişlik görevini emekli olan öğretmenler yaparken son yıllarda denetim yaklaşımları konularında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmen ve yöneticiler görevlendirilmeye başlanmıştır (National Center on Education and the Economy [NCEE], 2011). Ayrıca Çin'de eyaletler ve belediyeler, iyileştirilmesi gereken okullara yardım etmek için sistemler geliştirmektedir. Şanghay eyaleti denetim sistemleri geliştirmede lider olmuştur (Coşkun ve Çelikten, 2020). Şanghay Belediye Eğitim Komisyonu, Güçlendirilmiş Yönetim Programı kapsamında, performansı yüksek olan okullar ile düşük performanslı okulları kendi başvuruları doğrultusunda eşleştirmektedir. Bu eşleştirme ile yüksek performanslı okuldaki yönetici ve öğretmenlerin düşük performanslı okulda haftada birkaç gün geçirmeleri istenmektedir. Bu geçirilen süre zarfında düşük performanslı okul yönetici ve öğretmenlerine teknik destek ve koçluk sağlanmaktadır (Tanrısevdi ve Kıral, 2018). Yapılan bu düzenleme genel olarak iki yıllık bir dönemi kapsamaktadır. Bu çalışmalar sonunda rehberliğe ihtiyacı olduğu düşünülen öğretmenlere, en az üç yıllık bir süreç için, rehber ataması yapılır. Bu öğretmenlerin performanslarını iyileştirmek için meslektaşlarından destek almaları sağlanmaktadır. Şanghay eyaleti aynı zamanda düşük performanslı okulların ihtiyaçlarını gidermek için maddi kaynak da sağlamaktadır (NCEE, 2011).

Çin'in eğitim denetim sistemi reformdan geçirilmektedir. Denetim sistemindeki reform, devletin eğitimdeki yönetim rolünü dönüştürmede önemli bir adım olarak görülmektedir. Diğer bir taraftan bu reform eğitimin gelişimsel hedeflerine ulaşılmasında önemli bir yol olmaktadır (OECD, 2016a). Yapılan bütün bu çalışmalar Çin'in PISA sınavında ilk 10'a girmesini sağlamaktadır (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018). Çin'in ilk defa Şanghay eyaleti ile 2009 yılında katıldığı PISA sınavında sıralamada birinci olduğu görülmektedir. Ayrıca 2012 PISA sonuçlarına göre de matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarında birinci sırada yer almaktadır (OECD, 2014). Matematik okuryazarlığı alanında Hong Kong (Çin) 561 ortalama puan ile 3.sırada yer almaktadır. Ortalama puanları sırasıyla 560 ve 538 olan Tayvan (Çin) ve Makao (Çin) da oldukça başarılıdır. Aynı başarı okuma becerileri ve fen okuryazarlığı alanında da görülmektedir. Hong Kong okuma becerileri alanında 545 ortalama ile 2.sırada yer alırken 523 ortalama ile Tayvan 7.sıradadır. Fen okuryazarlığı alanında 2.sırada yer alan Hong Kong'un ortalama puanı 555'tir (MEB, 2013).

Sınava 2015 yılında katılan eyalet sayısında artış gözlemlenmektedir. Katılan eyaletler arasında Jiangsu, Guangdong ve Pekin yer almaktadır (OECD, 2018a). Buna ek olarak Tayvan, Makao ve Hong Kong da Çin adı altında sınavda değerlendirilmiştirlerdir. OECD'ye (2016a) göre PISA 2015 sınavında sınav katılan ülkelerin fen okuryazarlığının ortalama puanı 518, matematik okuryazarlığının ortalama puanı 531 ve okuma becerileri ortalama puanı 494'tür. Oldukça başarılı sonuçlar elde etmiş olan Çin, PISA 2015'te matematik becerileri alanında Hong Kong (Çin) 548 ortalama puan ile 2.sırada, Makao (Çin) 544 ortalama puan ile 3.sırada, Tayvan (Çin) 542 ortalama puan ile 4.sırada ve Çin Halk Cumhuriyeti 531 ortalama puan ile 6.sırada yer almıştır. PISA 2015 sonuçları, Çin adı altında sınava giren eyaletlerin ilk dört sırayı kendi aralarında paylaştığını göstermektedir. Okuma becerileri alanında ise Hong Kong (Çin) 527 ortalama puan ile 2.sırada, Makao (Çin) 509 ortalama puan ile 12.sırada, Tayvan (Çin) 497 ortalama puan ile 23.sırada, Çin Halk Cumhuriyeti ise 494 ortalama puan ile 27.sırada yer almıştır. Fen okuryazarlığı alanında da sıralamaların yüksekliği okuma becerileri ve matematik okuryazarlığından farklı değildir. Fen okuryazarlığı alanında Tayvan'ın (Çin) 532 ortalama puan ile 4.sırada, Makao'nun (Çin) 529 ortalama puan ile 6.sırada, Hong Kong'un (Çin) 523 ortalama puan ile 9.sırada ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin ise 518 ortalama puan ile 10.sırada yer aldığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Raporu [PISA 2015 Ulusal Raporu], 2016). Öte yandan Çin'in PISA 2018 fen okuryazarlığı puanı 590, matematik okuryazarlığı puanı 591 ve okuma becerileri puanı ise 555 olmuştur (OECD, 2019b).

PISA 2022 sonuçları değerlendirildiğinde sınava katılan OECD ülkelerinin matematik okuryazarlığı alanındaki ortalaması 472 iken aynı alanda Makao (Çin) ortalamasının 552 olduğu görülmektedir ve Makao bu puan ile matematik okuryazarlığı alanında 2. sırada yer almaktadır. Tayvan (Çin) ortalaması ise 547 dir ve Tayvan bu puan ile 3.sırada yer almaktadır. Benzer başarısı ile Hong Kong (Çin) ise 540 puanıyla 4.sıradadır. OECD ülkelerinin fen okuryazarlığı alanındaki ortalamasına bakıldığında 485 puan olduğu ve aynı alanda Makao (Çin) 543 ortalama puan ile 3.sırada, Tayvan (Çin) 537 ortalama puan ile 4.sırada, Hong Kong (Çin) 520 ortalama puan ile 7.sırada yer almaktadır. Son olarak OECD ülkelerinin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı 476 dır. Bu alandaki başarı yine oldukça dikkat çekicidir ve Tayvan (Çin) 515 ortalama puanı ile OECD ülkelerinin okuma becerileri ortalamasından daha yüksektir ve 5.sırada, Makao (Çin) 510 ortalama puan ile 7.sırada, Hong Kong (Çin) 500 ortalama puan ile 11.sırada yer almaktadır (MEB, 2023). Çin'in PISA 2022 fen okuryazarlığı puan ortalaması 587, matematik okuryazarlığı puan ortalaması 592 ve okuma becerileri puan ortalaması ise 564 olmuştur. PISA sınav sonuçları değerlendirildiğinde dünya nüfusunun %20'sini oluşturan Çin'in (MEB, 2023) eğitim denetimi sistemi ile yaklaşık 250 milyon öğrencisi için sınavın odaklandığı bütün temel yeterli alanlarında ülkenin doğusundan batısına okullar ve bölgeler arası hiyerarşik farkın oluşmasını ve sosyoekonomik düzeyin akademik başarı üzerindeki etkisi gibi yapısal sorunları engellediği söylenebilir.

Polonya'da Eğitim Denetimi ve PISA

2009 yılında Polonya'da ülke genelinde bütün eğitim kademelerinde gerçekleştirilen reformlar ile eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Öncelikle eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı özerk bir yapıya dönüştürülmüştür ve yeni bir denetim sistemi uygulamaya konulmuştur. Denetim sisteminde iç ve dış olmak üzere iki denetim birimi hayata geçirilmiştir. Ayrıca iki denetim sisteminin birbirine üstünlüğü olmadığı aksine ikisinin de gerekli olduğu vurgulanmıştır. Reform sürecinde ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanması gözetilmiştir (Çetin ve Konan, 2020).

Oluşturulan dışsal ve içsel denetim birimlerinin farklı sorumluluk alanları bulunmaktadır. Dışsal denetim, Kuratorium (Bölgesel müfettişler birimi) olarak da bilinen birim tarafında yapılmaktadır ve dışsal

denetimin kapsamında eğitimsel görevler yer almaktadır (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Örneğin: bu görevler kapsamında eğitimdeki yeniliklerden okulların haberdar edilmesi, okullara ve öğretmenlere eğitimsel faaliyetlerde destek olunması, okullarda eğitim ve bakım koşullarının değerlendirilmesi bulunmaktadır. Bazı durumlarda eğitim denetimine Gmina da (Yerel hükümet yetkilileri) katılmaktadır. Gminalar okulların finansal ve yönetsel denetimlerinden sorumludurlar. Okulların hijyen ve güvenliğinin sağlanması, okul binalarının onarımının yapılması, bölgedeki projelere yatırım yapılması, müfredatın kusursuz uygulanabilmesi için eğitim yardımı sağlanması Gminaların görevidir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016).

Tasarlanan reformun içeriğinde eğitim düzeyinin yükseltilmesi için öğretmen kalitesinin yükseltilmesi gerektiği de bulunmaktadır. Eğitim düzeyi en az yüksek lisans derecesinde olan öğretmenler yetiştirilmektedir. İç denetim önemsenerek okul içi denetimlere öğretmenlerin katılımı sağlanmaktadır (Altınışık, 2021). Öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek, öğretmenlerin işe alınırken seçici ve dikkatli davranmak, öğretmenlere etkili bir eğitim ve erken kariyer desteği vermek, kendi beceri ve yeterliliklerini de yenilemek için düzenli fırsatlar sunmak ülke için oldukça önemlidir (Sakarya Maden, 2014). Okullar ve öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözetererek nasıl bir eğitim programı uygulayacaklarına kendileri karar vermektedir. Dolayısı ile öğrenci odaklı programlar benimsenmiştir. Öğretmenler, okul yöneticileri, kütüphaneciler, okul psikologları ve farklı kurumları temsil eden çalışanlardan oluşan ağlar mevcuttur. Bölgenin ihtiyaçları temel alınarak oluşturulan ağlara katılmak için okullar başvuru yapmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak belirli ücretsiz tematik alan ağlarına katılmaları için öğretmenleri yönlendirmektedir. Bu sayede de temel ihtiyaçlar ve disiplinler arası iletişim sağlanmaktadır (Parmaksız ve Yavuz, 2016).

Polonya'da içsel denetimin önemsendiği bilinmektedir. İçsel denetim dış denetimden farklı olarak okul müdürleri tarafından öğretmenlerin işbirliği ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler yönetsel sorumluluklara sahiptirler ve iç denetim sadece okul içi eğitim süreciyle ilgilidir. Öğretmenlerin performanslarının artırılmasından ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinden okul yönetimleri sorumludur (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016). Ayrıca denetim faaliyetlerinin bileşenleri arasında velilerin gözlemleri, öğrenci sınav sonuçları, çevrimiçi izleme çalışmaları da bulunmaktadır (Çetin ve Konan, 2020).

Polonya eğitimde gerçekleştirdiği reformlar sayesinde PISA sınavlarında kendini üst sıralarda göstermektedir (OECD, 2014). Polonya, PISA 2012 sonuçlarına göre toplam 65 katılımcı arasından okuma becerileri alanında 518 ortalamayla 10. sırada, matematik okuryazarlığı alanında 518 ortalamayla 13. sırada, fen okuryazarlığı alanında ise 526 ortalamayla 9. sırada yer almıştır (MEB, 2013). OECD'nin (2018b) verilerine bakıldığında ise 2015 PISA sonuçlarında okuma becerilerinde 506 ortalamayla 13. sırada, matematik okuryazarlığında 504 ortalamayla 17. sırada, fen okuryazarlığı alanında ise 501 ortalamayla 22.sırada yer aldığı gözlemlenmektedir (MEB, 2016). OECD (2018a) raporları incelendiğinde Polonya'da öğrencilerin %85'nin okuma becerilerinde önemli ölçüde yüksek seviyelere ulaştığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin bir metindeki ana fikri belirleyebildiklerini, istendiğinde metinlerin amacı üzerinde derinlemesine düşünebildiklerini göstermektedir. Bu öğrenciler karmaşık durumları matematiksel olarak modelleyebilmektedirler. Dahası uygun problem çözme stratejilerini seçerek değerlendirmeler yapabilecek seviyelere ulaştıkları yorumu yapılabilir. Polonya'daki öğrencilerin yaklaşık %86'sı fen bilimlerinde bilimsel olgular için doğru açıklamayı tanıyabilmektedir (OECD, 2018b) ve bu bilgileri bir sonucun geçerli olup olmadığını belirlemek için kullanacak düzeydedirler. 2018 PISA verilerine bakıldığında ise Polonya'nın okuma becerileri puan ortalamasının 512, matematik okuryazarlığı puan ortalaması 516 ve fen okuryazarlığı puan ortalaması ise 511 olmuştur (OECD, 2019b). 2022 PISA sınavı sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasındaki başarı sıralamasına bakıldığında Polonya'nın matematik alanında 515 ortalamayla 11.sırada, fen alanında 511 ortalamayla 13.sırada, okuma alanında ise 512 ortalamayla 12.sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023).

Polonya'nın 2009 yılından beri uygulamaya koyduğu eğitim sistemindeki sıkı denetimlerin başarıyı da beraberinde getirdiği söylenebilir. Polonya özellikle 2009 yılında yapmış olduğu reform ile eğitim denetimini iç ve dış olmak üzere ikiye ayırmış olmakla birlikte burada amaç birini diğerine üstün kılmak değil aksine iki sistemin de gerekli olduğuna odaklanmak olmuştur. İç denetim ile okul yöneticilerinin sınıf içinde olup bitene odaklanarak eğitimin amaçlarına sınıf ortamında ne derece ulaşıldığı ve ulaşılması önündeki engellerin tespit edilerek öğretmene mesleki rehberlik sunulması sağlanmaktadır. Öğretmene sunulacak mesleki rehberlik alanlarının belirlenmesinde velilerin ve öğrencilerin geribildirimleri de dikkate alınarak sürece bütün paydaşların katkısı değerlendirilmektedir. Dış denetim ile de bakanlık denetçilerinin okulu değerlendirmesi sağlanarak hazırlanan rapor bütün eğitim paydaşları ile paylaşılmaktadır. Böylece

eğitim denetimi kendi içinde Şeffaflık ve bütünlük gösterirken okul temelli stratejilerin hazırlanması da gerçekleŐebilmektedir.

Estonya’da Eğitim Denetimi ve PISA

Estonya’da denetimin asıl amacı, kaliteli eğitim alınmasını, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkinliğini sağlamaktır. Denetim özel okullarda, belediye ve devlet okullarında yapılmaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okulları, mesleki eğitim okulları, yükseköğretim kurumları ve okul sonrası faaliyet sağlayan tüm okullarda denetim yapılmaktadır (Güzel, 2023). The Standing International Conference of Inspectorates-Daimî Uuslararası Teftiş Kurulları Birliği’ne [SICI], (2018) göre bakanlığın teftiş işlerini yürüten Dış Değerlendirme Departmanının görev ve amacı; “Bakanlığın dış değerlendirme departmanı, eğitim ve gençlik çalışmaları için bir dış değerlendirme sistemi geliştirir; kaliteyi sağlamaya yardımcı olan faaliyetleri planlar ve koordine eder; dış değerlendirme alanında mevzuatın detaylandırılmasını organize eder; (kendi faaliyet alanında) eğitim ve gençlik çalışmaları alanındaki uzmanlara danışmanlık yapar; eğitim kurumları üzerinde denetim yapan yetkililere tavsiyelerde bulunur ve onların işbirliğini koordine eder. Ayrıca dış değerlendirme alanında uluslararası kuruluşlarla işbirliğini koordine eder.” Őeklinindedir. Dolayısıyla denetimlerin Őeffaflıđı arttırmak, yönetim kontrollerini değerlendirmek, finansal doğruluğu sağlamak ve genel olarak bir örgütün işleyişini güçlendirmek için gerçekleştirildiği söylenebilir.

