



ULUSLARARASI SOSYAL
BİLİMLER AKADEMİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF
SOCIAL SCIENCES ACADEMY

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. SALİM DURUROĞLU

DR. TUĞRAİL GÖRNER ÇARIN

DR. ELİF NURAY KÖK

DR. HİKMET DURDUN

EDİTÖR MADDİNCİLERİ

ZEMİN ÖZBAY

BAHAR TOĞUÇ

SAYI-17

Değerli okuyucular,

DergiPark çatısı altında yayın hayatını sürdüren Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi USBAD'ın 7. yılının 1. sayısı olan 17. sayısını, Mart 2025 sayısını yayınlamış bulunuyoruz. Bu sayıda, yine sosyal bilimlerin, eğitim bilimlerinin güncel konularını ele alan makaleler ve analizler bulacaksınız. Kelebek etkisi kuramınca, bu içeriklerin, bilim insanlarımızın düşünce dünyasını zenginleştireceğini ve toplumsal sorunlara daha derin bir bakış açısı kazandıracığını, ulusal ölçekte Türkiye Cumhuriyeti'nin, küresel ölçekte insanlığın akademik birikimini çoğaltacağını umuyoruz. Bu bağlamda ve bu sayıda sizlere sosyal bilimler alanındaki önemli konuları içeren makaleler sunmaktan gurur duyuyoruz.

DergiPark sayfasından aldığımız bilgilere göre dergimiz 524 bin makale indirme ve 147 bin de tıklanma sayısı ile toplamda yaklaşık 671 bin okur, 247 Crossref Atıf sayısına ulaşmıştır. İlaveten 17. sayımızda yayınladığımız 12 makale ile toplamda 267 makale yayınlamış bulunmaktayız. Süreci devam eden, geri çekilen, iade edilen, reddedilenler vb. toplamı olarak da 421 makale istatistiğimiz vardır. Bu rakamlar katlanarak artmaktadır.

USBAD, bilimsel dergicilik ölçütlerinden ve nitelikli yayıncılık ilkelerinden ödün vermeden Türk bilim insanlarına ve küresel bilim dünyasına akademik yayıncılık alanında katkı sunmaya devam edecektir. USBAD'ın Mart 2025 sayısının sizlerle buluşmasını sağlayan, yayınlanmasına emeği karışan bütün editörlerimize, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimize nitelikli yayın ortamı sağlayan DergiPark yetkililerine teşekkür ederiz.

Malatya, 25.03.2025

EDİTÖR

Dear readers,

We have published the 17th issue, March 2025, which is the 1st issue of the 7th year of USBAD, the International Journal of Academy of Social Sciences, which continues its publication life under the roof of DergiPark. In this issue, you will again find articles and analyses on current issues in social sciences and educational sciences. In line with the butterfly effect theory, we hope that these contents will enrich the world of thought of our scientists and give them a deeper perspective on social problems and increase the academic accumulation of the Republic of Turkey on a national scale and humanity on a global scale. In this context and in this issue, we are proud to present you articles on important topics in the field of social sciences.

According to the information we received from the DergiPark page, our journal has reached a total of approximately 671 thousand readers and 247 Crossref Citation with 524 thousand article downloads and 147 thousand clicks. In addition, with the 12 articles we published in our 17th issue, we have published a total of 267 articles. We have a total of 421 articles in progress, withdrawn, withdrawn, returned, rejected, etc. We have a statistic of 421 articles. These numbers are increasing exponentially.

USBAD will continue to contribute to Turkish scientists and the global scientific world in the field of academic publishing without compromising the criteria of scientific journalism and qualified publishing principles. We would like to thank all our editors, authors, referees who contributed to the publication of the March 2025 issue of USBAD and to the DergiPark authorities for providing a qualified publishing environment for our journal.

Malatya, 25.03.2025

EDITOR

Yayıncı / Publisher

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Baş Editör

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Editörler / Editors

Doç. Dr.	Salim DURUKOĞLU	İnönü Üniversitesi
Dr.	Tuğrul Gökmen ŞAHİN	İnönü Üniversitesi
Dr.	Elif Merve KOÇ	Yeditepe Üniversitesi
Dr.	Hikmet DURSUN	Milli Eğitim Bakanlığı

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

YL Öğr.	Zeynep ÖZBAY	İnönü Üniversitesi
YL Öğr.	Bahar TOĞUÇ	İnönü Üniversitesi

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr.	İrfan KALAYCI	İktisadi İdari Bilimler
Doç. Dr.	Bahadır KÖKSALAN	Eğitim Bilimleri
Dr.	Esra MACİT	İlköğretim Ana Bilim Dalı
Dr.	Gökçen DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial and Advisory Board

Yurtdışı-Yurtiçi Alfabetik Sıra İle / Abroad-Domestic Alphabetical Order

Prof. Dr.	Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet KARA	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Ali AYHAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali DUMAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali ESGİN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşe YÜCEL ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Aytek MEMMEDOVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Doç. Dr.	Bahadır KÖKSALAN	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Baktygul KULZHANOVA	Al-Farabi Kazakh National Üniversitesi
Prof. Dr.	Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilal GENÇ	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr.	Cemile KINACI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr.	Ebru ŞENOCAK	Fırat Üniversitesi

Prof. Dr.	Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Ersan ERSOY	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Fatih ARSLAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Fuzuli BAYAT	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Prof. Dr.	Gürer GÜLSEVİN	Ege Ün. Türk Dünyası Arşt. Enstitüsü
Prof. Dr.	Hatice İÇEL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr.	Hülya ARGUNŞAH	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr.	İrfan KALAYCI	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Kenan Ziya TAŞ	Balıkesir Üniversitesi
Prof.	Ljubica Jovic KNEZEVIĆ	Belgrade University – Serbia
Doç. Dr.	Mahmut AÇAK	İnönü Üniversitesi
Dr.	Margareta ASLAN	Universitatea Babeş – Bolyai
Prof. Dr.	Marufjon YULDASHEV	Özbekistan Devlet Sanat ve Medeniyet Enst.
Prof. Dr.	Mustafa KUTLU	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr.	Neslihan DURAK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Nesrin SİS	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Nurullah ÇETİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Oğuz GÜRBÜZTÜRK	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Oğuz HACİYEV	Nahcivan Devlet Üniversitesi
Prof. Dr.	Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr.	Şelale RAMAZANOVA	Ardahan Üniversitesi
Prof. Dr.	Turgut BAYDAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr.	Ülker MEMMEDOVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Dr.	Yelena ÇEKUŞKİNA	Churagh Devlet Üniversitesi
Prof. Dr.	Yüksel GÖĞEBAKAN	İnönü Üniversitesi

Yabancı Dil Sorumlusu / Responsible for Foreign Language

Doç. Dr. | Bilal Genç | Erciyes Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue Hakem – Makale – Kurum – Alan

Ahmet Korkmaz, *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Tarihsel Analizi*, ahmetkorkmaz1040@gmail.com, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Ortaçağ Tarihi, Türk İslam Devletleri Tarihi, Ortaçağ Kentleri, İslam Tarihi ve

Medeniyeti.

Cemil Cahit Yeşibursa, *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Tarihsel Analizi*, ccyesilbursa@gmail.com, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

Ali Osman Alakuş, *Nft, Sanat ve Yapay Zeka: Dijital Yaratıcılık ve Sanatın Dönüşümü*, aliosman@dicle.edu.tr, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Görsel Efektler, Güzel Sanatlar Eğitimi.

Deniz Özeskici, *Nft, Sanat ve Yapay Zeka: Dijital Yaratıcılık ve Sanatın Dönüşümü*, denizozeskici@ohu.edu.tr, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi, Görsel Sanatlar (Diğer), Resim.