Resmî denetimin ana yöntemleri çeşitli unsurları içermektedir. Bu unsurlar arasında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gözlemlenerek analiz edilmesi, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı olarak değerlendirilmesi, okul yönetimi, öğretmenler, okul yönetim kurulu üyeleri ve öğrencilerle tartışmalar, öğrencilerin çalışma kitaplarının analizi, okulların iş planları, çalışanların iş görevleri, iş sözleşmeleri ve diğer materyaller yer almaktadır (Kasapçopur, 2007). Resmî denetimi yapan müfettiş, ilçe yönetimi, belediye ve eğitim kurumundan gerekli tüm bilgileri alarak; müdüre bilgi verdikten sonra derslere ve eğitim etkinliklerine katılmaktadır. Ayrıca müfettişler, müdürlerin, öğretmenlerin, okul yönetim kurulunun ve öğretmenlerin toplantılarına da eşlik etmektedirler. Müfettişler ilçe yönetimlerine, belediyelere ve okul müdürlerine eğitim öğretim faaliyetlerinin ve eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadırlar. Bu görevlere ek olarak eğitim kurumu müdürlerinin hukuka aykırı işlemlerini bakanlığa, ilçe yönetimine ve belediyeye bildirerek durdurma hakkına sahiptirler (SICI, 2016). Ülkede 2006 yılından itibaren eğitimde yoğun denetimler yapıldığı görölmektedir. Dahası okulların iç değerlendirme yapmalarına fırsat verilmektedir. İ değerlendirmeler ile müfredatın kendi içindeki uyum denetlenmekle birlikte daha çok düşük performans gösteren okulların denetiminin yapılmasına yönelik bir anlayış tercih edilmektedir (Güzel, 2023).

Estonya’da eğitim sisteminin yönetimi Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından yürütölmektedir (Ministry of Education and Research, 2018). Bakanlığın görevleri arasında öğretmen yetiştirmek için sistem geliştirmek, yönetimin finansal boyutunu yürütmek, ulusal gelişim planı hazırlamak yer almaktadır (Kasapçopur, 2007). Yerel yönetimlerin de eğitim-öğretim sürecinde sorumlulukları vardır. Bu sorumluluklara; okul öncesinden liseye kadar öğrencilerin eğitime devamlılığını sağlamak, öğrenci gelişim programları uygulamak, kendi yetkileri altındaki okul müdürlerini atamak ve görevden almak, bireysel eğitime ihtiyacı olan bireylere yardım etmek örnek olarak verilebilir (Eurydice, 2018). Bütün bu çalışmaların amacı Estonya’da eğitim sisteminin kalitesini ve niteliğini geliştirebilmektir. Ancak Estonya hükümetinin eğitimin niteliğini arttırmada öncelikli olarak ele aldığı konuların başında öğretmenlik mesleğinin geleceği yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesine oldukça dikkat edilmektedir (OECD, 2018b).

Estonya’nın, PISA sınavlarında yüksek başarı gösteren ülkelerden biri olması nedeniyle öğretmen eğitiminin nitelikli ve eğitim denetim sisteminin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü öğretmen eğitimi toplumun gelişmesi için temel konulardan biri olarak görölmektedir (Dal, Tekin ve Kıral, 2019). Eğitim denetimi ise eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirmesi ve etkililiği için oldukça önemlidir (Özcan ve Gülbahar, 2023).

Estonya’da kurum teftişlerinin dış denetim ile sağlanması PISA başarının artmasında önemli bir yere sahiptir (İleri, Ahışa ve Karamustafaoğlu, 2017). Estonya’da müfettiş olma kriterlerine bakıldığında öğretmen ve yöneticilik deneyiminin 5 yıl olma Şartı olduğu görölmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim Şartı da bulunmaktadır. Estonya’da rutin hizmet içi eğitimler dışında sadece iş başında yetiştirmenin etkin olduğu söylenebilir (Dal vd., 2019).

Estonya’da eğitim ve eğitim denetimi alanında yapılan çalışmaların yansıması PISA’da bütün alanlardaki sıralamalarda kendini göstermektedir. Estonya 2012 PISA sınavında fen okuryazarlığı alanında

541 ortalama puan ile 6.sırada, matematik okuryazarlığı alanında 521 ortalama puan ile 11.sırada kendine yer bulurken; okuma becerileri alanında 516 ortalama puan ile 12.sırada yer almaktadır (MEB, 2013). 2015 PISA sınavında ise ülke okuma becerilerinde 519 ortalamayla 6.sırada, matematik okuryazarlığında 520 ortalamayla 9. sırada, fen okuryazarlığında 534 ortalamayla 3. sırada yer almaktadır (MEB, 2016). PISA 2015 sonuçları değerlendirildiğinde Estonya'nın bütün alan sıralamalarında ilk on içinde olduğu görülmektedir. 5316 öğrencinin katılmış olduğu 2018 PISA sınavında (Koçak, 2022), Estonya matematik okuryazarlığı alanında 523 ortalamayla 8.sırada, okuma becerilerinde 523 ortalamayla 5.sırada ve fen okuryazarlığı alanında 530 ortalamayla 4.sırada yer almaktadır (MEB, 2019). Estonya'nın 2015 PISA sonuçları 2012 sonuçları ile karşılaştırıldığında bütün alanlarda hem ortalama puanlarını hem de sıralamadaki yerini yükselttiğini söylemek mümkündür. 2022 PISA sınavı sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasındaki başarı sıralamasına bakıldığında Estonya matematik okuryazarlığı alanında 520 ortalamayla 3.sırada, fen okuryazarlığı alanında 527 ortalamayla 3.sırada, okuma becerileri alanında 527 ortalamayla 4.sırada yer almaktadır (MEB, 2023). PISA 2022 ortalamaları ve sıralamadaki yeri ise geçmiş iki PISA (2012, 2015) sınavı ortalamalarında ve sıralamasından çok daha yüksektir.

Kanada'da Eğitim Denetimi ve PISA

Kanada'da eğitim denetimi yapan kişiler, Kanada eyalet eğitim dairelerinde çalışan resmi görevlilerdir. Bu görevlilerin genellikle iki temel amaçları bulunmaktadır. İlk olarak okulların performansını değerlendirmek, okul kurullarının işleyişlerini izlemek ve öğretmenlerin etkinliğini değerlendirmek gibi denetim faaliyetlerini yürütmektedirler. Denetimin ikinci amacı ise eğitimi geliştirmek, öğretim yöntemleri konusunda danışmanlık sağlamak ve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek gibi öğretimsel iyileştirme faaliyetlerine katkıda bulunmaktır (Yazıcı, 2020).

Kanada'da eğitim denetimi, öğretmen performansını değerlendirme üzerine kurulmuştur. Bu değerlendirme süreci okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Denetimin temel amacı, ceza vermek veya kariyer basamaklarını etkilemek yerine sürekli gelişimi teşvik etmektir. Bu süreç genellikle beş yılda bir olmak üzere gözlem ve değerlendirmeler içermektedir. Ancak düşük performans sergileyen öğretmenler için denetim ve gözlem sıklığı arttırılmaktadır. Öğretmenlerden, yıllık hedeflerine ulaşabilmek için mesleki gelişim planı hazırlamaları istenmektedir. Bu süreçte okul müdürü, öğretmenlere planlama ve hedeflerine ulaşma konularında koçluk yapmaktadır. Bakanlık, üstün başarı gösteren veya bilimsel alanda çalışan öğretmenleri ödüllendirmektedir (Paksoy, 2020).

Kanada'da okul müdürlerine daha etkili ve tarafsız bir denetim gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla özel eğitimler verilmektedir. Bu yaklaşımın temel nedeni, denetimin kişisel gelişimle sıkı sıkıya bağlı olan alan bilgisi ve pratik uygulamaları içermesidir. Bu eğitimler, okul müdürlerine denetim pratiklerini güncel pedagojik yeniliklerle bir araya getirerek geliştirme fırsatı sunmaktadır (Balıdede, 2012). Ayrıca etkili denetimin gerçekleşmesi için okul ortamının açık, güvenilir, saygıya dayalı, adil ve iş birliğine açık bir ortam oluşturulmasının okul müdürünün sorumluluğunda olduğu vurgulanmaktadır (Konan vd., 2018). Denetim görevinin, yönetsel yoğunluk ne olursa olsun bir program dahilinde gerçekleştirilmesi gerektiği öne çıkarılmaktadır. Değerlendirmelerin tarafsız ve nesnel ölçütlere dayandırılması, sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlerin öğretmenle paylaşılması gerektiği önemle belirtilmektedir (Demirbilek, 2022).

Kanada'da öğretmen denetimi ve sınıf denetimi okul müdürleri kanalıyla yürütülmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerin derslerine birkaç defa girmekte ve gözlem yapmaktadır. Ayrıca öğretmenler görev yaptıkları illerdeki il eğitim bakanlıklarının kurallarına uymak durumundadır (Yurtkurt ve Kırıl, 2019). Ek olarak Kanada'da eğitimi denetleyen kişiler eyalet eğitim dairelerinin memurlarıdır ve bu kişilerin iki görevi vardır. Birincisi okulların çalışmalarını değerlendirmek, okul kurulunun çalışmalarını izlemek ve öğretmenleri değerlendirmektir. İkinci görevi; öğretimi geliştirmek, öğretim yöntemleri konusunda danışmanlık yapmaktır (Sağlam vd., 2022).

Kanada eğitim alanında oldukça dikkat çeken bir ülkedir. Okul öncesi eğitimden itibaren tüm çocukların yaratıcı düşüncelerini destekleyici öğrenme ortamları oluşturulmaktadır ve bireysel farklılıklara uygun eğitimin sunulması oldukça önemlidir (Güven ve Gürdal, 2013). Her çocuğa güvenli ortamda olduğunu hissettirme, meraklı ve araştırmacı olmalarını destekleme, farklılıklara saygı duymalarını sağlamak gibi özellikler kazandırmak amaçlanmakta (Aydın vd., 2022) ve oyun temelli eğitime önem verilmektedir. Ayrıca ailelerin çocukları konusunda en etkili unsur oldukları ve eğitiminde önemli bir rol üstlendikleri vurgulanmaktadır (Avcı ve Ateş, 2023). Kanada 2012 PISA sınavında matematikte okuryazarlığı 518 ortalama puan ile 14.sırada, fen okuryazarlığı alanında 525 ortalama puan 10.sırada ve okuma becerileri alanında 523 ortalama puan ile 8.sırada yer almıştır (MEB, 2013). Kanada'nın 2015 PISA fen okuryazarlığı

puan ortalaması 528, okuma becerileri puan ortalaması 527 ve matematik okuryazarlığı puan ortalaması 516 olmuştur (OECD, 2016a). 2018 yılında yapılan PISA sınavında ise fen okuryazarlığı alanında (518 puan) 8.sırada, okuma becerileri alanında (520 puan) 6.sırada ve matematik okuryazarlığı alanında (512 puan) 12.sırada yer aldığı görölmektedir (MEB, 2019). Kanada'nın 2012 ve 2018 PISA sonuçları değerlendirildiğinde 2018 ortalama puanları ve sıralaması bütün alanlarda yükseliş göstermiştir. Son olarak 2022 yılında yapılan PISA sınavında OECD ölkeleri arasındaki başarılarına bakıldığında fen okuryazarlığı alanında 516 ortalama puan ile 4.sırada yer alan Kanada, okuma becerisi alanında 514 ortalama puan ile 5.sırada ve matematik okuryazarlığı alanında 511 ortalama puan ile 5.olmuştur (MEB, 2023). Ölkemizin uygulamış olduğu hem öğretmen yetiştirme hem de eğitim denetimi uygulamalarının katıldığı her PISA sınavında bütün alanlarda tutarlı ve istikrarlı yükselişinin nedeni olarak görölebilir.

Kanada sahip olduğu federal yapı nedeni ile eğitim sistemi merkezi yapılanma yerine eyaletlerin kendi eğitim sistemlerini uyguladığı birden fazla eğitim sisteminin bir araya gelerek oluşturduğu sistemler bütünüdür. Dolayısı ile eğitim sisteminin yerelleştiği vurgusu yapılabilir. Bu yerelleşmenin sonucu olarak her eyalet kendi değerlendirme kriterleri doğrultusunda eğitim denetimi faaliyeti uygulamaktadır. Bununla birlikte uluslararası ve özel okulların akredite edilmesi amacı ile dış denetim de uygulanmaktadır. Eğitim denetimi bu yönü ile ikiye ayrılmış olsa da iki denetim de eğitimin amaçlarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesi için uygulanmaktadır ve bu uygulamaların olumlu sonuçları PISA değerlendirmelerinde görölmektedir. Öte yandan öğretmen performansının belirlenen yerel standartlar çerçevesinde değerlendirilme sorumluluğunun okul müdürlerinde olması ve okul müdürlerinin de okul kurullarına karşı sorumluluğunun olması çoklu hesap verebilirliğin işareti olarak değerlendirilebilir. Çoklu hesap verebilirliğin PISA sonuçlarındaki olumlu yansımaları ölkedeki eğitim denetim sisteminin başarısı olarak da görölebilir.

İrlanda'da Eğitim Denetimi ve PISA

İrlanda'da eğitimden Eğitim ve Bilim Bakanlığı sorumludur. Bu bakanlığın görevi, öğretim programları, ders kitapları ve ulusal sınavlar gibi eğitim politikalarının değişik boyutlarını düzenlemektir ve bakanlık eğitimi temel bir insan hakkı olarak kabul etmektedir (Eş ve Sarıkaya, 2010). İrlanda'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın bir bölümü de Teftiş Kurulu'dur. Teftiş Kurulu bir başmüfettiş tarafından yönetilmektedir ve bu başmüfettişin iki yardımcısı vardır. Bunlardan birisi ilköğretimden diğeri ortaöğretimden sorumludur (Kasapçopur, 2007). Teftiş Kurulu üç bağımsız bölümlerle birlikte bakan ve sekreter yetkileriyle donatılmış olarak çalışmaktadır. Bunlar; ilköğretim (birinci kademe ve özel eğitim), ortaöğretim ve pedagoji servisi'dir. Bakanlık ile okullar arasındaki bağlantıyı müfettişler sağlamaktadır. Müfettişlerin görevleri: öğretmenleri değerlendirmek, sınavları ve müfredatı planlamak, hizmetiçi eğitim kurslarına katılmak, eğitim bölümünün sorumluları ile öğretmenlerin görüşmelerini sağlamaktır (Kasapçopur, 2007).