Seçil Kartopu, *Nft, Sanat ve Yapay Zeka: Dijital Yaratıcılık ve Sanatın Dönüşümü*, secilkartopu@aybu.edu.tr, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Mimarlık ve Güzel Sanatlar Fakültesi, Görsel İletişim Tasarımı Bölümü, Resim / Resim-İş Eğitimi, Disiplinler Arası Sanat, Görsel Tasarım, Grafik Tasarımı, Görsel Kültür, Görsel Sanatlar, Güzel Sanatlar, El Sanatları, Göstergibilim, Görsel Tasarım.

Bünyamin Aydemir, *The Collapse of Psychotechnical Acting Methods in Representational Arts and The Search for a New Paradigm*, bunyamin.aydemir@atauni.edu.tr, Atatürk Üniversitesi Oyunculuk-Reji, Sahne Tasarımı, Sinema, Tiyatro Kuramı, Oyun Kuramı / Olgusu, Dilbilim, Performans Sanatları, Drama Yazarlığı.

Funda Özşener, *The Collapse of Psychotechnical Acting Methods in Representational Arts and The Search for a New Paradigm*, fundaozsener@gmail.com, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tiyatro Kuramı, Drama Yazarlığı, Performans Sanatları, Sinema, Oyun Kuramı/Olgusu, Film Eleştirisi, Sinema ve Estetik.

Onur Keşaplı, *The Collapse of Psychotechnical Acting Methods in Representational Arts and The Search for a New Paradigm*, onur.kesapli@usak.edu.tr, Usak University, Faculty of Communication, Film Yapım ve Yönetimi, Sinema Kuramları, Sinema ve Estetik, Sinema, Film Eleştirisi.

Burak Miraç Gönültaş, *Televizyon Dizilerindeki Kriminal Yanılgılar Üzerine Disiplinlerarası Bir Çalışma*, mbgonultas@cumhuriyet.edu.tr, Cumhuriyet Üniversitesi Adli Sosyal Bilimler.

Fırat Koç, *Televizyon Dizilerindeki Kriminal Yanılgılar Üzerine Disiplinlerarası Bir Çalışma*, firatkoc@hitit.edu.tr, Hitit Üniversitesi Adli Sosyal Bilimler, Fiziki Antropoloji.

Hakan Yüksel, *Televizyon Dizilerindeki Kriminal Yanılgılar Üzerine Disiplinlerarası Bir Çalışma*, hakanyuksel25@gmail.com, Kafkas Üniversitesi Yeni İletişim Teknolojileri, İletişim ve Medya Çalışmaları, İletişim Teknolojisi ve Dijital Medya Çalışmaları, Kitle İletişimi.

Halil Kete, *Dijitalleşmenin Verginin 4t (Tarh, Tebliğ, Tahakkuk Ve Tahsil) Sürecine Etkisi*, halil.kete@klu.edu.tr, Kırklareli Üniversitesi Kamu Maliyesi, Kamu Ekonomisi, Çevre Ekonomisi.

Yusuf Temür, *Dijitalleşmenin Verginin 4t (Tarh, Tebliğ, Tahakkuk ve Tahsil) Sürecine Etkisi*, yusuf.temur@gop.edu.tr, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Mali Hukuk.

Ayşe Özgül İnce Samur, *Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Algı ve Görüşlerinin Belirlenmesi*, ozgulince7@gmail.com, Bülent Ecevit Üniversitesi Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitimi.

Bayram Baş, *Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Algı ve Görüşlerinin Belirlenmesi*, bayrambas@gmail.com, Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi.

Taşkın Soysal, *Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Algı ve Görüşlerinin Belirlenmesi*, taskinsoysal@kmu.edu.tr, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okuma Eğitimi, Yazma Eğitimi, Konuşma Eğitimi, Dinleme Eğitimi, Çocuk Edebiyatı, Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitimi, Türkçe Eğitimi.

Esra Elmacıoğlu, *Жанр Антиутопии В Мировой Литературе (Хаксли, Замятин, Оруэлл)*, esraelmacioglu@hotmail.com, Yozgat Bozok Üniversitesi, Rus Dili, Edebiyatı ve Kültürü.

Sevgi İlica, *Жанр Антиутопии В Мировой Литературе (Хаксли, Замятин, Оруэлл)*, sevgiyavas@windowslive.com, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rus Dili, Edebiyatı ve Kültürü.

Başak Boğday Saygılı, *Sosyal Medya Etkileyicilerinin Moda Alışveriş Davranışları Üzerine Etkisi*, basakbs@gmail.com, Tekstil ve Moda Tasarımı.

Dilek Alpan, *Sosyal Medya Etkileyicilerinin Moda Alışveriş Davranışları Üzerine Etkisi*, dilek.alpan@istinye.edu.tr, İstinye Üniversitesi Tekstil ve Moda Tasarımı.

Gökçe Özdemir, *Sosyal Medya Etkileyicilerinin Moda Alışveriş Davranışları Üzerine Etkisi*, gozdemir382@gmail.com, Gaziantep Üniversitesi Tekstil ve Moda Tasarımı, Eğitim.

Berna Köseoğlu, *Criteria for The Nationalization of The Artistic Symbol*, berna.koseoglu@kocaeli.edu.tr, Kocaeli Üniversitesi, İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü.

Kübra Baysal, *Criteria for The Nationalization of The Artistic Symbol*, kubrabaysal17@gmail.com, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngiliz ve İrlanda Dili Edebiyatı ve Kültürü.

Özlem Görey, *Criteria for The Nationalization of The Artistic Symbol*, gorey@boun.edu.tr, Boğaziçi Üniversitesi, İngiliz ve İrlanda Dili, Edebiyatı ve Kültürü.

Kazım Uzun, *Sosyal Medya ve Instagram Anneleri*, k.kazimuzun@gmail.com, Ege University, Türk İslam Devletleri Tarihi, İslam Tarihi ve Medeniyeti.

Mine İnanç, *Sosyal Medya ve Instagram Anneleri*, inancmine86@gmail.com, Dokuz Eylül University, İletişim Teknolojisi ve Dijital Medya Çalışmaları, Siyasal

İletişim, Pazarlama İletişimi, İletişim Çalışmaları.

Gaye Belkız Yeter Şahin, *Lâle Müldür Şiirinin Mitolojik Kaynakları*, gayeyeter@hotmail.com, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Modern ve Postmodern Edebiyat.

Zafer Özdemir, *Lâle Müldür Şiirinin Mitolojik Kaynakları*, zafer.zozdemir@gmail.com, Kırklareli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dil Çalışmaları.

Halil Ahmet Kırkkılıç, *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kusurlarının Eğitim Görüşleriyle Belirlenmesi*, ahmetk@atauni.edu.tr, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi.

Osman Yakışan, *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kusurlarının Eğitim Görüşleriyle Belirlenmesi*, osman_yakisan@hotmail.com, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Türk Soylulara Türkçe Öğretimi, Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitimi.

İbrahim Doyumgaç, *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kusurlarının Eğitim Görüşleriyle Belirlenmesi*, ibrahim63doyum@gmail.com, Adıyaman Üniversitesi, Türkçe Eğitimi.

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER



Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi (USBAD), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Yerleşke / Malatya

Telefon: 0533 5438933, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad> -- sdurukoglu@gmail.com -- usbaddergi@gmail.com 

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Ahmet ULUSOY - Seyit TAŞER

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ TARİHSEL
ANALİZİ | HISTORICAL ANALYSIS OF
DIFFERENTIATED INSTRUCTION
PRACTICES IN SOCIAL STUDIES
EDUCATION

6-40

Tuğçe YAŞA TOPRAK - Muhammed TOPRAK

NFT, SANAT VE YAPAY ZEKÂ:
DİJİTAL YARATICILIK VE SANATIN
DÖNÜŞÜMÜ | NFT, ART AND ARTIFICIAL
INTELLIGENCE: DIGITAL CREATIVITY
AND THE TRANSFORMATION OF ART

41-57

Orkun ÖNGEN

THE COLLAPSE OF PSYCHOTECHNICAL
ACTING METHODS IN
REPRESENTATIONAL ARTS AND THE
SEARCH FOR A NEW PARADIGM | TEMSİL SANATLARINDA PSİKOTEKNİK
OYUNCULUK YÖNTEMLERİNİN
İFLASI VE YENİ BİR PARADİGMA
ARAYIŞI ÜZERİNE

58-76

Oğuz Han ÖZTAY - Doğukan ÖLMEZ

TELEVİZYON DİZİLERİNDEKİ
KRİMİNAL YANILGILAR ÜZERİNE
DİSİPLİNLERARASI BİR ÇALIŞMA | AN INTERDISCIPLINARY STUDY ON
CRIMINAL MISCONCEPTIONS IN
TELEVISION SERIES

77-95

Sebiha YILDIZ

DİJİTALLEŞMENİN VERGİNİN 4T
(TARH, TEBLİĞ, TAHAKKUK ve
TAHSİL) SÜRECİNE ETKİSİ | THE EFFECT OF DIGITALIZATION ON
THE 4T (ASSESSMENT, ACCRUAL,
NOTIFICATION AND COLLECTION)
PROCESS OF TAX

96-114

Hatice COŞKUN SÖNMEZ - Deniz YÜCE

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL
BİLGİSİNE YÖNELİK ALGI VE
GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ | DETERMINING SECONDARY SCHOOL
STUDENT'S PERCEPTION AND
OPINIONS TOWARDS GRAMMER

115-142

Shalala RAMAZANOVA - İbrahim Hakkı SOLMAZ

ЖАНР АНТИУТОПИИ В МИРОВОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ (ХАКСЛИ, ЗАМЯТИН,
ОРУЭЛЛ)
DÜNYA EDEBİYATINDA DİSTOPYA
TÜRÜ (HUXLEY, ZAMYATİN, ORWELL)

THE GENRE OF DYSTOPIA IN WORLD
LITERATURE (HUXLEY, ZAMYATİN,
ORWELL)

143-163

Pınar ÇINAR

SOSYAL MEDYA ETKİLEYİCİLERİNİN
MODA ALIŞVERİŞ DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ
THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA
INFLUENCERS ON FASHION
SHOPPING BEHAVIOR

163-178

Günay GARAYEVA

CRITERIA FOR THE NATIONALIZATION
OF THE ARTISTIC SYMBOL
SANATSAL SEMBOLÜN
MİLLİLEŞTİRİLMESİ KRİTERLERİ

179-193

Lale Barçın AKA

SOSYAL MEDYA VE INSTAGRAM
ANNELERİ
SOCIAL MEDIA AND INSTAGRAM
MOTHERS

194-207

Can ŞAHİN

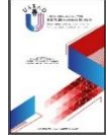
LÂLE MÜLDÜR ŞİİRİNİN MİTOLOJİK
KAYNAKLAR
MYTHOLOGICAL SOURCES OF LÂLE
MÜLDÜR POEM

208-236

Nurşen YILDIRIM

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENERİNİN KONUŞMA
KUSURLARININ EĞİTMEN
GÖRÜŞLERİYLE BELİRLENMESİ
DETERMINING THE SPEECH DEFECTS
OF TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE LEARNERS BASED ON
INSTRUCTOR'S VIEWS

237-256



**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ TARİHSEL ANALİZİ***
HISTORICAL ANALYSIS OF DIFFERENTIATED INSTRUCTION PRACTICES IN
SOCIAL STUDIES EDUCATION

Ahmet ULUSOY

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
Konya/Türkiye.
PhD., Ministry of National Education,
Konya/Türkiye.
ulusoy4209@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-3466-1443

Seyit TAŞER

Prof. Dr., Necmettin Erbakan
Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim
Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi,
Konya/Türkiye.
Prof. Dr., Necmettin Erbakan
University, Ahmet Keleşoğlu Faculty
of Education, Social Studies
Education, Konya/Türkiye.
staser@erbakan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-2236-4644

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1568853

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 17.10.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 07.01.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Ulusoy, A., & Taşer, S. (2025).
Sosyal Bilimler Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Tarihsel
Analizi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 6-40.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

* Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Öz: Günümüzde sosyal bilgiler dersinde genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşım yaygındır. Ancak, öğrenmedeki bireysel farklılıkların dikkate alındığı, öğrenci merkezli, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin işe koşulduğu bir model ile daha etkili sonuçlar elde edilebilir. Bu çalışmanın temel amacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler eğitiminin tarihi seyri içerisindeki yerini belirlemektir. Dolayısıyla çalışma, sosyal bilgiler dersindeki farklılaştırılmış öğretimi tarihsel bir perspektife yerleştirmektedir. Günümüzde ön plana çıkmış bir öğretim yaklaşımının tarihsel izlerini sürmek, yaklaşımın metodolojisini bütün yönleriyle ortaya koymak bakımından önemlidir. Bu itibarla çalışmada, tarihteki farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının içeriğini tanımaya ve günümüz hakkında sonuçlar çıkarabilmeye yönelik tarihsel literatür ve metinler incelenmiştir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi kapsamında öncelikle farklılaştırılmış öğretim metodolojisi tarihsel perspektif içerisinde ele alınmış, devamında ise, Cumhuriyet'ten sonra eğitim tarihimizin seyri içerisinde hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programları, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmiştir. Nitel gelenekte yürütülen araştırmanın çalışma grubu, ilgili sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve diğer belgelerden oluşmuş, araştırma verilerinin analizinde içerik analizi işe koşulmuştur. Çalışmada ulaşılan bulgular ile, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin çok eskilere dayandığı, medrese eğitim modelinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile birçok yönden benzer öğeler taşıdığı, Cumhuriyet sonrası hazırlanan programlardan 2005 yılı öncesinde hazırlananların bir kısmının (1924, 1932, 1949, 1998 programları) farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan bazı özellikleri kısmen içerdiği, 2005, 2018 ve en son 2024 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ise, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yoğun bir şekilde yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler, Medrese

Abstract: Today, a teacher-centred approach is common in social studies courses. However, more effective results can be obtained with a model in which individual differences in learning are taken into considerations, student-centred and based on learning by doing and experiencing. The main purpose of this study is to determine the place of differentiated instructional practices in the historical course of social studies education. Therefore, the study places differentiated instruction in social studies course in a historical perspective. It is important to trace the historical traces of a teaching approach that comes to the forefront today in terms of revealing the methodology of the approach in all its aspects. Accordingly, in this study, historical literature and texts were examined in order to recognise the content of differentiated instruction practices in history and to make inferences about the present. Within the scope of the theoretical framework of the study, firstly, differentiated instruction methodology was discussed in a historical perspective, and then the social studies curricula prepared after the Republic of Turkey were examined in terms of differentiated instruction approach. The study group of the research, which was designed in qualitative design, consisted of the relevant social studies curricula and other documents, and the research data were analysed through content analysis. With the findings obtained in the research; it was determined that the roots of the differentiated instruction approach date back to ancient times, the madrasah education model has similar elements with the differentiated instruction approach in many aspects, some social studies curricula prepared after the Republic of Turkey (1924, 1932, 1949, 1998) partially included features reflecting the differentiated instruction approach, while the social studies curricula prepared in 2005, 2018 and most recently in 2024 intensively included the differentiated instruction approach.