İrlanda'da okullar kendi performanslarını değerlendirmektedir. Okullar bu değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenme deneyimlerine, öğrenme çıktılarına ve öğretmenlerin uygulamalarına göre yapmaktadır. Bu sebeple okul müdürleri ve yönetim kadroları tarafından okullardan veriler toplanmakta, okulların zayıf yönlerinin geliştirilmesi için eylem planları hazırlanmaktadır. Veriler toplanırken ailelerin ve öğrencilerin görüşleri alınmakta ve ulusal test sonuçları değerlendirilmektedir. Okulların öz değerlendirme kapasitelerini geliştirmek için çeşitli stratejiler belirlenmektedir (Nayir ve McNamara, 2014). Bu stratejiler, ihtiyaçlara cevap verme, öz değerlendirme stratejisi geliştirme, ulusal izleme ve destek, geri bildirim sistemi, uygulamanın değerlendirilmesi ve yeniden geliştirme-iyileştirme stratejilerini oluşturmaktadır (O'Brien, 2011). Öte yandan İrlanda'da nitelikli bir iş gücüne sahip olabilmek için okullarda bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimine önem verilmektedir. STEM eğitimi ilköğretimden ilk yıllardan başlayarak sonrasına kadar devam etmektedir. İrlandalı öğrencilerin uluslararası STEM değerlendirmelerindeki performansının gelişmiş ölkelerdeki öğrencilerin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Arslan ve Arastaman, 2021).

İrlanda, PISA 2015 sonuçlarına göre matematik alanında (504 puan) 18. sırada, fen bilimlerinde (503 puan) 19. sırada ve okuma becerileri alanında (521 puan) 7. sırada yer almaktadır. Buna rağmen öğrencilerin performansı STEM performansı iyi sayılan ölkelerdeki öğrencilerin sonuçları ile kıyaslandığında önemli derecede daha zayıf olduğu belirtilmektedir (Ireland Department of Education and Skills, 2017). Bunun üzerine İrlanda, formal eğitimden informal eğitime erken çocukluk eğitiminden başlayarak STEM öğrenme ortamlarını düzenleme yolunda adımlar atmıştır (Arslan ve Arastaman, 2021). Özellikle erken çocukluk dönemindeki eğitimi dezavantajlı grupların katılımına, öğretmen eğitimine

önem vermiştir. Bu sürecin desteklenmesi amacı ile iş dünyasının, kamu sektörü kuruluşlarının, araştırma kuruluşları ve bakanlık birimlerinin görev paylaşımına dair planlamalar yaptığı görülmektedir (O'Brien, 2011). Araştırma verilerinin raporlanarak ve süreç denetimi yapılarak sürecin kalite denetiminin yapılmasına yönelik mekanizmalar kurulmuştur. Bu araştırma verilerinde STEM öğretimi, katılım oranları, öğrenme ve değerlendirme, kazanım, STEM'e dair tutumlar, mezun sayıları gibi veriler yer almaktadır (Ay ve Seferoğlu, 2020).

2018 PISA sonuçlarına göre ise İrlanda, okuma becerilerinde 518 ortalama puanla 8.sırada, matematik okuryazarlığında 500 ortalama puanla 21.sırada ve fen okuryazarlığında ise 496 ortalama puanla 22.sırada yer almaktadır (MEB, 2019). Ulaşılan sonuçlara göre, öğrenci başına yapılan eğitim harcaması ile PISA sonuçları arasında pozitif bir ilişkinin olduğundan bahsedilmektedir (Keleş, 2020). 2022 PISA sonuçlarına göre İrlanda'nın, OECD ülkeleri arasındaki başarı sırası matematik okuryazarlığı alanında 497 ortalama puan ile 7., fen okuryazarlığı alanında 501 ortalama puan ile 8., okuma becerileri alanında 518 ortalama puan ile 1.sırada yer aldığı görülmektedir (MEB, 2023). PISA sınavlarında değerlendirilen alanlarda elde edilen ortalamaların ve sıralamaların tesadüfen gerçekleşmediği eğitim sisteminin işleyişi ve sonuçlarının değerlendirildiği eğitim denetiminin etkili olduğu söylenebilir çünkü eğitim denetimi kapsamında İrlanda, PISA'daki başarılarını arttırmak için bölge bazında rapor hazırlama, program geliştirme gibi düzenlemeler yapmaktadır. Ayrıca öğretmene kılavuzluk eden kitapçıklar gibi iyileştirme çalışmalarına da yer vermektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022).

İrlanda eğitim denetimi sisteminin çok merkezli (bölgesel ve okul tabanlı denetim) denetim ağı, işbirliğinin sağlanmasını (bölgeler ve okullar arasında), öğretmenlere mesleki gelişimlerini devam ettirmeleri için etkinlik fırsatları sunması ve bütün bunların sonucu olarak iyileştirilmiş öğrenci performansını sağlaması ülkenin PISA değerlendirmelerindeki başarısını açıklayabilir. İrlanda da okullara yüksek standartlar ve kalite kazandırmak için okul çalışmalarının tamamının okul etiği, yönetim kalitesi, öğrenme ve öğrenmenin niteliğinin denetlendiği bütüncül bakışla gerçekleştirilen genel denetimin eğitimin çıktı kalitesine olumlu yansıdığı görülmektedir.

Aşağıda bu çalışmada inceleme konusu yapılan ülkelerin 2015, 2018 ve 2022 PISA sınav performansları okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarında almış oldukları puanlar ile ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 1. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Okuma Becerileri Puanı

Ülke	PISA 2015 Okuma Becerileri	PISA 2018 Okuma Becerileri	PISA 2022 Okuma Becerileri
Çin	494	555	564
Polonya	506	512	512
Estonya	519	523	527
Kanada	527	520	514
İrlanda	521	518	518

Tablo 2. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Matematik Okuryazarlığı Puanı

Ülke	PISA 2015 Matematik Okuryazarlığı	PISA 2018 Matematik Okuryazarlığı	PISA 2022 Matematik Okuryazarlığı
Çin	531	591	592
Polonya	504	516	515
Estonya	520	523	520
Kanada	516	512	511
İrlanda	504	500	497

Tablo 3. Çin, Polonya, Estonya, Kanda ve İrlanda'nın 2015, 2018 ve 2022 PISA Fen Okuryazarlığı Puanı

Ülke	PISA 2015 Fen Becerileri	PISA 2018 Fen Becerileri	PISA 2022 Fen Becerileri
Çin	518	590	587
Polonya	501	511	511
Estonya	534	530	527
Kanada	528	518	516
İrlanda	503	496	501

Tartışma ve Sonuç

Eğitim, bireylerin kişisel gelişimi ve toplumların ilerlemesi açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak günümüzde, eğitimin sadece bireyin bilgi ve beceri kazanımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyal beceriler, eleştirel düşünme yetisi ve küresel vatandaşlık gibi önemli unsurları da içermesi gerektiği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Dinçer, 2003). Bu nedenle, eğitim sisteminin etkinliği ve başarısı sadece öğrencilerin akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda bu geniş kapsamlı hedeflere ulaşmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Aktan, 2012). Ulusal ve uluslararası düzeyde, pek çok kuruluş bu bağlamda eğitim çıktılarını değerlendirmekte ve bu değerlendirmeleri kullanarak eğitim sistemlerini geliştirmeye katkı sunmaya çalışmaktadır (Kaya, 2017). Bu değerlendirme kuruluşlarının başında, OECD ve aynı zamanda düzenlemiş olduğu dünya genelinde büyük bir etki yaratan PISA sınavı gelmektedir. Bu sınavın sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmak ve analiz etmek için kullanılmaktadır. OECD, PISA sonuçlarını inceleyerek ülkeler arasında en iyi uygulamaları belirlemeye çalışmakta ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Güner, Çelebi, Kaya ve Korumaz, 2014). Bu nedenle, PISA sonuçlarının, ulusal düzeyde eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir referans noktası haline geldiği söylenebilir.

Son üç PISA sınavı döneminde (2015, 2018, 2022), bazı ülkelerin eğitim sistemlerinin istikrarlı bir şekilde OECD ortalamasının üstünde performans sergilediği gözlemlenmektedir. Bu ülkeler arasında Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda gibi ülkeler öne çıkmaktadır. Bu ülkeler, sınavın bütün değerlendirme alanlarında OECD ülkeleri ortalamasının üzerindeki ortalama puanları ile dikkat çekmektedirler (OECD, 2019b). Bu durum, söz konusu ülkelerin eğitim sistemlerinin geniş bir yelpazede başarılar elde ettiğini ve öğrencilerinin akademik yetkinliklerinin yanı sıra eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerinde de üst düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu başarıları göz önüne alınarak, ülkelerin eğitim sistemlerinin amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını, çıktılarının niteliğini ve sistemin geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ederek önlem alan eğitim denetim sistemleri bu çalışmanın inceleme konusu olmuştur. Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda'nın eğitimdeki başarılı performanslarının ardında yatan eğitim denetimi faktörü ve bu faktörün uygulamaları sonucunda elde edilen verilerin eğitim politikalarındaki stratejileri nasıl şekillendirdiği irdelenmiş ve bu başarılı uygulamalar birlikte sunulmuştur.

Çin'in PISA sınavı başarıları, eğitim politikalarının ve sıkı denetimin etkisi ile ilişkilendirilebilir. Çin eğitim denetim sisteminin üç ana unsur üzerine temellendirildiği görülmüştür. Bunlardan ilk yüksek standartlar ve hesap verebilirliktir. Çin'in uyguladığı eğitim denetimi yaklaşımı, yüksek akademik standartlar setinin oluşturulması ve bu standartlar setinin sıkı bir şekilde çok yakından takip edilmesi üzerine kurgulanmıştır. Örneğin, okulların eğitim yılı içerisinde kendi hedeflerini belirledikleri, ardından eğitim yılı sonunda öz değerlendirmeler yaparak gelişim düzeylerini değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Çin'deki okul denetimleri, geniş kapsamlı değerlendirmelerin yanı sıra tamamlayıcı ve özel denetimlerle desteklenmektedir. Tamamlayıcı denetimler, okullara ani ve önceden haber verilmeyen ziyaretleri şeklinde yapılmakta olup, bu denetimlerin, okulun normal eğitim-öğretim sürecini aksatmamasına dikkat edilmektedir (Yılmaz, 2017). Özel denetimler ise genellikle eğitim reformlarının izlenmesi veya acil durumlarda gerçekleştirilmektedir. Eğitim uygulamalarının mevzuata uygunluğunu denetlemek, Çin'deki denetim uygulamalarının temel amaçlarından biridir. Yapılan değerlendirmeler, Çin'deki denetimlerin yıl boyunca düzenli aralıklarla ve devamlı olarak yapıldığını ortaya koymaktadır. Bu denetimler, eğitim kurumlarının yasal düzenlemelere uygunluğunu sağlamak ve eğitim kalitesini artırmak için önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir (Katıtaş vd., 2019). Ek olarak, okulların ve öğretmenlerin performansı düzenli olarak değerlendirilmeye tabi tutulup ve bu değerlendirme sonucu çoğunlukla kamu ile paylaşılarak eğitim sisteminin hesap verebilirliği korunmaktadır. Çin'in eğitim denetiminde benimsemiş olduğu bir diğer unsur ise öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitimidir. Çin'in bu noktada, eğitim sisteminin iç paydaşlarından olan

öğretmenlerin sürekli gelişimini ve eğitimini düzenli denetimler aracılığı ile elde ettiği veriler ışığında geri bildirim uygulamaları ile desteklediği ve gelişim planları tasarladığı görülmüştür. Çin'in değerlendirme uygulamaları incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim yılı başında kişisel hedefler belirledikleri, ardından eğitim yılı içerisinde bu hedefleri gerçekleştirmek için mesleki destek aldıkları ve eğitim yılı sonunda hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiklerine göre değerlendirildikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen değerlendirme sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler gibi çeşitli paydaşların katılımıyla çoklu değerlendirme yapıldığı görülmüştür (Maya ve Yılmaz, 2017). Öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitiminin, Çin eğitim sisteminin başarısında önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Son olarak kaynakların ve yatırımların takibi de Çin eğitim denetiminin odak noktalarından biri olmuştur. Kaynakların ve yatırımların günümüzde belirlenen dört özel denetim alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; yoksul bölgelerdeki temel eğitim şartlarının sağlanması ve iyileştirilmesi, kırsal ve kentsel alanlardaki eğitim farklılıklarının azaltılması (eğitimde fırsat eşitliği sağlanması), kırsal bölgelerdeki zorunlu eğitim öğrencilerinin beslenme programlarının ve okul servislerinin güvenliğinin sağlanmasıdır (OECD, 2016a). Eğitim yatırımlarının ve kaynaklarının etkin kullanımı denetim uygulamaları ile yakından takip edilerek eğitimde kalite ve eşitlik sağlanmaya çalışılmaktadır.

Çin'in benimsediği yaklaşımdan farklı olarak Polonya eğitim denetimini eğitim reformları, değerlendirme ve geri bildirim ve öğrenci destek sistemleri üzerine temellendirmiştir. Polonya eğitim reformlarına 1999'da başlamış olmasına rağmen bu süreç Polonya için sonlanmış değildir. Reformlar temelde, okulların özerkliklerinin artırılması, öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi ve müfredatın güncellenmesine odaklanmıştır. Okulların özerkliği için Polonya'da bulunan 16 eğitim bölgesi için eğitim müdürleri, bölgesel eğitim yönetiminin lideri olarak bölge başkanı tarafından atanmakta ve eğitim yönetiminden sorumlu olmaktadır. Eğitim müdürlükleri, düzenlemelerle ilgili görüş bildirmek, hizmet içi eğitim planlaması yapmak ve okul konseyleriyle işbirliği yapmak gibi görevleri yerine getirmektedirler. Yerel düzeyde ise, ilçe yetkilileri, özel eğitim veren ilköğretim ve ortaöğretim kurumları ile lise sonrası okullardan sorumludurlar. Yönetim birimi olan Gminalar, kendi bölgelerindeki tüm okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının yönetiminden sorumludur. Eğitim müdürü, ilçelerde ve Gminalar'da eğitimsel rehberlik ve denetimden sorumludur (Eurydice, 2007). Öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi ve müfredatın güncellenmesi ise Ulusal Eğitim Bakanlığı'na aittir (Yıldırım, 2010). Ulusal Eğitim Bakanlığının, ulusal eğitim politikalarını geliştirdiği görülmektedir. Eğitim sisteminin genel sorumluluğu bakan, bakan yardımcısı ve genel müdür tarafından yerine getirilmektedir. Bakanlık, yıllık çalışma takvimini ve eğitim süreçleri ile ilgili metotları belirleme ve sınav hizmetlerini yürütme gibi görevleri yerine getirirken aynı zamanda okullar arası geçişlerle ilgili prosedürleri belirleme ve eğitim-öğretim alanında yasal düzenlemeler yapma gibi sorumlulukları da üstlenmektedir. Polonya eğitim denetim sistemi öğrencilere yönelik destek hizmetlerinin sağlanmasına da odaklanmaktadır çünkü bu destek hizmetleri ile öğrenci başarısı artırılmaya ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

Estonya'nın bir yönü ile Çin bir yönü ile de Polonya'nın eğitim denetim sisteminin önceliklerine paralel öncelikler benimsediği görülmüştür. Örneğin, öğretmen gelişimi ve eğitimi ile Çin eğitim denetimine, eğitimde eşitlik odağı ile hem Polonya hem de Çin denetim önceliklerine yakın durduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan her iki ülkeden farklı olarak Estonya eğitim denetimi süreçlerinde eğitime dijital öğretim yöntemleri ve materyallerinin ve teknolojinin entegrasyonunun denetimini de gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin düzenli denetimden geçirilmesi Estonya'nın PISA başarısının bir diğer nedenidir. Öğretmenlerin sürekli denetimden geçirilmesinin temel nedeni öğretmenlerin eksik yönlerini tespit etmek değildir aksine profesyonel gelişim fırsatları sunmak için veri toplamak ve bu veriler ışığında yüksek kalitede eğitim programlarının hazırlanması olduğu görülmüştür. Estonya'da eğitim sistemi, merkezi otorite olan Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'nın belirlediği politikalar doğrultusunda yönetiliyor (Eurydice, 2018) olmasına rağmen okullara yöneticiler genellikle yerel yönetimler tarafından atanmaktadır. Atanan yöneticilerin okullardaki yetkileri oldukça geniştir. Örneğin, öğretmenlerin görevlendirilmesi veya işten çıkarılması gibi kararlar, müdürlerin yetki alanı içerisindedir (OECD, 2016b). Dolayısıyla yerel yönetimlerin okul yönetimi üzerinde etkin bir rol oynadığı ve müdürlerin önemli bir karar alma kapasitesine sahip olduğu söylenebilir. Estonya eğitim sistemi içinde, öğretmenlerin performansları okul müdürleri tarafından düzenli olarak denetlenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin izlenmesi ve eğitim kalitesinin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016a). Estonya'da eğitim denetiminin, şeffaflık ve katılımcılık prensiplerine dayandığı da tespit edilmiştir. Eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında eğitim sağlayıcılar ve yararlanıcılar arasında olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri değerlendirilmektedir. Bu, eğitim sisteminin tüm

aktörlerinin sürece katılmasını sağlamakta ve alınan kararların daha geniş bir topluluk tarafından benimsenmesine olanak tanımaktadır (Karaer, 2016).

Kanada eğitim denetimi süreçlerinde merkezi olmayan bir yaklaşım benimsemiştir. Hem eğitim sistemi hem de denetim sistemi eyaletler ve yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Yerel yönetimler çoğunlukla denetim görevini okul müdürlerinin gerçekleştirmesini sağlayacak bir yapı geliştirmişlerdir. Okul müdürleri ise genellikle öğretmenlik geçmişine sahip bireyler arasından seçilmektedir (Paksoy, 2020). Kanada, öğrencilerin becerilerinin gelişiminin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklenmesi aracılığı ile olacağı görüşünü uygulamaları ile hayata geçirmekte ve bunu eğitim denetimi aracılığı ile yapmaktadır. Kanada da eğitim denetimi öğretmenlerin mesleki gelişimini odağa almıştır. Eğitimde sürekli iyileştirme, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim önemli bir odak noktası olmuştur. Bu durum öğrencilere nitelikli bir eğitim sunma hedefini güçlendirmektedir. Ayrıca, Kanada'da eğitimde sosyal eşitsizliklere karşı çeşitli önlemler ve destek mekanizmaları da bulunmaktadır. Bu bütüncül ve işbirlikçi yaklaşım, Kanada'nın eğitim sistemini çeşitli ihtiyaçlara uygun, kapsamlı ve etkili bir şekilde yönetmesine olanak tanımaktadır. Bu çerçevede, Kanada'nın PISA başarısı, eğitim sisteminin etkili ve sürdürülebilir bir şekilde öğrenci başarısını teşvik etmeye yönelik çabalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

PISA sınavında OECD ortalamasının üstünde başarı gösteren diğer ülkelerden olan İrlanda'da ise milli eğitim denetimleri önemli rol üstlenmektedir. İrlanda milli eğitim denetimleri ile okulların performansını düzenli olarak değerlendirerek iyileştirme önerileri sunmaktadır. Bu denetimlerin bir diğer odak noktasının öğretmen eğitimi olduğu görülmüştür. Denetim süreçleri ile öğretmenlerin düzenli mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanmaktadır. Hazırlanan programların temel amacı ise eğitim kalitesinin artırılmasıdır. Uygulamaya konulan bütün bu denetim süreçleri yanında İrlanda, eğitim reformlarına son yıllarda büyük önem vermiştir. Bu reformların kapsamının ise müfredatın güncellenmesi, eğitimde fırsat eşitliği ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi olduğu görülmüştür. İrlanda'da eğitim denetimi kapsamında öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi de yer almaktadır. Bu değerlendirme süreçleri, sınavlara ek olarak öğrenci performansının sürekli ve çeşitli yollarla değerlendirilmesini içermektedir (Kasapçopur, 2007). Bu durumun, PISA sınavlarına katılan öğrenciler arasında daha geniş bir başarı göstergesine ve daha güçlü bir eğitim sistemine yol açtığı söylenebilir.

Çin, Polonya, Estonya, Kanada ve İrlanda'nın eğitim denetim sistemlerinin odaklandıkları alanların ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Kanada ve Çin'in eğitim denetim sistemlerinde odaklandıkları hesap verebilirlik politikaları, öğrenci öğrenimi ve okul uygulamalarının olumlu etkileri araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Örneğin Yan (2024), eğitimde yüksek başarıya sahip ülkelerin yapılandırılmış ve sıkı eğitim denetimi sistemlerine sahip oldukları gibi öğretmenlerin profesyonel gelişimine ve eğitimine önem verdiklerini ve eğitimde esnekliği öne çıkardıkları sonucuna varmıştır. Bu sonuçtan hareketle Çin'de ki yüksek standartların ve sıkı denetimin, Kanada'da ki yerel yönetim esnekliğinin ve profesyonel gelişim yaklaşımlarının PISA performansına katkı sunduğu söylenebilir. Ayrıca Estonya ve Polonya'nın yine eğitim denetimi kapsamında hayata geçirdikleri hesap verebilirlik ve eğitim reformlarının her iki ülkenin PISA puanlarındaki başarılarında önemli iyileştirmeleri sağladığı (Bialecki, Jakubowski & Wiśniewski, 2017) görülmektedir. İrlanda'da uygulanan milli eğitim denetimlerinin öğrenim ve öğretim üzerindeki olumlu etkiler yarattığı ve okullarda iyileştirme sağladığı gibi öğretmen profesyonel gelişiminde önemli bir paya sahip olması PISA puanlarının artmasını açıklayabilir (Ehren vd., 2015). Mammadov ve Çimen (2019), TALIS (Teaching and Learning International Survey) ve PISA verilerine dayanarak yürüttükleri çalışmalarında yüksek performans gösteren ülkelerin denetim sistemlerinin okul ve öğretmen performansını değerlendirmeye, sürekli iyileştirme çalışmalarına desteklemeye, geri bildirim sağlamaya ve öğretmen profesyonel gelişimini desteklemeye odaklandığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamdan yola çıkarak eğitim sistemlerini sürekli gelişim üzerine kurgulamak isteyen ülkelerin eğitim politika yapıcılara ve uygulayıcılara özellikle eğitim denetim süreçlerinde hesap verebilirlik ve geri bildirim, öğretmen profesyonel gelişimi ve eğitimine, eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliğine odaklanmaları önerilebilir. Ayrıca öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi, müfredatın güncellenmesi ve eğitim politikalarının yenilenmesini içeren eğitim reformlarını denetim mekanizmaları ile destekleyerek PISA gibi uluslararası sınavlarda performanslarını yükseltebilirler.

Etik Beyan

"PISA ve Çin, Polonya, Estonya, Kanada, İrlanda'da Eğitim Denetimi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Çalışmada insan veya hayvan denekleri kullanılmadığı ve ölçek veya anket aracılığı ile veri toplanmadığı için etik kurul izni gerekmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmada ki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Kaynakça

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2561-2572.
- Aimaiti, M. (2023). *Türkiye, Çin ve Rusya eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktan, S. (2012). *Akademik başarı, öz düzenleme eksikliği, motivasyonu ve örgütsel unsurlar arasındaki ilişkiler* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımının önemi. *Abi Evran Üniversitesi Karşebir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Aldım, Ü. E. (2018). *İlkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması: Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altınışık, Ş. (2021). *Türkiye ve Polonya özel eğitim politikalarının karşılaştırmalı bir incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun M. ve Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188. doi: <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6916>
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Arslan, S. Y., ve Arastaman, G. (2021). Dünya'da STEM politikaları: Türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910. doi: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.903115>
- Avcı, F. ve Ateş, Ö. (2023). *Dünyada eğitim sistemleri ve erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ay, K., ve Seferoğlu, S. S. (2020). Farklı ülkelerin STEM eğitimi politikalarının incelenmesi ve Türkiye için çıkarımlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82-105. doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.669988>
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitirki, O., Çitirki, K. Ç., ve Çitirki, Y. (2023). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656>
- Baldede, F. (2012). *Türkiye, İrlanda ve Kanada eğitim sistemlerinin okul yönetim yapılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Batur, Z., Ulutaş, M., ve Beyret, T. N. (2019). 2018 Lgs türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Bilgili, M. (2023). Çin kültür devrimi: sol popülizm ve anti-entelektüelizm (1966-1969). *Eğitim Bilim Toplum*, 21(82), 10-27.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Coşkun, B., ve Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24), 2982-3011. doi: <https://doi.org/10.26466/opus.669104>
- Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 124-137.
- Çeken, R. ve Eş, H. (2013). *Bilimsel Araştırmalarda Doküman Analizi*. S. Baştürk (Ed.). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (327-338). Vize Yayıncılık.
- Çiçek, S., ve Dilekçi, A. (2022). Lgs türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553. <https://doi.org/10.17152/gefad.977568>
- Dal, S., Tekin, Y., ve Kırıl, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 94, 540-556. doi: doi.org/10.16992/asos.15102
- Demirbilek, M. (2022). Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerleşme politikaları ve uygulamaları. *Alanyazın*, 3(1), 103-123.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Ehren, M. C., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400.

- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erginer, E., ve Erginer, A. (2023). Cumhuriyet'in 100. yılında dünya ölçeğinde türk çocuklarının okuma becerileri: PISA ve üzerinde düşünmemiz gerekenler. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49-1), 49-62. doi: <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1351412>
- Estonya Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education). (2018). *2018 yılı raporu*.
- Eş, H., ve Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092-1105.
- Eurydice (2007). *The Information Database on Education Systems in Europe*. Erişim adresi: https://www.eacea.ec.europa.eu/index_en
- Eurydice (2018). *Key features of education system*. Erişim adresi: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies>
- Gürsaka, S. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Suleyman Demirel University Journal Of Faculty Of Economics & Administrative Sciences*, 17(1).
- Güven, İ., ve Gürdal, A. (2013). Türkiye ve Kanada'da işlenen fen ve teknoloji derslerinin karşılaştırmalı analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(34), 147-169.
- Güzel, N. S. (2023). Estonya'da eğitim teftiş sistemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1413-1446. doi: <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1129250>
- İleri, T., Ahisha, R. ve Karamustafaoglu, O. (2017). PISA başarısı nelere bağlı? Estonya örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1).
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>
- Bialecki, I., Jakubowski, M., & Wiśniewski, J. (2017). Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). *European Journal of Education*, 52(2), 167-174.
- Karaer, G. (2016). İlköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi: Türkiye ve Estonya örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 55-76.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Baskı). Nobel Yayıncılık
- Kasapçopur, A. (2007). Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi. *Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını*.
- Katutaş, S., Coşkun, B., ve Turpçu, M. (2019). Seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması ve Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(48). <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1725>
- Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 411-418.
- Keleş, S. S. (2020). Seçilmiş OECD ülkelerinde eğitim harcamaları ve 2018 PISA performanslarının karşılaştırmalı analizi. *Maliye Çalışmaları Dergisi*, (63), 57-75. <https://doi.org/10.26650/mcd2020-772192>
- Koçak, G. (2022). *Türkiye, Singapur, Kanada ve Estonya'da PISA 2018 başarılarını etkileyen değişkenlerin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Konan, N., Çetin, R. B., ve Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan bazı ülkelerde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 141-157.
- Lekesiz, A. (2023). *Çin, Singapur, Estonya, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi ve politikalarının Türkiye ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.
- Maya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Eğitim denetimi sistemleri bakımından PISA'da başarı gösteren bazı ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*. 12(3), 467-492. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11438>
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://bitlisodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_02/20144632_PISA-2009-Ulusal-OnRapor.pdf
- MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- MEB (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2018 ulusal raporu*. Ankara. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf
- MEB (2023). *Milli Eğitim Bakanlığı uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2022 ulusal raporu*. Ankara. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_12/14122802_pisa2022_rapor.pdf
- Nayir, F. ve McNamara, G. (2014). Avrupa denetim sisteminde okul öz değerlendirmenin artan rolü: İrlanda örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 48-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181075>
- NCEE. (2011). National Center on Education and the Economy. Erişim adresi: <https://ncee.org/country/shanghai-china/>
- OECD (2006). Organisation for Economic Co-Operation and Development. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1787/9789264026407-en>

- OECD (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2016a). *Education at a glance 2016*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/education-at-a-glance-2016-indicators.htm>
- OECD (2016b). *Education in China: A snapshot*. Erişim adresi: [Education-in-China-a-snapshot.pdf \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/education/education-in-china-a-snapshot.pdf)
- OECD (2018a). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2018*. Erişim adresi: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_POL.pdf
- OECD (2018b). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2015*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OECD (2019a). *Education at a glance 2019*. Erişim adresi: [f8d7880d-en.pdf \(oecd-ilibrary.org\)](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf)
- OECD (2019b). *PISA 2018 results volume I*. Erişim adresi: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5f07c754-en.pdf?expires=1714371961&id=id&accname=guest&checksum=ECBBBFF957C181358012CB1E14E0A958>
- OECD (2023). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA 2022*. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/canada-901942bb/>
- Olorode O. A. ve Adeyemo, A. O. (2012). Educational supervision: Concepts and practice with reference to oyo state, Nigeria. *The Nigerian Journal of Research and Production*, 20(1).
- Özcan, M., ve Gülbahar, B. (2023). Yedinci bölüm: İdeal eğitim denetimi. *Cumhuriyetin 100. Yılında Eğitimde İdealler Üzerine*, 139.
- Özmen, F., ve Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 137-155.
- Özmuş, M. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi: İrlanda, Litvanya ve Türkiye incelemesi. *Education Sciences*, 6(1), 394-405.
- Paksoy, M. (2020). *Kanada ülkesi Ontario eyaleti eğitim denetimi sistemi ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Parmaksız, R. Ş., ve Yavuz, Ö. (2016). Türkiye ve Polonya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 59-70.
- Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Sağlam, A., Dağlı, H., Dağlı, B. Ç., Seziş, A., Güngör, Y., ve Danışman, F. (2022). Kanada (Ontario) eğitim sistemine genel bir bakış. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 9(89), 2285-2300. Doi: <https://doi.org/10.26450/ijshsr.3352>
- Sakarya Maden, S. (2014). Türkiye'deki öğretmen eğitiminin Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletindeki ve kimi Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin öğretmen yetiştirim süreçleri ile karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 73-94.
- SICI. (2016). The Standing International Conference of Inspectorates. *The inspectorate of education of Estonia, 2016*. Erişim adresi: <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/21147d5b-bc8d-49c8-8fc0-864d2d31cc01/The-Inspectorate-of-Education-2016-Estonia.pdf.jpg.aspx>
- SICI. (2018). *Country profile Estonia, 2018*. Erişim adresi: https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/6ec120e7-ead0-442c-9e6b-06025da12e58/Country-Profile-Estonia_2018.pdf.jpg.aspx
- Tarınsırdı, F., ve Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Yan, Y. (2024). *Getting Schools to Work Better: Educational Accountability and Teacher Support in India and China*. Taylor & Francis.
- Yazıcı, İ. (2020). *Türk ve Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, M. C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 567-586.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the supervision approaches in the education systems of China, Poland, Estonia, Canada, and Ireland and the success of these countries in the PISA rankings were examined in detail. Educational supervision strategies of these countries, which owe their success in education to continuous development efforts, play a critical role in shaping student success. Each country's education system differs in terms of cultural context, policy preferences, and control strategies. The main focus of this study is the supervision practice specific to the education systems of these countries, policy decisions and the impact of these supervision strategies on PISA exam results. The study evaluates the supervision practice, policy decisions and effects of these supervision strategies on PISA exam results specific to each country's education system, as each country's supervision system provides important information for understanding educational achievements and shaping future education policies. China's educational model is determined by strict supervision and traditional teaching techniques. While students are subjected to rigorous