Key Words: Differentiated Instruction, Curriculum, Social Studies, Madrasa

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğrenme, bireysel ve toplumsal gelişim ile toplumun ihtiyaçlarının karşılanması gibi bir dizi işlevin yerine getirilmesi açısından tarihsel olarak önemli bir yere sahip olmuştur. Bu sebeple tarihsel seyir içerisinde tüm medeniyetler eğitim ve öğretim faaliyetlerini önemsemiş, bu faaliyetlerin yürütülmesi ile ilgili ortamlar oluşturmuştur. Kuşkusuz eğitim sistemleri ve süreçleri, tarihsel olarak biriktirilen bilimsel bilginin ve kültürün günümüze aktarılmasında büyük önem taşımaktadır. Medeniyetler de bu kültür ve bilginin aktarılmasında önemli araçlar olmuşlardır. Medeniyetlerin kültürel ortamları genellikle benzer entelektüel gelişim aşamalarından geçmiş olsa da her birinin bilimsel mirasa katkıları çeşitlilik göstermiştir. Aynı zamanda medeniyetler, zaman içinde diğer kültürlerle etkileşime girerek ve onların kültürel temellerinin özelliklerini benimseyerek bilimsel miraslarını zenginleştirmişlerdir (Ülken, 2008, s. 43).

Bu mirası inşa eden ülkeler kuşkusuz öğrenme ortamları, okulları, müfredatları, bilgi işleme yöntemleri ve teknolojileri ile bu birikimi sağlamışlardır. Aslında her ülke, maneviyatı ve kültürel nitelikleri, öğretim yöntemleri ve müfredatı, eğitim ilkeleri ve psikolojik temelleri, hatta okul binalarının mimari tarzı ile diğerlerinden farklılaşmaktadır. Bu itibarla eğitim sisteminin farklı ülkelerde farklı biçimler aldığı, bu durumun eğitim sistemleri ile medeniyet arasında sıkı bir ilişki oluşturduğu söylenebilir (Topçu, 2017, s. 41). Çünkü eğitim sistemleri sadece bilgi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ülkenin ait olduğu medeniyetle temas kurarak kültürel normların bir sonraki nesle aktarılmasına da hizmet eder.

Modern eğitim anlayışına göre bilgi pasif olarak edinilen bir değer değildir. Aksine bilgi bireyler tarafından yapılandırılır. Dolayısıyla bilgiyi yapılandırma faaliyeti, bireylere özgüdür. Bireyler gerçekliği, kendi deneyimlerine ve çevreyle etkileşimlerine dayanarak keşfederler. Buna göre öğrenme, bireysel çabanın bir sonucu olarak ortaya çıkar ve bireyin zihninde yapılandırılır. Dolayısıyla günümüz eğitim anlayışının merkezinde öğrenen yer alır ve öğrenenin öğrenme sonucunda elde ettiği bilgi büyük değer taşır.

Eğitimde güncel olarak uygulanagelen yöntemler ve modern olarak düşünülen görüş ve kavramların uygulamadaki örnekleri ve alandaki yansımalarının, tarihsel anlamda çok fazla ele alınmadığı söylenebilir. Oysa bu kavram ve uygulamaların, tarihi anlamda derinliği söz konusudur. Bu uygulamaların kökenini, işlevsel özelliklerini ve sahaya katkılarını daha net bir şekilde algılamamızı sağlayacak tarihsel analiz niteliğindeki çalışmalar bu bakımdan önem taşır. Tarihsel uygulamaları tespit etmek, daha anlamlı bir eğitim sürecinin yürütülmesine katkı sağlayabilir. Bu sebeple, araştırma, güncel bir öğretim yaklaşımı olarak ön plana çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, sosyal bilgiler dersi bağlamında, tarihi seyir içerisinde edindiği yeri ortaya koymaya çalışmıştır.

Geçmişten bu yana öğrenme sürecindeki değişikliklere paralel olarak eğitim sistemlerinde öğrencileri aktif hale getirmeye yönelik bir dizi yöntem ve teknik kullanılagelmiştir. Böylece bilgi, artık hazır kaynaklardan verilmeyen, öğrencilerin kendi çabaları ve etkinlikleri sonucunda elde edilen bir nitelik kazanmıştır. Bu

değişimler hiç şüphesiz sosyal bilgiler dersi için de söz konusu olmuştur. Sosyal bilgiler dersinin kapsamının zaman içinde genişlemesi, doğal olarak sosyal bilgilerin içeriğini de zenginleştirmiştir. Zenginleşen sosyal bilgiler dersi içeriğinin öğrencilere aktarılması sürecinde, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımı önemli hale gelmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersi öğretiminde birtakım katılımcı yöntem ve tekniklerin uygulanmasının önünü açmıştır. Sosyal bilgilerin aktif yurttaşlık pozisyonu oluşturmaya yönelik bir ders olması, daha doğrusu kişide var olan deneyime uygun olarak, yaşamda bireye aktif bir rol verme, doğru kararlar almasını sağlama ve problem çözme becerisini geliştirme amacı (Kaymakçı & Ata, 2012, s. 121), sosyal bilgiler dersini farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile bütünleştirmiştir.

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim uygulamalarındaki tarihsel izlerini tespit etmektir.

Bu doğrultuda çalışma, aşağıdaki alt amaçlar kapsamında ele alınmıştır:

- 1) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı sadece yeni bir güncel uygulama olarak mı değerlendirilmektedir?
- 2) Cumhuriyet'ten sonra hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının örnekleri var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaya konulan olgular ve bu bağlamda tespit edilen problemler, belirli bir tarihsel zaman dilimi içinde ve konunun ana temaları çerçevesinde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışma nitel araştırma geleneği içinde yürütülmüştür. Nitel araştırma, insanların deneyimleri hakkında sorular sormak, durumları analiz ederek anlam oluşturmak, olayları ve durumları derinlemesine analiz etmekle karakterize edilir. Bir anlamda nitel araştırma, nitelik ve nedenselliğe odaklanarak olaylara ve durumlara geniş bir perspektiften yaklaşılmaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 252). Araştırmada ele alınan problem durumunun, anlamsal çeşitlilik açısından zengin olması ve derinlemesine analize uygun bir yapıya sahip olması nedeniyle çalışma, nitel çerçevede yürütülmüştür.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın çalışma grubu, araştırma konusuyla ilgili belgelerden oluşmaktadır. Bu belgeler; 1923 öncesi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi ile 1923'ten 2024 yılına kadar (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) sosyal bilgiler dersi ile ilgili hazırlanan öğretim programlarını kapsamaktadır.

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman (belge) incelemesi işe koşulmuştur. Bu kapsamda konuya ilişkin öğretim programları ve literatüre dair kaynaklar incelenerek bir tarama gerçekleştirilmiştir. Nitel veri kaynaklarını oluşturan belgeler; kurumsal kayıtlar, program kayıtları, yazışmalar, resmi yayın

veya raporlar, kişisel günlükler gibi belgelerin yanı sıra, açık uçlu sorulara verilen cevapları da içerebilir (Patton, 2018, s. 4). Belgeler, nitel çalışmalarda etkin olarak kullanılabilen önemli bilgi kaynaklarından. Ayrıca doküman incelemesi, tek başına kullanılmasının yanı sıra, görüşme ve gözlem yoluyla ulaşılan bilgileri desteklemek için işe koşulan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 190).