assessment and examination, these monitoring strategies also promote student competition and high academic standards. China's education system provides students with a disciplined learning approach and focuses on achieving high achievements in core subjects such as mathematics and science. Control elements that influence China's educational success include teaching methods and high-standard measures used to evaluate student performance. These measures explain the factors behind the country's international success. Poland, on the other hand, shapes its education system on strategies of continuous improvement and monitoring student performance. Supervision mechanisms are aimed at optimizing students' learning processes by identifying their strengths and weaknesses. In this country, exam results and student evaluations are used to constantly update educational policies and improve student achievement. Estonia adopts an innovative and student-centered approach in its education supervision system. Flexible supervision strategies are used to provide students with a learning environment that suits their individual needs. Flexible assessment methods allow students to develop their creativity and critical thinking skills. Estonia's supervision system aims to help students not only acquire knowledge but also develop problem-solving skills and positive attitudes toward learning. In this country, exams and assessments focus on methods that encourage students to develop critical thinking skills, while the supervision system focuses on developing teachers' skills in applying these methods in the classroom environment with mastery and pedagogical approaches. Canada has achieved its success in education with a model that encourages diversity and inclusion. An education system that is open to students from various cultures and language groups ensures that students are supported appropriately for their different learning styles and needs. Canada's educational strategies aim to provide students with critical thinking, problem-solving, and communication skills. In this context, students are offered opportunities to be successful with their originality. This country aims to support a variety of learning styles while also measuring student achievement through exams and assessments. Canada emphasizes the principle of diversity and inclusion behind its success in education and implements its supervision strategies by considering how it complies with these values. Ireland's success in education is shaped on the basis of innovative and flexible approaches. The Irish education system aims to provide students with creative thinking and problem-solving skills. Ireland's supervision strategies offer students the opportunity to explore different ways of learning and manage their own learning processes. This approach leads students not only to gain knowledge but also to develop critical thinking skills and self-confidence. Supervision strategies in the country focus on adaptation processes and the effects of these strategies on student success. The areas focused on by the education supervision systems of China, Poland, Estonia, Canada and Ireland have positive results on the education systems of the countries. The positive effects of the accountability policies, student learning and school practices that Canada and China focus on in their education supervision systems are also supported by research findings. For example, Yan (2024) concluded that countries with high success in education have structured and strict educational supervision systems, attach importance to the professional development and training of teachers, and emphasize flexibility in education. Based on this result, high standards and frequent supervision in China, local government flexibility and professional development approaches in Canada contribute to PISA performance. In addition, the accountability and education reforms implemented by Estonia and Poland within the scope of education supervision have provided significant improvements in the success of both countries in PISA scores (Bialecki, Jakubowski & Wiśniewski, 2017). The increase in PISA scores may be explained by the fact that the national education supervision implemented in Ireland have positive effects on learning and teaching and improvement in schools, as well as having a significant share in teacher professional development (Ehren et al., 2015). In their study based on TALIS (Teaching and Learning International Survey) and PISA data, Mammadov and Çimen (2019) point out that the supervision systems of high-performing countries focus on evaluating school and teacher performance, supporting continuous improvement efforts, providing feedback and supporting teacher professional development. Based on this context, education policy makers and practitioners who want to build their education systems on continuous development should focus on accountability and feedback, teacher professional development and training, equality in education and of opportunity, especially in education supervision processes. They can also boost their performance in international exams such as PISA by supporting education reforms, which include improving teaching methods, updating the curriculum and renewing education policies, with supervision mechanisms.

Child Maltreatment Reports during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review

Hatice ÜNSAL¹, Nilüfer KOÇTÜRK² & Öznur BAYAR³

Abstract

The COVID-19 pandemic caused a threat to the safety of children and families. This scoping review synthesized the findings about the prevalence of child maltreatment (CM) during the COVID-19 pandemic. The PRISMA guidelines were followed in the current study. According to most of the studies (85,7%) involving units where CM reports are received, the reporting rates of CM have decreased. However, the rate of traumatic injury or hospitalization due to physical abuse has increased. Community-based studies involving parents and survey studies show an increase in CM rates excluding sexual abuse. The decrease in CM rates ranged from 8% to 55,3%, while the increase rates ranged from 1,12% to 33,3%. As another finding, parental/ socioeconomic characteristics (e.g., unemployment, parenting stress) increased the risk of CM. Hence, mental health and social work professionals who work with children have a critical responsibility to identify children at risk and to reveal the full extent of CM.

Key Words: Child abuse, Child neglect, Children at risk, Systematic review

Covid-19 Pandemisinde Çocuk İstismarı Bildirimleri: Bir Derleme Çalışması

Öz

COVID-19 salgını, çocukların ve ailelerin sağlığına yönelik bir tehdit oluşturmuştur. Bu derleme çalışmasının amacı COVID-19 pandemisi sırasında çocuk istismarının yaygınlığı hakkındaki bulguları sentezlemektir. Bu çalışmada PRISMA yönergeleri izlenmiştir. Derleme sonuçlarına göre, çocuk istismarı bildirimlerinin alındığı birimleri içeren çalışmaların çoğuna (%85,7) göre çocuk istismarı bildirim oranları düşüş göstermektedir. Bununla birlikte, fiziksel istismara bağlı travmatik yaralanma veya hastaneye yatış oranı artmıştır. Ebeveynleri içeren toplum temelli çalışmalar ve anket çalışmaları, cinsel istismar hariç çocuk istismarı oranlarında bir artış olduğunu göstermektedir. Çocuk istismarı oranlarındaki düşüş %8 ile %55,3 arasında değişirken, artış oranları %1,12 ile %33,3 arasında değişmiştir. Diğer bir bulgu olarak, ebeveyn/sosyoekonomik özellikler (ör., işsizlik, ebeveynlik stresi) çocuk istismarı riskini artırmaktadır. Bu nedenle, çocuklarla çalışan ruh sağlığı ve sosyal hizmet uzmanlarının risk altındaki çocukları belirleme ve istismarın tüm kapsamını ortaya çıkarma konusunda önemli bir sorumluluğu bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk istismarı, Çocuk ihmali, Risk altındaki çocuklar, Sistematiik derleme

Atf İçin / Please Cite As:

Ünsal, H., Koçtürk, N. ve Bayar, Ö. (2025). Child maltreatment reports during the COVID-19 Pandemic: A scoping review. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1), 456-469. doi:10.33206/mjss.1339088

Geliş Tarihi / Received Date: 07.08.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 05.11.2024

¹ Okul Psikolojik Danışmanı, Borsa İstanbul İlkokulu, Mardin, unsalhtc@gmail.com

 ORCID: 0000-0003-2828-6074

² Doç. Dr. – Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, niluferkocturk@hacettepe.edu.tr

 ORCID: 0000-0001-6124-1842

³ Dr. Öğr. Üyesi. – Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, obayar@mehmetakif.edu.tr.

 ORCID: 0000-0002-9385-8641



Introduction

The COVID-19 pandemic has been recognized not only as a health crisis but also as a catalyst for significant socioeconomic and psychological risks, particularly for younger populations (Martinkevich et al., 2020). Despite initial reports indicating a decrease in child maltreatment (CM) reporting during this period (Campbell, 2020), the reality is that children have faced heightened risks of CM due to several compounding factors, including school closures, financial instability, social isolation measures, and limited access to essential health, social, and legal services (Chung et al., 2020; Garstang et al., 2020; Lawson et al., 2020; Rapoport et al., 2021). These factors have been affecting children directly as well as indirectly through their parents. The WHO (2020b) has underscored the increased likelihood of CM, especially among families experiencing economic instability and stress resulting from COVID-19-related economic downturns.

In conjunction with the lockdowns that began in March 2020 around the world, an accompanying increase in domestic violence was presumed, further endangering vulnerable children (Kofman & Garfin, 2020). CM is defined as any harm inflicted upon a child as a result of human activity that is proscribed, proximate, and preventable (Finkelhor & Korbin, 1988). It carries enduring repercussions on children's health and development (Sesar et al., 2010) and can occur across all socioeconomic levels (Viola et al., 2016), although a higher prevalence of CM is expected in underdeveloped and developing countries due to challenging life circumstances (Stoltenborgh et al., 2013). It is estimated that over one billion children aged between 2 and 17 years will experience physical, sexual, or emotional abuse each year worldwide (Hillis et al., 2016).

The COVID-19 pandemic has further exacerbated the conditions that predispose children to CM. Division of Violence Prevention of the US National Center for Injury Prevention and Control (2020) identified several risk factors associated with the pandemic, including social isolation, heightened parenting stress, shifting economic burdens, and reduced social connectivity. As is known, together with risk factors, protective or promotive factors are also important for the prevalence rates of CM (Belsky, 1980). However, the pandemic has not only increased risk factors; it has also diminished these protective factors by depriving children of vital resources such as schools, peer support, teacher support, and child protection services (Barboza et al., 2021; Rosenthal & Thompson, 2020). Many educational institutions and child welfare agencies, which play critical roles in detecting and preventing the abuse of children have faced closures due to the pandemic, disrupting essential support mechanisms (Rosenthal & Thompson, 2020).

From an ecological perspective, CM arises from the interplay between the characteristics of the caregiver and children, as well as various environmental factors (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979). In other words, CM has a multifactorial etiology; the occurrence of CM is influenced by various systems within which the individual exists and their interactions with each other. According to this theory, the pandemic must also be considered as an external factor that can influence the occurrence and reporting of CM. One review article has been identified examining the prevalence of CM during the COVID-19 pandemic. This review was conducted by Cappa and Jijon (2021) and focused exclusively on studies published in 2020. Given the initial shock of the pandemic has subsided and the volume of relevant studies from around the world has likely increased, a comprehensive scoping review study addressing a wider scope of literature could be invaluable for researchers and practitioners working with CM. The objective of this review is to map the existing literature concerning the prevalence of CM during COVID-19. Additionally, the review aims to identify crucial concepts and research gaps, providing insights for practitioners, policymakers, and researchers. The answer to the following question was sought in this process: "What are the findings regarding the prevalence of CM during one year of the pandemic period?"

Method

Design

The current study uses a scoping review to map the literature on CM rates during the pandemic. Scoping reviews are commonly employed to investigate a broad spectrum of literature aimed at answering a particular research question (Levac et al., 2010) is widely used in CM research. PRISMA (Preferred Reporting and Identification for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines (Moher et al., 2009) were employed for study selection. The PRISMA flow diagram illustrates how information moves through the various stages of a review. It details the number of records that were identified, included, and

excluded, along with the reasons for the exclusions and finally the included number of studies. The methodology for this review adhered to the following steps as described below.

Eligibility Criteria

The inclusion criteria were that studies (a) be published between March 2020 and March 2021; (b) be journal articles; (c) be written in English; (d) be published in scholarly peer-reviewed journals and (e) be conducted as international, cross-cultural, or country-based studies. Publications were excluded from the review if they were (a) editorials, letters, or reviews; (b) unpublished thesis or dissertation studies; (c) not published in a peer-reviewed journal; or (d) not directly addressing CM (e.g., publications addressing intimate partner violence).

Data Collection Procedure

A literature search included MEDLINE, Web of Science, ScienceDirect, ProQuest, and ERIC databases. Searches in these electronic databases were conducted in July 2021 using the following search terms: (COVID-19 OR coronavirus) and (child abuse OR child maltreatment). The names of the manuscripts were noted, and the title and abstract were screened. Irrelevant studies were excluded from the review relevant studies were evaluated further for eligibility. PRISMA flow diagram is presented in Figure 1.

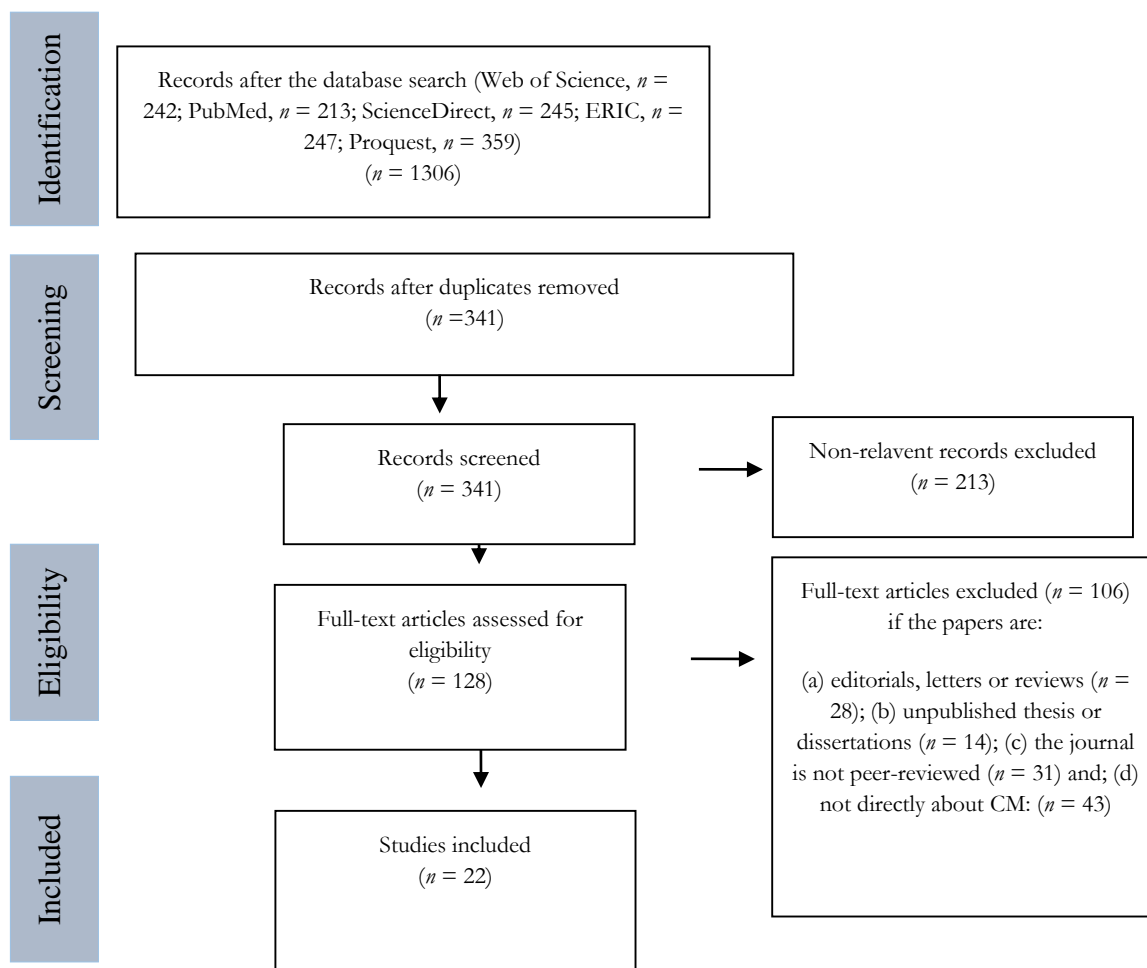


Figure 1. PRISMA Flow Diagram

Results

The countries, aims, study groups, and main results of the included studies are presented in Table 1. Accordingly, the United States produced the most research on CM during the considered time ($n = 13$, 59,1%; Barboza et al., 2021; Baron, Goldstein, & Wallace, 2020; Cabrera-Hernández & Padilla-Romo, 2020; Kaiser et al., 2021; Kovler et al., 2021; Lawson et al., 2020; Lee, Ward, Lee, & Rodriguez, 2021; Musser, Riopelle, & Latham, 2021; Rapoport et al., 2021; Rodriguez, Lee, Ward, & Pu, 2021; Sharma et al.,

2021; Swedo et al., 2020; Whelan et al., 2021). Other studies were from the United Kingdom ($n = 1$, 4,5%; Garstang et al., 2020), Brazil ($n = 1$, 4,5%; Platt et al., 2021), Singapore ($n = 1$, 4,5%; Chung et al., 2020), Norway ($n = 1$, 4,5%; Augusti, Sætren, & Hafstad., 2021), Hong Kong ($n = 1$, 4,5%; Wong et al., 2021), Germany ($n = 1$, 4,5%; Calvano et al., 2021), and Denmark ($n = 1$, 4,5%; Martinkevich et al., 2020). Two other studies were conducted based on international non-official retrospective data ($n = 2$, 9,1%; Babvey, Capela, Cappa, Lipizzi, & Petrowski, 2021; Petrowski, Cappa, Pereira, Mason, & Daban, 2021). In the majority of the studies, the individual and familial characteristics of the participants were not defined ($n = 15$, 68,18 %). The reviewed studies contain data about numbers of reports regarding CM ($n = 9$; 40,9%), proportion of maltreated children ($n = 4$; 18,2%), court filings on CM ($n = 1$; 4,5%), online questionnaires completed by either parents ($n = 6$; 27,3%) or children ($n = 1$; 4,5%), and abusive content generated on social media during the COVID-19 pandemic ($n = 1$; 4,5%). Among the total of 6457 specified participants, 2912 were parents ($n = 6$; 27,3%), and 3545 were children ($n = 1$; 4,5%).

Most studies adopted a cross-sectional design ($n = 21$; 95,5%). Two studies were qualitative (Martinkevich et al., 2020; Babvey et al., 2021), the others were quantitative ($n = 20$, 90,9%; Augusti et al., 2021; Barboza et al., 2021; Baron et al., 2020; Cabrera-Hernández & Padilla-Romo, 2020; Calvano et al., 2021; Chung et al., 2020; Garstang et al., 2020; Kaiser et al., 2021; Kovler et al., 2021; Lawson et al., 2020; Lee et al., 2021; Musser et al., 2021; Petrowski et al., 2021; Platt et al., 2021; Rapoport et al., 2021; Rodriguez et al., 2021; Sharma et al., 2021; Swedo et al., 2020; Whelan et al., 2021; Wong et al., 2021). Thirteen studies analyzed numbers of encounters, referrals, and allegations obtained from helplines, child welfare information systems, and health centers during the pandemic (59,1%; Barboza et al., 2021; Baron et al., 2020; Cabrera-Hernández & Padilla-Romo, 2020; Garstang et al., 2020; Kaiser et al., 2021; Kovler et al., 2021; Lawson et al., 2020; Musser et al., 2021; Petrowski et al., 2021; Platt et al., 2021; Rapoport et al., 2021; Sharma et al., 2021; Swedo et al., 2020). Meanwhile, seven studies evaluated online questionnaires completed by parents ($n = 6$, 27,3%; Calvano et al., 2021; Chung et al., 2020; Lawson et al., 2020; Lee et al., 2021; Rodriguez et al., 2021; Wong et al., 2021) or children ($n = 1$, 4,5%; Augusti et al., 2021). Finally, one study examined increases in abusive or hateful content via Twitter conversations and Reddit testimonials (4,5%; Babvey et al., 2021), and one study used publicly available court files of CM (4,5%; Whelan et al., 2021). These results showed that the prevalence of CM is addressed with reporting rates in more than half of the studies ($n = 15$, 68,2%), while 18,2% of the studies ($n = 4$; Chung et al., 2020; Lawson et al., 2020; Lee et al., 2021; Wong et al., 2021) explored CM as a consequence of specific risk factors (e.g., parental stress, job loss, income instability, perceived parental social isolation). Three studies were designed as survey research based on self-reports of parents and children to demonstrate the current picture of perceived or actual CM (13,6%; Augusti et al., 2021; Calvano et al., 2021; Rodriguez et al., 2021).

Among the reviewed studies, in most studies ($n = 12$, 85,7%) considering units where CM reports are received or where CM victims are seen, the numbers of CM encounters and allegations were found to decrease during COVID-19 lockdowns. On the other hand, two studies with clinical samples provided evidence of an increase in the percentages of exposure, referrals, and placements related to violence toward children during COVID-19 lockdowns (14,3%; Kovler et al., 2021; Sharma et al., 2021). These studies showed that despite the total number of encounters related to CM beginning to decrease, the number of hospitalizations and placements in foster care due to CM did not decline. In addition, there was an increase in CM rates in seven of the eight studies conducted outside of clinical samples (87,5%; Chung et al., 2020; Lee et al., 2021; Rodriguez et al., 2021; Wong et al., 2021; Calvano et al., 2020; Lawson et al., 2020; Babvey et al., 2021). In other words, while clinical studies showed a decrease in CM admissions but an increase in CM severity, community-based studies indicated an increase in CM rates excluding sexual abuse. The decrease in CM rates ranged from 8% (Barboza et al., 2021) to 55,3% (Platt et al., 2021), while increase rates ranged from 1,12% (Sharma et al., 2021) to 33,3% (Rodriguez et al., 2021). Furthermore, 18% of the studies showed a relationship between maltreatment and some risk factors, asserting that as risk factors such as parental stress and job loss increase, the rates of CM rise ($n = 4$; Chung et al., 2020; Lawson et al., 2020; Lee et al., 2021; Wong et al., 2021).

Table 1. Summary of the Studies About Child Maltreatment Rates During the Pandemic

Study	Country	Source and Date of Data/ Participants/ Child's age group	Methods	Changes in CM Reports	Main Findings
Garstang et al. (2020)	UK	Child Protection Medical Examination (CPME) data from late February to late June 2020.	Quantitative, retrospective	Fewer medical examination referrals in 2020 compared to previous years.	A drop of 39% in CPME referrals for CM during 2020 compared with previous years (with 78 referrals in 2018, 75 in 2019 and 47 in 2020).
Rapoport et al. (2021)	USA	New York City's Administration for Children's Services data from January 2015 to May 2020.	Quantitative, retrospective	Decreases in CM reporting	Fewer allegations of CM were reported than expected in March (-28,8%), April (-51,5%), and May 2020 (-46,0%).
Sharma et al. (2021)	USA	Pediatric ED trauma center data from March through July of 2017 through 2020.	Quantitative, retrospective	Increase or decrease (increase in the incidence of CM in May and June of 2020)	Increase in the proportion of EA (2,52% vs. 7%), non-medical neglect (31,5% vs. 40%) and medical neglect (3,06% vs. 4,19%). The rate of PA (30,8% vs. 28,4%) and SA (21,0% vs 19,5%) decreased.
Kaiser et al. (2021)	USA	Pediatric Health Information System data, from January 1 to August 31, 2020. Age group: 5 years	Quantitative, retrospective	Sharp decline in all cause, the overall volume of ED and inpatient encounters.	When trends in the volume of PA encounters in 2020 are compared to that of the same time frame in previous years (2017–2019), a significant decline at week 10 of 2020 was found (263,4 cases).
Rodriguez et al. (2021)	USA	Following First Families Study. First study: 405 parents (279 mothers, 126 fathers), Second study: 106 mothers. Age group: 0-12 and 5-6.5.	Quantitative, cross-sectional and longitudinal	Both studies indicated increases in CM.	First study: Increased use of discipline (20,3% of parents): 5,3% spanked or hit more; 24,9% yelled/screamed more; 30,7% experienced more conflicts; 4,9% left their children alone more; 12,6% used harsh words more; and 26,7% used EN more. Second study: 3% hit and 33,3% yelled more often; 34,9% reported more conflict, and 11,9% spanked more harshly.
Musser et al. (2021)	USA	Florida Foster Care System (FFCS) data for youth from January 1, 2001, through June 30, 2020.	Quantitative, retrospective	Rates of placement into FFCS decreased for the first half of 2020 but it has increased overall compared to previous year.	Although there was a reduction in the number of youths placed in foster care during the Safer-at-Home Order (24% fewer youths in 2020 compared to 2019), there was an increase of 3,34% in the proportion of placements related to CM
Swedo et al. (2021)	USA	National Syndromic Surveillance Program, from January 2019 to September 2020. Age group: 0-4, 5-11, and 12-17 years.	Quantitative, retrospective	ED visits related to CM decreased but hospitalization did not decline.	CM-related ED visits ending in hospitalization increased among children younger than 18, from 2,1% in 2019 to 3,2% in 2020 (for 0–4 years: 3,5% in 2019 vs 5,3% in 2020; for 5–11 years: 0,7% in 2019 vs 1,3% in 2020; for 12–17 years: 1,6% in 2019 vs. 2,2% in 2020).

... Table 1.

<i>Study</i>	<i>Country</i>	<i>Source and Date of Data/ Participants/ Child's age group</i>	<i>Methods</i>	<i>Changes in CM Reports</i>	<i>Main Findings</i>
Whelan et al. (2021)	USA	Publicly available CM court filings from January 1, 2010, to June 30, 2020.	Quantitative, retrospective	Declining trend in CM charges.	Cases between February and June 2020, had an overall 25,7% lower average. All individual months had progressively lower cases than forecasted except for March.
Augusti et al. (2021)	Norway	Adolescents ($n = 3545$) in June 2020. Age group: 13-16 years.	Quantitative, cross-sectional (online survey)	Increase or decrease not specified.	CM during lockdown was (2,4% PA and 1,4% SA). Online SA rate was 5,6%. Perceived family affluence and family risk factors were associated with PA (Odds Ratio = 11,01; Odds Ratio = 5,36), but also other types of abuse.
Cabrera-Hernández et al. (2020)	USA	Mexico City Attorney General's Office, from January 2019 to June 2020.	Quantitative, retrospective	CM reports decreased	An average reduction in CM reports of 29% and 30%, respectively, with larger reductions among females and in higher-poverty municipalities.
Lee et al. (2021)	USA	Parents ($n = 283$). Age group: 0-12 years	Quantitative, cross-sectional (online survey)	Increase in CM	Parental perceived social isolation showed association with a 103% increase in the odds of shouting, yelling, or screaming (Odds Ratio = 2,03). Employment status change 275% increase the odds of spanking or slapping (Odds Ratio = 3,75).
Wong et al. (2021)	Hong Kong	Parents ($n = 600$), from May 29 to June 16, 2020. Age group: >10 years.	Quantitative, cross-sectional (online survey)	Income instability amplified the risk of severe and very severe PA.	Job loss or large income reduction was associated with severe (Odds Ratio = 3,68) and very severe PA (Odds Ratio = 4,05). Income reduction was associated with severe (Odds Ratio = 3,29) and very severe PA (Odds Ratio = 7,69).
Calvano et al. (2021)	Germany	Parents ($n = 1024$), August 2020. Age group: >18 years.	Quantitative, cross-sectional (telephone and online survey)	Increase in witnessing DV and EA	1/3 of the participants reported CM. In this group, 29,1% reported an increase in witnessing DV, and 42,2% reported an increase in EA.
Baron et al. (2020)	USA	Florida Child Abuse Hotline	Quantitative, retrospective	Sudden decline in the numbers of CM allegations in March and April 2020.	Allegations were 27 percent lower than expected in current year.
Chung et al. (2020)	Singapore	Parents ($n = 258$), data from Facebook and community organizations.	Quantitative, cross-sectional (online survey)	Increase in the use of harsh parenting	Parents who faced higher level of impact by pandemic demonstrated more parenting stress. Increased parenting stress associated with harsh parenting practices.
Barboza et al. (2021)	USA	Los Angeles Police Department, CM reports	Quantitative, retrospective	Decline in CM reports	A 7,95% decrease in the number of CM reports compared to the same time immediately preceding it.

... Table 1.

Study	Country	Source and Date of Data/ Participants/ Child's age group	Methods	Changes in CM Reports	Main Findings
Martinkevich et al. (2020)	Denmark	Danish national authorities and experts	Qualitative, retrospective	Decrease in PA reports	Suspected abuse reports decreased by 42% during the lockdown.
Lawson et al. (2020)	USA	Parents ($n = 342$, 62% mothers). Age group: 4-10 years.	Quantitative, cross-sectional (online survey)	Parents who lost their jobs have a higher possibility of EA.	Parental job loss resulted in a 4,86-fold increase in the odds of experiencing EA. Additionally, parental depression and pre-pandemic PA emerged as significant predictors influencing whether parents resorted to PA during the pandemic.
Platt et al. (2021)	Brazil	Information System for Notifiable Diseases, reports of health professionals. Age group: > 19 years.	Quantitative cross-sectional (online survey)	Decrease in the total number of reports since the social isolation.	55,3% of decrease was observed in CM reports in the isolation period.
Petrowski et al. (2021)	International	Child helplines from 45 countries ($n = 48$)	Quantitative, retrospective	The number of CM related contacts decreased	CM related contacts decreased by 17% between any quarter of 2019 and the second quarter of 2020.
Kovler et al. (2021)	USA	Pediatric trauma center for PA injuries	Quantitative retrospective	Increase in the proportion of traumatic injuries caused by PA.	Eight patients with PA injuries were treated during the pandemic, compared to four in 2019 and three in 2018.
Babvey et al. (2021)	International	Social media conversations during social isolation (Twitter and Reddit)	Qualitative, content analysis, retrospective	Increase in abusive content	Abusive content on Twitter increased more than 30% in Indonesia, the Philippines, Portugal, and Brazil compared to 2019. A 106% growth in posts related to PA, a 94% increase for CM, an 88% increase for IPV, and a 62% increase for SA on Reddit.

Note. ED = emergency department; CM= child maltreatment; PA = physical abuse; SA = sexual abuse, EA = emotional abuse, EN = emotional neglect, IPV = intimate partner abuse, DV = domestic violence

Discussion, Conclusion, and Suggestions

A total of 22 studies were included in this scoping review to identify the prevalence of CM worldwide during the COVID-19 crisis. As a result of the scoping review, many important and striking results were obtained. First, studies have reported both increases and decreases in CM rates. These findings differ according to the place of study, study method, and participant characteristics. When those variables are not considered, comparisons of the findings lead to contradictory results. In most of the studies (85,7%) evaluating units where CM reports are received or where CM victims are seen, the reporting rates of CM are shown to have decreased. According to most studies conducted in health centers, on the other hand, while the number of referrals decreased, there was an increase in rates of traumatic injury or hospitalization due to physical abuse, except for one study (Sharma et al., 2021). Furthermore, community-based studies involving parents and survey studies show an increase in CM rates excluding sexual abuse (e.g., Chung et al., 2020; Lee et al., 2021; Rodriguez et al., 2021). In some studies, the decrease in CM rates ranged from 8% (Barboza et al., 2021) to 55,3% (Platt et al., 2021), while in others, the increase in rates ranged from 1,12% (Sharma et al., 2021) to 33,3% (Rodriguez et al., 2021). It was concluded in these studies that parental characteristics such as unemployment, parenting stress, depression, or the presence of physical abuse before the pandemic increased the risk of CM. Finally, there is a greater abundance of studies

focused on child abuse during the pandemic, using administrative records from the police, child protection services and/or helplines, hospitals, or law firms, compared to studies relying on alternative samples (63,6% vs. 36,4%). For example, among all studies reviewed, only one included the perspectives of children affected by CM (Augusti et al., 2021). In that study, adolescents aged 13 to 16 years were surveyed. In other words, no study was identified that directly collected data from children aged 0-12.