Doküman analizinde belgeler, tarihsel süreçle ilgili bulguları yorumlamak için kullanılan arşiv verilerinin yanı sıra, veri toplama sürecinde çekilen fotoğrafları, katılımcıların video ve ses kayıtlarını, çizimleri ve diğer belgeleri içerebilir (Balaban Salı, 2016, s. 152). Bu doğrultuda, çalışmanın verilerini toplamaya yönelik ilgili dokümanlardan yararlanılmıştır.

Çalışmaya ilişkin veriler, araştırmacıların geliştirdiği doküman analizi kontrol formu ile toplanmıştır. Bu kapsamda, incelenecek öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla bir kontrol formu oluşturulmuştur. Kontrol formu hazırlama sürecinde ilgili alanyazın taranarak ölçüt ve alt ölçütler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kontrol formları için üç ayrı alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak formların son şekli oluşturulmuştur. Kontrol formu; "sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının temel yaklaşımı", "özel amaçları" ve "programın uygulama esasları" başlığında 3 ana ölçüt ve 9 alt ölçütten oluşmuştur. Bu formda ölçütlerin durumunu belirlemeye yönelik; "uygun", "kısmen" ve "uygun değil" şeklinde 3 ayrı kriter belirlenmiş, her ölçütün karşısına konuya yönelik bilgilerin işlenebilmesi için "açıklamalar" kısmı da eklenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırmaların verileri, sayısal kaynaklardan ziyade, genellikle sözlü kaynaklardan ve belgelerden toplanır. Bu tür çalışmalarda muhtemel veri kaynakları; katılımcı görüşmeleri, gözlem ve dokümanlardan oluşur (Balaban Salı, 2016, s. 142). Bu çalışmanın verileri, 1923 öncesi 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi ile 1923 ve 2024 yılları arası (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) sosyal bilgiler dersine ilişkin hazırlanan öğretim programlarından elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi bir anlamda verilerin anlamını irdeleme sürecidir. Bu bağlamda çalışma verilerinin analizi, nitel bir veri analiz yöntemi olan içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, verileri tanımlayarak verilerin içerisindeki anlamları keşfetmeyi amaçlar. Bu bağlamda çalışmadaki veriler, belirlenen kavramlar ve temalar kapsamında birleştirilerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenir (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 242).

2.5. Etik Beyan

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 09/10/2021 tarih ve 2021/452 sayılı kararı doğrultusunda alınan izinle yürütülmüştür.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Okul koridorlarına bakın. Öğrencilerin hepsi aynı şekilde mi giyinmiş? Aynı mı görünüyorlar ya da aynı şeylerle mi ilgileniyorlar - cevap çok açık. Neden öğretmenler öğrencilere aynı dersleri aynı şekilde sunuyor? Günümüzde pek çok sınıfta öğretim yöntemleri farklılaştırılmak yerine standart bir şekilde yürütülmektedir (Bondley, 2011, s. 6). Çeşitli sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerin farklı ön bilgi ve becerilere sahip olması oldukça doğaldır. Bu bağlamda, öğrencilerin bireysel öğrenme stilleri, ilgi alanları ve yetenekleri de birbirinden farklılık gösterir. Esasında tüm bu farklılıklar her bir bireyin çeşitliliğidir. Bu çeşitliliğin bir sonucu olarak, bir eğitim ortamında her öğrenen için standart bir anlayış sergilemek farklılıkları yok saymak demektir. Bu nedenle, eğitim ortamındaki farklılıkları dikkate almak gerekir. Bu farklılıkların dikkate alınması, şüphesiz eğitimi daha iyi hale getirecektir. Bu nedenle bireysel farklılıklara dikkat etmek ve bu farklılıklara uygun öğrenme ve öğretme ortamları düzenlemek önemlidir (Karadağ, 2014, s. 1302).

Öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine aktif katılımı konusunda artan farkındalık, öğrenmeyle ilgili bir dizi yöntem ve stratejinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. En son odak noktası farklılaştırılmış öğretim olmuştur. Farklılaştırılmış öğretim alanındaki ilk araştırmaları yapan Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), Kronberg, York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002), gibi bir çok araştırmacı, öğrenme ve öğretme sürecinin bileşenlerinin öğrenciler arasındaki farklılıklara göre düzenlenmesinin, örneğin öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınması ve etkinliklerin ilgi alanlarına göre organize edilmesinin, her öğrenci için beklenen sonuçlara etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayacağını, öğrenci için farklılaştırılacak unsurların içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı ve diğer bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedirler.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı kişiliklerini ve yeteneklerini olduğu gibi kabul eder, öğrenme etkinliklerini buna göre yapılandırır ve her öğrenciye başarılı olma fırsatı verir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme öğretme yaşantılarında öz düzenleme, problem çözebilme, iletişim kurma ve üstbilişsel beceriler gibi farklı yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Kısacası farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin bilgi, anlama, okuma, dil becerileri, öğrenme profilleri ve ilgi alanları gibi özelliklerinin belirlenmesi, aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için uygun öğretme ve öğrenme yöntemlerinin uygulanması, her öğrencinin kendine özgü öğrenmesinin en üst düzeye çıkarılması için etkinlikler planlanmasını amaçlar (Aşıroğlu, 2016, s. 949).

Bu açıdan farklılaştırılmış öğretimin insan doğasına uygun bir öğrenme yöntemi olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, her insanın yaratılış açısından diğerinden farklı olmasıdır. Esasında ilgi alanları, yetenekler ve düşünme biçimlerindeki farklılıklar zenginliği oluşturur. Ancak tüm bu farklılıkları standart bir biçime sokmaya çalışmak bu zenginlikleri yok etmek ya da zayıflatmak demektir. Bu açıdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, farklılıkları köreltmek yerine onlara değer veren bir bakış açısı sunar. Modern eğitim anlayışı, öğrencilerin eksikliklerine odaklanmak yerine, güçlü yönlerini tespit etmeye ve onlara başarı için geniş bir fırsat yelpazesi sunmaya çalışır. Nitekim bu eğitim yaklaşımı, standart bir uygulamadan ziyade, her bir öğrencinin ilgi alanına, potansiyeline ve zekâsına hitap eden bir yapıya sahiptir. Bu anlayış bir anlamda optimal öğrenme düzeyine ulaşma fırsatı sağlamak olarak da algılanabilir (Saban, 2004, s. 96).

Bu bilgilere dayanarak öğretimdeki farklılaşmanın, öğrencilere sunulan programların içeriğini keşfetme, dersleri ve öğrenmeyi anlamlı hale getirme, bilgi ve fikirlere değer verme, grup etkinlikleri yoluyla öğrendiklerini sunma ve gösterme fırsatları sağladığı, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli imkânlar sunduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin, zaman zaman bireyselleştirilmiş öğretim ile karıştırıldığı bir gerçektir. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğrenciler, yetenekleri düzeyinde bireysel bir öğrenme gerçekleştirirler. Bu tür öğrenmelerde öğrencilerin kendi stilleri ve bireysel hızları esas alınır. Öğrenme birimleri çoğunlukla bölümler halinde düzenlenir ve her öğrenci bu öğrenme birimlerini bireysel olarak tamamlar. Öğrenciler kendi çalışmasından bireysel olarak sorumlu oldukları için burada grupla etkileşim söz konusu değildir. Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenler çoğunlukla her öğrenci için farklı öğrenme birimleri, farklı hedefler ve öğrenme yöntemlerini işe koşarlar. Farklılaştırılmış öğretimde ise öğretmenler, sınıfta yer alan her öğrenci için farklı bir yöntem uygulamazlar; daha ziyade, bütün öğrencilere yönelik anlamlı öğrenmeyi merkeze alırlar. Bu doğrultuda öğrenciler, diğer öğrencilerden soyutlanarak bireysel etkinlikler yapmak yerine, bütün sınıfla, küçük veya büyük gruplarla esnek bir şekilde çalışabilirler (Good, 2006, s. 13).

3.1.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretime kuramsal temel oluşturacak yaklaşımları; Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımı, Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi teorisi ve Gardner'in çoklu zekâ kuramı olarak sıralamak mümkündür (Abbati, 2012, s. 6; Rodriguez, 2012, s. 6; Subban, 2006, s. 937; Thakur, 2014, s. 11; Wan, 2017, s. 149). Bunun yanı sıra farklılaştırılmış öğretimin kuramsal köklerinde; beyin temelli öğrenme, öğrenme stilleri gibi birçok yaklaşımın var olduğu ifade edilebilir (Avcı & Yüksel, 2018, s. 3). Çalışmanın bu aşamasında söz konusu bu kuramlara değinmek yerinde olur.

Piaget tarafından geliştirilen yapılandırmacı teoriye göre, öğrenme bir özümseme ve merkezileştirme süreci olarak başlar. Çocuklar ilk karşılaştıkları yeni bilgiyi önceki bilgileriyle hemen ilişkilendiremedikleri için bir özümseme süreci yaşarlar. Bir sonraki süreç, öğrendikleri materyali, ilgilerini çeken ve onları

büyüleyen nesnelere göre merkezileştirmeyi içerir. Bu da asimilasyona yol açar (L. Smith vd., 1997, s. 113). Vygotsky'ye (1978, s. 87) göre, yakınsal gelişim bölgesi kavramı, henüz olgunlaşmamış ancak olgunlaşma sürecinde olan bir işlevi tanımlamaktadır. Bu bağlamda, optimal gelişim alanı, bireyin mevcut gelişim düzeyinde yardımla ilerleme kaydedebileceğini fark etme becerisini ifade eder (Goddard & Kim, 2018, s. 1153). Bu teorilere ek olarak, Gardner'ın "çoklu zekâ teorisi", öğretimin farklılaştırılmasına yönelik bir dizi öneri sunmuştur. Gardner araştırmasında, zekânın tek bir disiplinle sınırlandırılmayacağını ileri sürmüş ve zekâyı; akademik değerine göre (sözel/dilsel zekâ ve mantıksal/matematikselsel zekâ), sanattaki değerine göre (görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve müziksel/ritmik), kişisel değerine göre (içsel ve kişilerarası), çevreyle münasebetine göre (doğa zekâsı) olarak kategorize etmiştir (Doğan Temur, 2013, s. 175).

Beyin temelli öğrenme, beyin fonksiyonlarının kullanımını en üst düzeye çıkaran kuralları dikkate alan bir öğrenme yöntemidir. Kuram beynin yeteneklerinden tam olarak yararlanmanın yanı sıra bilgiyi anlama, yapılandırma, kodlama ve işleme sürecini içerir. Başka bir deyişle, öğrenmenin amaçlı, duygusal, zengin, anlamlı, doğal bir yapıda, beyin fonksiyonlarıyla uyumlu bir şekilde düşünülmesi, planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Ünsal, 2013, s. 253).

Öğrenme stilleri, bireyin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerini yansıtır. Bu itibarla öğrenme stilleri; öğrencilerin öğrenme ortamını nasıl algıladıkları, bu ortamlarla nasıl etkileşime geçtikleri ve bu ortamlarda nasıl davrandıklarının göstergeleridir (Bhagat vd., 2015, s. 58). Dolayısıyla, öğrenciler farklı ve benzersiz öğrenme stilleri bulabilir ve uygulayabilirler. Başka bir deyişle öğrenme stilleri, her bireye özgü olan ve onların öğrenmeye dair yatkınlıklarını ve öğrenme tercihlerini gösteren niteliklerdir (Selvi, 2019, s. 50).

Nitekim, farklılaştırılmış öğretimin modern temsilcilerinden biri olan Tomlinson (2005b), farklılaştırılmış öğretime yönelik teorik bir çerçeve için aşağıdaki noktaları örnek bir kılavuz olarak sıralamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim:

1) Tepkisel değil proaktiftir: Öğretmenler dersleri standartlaştırılmış, herkese uyan tek bir yaklaşıma uyarlamak yerine, öğrencilerin kendi seviyelerinde başarılı olabilmeleri için dersleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde planlar.

2) Öğretim için esnek öğrenme grupları kullanır: Öğretmenler öğrencileri öğrenme döngüsü boyunca farklı ihtiyaçlara göre farklı gruplara ayırır. Derslerde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli materyaller kullanır.

3) Öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan esnek bir müfredat vardır: Öğretmenler tüm öğrencilerin aynı anda aynı sonuçları elde etmesini beklemez. İçerik esnektir ve yetenek temelli bir yapıda sunulur.

4) İhtiyaca dayalı bilgiye yönelim söz konusudur: Öğretmenler sınıfta her öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu bilir ve her öğrencinin beceri haritasına göre

onlara nasıl öğrenecekleri konusunda kılavuzluk eder ve öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olur.

5) Öğrenci merkezlidir: Öğretmenler her öğrencinin neye hazır olduğunu ve başarılı olmak için neye ihtiyaç duyduğunu bilir. Öğretimlerinde öğrenci merkezli stratejiler uygularlar.

3.1.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Tarihçesi

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimde oldukça yakın zamanda ortaya çıkmış bir yöntem olarak kabul edilse de köklerinin eskilere dayandığı bir gerçektir. Gerçekten de farklılaştırılmış öğretimin önemi M.Ö. 4. yüzyıl gibi erken bir tarihte fark edilmiştir (Ruys vd., 2013, s. 94). Eski Çin filozofu Konfüçyüs'e göre, insanların yetenekleri farklıdır ve etkin öğrenmeyi başarmanın yolu onların seviyesinden başlamakla mümkündür (Tomlinson, 2005b, s. 8).

Geçmişte de öğretmenler, farklı ihtiyaç ve yetenekteki öğrencilere yönelik tasarlayacakları öğretim yaklaşımları konusunda düşünmüşler ve kendilerine mahsus yöntemler kullanarak derslerde farklılaştırmayı sağlamaya çalışmışlardır. Esasında tek sınıflı okulların birleştirilmiş sınıflarına yönelik düzenlenen öğretim faaliyetlerinde, bir yönüyle bu yaklaşımın uygulandığı söylenebilir (Marcela, 2010, s. 9). Bunun yanı sıra bir öğretmenin dersinde gruplar oluşturması, konuya ilişkin etkinlikler düzenlemesi, değerlendirme sürecine öğrencileri de dahil etmesi, öğrenme yaşantıları konusunda öğrencilere seçenekler sunması, ders dışı eğitici faaliyetler gibi her türlü etkinlik, esasında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bir parçasıdır (King-Shaver, 2008, s. 6).

Yukarıdaki saptamalardan da anlaşılacağı üzere farklılaştırılmış öğretim, kuramsal temelleri ve felsefi anlayışı bakımından yeni bir yaklaşım değildir. Piaget tarafından geliştirilen "*Yapılandırmacı Yaklaşım*", Vygotsky tarafından geliştirilen "*Yakınsal Gelişim Alanları*" teorisi, Gardner tarafından geliştirilen "*Çoklu Zekâ Kuramı*" ve diğer kuramlardan "*Beyin Temelli Öğrenme*", "*Öğrenme Stilleri*" gibi birçok teori, farklılaştırılmış öğretime kaynaklık etmiştir. 1900'lerin başında denenmeye başlayan bu teoriler, araştırmalar sonucunda tamamen geliştirilmiş ve daha sonraki araştırmalara temel oluşturmuştur. Bu teorilerin eğitim ortamlarına uyarlanması konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Beauchaine, 2009, s. 21; Ellis vd., 2007, s. 64; Gangi, 2011, s. 6; Heacox, 2014, s. 17; Tulbure, 2011, s. 399).