One of the findings of this study was the decrease in CM reports in most studies. Findings that showed a decline in outreach to child helplines are not surprising given the fact that links between reporters and victims of CM were severed due to stay-at-home orders (i.e., school closures) during COVID-19 (Baron et al., 2020). As teachers, school counselors, and other school personnel are mandated to report any suspected cases of CM, a reduction in the total number of allegations can be explained by declines in the number of initial allegations, which are most likely to be made by school personnel. This is consistent with research highlighting the fact that referrals from other sources did not increase during times of restrictions (Benson, Fitzpatrick, & Bondurant, ., 2020), which shows the importance of school personnel in reporting CM. On the other hand, the low number of abuse reports does not necessarily reflect the absence of abuse. It may also be explained by children's lack of awareness that the actions they experience are defined as abuse, the absence of a social support person or system to report to, or the inability to report to the system if a system exists (Koçtürk & Bilginer, 2020). Confirming this, other studies based on hospital records reporting an increase in child abuse also reported that children were seriously injured and hospitalizations due to abuse increased (Kovler et al., 2021; Sharma et al., 2021). This decline in the number of children calling child helplines may indicate access difficulties since children are not able to reach out to child protection services safely. As they are confined to the home, they are unable to escape perpetrators of violence and abuse (Peterman, O'Donnell, & Palermo, 2020). This indicates a need to seek new solutions to facilitate children's ability to reach protective social services under difficult circumstances.

Another noteworthy finding is a significant increase in cases of physical child abuse (e.g., Kovler et al., 2021). Due to COVID-19 restrictions, access to childcare services and pediatricians, who normally make the majority of referrals, has been interrupted, which may increase the risk of physical abuse. In a recent study conducted in France, Loiseau et al. (2021) found a notable increase in the relative frequency of young children being hospitalized for physical abuse. The rates changed from 0,053% in 2017 to 0,073% in 2020. According to that study, when compared with the 2017-2019 period, the number of children who were physically abused during the first lockdown was 40% higher than what would normally be expected. Considering the decrease in the number of reports but the increase in the number of severe cases seen in this review, it can be said that physical abuse cases failed to come to light rather than decreasing in frequency. However, to reach a definite opinion on this issue, large-sample studies with children are needed.

This review has also highlighted that CM is more likely to occur when a family is under economic hardship due to COVID-19. Job loss in the household was found to be related to parental depression and these households hold an increased likelihood of psychological abuse (Barboza et al., 2021; Lawson et al., 2020; Wong et al., 2021). In addition to findings of progressive drops in child abuse reports the COVID-19 pandemic has hurt parenting by increasing conflicts with children accompanied by the use of harsh parental behaviors such as yelling, spanking, or hitting (Chung et al., 2020; Lee et al., 2021; Rodriguez et al., 2021). This is consistent with research indicating that lockdowns are associated with increased risks of family violence (Campbell, 2020; Peterman et al., 2020; Piquero, Jennings, Jemison, Kaukinen, & Knaul, 2021). When the COVID-19 crisis is considered from an ecological point of view, it is seen to have impacted families financially, physically, and mentally, leading to high levels of parental stress (Chung et al., 2020; Lawson et al., 2020). Stressful events such as social isolation or unemployment related to COVID-19 create distress for the parent, and parental distress may subsequently result in conflicts in the home environment, leading to abuse of the child. According to the family stress model, financial instability in the case of events such as job loss puts considerable stress on family relationships. As financial stress accumulates, negative child outcomes via family processes also increase (Barnett et al., 2008; Warren & Font, 2015). In the related literature, parental job loss was identified as a risk factor contributing to future physical and psychological abuse (Conrad-Hiebner & Byram, 2020), while unemployment was associated with future involvement with child welfare services during elementary school years (Baldwin, Biehal, Allgar, Cusworth, & Pickett, 2020). When all this information is evaluated together, it can be concluded that children whose parents have high-stress levels are at risk for CM.

Another finding of this study is that most studies reported findings from the Americas, with low- and middle-income countries (LMICs) and different regions of the world such as Africa, the Middle East, or Asia being largely neglected in this body of English-language literature. LMICs, however, have high rates of CM together with social, economic, and/ or systematic challenges and a lack of prevention or intervention strategies against CM (Ward, Sanders, Gardner, Mikton, & Dawes, 2016). These countries are also known to be affected more heavily by the COVID-19 pandemic in comparison to high-income countries (International Labour Organization, 2021). Consequently, uncovering the CM rates in LMICs during the COVID-19 pandemic may enable us to gain a more comprehensive view of the issue and take further measures to prevent CM or help children who are being maltreated.

In conclusion, in this scoping review, it is estimated that CM may have decreased by half at best and increased by approximately one-third (33%) at worst during the pandemic period. This review has also indicated that most CM reports have shown a decline during the pandemic, but researchers and practitioners simultaneously express concerns about the reliability of such report numbers (e.g., Caron et al., 2020; Herrenkohl, Scott, Higgins, Klika, & Lonne, 2020). Therefore, it is assumed by the researchers that the actual number of child abuse cases is higher than the reported number since child abuse becomes less visible during the pandemic. In this context, this review supports the view that many types of abuse are concentrated, but CM may go unnoticed without access to social networks, based on the findings of serious cases of CM in some studies (e.g., Chung et al., 2020; Swedo et al., 2021). Indeed, prolonged school absenteeism and social distancing measures decreased the quality of contact that children have with reporters of abuse, such as teachers, school counselors, peers, and neighbors. Therefore, it is important that child protection units are accessible to children during the pandemic and that their authorities take measures against CM. It would also be beneficial for child protection units to make use of people such as teachers and family physicians during the pandemic, as they have contact with children. They may be more open to experts, they know than experts who are strangers.

This study demonstrates that the relationship between the COVID-19 crisis and CM should be considered within a broader socioecological framework, as suggested by Bronfenbrenner (1977). While children are generally not considered a high-risk group for severe COVID-19 health outcomes (Jordan, Adab, & Cheng, 2020), existing evidence highlights the significant direct and/or indirect effects of the pandemic on children's familial, societal, economic, and psychological well-being. According to these findings, it can be said that CM rates did not decrease, and the types of CM changed according to studies conducted with population-based samples, but there was a decrease in the number of referrals compared to studies based on clinical samples. In the literature, it is emphasized that prevalence rates are higher in self-report studies than in informative studies, and self-reported prevalence rates will be closer to the actual rates in the population (Stoltenborgh et al., 2011). As methodological variations between articles have an impact on the prevalence of CM (e.g., identifying higher rates in qualitative studies and self-report studies), more data is needed on the prevalence, frequency, and severity of CM, especially based on reports from children. In addition, considering the reported findings on increased rates of traumatic injury or hospitalization due to physical abuse, it can be said that the probability of the emergence of physical abuse cases specifically increases in the event of serious physical injuries.

More qualitative and quantitative studies should be implemented to understand the changes in the patterns of exposure to CM during the COVID-19 pandemic. As schools are currently opened around the world, researchers can collect more direct data from children who had experienced abuse during lockdowns and school counselors, teachers, school nurses, and social workers can become important sources of reporting once again. More resources can be allocated by governments and child protection services to identify abused children and protect them and set new policies to be implemented in times of pandemic. For example, child protection agencies can provide telehealth services and online counseling sessions to a wide range of potential victims. In addition, children with familial and individual risk factors for CM can be followed up with home visits by the Ministry of Family and Social Services and/or child protection units for reasons such as economic aid or health checks. Health personnel can also be warned administratively to be more attentive to symptoms of CM during the pandemic period.

Another significance of this study is that some findings obtained in this review show that both economic and psychological issues of parents during COVID-19 may be damaging to children's safety because of increasing the risk of psychological and physical abuse. As these are risk factors for potential cases of child abuse, efforts to support families' financial and psychological needs by providing jobs and mental health services during times of crisis are essential. Particularly for families known to be at risk in

terms of socioeconomic status and for children with prior histories of maltreatment, it is important to alleviate financial difficulties and protect the children from victimization. Therefore, social and economic policies need to be designed to reduce the challenges of the pandemic. Psychological support and psychoeducational interventions designed for both parents and children should be provided to tackle the long-term effects of this pandemic on families.

There are some limitations to be noted in the current study. Firstly, as most of the studies reviewed here were from the United States and other Western countries, the results largely represent conditions in more individualistic and developed countries. This systematic review has primarily covered high-income countries, most likely due to the search strategies and inclusion criteria (e.g., language). Data from LMICs and collectivist cultures need to be determined to draw more comprehensive conclusions about the global prevalence of CM. Secondly, this study is limited by the small number of participants included in the reviewed studies. Therefore, for more concrete implications, studies should be conducted with larger groups. Both governmental institutions and stakeholders involved in child protection should collaborate with researchers. Thirdly, as methodological differences between studies have an impact on the reported prevalence of CM (Stoltenborgh et al., 2011), the effects of the pandemic need to be investigated according to different CM types in further studies in the future. Finally, due to the lack of studies conducted with children aged 0-12 during the pandemic, it can be said that there is a need for studies, especially with preschool and primary school children.

Ethical Statement

During the writing process of the study “*Child Maltreatment Reports during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review*” scientific rules, ethical and citation rules were followed. No falsification was made on the collected data and this study was not sent to any other academic publication medium for evaluation.

Statement of Contribution Rate of Researchers

The contribution rates of the authors in the study are equal.

Declaration of Conflict

There is no potential conflict of interest in the study.

References

- Augusti, E. M., Sætren, S. S., & Hafstad, G. S. (2021). Violence and abuse experiences and associated risk factors during the COVID-19 outbreak in a population-based sample of Norwegian adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 118, 105156. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105156>
- Babvey, P., Capela, F., Cappa, C., Lipizzi C., & Petrowski J. R. (2021). Using social media data for assessing children’s exposure to violence during the Covid-19 pandemic. *Child Abuse and Neglect*, 116,104747. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104747>
- Baldwin, H., Biehal, N., Allgar, V., Cusworth, L., & Pickett, K. (2020). Antenatal risk factors for child maltreatment: Linkage of data from a birth cohort study to child welfare records. *Child Abuse and Neglect*, 107, 104605. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104605>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., & Pahl, L. (2021). A spatiotemporal analysis of the impact of Covid-19 on child abuse and neglect in the city of Los Angeles, California. *Child Abuse and Neglect*, 116, 104740. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104740>
- Barnett, M. A. (2008). Economic disadvantage in complex family systems: Expansion of family stress models. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 145–161. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0034-z>
- Baron, E. J., Goldstein, E. G., & Wallace, C. T. (2020). Suffering in silence: How Covid-19 school closures inhibit the reporting of child maltreatment. *Journal of Public Economics*, 190,104258. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104258>
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.4.320>
- Benson, C., Fitzpatrick, M. D., & Bondurant, S. (2020). Beyond reading, writing, and arithmetic: The role of teachers and schools in reporting child maltreatment. *National Bureau of Economic Research*, 27033. <https://doi.org/10.3386/w27033>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cabrera-Hernández, F., & Padilla-Romo, M. (2020). Hidden violence: how COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment. *Latin American Economic Review*, 29(4). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14898.43207>
- Calvano, C., Engelke, L., Di Bella, J., Kindermann, J., Renneberg, B., & Winter, S. M. (2021). Families in the COVID-19 pandemic: parental stress, parent mental health and the occurrence of adverse childhood experiences results of a representative survey in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01739-0>
- Campbell, A. M. (2020). An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science International: Reports*, 2, 100089. <https://doi.org/10.1016/j.fsir.2020.100089>
- Cappa, C., & Jijon, I. (2021). COVID-19 and violence against children: A review of early studies. *Child Abuse & Neglect*, 105053. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105053>
- Caron, F., Plancq, M. C., Tourneux, P., Gouron, R., & Klein, C. (2020). Was child abuse underdetected during the Covid-19 lockdown? *Archives de pédiatrie: organe officiel de la Société Française de Pédiatrie*, 27(7), 399–400. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2020.07.010>
- Chung, G., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harshparenting and parent-child relationship during Coronavirus Pandemic in Singapore. *Journal of Family Violence*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00200-1>
- Conrad-Hiebner, A., & Byram, E. (2020). The temporal impact of economic insecurity on child maltreatment: A systematic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 21(1), 157–178. <https://doi.org/10.1177/1524838018756122>
- Finkelhor, D., & Korbin, J. (1988). Child abuse as an international issue. *Child Abuse & Neglect*, 12(1), 3-23. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(88\)90003-8](https://doi.org/10.1016/0145-2134(88)90003-8)
- Garstang, J., Debelle, G., Anand, I., Armstrong, J., Botcher, E., Chaplin, H., Hallett, N., Morgans, C., Price, M., Tan, E. E. H., Tudor, E., & Taylor, J. (2020). Effect of Covid-19 lockdown on child protection medical assessments: a retrospective observational study in Birmingham, UK. *BMJ Open*, 10(9), e042867. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042867>
- Herrenkohl, T. I., Scott, D., Higgins, D. J., Klika, J. B., & Lonne, B. (2021). How Covid-19 is placing vulnerable children at risk and why we need a different approach to child welfare. *Child Maltreatment*, 26(1), 9–16. <https://doi.org/10.1177/1077559520963916>
- Hillis, S., Mercy, J., Amobi, A., & Kress, H. (2016). Global prevalence of past-year violence against children: A systematic review and minimum estimates. *Pediatrics*, 137(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2015-4079>
- International Labour Organization. (2021). Global call to action for a human-centred recovery from the COVID-19 crisis that is inclusive, sustainable, and resilient. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_80609_2.pdf
- Jordan, R. E., Adab, P., & Cheng, K. K. (2020). Covid-19: risk factors for severe disease and death. *BMJ Open*, 368, m1198. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1198>
- Kaiser, S. V., Kornblith, A. E., Richardson, T., Pantell, M. S., Flegler, E. W., Fritz, C. Q., Parikh, K., Zagel, A., Sills, M. R., De Souza, H. G., Goyal, M. K., Hogan, A. H., Heller, K. H., DeLaroché, A. M., Cooper, J. N., & Puls, H. T. (2021). Emergency visits and hospitalizations for child abuse during the COVID-19 pandemic. *Pediatrics*, 147(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-038489>
- Koçtürk, N., & Bilginer, S. Ç. (2020). Adolescent sexual abuse victims' levels of perceived social support and delayed disclosure. *Children and Youth Services Review*, 118, 105363. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105363>
- Kofman, Y. B., & Garfin, D. R. (2020). Home is not always a heaven: The domestic violence crisis amid the Covid-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 199-201. <https://doi.org/10.1037/tra0000866>
- Kovler, M. L., Ziegfeld, S., Ryan, L. M., Goldstein, M. A., Gardner, R., Garcia, A. V., & Nasr, I. W. (2021). Increased proportion of physical child abuse injuries at a level I pediatric trauma center during the Covid-19 pandemic. *Child Abuse and Neglect*, 104756. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104756>
- Lawson, M., Piel, M. H., & Simon, M. (2020). Child maltreatment during the Covid-19 Pandemic: Consequences of parental job loss on psychological and physical abuse towards children. *Child Abuse and Neglect*, 104709. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104709>
- Lee, S. J., Ward, K. P., Lee, J. Y., & Rodriguez, C. M. (2021). Parental social isolation and child maltreatment risk during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00244-3>
- Levac D., Colquhoun H., O'Brien K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Loiseau, M., Cottenet, J., Bechraoui-Quantin, S., Gilard-Pioc, S., Mikaeloff, Y., Jollant, F., François-Purcell, I., Jud, A., & Quantin, C. (2021). Physical abuse of young children during the COVID-19 pandemic: Alarming