Mevcut farklılaştırılmış öğretim kavramının, özel eğitim, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, öğrenme psikolojisi ve beyin üzerine yapılan çalışmalar, çoklu zekâ kuramı gibi öğrenme-öğretme süreciyle bağlantılı olan farklı araştırma ve uygulamalar neticesinde geliştirildiği söylenebilir.

Washburne (1953), Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda çok sayıda başarısızlığın tekrarlanmasının, 1800'lü yılların sonunda bir dizi reform girişiminin başlatılmasına yol açtığını belirtir. Nitekim 1889'da Colorado'daki araştırmalar, her çocuğun bağımsız olarak öğrenmesini sağlayacak yöntemlere odaklanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanı sıra 1912 yılında kullanılan bir başarı testi, çocuklar arasındaki farklılıkların düşünülenden çok daha büyük olduğunu

göstermiştir. Bunun üzerine Frederick Burke ve Mary Ward, ders kitaplarını kendiliğinden öğrenmeye daha uygun hale getirmek ve çocukların sistematik ilerleme kaydetmelerini sağlamak için çalışmalar yapmıştır. 1919'dan itibaren bu çalışmaların sonuçları devlet okullarında da benimsenmiştir. Bu bağlamda Washburne (1953), Amerika Birleşik Devletleri'nde bireysel farklılıklara dayalı eğitim uygulamalarına ilişkin araştırmaların 1889 yılında başlamasına rağmen ancak 1919 yılında uygulama aşamasına geçebildiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Batı'da kuramsal boyutta 19. yüzyılın sonlarına doğru ele alınmaya başlandığı, 20. yüzyılın başlarında ise uygulama safhasına geçebildiği söylenebilir.

"*Farklılaştırılmış Eğitim*" terimini ilk kullananlardan birisi Dr. Ward'dır. Ward, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yeteneklerini ve becerilerini ileri seviyede geliştirme konusunda fikirler ileri sürmüştür. Ward'a göre (1985), bireylerin doğuştan getirdiği bireysel farklılıklar vardır. Bireylerin bilişsel ve duygusal potansiyellerini, gelişimsel eğitim boyutuyla ele almak ve bu potansiyelleri geliştirmek için kişisel gereksinimlere hizmet eden farklılaştırılmış bir eğitim gereklidir. Bu görüş, toplum içinde yer alan bireysel farklılıkları dikkate alan, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan bir anlayışı yansıtır. Bu sebeple Ward, öğretimi mümkün olduğunca etkili kılmak için, müfredatı değiştirmeyi ve öğretimi kişisel ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde bireyselleştirmeyi önermiştir.

Buna ek olarak geçmişte, tek sınıflı okullardaki farklı yaş gruplarından ve yeteneklerden oluşan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, özel ihtiyaçları olan çocuklara ve üstün yetenekli çocuklara eğitim vermek için farklılaştırılmış öğretimin kullanıldığı bilinmektedir (Çolak, 2014, s. 252; Sherman, 2008, s. 7). Bugün, Virginia Eğitim Okulu'nda eğitim liderliği profesörü olan Carol Ann Tomlinson da dahil olmak üzere birçok ulusal ve uluslararası araştırmacı, farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerinde çalışmaktadır (Brevik vd., 2018; Heacox, 2002; Tomlinson, 1999).

Davranışçı yaklaşımı esas alan, öğretmenin merkezde yer aldığı eğitim ve öğretim türü tüm dünyada eleştirilmektedir. Buna karşılık, öğreneni merkeze alan, her bireyin farklı yetenek ve özelliklere sahip, çok özel ve benzersiz olduğunu kabul eden farklı eğitim-öğretim yaklaşımları teşvik edilmektedir. Artık birçok ülke, kendi sosyolojik yapılarına daha uygun, yeni eğitim sistemleri bulmak amacıyla ulusal eğitim sistemlerini değiştirmeye ve dönüştürmeye çalışmaktadır. Eğitimin farklılaştırılmasının bireysel yeteneklerin keşfedilmesi için önemli olduğu düşüncesinden hareketle yapılan araştırmalar, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Demiral, 2015, s. 16).

Gerçekten de bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmeler ile toplumsal yaşamın her alanında ortaya çıkan zorluklar, klasik eğitim yöntemlerini kökten değiştirmiştir. Düşünebilen ve düşündüğünü hayata aktarabilen insanlara duyulan ihtiyaç, herkes için etkili ve kaliteli eğitim gibi buna benzer talepler, eğitimde yenilikçi yaklaşımların işe koşulmasını gerektirmiştir. Aslında "çeşitlilik" modern eğitimin temel kavramlarından biri haline gelmiştir. Yenilikçi eğitim anlayışında

çeşitlilik; yaş, yetenek, önceki eğitim, sosyal deneyim, eğitim beklentileri ve istihdam olanaklarını dikkate alan bir eğitim ortamını ifade etmektedir. Böyle bir eğitim yaklaşımında, farklı yeteneklere sahip öğrenci gruplarını cezbeden öğrenme ortamlarının, öğretim yöntemlerinin ve faaliyetlerinin kullanılması önemli hale gelmiştir (Valiandes, 2015, ss. 17–26).

3.2. Türkiye’de Tarihi Seyir İçinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Farklılaşma

Sosyal bilimlerin insanla ilgilenen bir bilim dalı olduğu gerçeği, bu bilimi insanlık tarihi kadar eskiye götürür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi de bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Ülkemizde ise, sosyal bilgiler dersi eğitiminin tarihsel köklerinin medrese eğitim sistemine kadar uzandığı söylenebilir (Ulusoy, 2023, s. 19). Bu itibarla medrese eğitim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmesi konuya açıklık getirecektir.

Osmanlı eğitim sisteminde müfredat, yerleşmiş bir geleneğe dayanmaktaydı. Öğretim programları yazılı olarak ortaya konulmasa bile, önceden oluşturulmuş usul üzere devam edebiliyordu (Atay, 1983, s. 75; Özyılmaz, 2002, s. 19). Cumhuriyet öncesi ortaokullar için müfredat ilk olarak Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi ile sistematik hale getirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 169). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar birkaç kez değiştirilen program, sosyal bilgilerin bir parçası olan tarih ve coğrafya derslerini de içermektedir (Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1869, s. 9). Daha sonra 1910 tarihli Medaris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 tarihli Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi gibi düzenlemelerde de tarih ve coğrafya derslerinin yer aldığı bilinmektedir (Islah-ı Medâris Nizamnâmesi, 1330; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1325; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1337). Gerek Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, gerekse akabinde düzenlenen nizamnâmelerde genellikle müfredat içerisinde sınıf seviyelerine göre okutulacak dersler, kayıt kabul işlemleri, sınavlara yönelik düzenlemeler gibi mevzuata dair hususların yer aldığı görülür. Bahse konu bu nizamnâmelerde dersin nasıl işleneceğine dair herhangi bir tafsilata yer verilmemiş, umumiyetle bu iş, müderrisin inisiyatifine ve daha önceki uygulamalara bırakılmıştır. Esasen müderrisin yetki alanına bırakılan bu husus, müfredatın daha esnek ve pedagojiye hitap edebilen hale gelmesini sağlamıştır.