- increase in the relative frequency of hospitalizations during the lockdown period. *Child Abuse and Neglect*, 122,105299. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105299>
- Martinkevich, P., Larsen, L. L., Græsholt-Knudsen, T., Hesthaven, G., Hellfritzsich, M. B., Petersen, K. K., Møller-Madsen, B., & Rølfing, J. D. (2020). Physical child abuse demands increased awareness during health and socioeconomic crises like Covid-19. *Acta Orthopaedica*, 91(5), 527-533. <https://doi.org/10.1080/17453674.2020.1782012>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Musser, E. D., Riopelle, C., & Latham, R. (2021). Child maltreatment in the time of COVID-19: changes in the Florida foster care system surrounding the COVID-19 safer-at-home order. *Child Abuse & Neglect*, 116, 104945. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.104945>
- Peterman, A., O'Donnell, M., & Palermo, T. (2020, June 22). Covid-19 and violence against women and children: What have we learned so far? Center for Global Development. Retrieved September 28, 2021 from <https://www.cgdev.org/publication/covid-19-violence-against-women-and-children-what-have-we-learned-so-far>
- Petrowski, N., Cappa, C., Pereira, A., Mason, H., & Daban, R. A. (2021). Violence against children during Covid-19 Assessing and understanding change in use of helplines. *Child Abuse and Neglect*, 104757. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104757>
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., Jemison, E., Kaukinen, C., & Knaul, F. M. (2021). Domestic violence during the COVID-19 pandemic-Evidence from a systematic review and meta-analysis. *Journal of Criminal Justice*, 74(C). <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2021.101806>
- Platt, V. B., Guedert, J. M., & Coelho, E. B. S. (2021). Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic. *Revista Paulista de Pediatria*, 39, e2020267. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020267>
- Rapoport, E., Reisert, H., Schoeman, E., & Adesman, A. (2021). Reporting of child maltreatment during the SARS-CoV-2 pandemic in New York City from March to May 2020. *Child Abuse & Neglect*, 104719. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104719>
- Rodriguez, C. M., Lee, S. J., Ward, K. P., & Pu, D. F. (2021). The perfect storm: Hidden risk of child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Child Maltreatment*, 26(2), 139-151. <https://doi.org/10.1177/1077559520982066>
- Rosenthal, C. M., & Thompson, L.A. (2020). Child abuse awareness month during the Coronavirus Disease 2019 pandemic. *JAMA Pediatrics*, 174(8), 812. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.1459>
- Sesar, K., Šimić, N., & Barišić, M. (2010). Multi-type childhood abuse, strategies of coping, and psychological adaptations in young adults. *Croatian Medical Journal*, 51(5), 406-416. <https://doi.org/10.3325/cmj.2010.51.406>
- Sharma, S., Wong, D., Schomberg, J., Knudsen-Robbins, C., Gibbs, D., Berkowitz, C., & Heyming, T. (2021). COVID-19: Differences in sentinel injury and child abuse reporting during a pandemic. *Child Abuse & Neglect*, 116, 104990. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.104990>
- Stoltenborgh, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2013). The neglect of child neglect: A meta-analytic review of the prevalence of neglect. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(3), 345-355. <https://doi.org/10.1007/s00127-012-0549-y>
- Swedo, E., Idaikkadar, N., Leemis, R., Dias, T., Radhakrishnan, L., Stein, Z., Chen, M., Agathis, N., & Holland, K. (2020). Trends in US emergency department visits related to suspected or confirmed child abuse and neglect among children and adolescents aged < 18 years before and during the COVID-19 pandemic—United States, January 2019–September 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(49), 1841. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm6949a1>
- The National Centre for Injury Prevention and Control (NCIPC), Division of Violence Prevention. (2020). Risk and protective factors. Retrieved July 30, 2021, from: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/riskprotectivefactors.html>
- Ward, C., Sanders, M. R., Gardner, F., Mikton, C., & Dawes, A. (2016). Preventing child maltreatment in low- and middle-income countries. Parent support programs have the potential to buffer the effects of poverty. *Child Abuse and Neglect*, 54, 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.002>
- Warren, E. J., & Font, S. A. (2015). Housing insecurity, maternal stress, and child maltreatment: An application of the family stress model. *Social Service Review*, 89(1), 9–39. <https://doi.org/10.1086/680043>
- Whelan, J., Hartwell, M., Chesher, T., Coffey, S., Hendrix, A. D., Passmore, S. J., Baxter, M. A., den Harder, M., & Greiner, B. (2021). Deviations in criminal filings of child abuse and neglect during COVID-19 from forecasted models: an analysis of the state of Oklahoma, USA. *Child Abuse & Neglect*, 116, 104863. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104863>
- Wong, J. Y. H., Wai, A. K. C., Wang, M. P., Lee, J. J., Li, M., Kwok, J. Y. Y., Wong, C. K. H., & Choi, A. W. M. (2021). Impact of Covid-19 on child maltreatment: Income instability and parenting issues. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1501. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041501>

- World Health Organization. (2020a, April 27). Archived: WHO Timeline - Covid-19. Retrieved July 20, 2021, from: <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- World Health Organization. (2020b, June 18). Addressing violence against children, women and, older people during the Covid-19 Pandemic: Key actions. Retrieved July 28, 2021, from: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Violence_actions-2020.1
- Viola, T. W., Salum, G. A., Kluwe-Schiavon, B., Sanvicente-Vieira, B., Levandowski, M. L., & Grassi-Oliveira, R. (2016). The influence of geographical and economic factors in estimates of childhood abuse and neglect using the childhood trauma questionnaire: A worldwide meta-regression analysis. *Child Abuse & Neglect*, 51, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.11.019>

TÜRKÇE GENİŞ ÖZET

COVID-19 döneminde yapılan çalışmalar, çocuk istismarı bildirim oranlarının düştüğünü gösterse de (Campbell, 2020), okulların uzun süre kapalı kalması, ekonomik zorluklar, sosyal izolasyon önlemleri ve sağlık, sosyal ve yasal hizmetlere erişimde yaşanan zorluklar (Chung vd., 2020; Garstang vd., 2020; Lawson vd., 2020; Rapoport vd., 2021) gibi pandemiyi bir araya getirdiği olumsuz koşullar çocuklar için istismarla karşılaşma riskini daha da artırmıştır. Ekolojik bakış açısıyla ele alındığında (Belsky, 1980), COVID-19 pandemisi de çocuk istismarını etkileyebilecek çevresel bir faktör olarak düşünülebilir. Bu nedenle pandemiyi çocuk istismarı olgusunu nasıl etkilediğini öğrenmek için COVID-19 döneminde çocuk istismarının yaygınlığının değerlendirilmesi önemlidir. COVID-19 pandemisi sırasında çocuk istismarı yaygınlığını inceleyen bugüne kadar yalnızca bir derleme makalesi tespit edilmiştir (Cappa ve Jijon, 2021). Pandemiyi çocuk istismarı üzerindeki ilk etkilerini ele alan yeni bir derleme çalışmasının çocuklarla çalışan araştırmacı ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisinin çocuk istismarı üzerindeki etkilerine ilişkin bir literatür taraması yaparak, “Pandemi döneminin ilk bir yılında çocuk istismarının yaygınlığına ilişkin bulgular nelerdir?” sorusunu cevaplamaktır. Seçilen çalışmaların bulgularını ve sonuçlarını incelemek için PRISMA yönergeleri (Moher vd., 2009) kullanılmıştır. Derlemeye dâhil edilme kriterleri, çalışmaların (a) Mart 2020 - Mart 2021 tarihleri arasında yayınlanması; (b) araştırma makalesi olması; (c) İngilizce yazılması; (d) bilimsel hakemli dergilerde yayınlanması; ve (e) uluslararası, kültürler arası veya ülke-temelli çalışmalar olarak yürütülmesidir. Dışlama kriterleri ise, çalışmaların (a) başyazı, mektup veya inceleme olması; (b) yayınlanmamış tez çalışması olması; (c) hakemli bir dergide yayınlanmamış olması veya (d) doğrudan çocuk istismarını ele almıyor olmasıdır (ör. yakın eş şiddetini ele alan yayınlar). Literatür taraması, 2021’in Temmuz ayında MEDLINE, Web of Science, Science Direct, ProQuest ve ERIC veritabanları aracılığıyla (COVID-19 veya coronavirus) ve (child abuse veya child maltreatment) arama terimleri kullanılarak yapılmıştır. Pandemiyi ilk bir yılı boyunca çocuk istismarı ile ilgili en fazla araştırma yapılan ülke Amerika Birleşik Devletleriyken ($n = 13$); İngiltere ($n = 1$), Brezilya ($n = 1$), Singapur ($n = 1$), Norveç ($n = 1$), Hong Kong ($n = 1$), Almanya ($n = 1$) ve Danimarka ($n = 1$) bu konuda araştırma yapılan diğer ülkelerdir. Belirtilen çalışmalara katılan katılımcıların 2912’si ebeveynlerken (% 27,3) ve 3545’i çocuklardır (% 4,5). Çalışmaların temel metodolojik özellikleri ile ilgili olarak, çalışmaların çoğu kesitsel desen kullanmıştır ($n = 21$; % 95,5). İki çalışma hariç (Babvey vd., 2021; Martinkevich vd., 2020), diğerleri nicel çalışmalardır ($n = 20$). Bu çalışmalar, pandemi döneminde çocuk istismarı ile ilgili bildirim sayısının azalmaya başlamasına rağmen, çocuk istismarına bağlı sağlık kurumuna yatış ve sosyal koruma yerleşimlerinin sayısının azalmadığını göstermektedir. Ayrıca, klinik örneklem dışında yapılan sekiz çalışmanın yedisinde çocuk istismarı oranlarında artış olduğu görülmüştür (% 87,5; Babvey vd., 2021; Calvano vd., 2020; Chung vd., 2020; Lawson vd., 2020; Lee vd., 2021; Rodriguez vd., 2021; Wong vd., 2021). Başka bir deyişle, klinik çalışmalar çocuk istismarı bildirimlerinde bir azalma, ancak çocuk istismarı şiddetinde bir artış gösterirken, toplum temelli çalışmalar cinsel istismar hariç çocuk istismarı oranlarında bir artış olduğunu göstermektedir. Çocuk istismarı oranlarındaki düşüş % 8 (Barboza vd., 2021) ile % 55,3 (Platt vd., 2021) arasında değişirken, artış oranları ise % 1,12 (Sharma vd., 2021) ile % 33,3 (Rodriguez vd., 2021) arasında değişmektedir. Ayrıca, çalışmaların % 18’i ($n = 4$) çocuk istismarı ile ebeveyn stresi ve iş kaybı gibi risk faktörleri arasında ilişki bularak, bu risk faktörleri arttıkça çocuk istismarı oranlarının arttığını ileri sürmüştür. Bu derleme çalışmasına toplam 22 çalışma dahil edilmiştir. Çalışmanın sonuçları çocuk istismarı oranlarında hem artış hem de düşüş olduğunu bildirmiştir. Çocuk istismarı bildirimlerinin veya çocuk istismarı mağdurlarının görüldüğü birimlere başvuruların değerlendirildiği çalışmaların çoğunda (%85,7) çocuk istismarı bildirim oranlarının azaldığı görülmektedir. Diğer yandan, sağlık merkezlerinde yapılan çalışmaların çoğuna göre, merkezlere yapılan başvuru sayısı azalırken, bir çalışma dışında fiziksel istismara bağlı travmatik yaralanma veya hastaneye yatış oranlarında artış görülmüştür (Sharma vd., 2021). Yapılan çalışmalarda ayrıca işsizlik, ebeveynlik stresi, depresyon veya pandemiden önce fiziksel istismarın varlığı gibi ebeveyn özelliklerinin çocuk istismarı riskini arttırdığı sonucuna varılmıştır. COVID-19 pandemisi sırasında okulların kapanması

nedeniyle istismar mağdurları ile istismar vakalarını bildirenler arasındaki bağlantıların kopması göz önüne alındığında, çocuk yardım hatlarına başvurularda düşüş olduğunu gösteren bulgular şaşırtıcı değildir (Baron vd., 2020). Toplam bildirim sayısındaki azalma, şüpheli herhangi bir çocuk istismarı vakasını bildirmekle yükümlü öğretmenler, okul psikolojik danışmanları ve diğer okul personeli tarafından yapılması muhtemel olan bildirim sayısındaki düşüşlerle açıklanabilir. Öte yandan, istismar bildirimlerinin düşük olması istismarın yaşanmadığı anlamına gelmemektedir. Çocukların maruz kaldıkları eylemlerin istismar olarak tanımlandığının farkında olmamaları ve çocukların çocuk koruma hizmetlerine güvenli bir şekilde ulaşmakta güçlük yaşamaları bu düşüşlerin sebeplerine işaret edebilir. Bu nedenle, çocukların zor şartlar altında dahi koruyucu hizmetlere ulaşmalarını kolaylaştırmak için yeni çözümler geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu derlemenin sonuçlarından biri de COVID-19 nedeniyle ailelerin yaşadığı ekonomik zorlukların çocuk istismarının ortaya çıkma olasılığını arttırdığını vurgulamasıdır. Çalışmalarda pandeminin ilk yılında işlerini kaybeden ebeveynlerin daha depresif oldukları ve bunun psikolojik istismar için risk faktörü olduğu ortaya konmuştur (Barboza vd., 2021; Lawson vd., 2020; Wong vd., 2021). Bu sonuçlar, pandemi döneminde uygulanan eve-kapanmaların artan aile içi şiddet riskleriyle ilişkili olduğunu gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Campbell, 2020; Peterman vd., 2020; Piquero vd., 2021). Çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde popülasyona dayalı örneklerle yapılan çalışmalara göre çocuk istismarı oranlarının düşmediği ve istismar tiplerinin değiştiği, ancak klinik örneklere dayalı çalışmalara karşılaştırıldığında başvuru sayısında azalma olduğu söylenebilir. Bu derleme çalışması aynı zamanda pandemi sırasında çocuk istismarına dair yapılan bildirimlerde genel bir düşüş olduğunu göstermektedir. Ancak araştırmacılar ve uygulayıcılar bu bildirim sayılarının güvenilirliği konusunda endişelerini dile getirmektedirler (örn., Caron vd., 2020; Herrenkohl vd., 2020). Bu nedenle, COVID-19 pandemisi sırasında çocuk istismarı yaygınlığını ve istismar şekillerini anlamak için daha fazla nitel ve nicel çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Son olarak, işsizlik ve ebeveynlik stresi gibi potansiyel risk faktörlerinin çocuk istismarı ile ilişkisi düşünüldüğünde, COVID-19 pandemisi gibi kriz dönemlerinde istihdam ve ruh sağlığı hizmetleri sunarak ailelerin finansal ve psikolojik ihtiyaçlarını desteklemek önem arz etmektedir. Bu çalışmanın olası katkıları kadar sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak, çalışmanın sonuçları incelenen çalışmalara dâhil edilen katılımcılar ile sınırlıdır. Çalışmalar arasındaki metodolojik farklılıkların bildirilen çocuk istismarı yaygınlık oranları üzerinde bir etkisi olduğu düşünüldüğünde (Stoltenborgh vd., 2011), gelecekte yapılacak çalışmalarda COVID-19 pandemisinin etkilerinin farklı istismar ve ihmal türlerine göre araştırılması önerilebilir.