Bu bakımdan medreselerin eğitim sistemi, modern eğitim ve terbiye anlayışının pedagojisini yansıtması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle Osmanlı medreselerinde gerçekleşen eğitim uygulamalarının, günümüzün farklılaşmış öğretim anlayışı içerisinde yer alması, bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Öncelikle bu konuda şu saptamalar yapılabilir: Osmanlı medrese eğitim sistemi, öğrencileri olduğu gibi kabul eden ve onlara değer veren, eğitim faaliyetlerini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen, öğrencilerin kendi hızlarında gelişmelerine imkân tanıyan, basitten karmaşığa doğru yetkinliği ve öğrenme yöntemlerini destekleyen ve tüm bunları esnek bir müfredat anlayışıyla gerçekleştiren bir yapıya sahiptir (Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5;

Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel farklılıklara değer veren, bu farklılıklara hitap edebilen, esnek bir müfredatla bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Tomlinson, 2005a, s. 263). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı medrese eğitim-öğretim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzer öğeler taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde, ülkemizin Cumhuriyet'ten sonraki sosyal bilgiler dersi eğitimine değinmek, özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı boyutunda incelemek yerinde olacaktır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları iki kısımdan oluşmaktaydı. Bunlardan birinci kısım ortaokul, ikinci kısım ise lise idi. Bu iki bölüm, ortaöğretim olarak tanımlanmış ve ortaöğretimdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamıştır. (Yücel, 1994, s. 140).

Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan Heyet-i İlmiye'nin eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmaları dikkat çekicidir. Özellikle ortaöğretim programlarının oluşturulmasında Heyet-i İlmiye'nin 1923, 1924, 1925 ve 1926 yıllarında toplanarak almış olduğu kararlar önemlidir (Heyet-i İlmiye, 1924). Nitekim Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma özelliğine sahip bu düzenlemeye göre, sosyal bilgiler dersi disiplinlerini içeren haftalık ders programı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 171; Yücel, 1994, s. 166):

Sosyal bilimlerin insanla ilgilenen bir bilim dalı olduğu gerçeği, bu bilimi insanlık tarihi kadar eskiye götürür. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi de bu bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Ülkemizde ise sosyal bilgiler dersi eğitiminin tarihsel köklerinin medrese eğitim sistemine kadar uzandığı söylenebilir (Ulusoy, 2023, s. 19). Bu itibarla medrese eğitim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından incelenmesi konuya açıklık getirecektir.

Osmanlı eğitim sisteminde müfredat, yerleşmiş bir geleneğe dayanmaktaydı. Öğretim programları yazılı olarak ortaya konulmasa bile, önceden oluşturulmuş usul üzere devam edebiliyordu (Atay, 1983, s. 75; Özyılmaz, 2002, s. 19). Cumhuriyet öncesi ortaokullar için müfredat ilk olarak Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi ile sistematik hale getirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s. 169). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar birkaç kez değiştirilen program, sosyal bilgilerin bir parçası olan tarih ve coğrafya derslerini de içermektedir (Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, 1869, s. 9). Daha sonra 1910 tarihli Medaris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ve 1921 tarihli Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi gibi düzenlemelerde de tarih ve coğrafya derslerinin yer aldığı bilinmektedir (Islah-ı Medâris Nizamnâmesi, 1330; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1325; Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1337). Gerek Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi, gerekse akabinde düzenlenen nizamnâmelerde genellikle müfredat içerisinde sınıf seviyelerine göre okutulacak dersler, kayıt kabul işlemleri, sınavlara yönelik düzenlemeler gibi mevzuata dair hususların yer aldığı görülür. Bahse konu bu nizamnâmelerde dersin nasıl işleneceğine dair herhangi bir tafsilata yer verilmemiş, umumiyetle bu iş, müderrisin inisiyatifine ve daha önceki

uygulamalara bırakılmıştır. Esasen müderrisin yetki alanına bırakılan bu husus, müfredatın daha esnek ve pedagojiye hitap edebilen hale gelmesini sağlamıştır.

Bu bakımdan medreselerin eğitim sistemi, modern eğitim ve terbiye anlayışının pedagojisini yansıtması bakımından dikkat çekicidir. Özellikle Osmanlı medreselerinde gerçekleşen eğitim uygulamalarının, günümüzün farklılaşmış öğretim anlayışı içerisinde yer alması, bu konuyu daha da önemli kılmaktadır. Öncelikle bu konuda şu saptamalar yapılabilir: Osmanlı medrese eğitim sistemi, öğrencileri olduğu gibi kabul eden ve onlara değer veren, eğitim faaliyetlerini onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenleyen, öğrencilerin kendi hızlarında gelişmelerine imkân tanıyan, basitten karmaşığa doğru yetkinliği ve öğrenme yöntemlerini destekleyen ve tüm bunları esnek bir müfredat anlayışıyla gerçekleştiren bir yapıya sahiptir (Akgündüz, 1997, s. 409; Baltacı, 1976, s. 45; Baysun, 1979, s. 76; Cihan, 1999, s. 178; İşpirli, 2003, s. 329; İzgi, 1997, s. 5; Kuran, 1969, s. 3; Uzunçarşılı, 1988, s. 39). Nitekim farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel farklılıklara değer veren, bu farklılıklara hitap edebilen, esnek bir müfredatla bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlar (Tomlinson, 2005a, s. 263). Bu açıdan bakıldığında Osmanlı medrese eğitim-öğretim modelinin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile benzer öğeler taşıdığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde, ülkemizin Cumhuriyet'ten sonraki sosyal bilgiler dersi eğitimine değinmek, özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı boyutunda incelemek yerinde olacaktır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim kurumları iki kısımdan oluşmaktaydı. Bunlardan birinci kısım ortaokul, ikinci kısım ise lise idi. Bu iki bölüm, ortaöğretim olarak tanımlanmış ve ortaöğretimdeki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamıştır. (Yücel, 1994, s. 140).

Cumhuriyetin ilk yıllarında oluşturulan Heyet-i İlmiye'nin eğitim faaliyetlerine ilişkin çalışmaları dikkat çekicidir. Özellikle ortaöğretim programlarının oluşturulmasında Heyet-i İlmiye'nin 1923, 1924, 1925 ve 1926 yıllarında toplanarak almış olduğu kararlar önemlidir (Heyet-i İlmiye, 1924). Nitekim Cumhuriyet devrinin ilk ortaokul müfredat programı olma özelliğine sahip bu düzenlemeye göre, sosyal bilgiler dersi disiplinlerini içeren haftalık ders programı aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 171; Yücel, 1994, s. 166):

Tablo 1. Kız ve Erkek Lise Birinci Devre Ders Programı 1340 (1924)

Dersler	1. Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
Malûmat-ı vataniye	-	-	1	1	1	1
Tarih	2	2	2	2	2	2
Coğrafya	2	2	1	1	1	1

1924 programında mâlûmat-ı vataniye derslerinin işlenişine ilişkin şu hususlar dikkat çekicidir (1924, s. 535):

"Yedinci sınıfta çocuklara bilhassa vatandaşla vazifesini telkin etmeyi istinaf eyledik. Vatandaşların hukukunun vazifeye istinat ettirilmesini ve her vazifenin ifası bir hak olduğunun telkinini lazım gördük. Sekizinci sınıfta daha ziyade hükümet müessesâtı ve vazifelerini öğretmeyi gaye ittihaz eyledik. Muallim bu bahislerde her fert için bilmesi lazım gelen mâlûmat hududunu tecavüz etmemeli ve bilhassa bu müesseselerin gayelerini ve vatandaşlara yaptığı hizmeti göstermeye itina etmelidir. Tedrisat hatta mücerret tariflerden ziyade çocuğun o seneye gelinceye kadar öğrendiği mefhumlar üzerinde onları düşündürmek lazım geleceğini hiç muallimler unutmamalıdır".

Yukarıdaki ifadeler ile programın, bireyleri hak ve sorumluluklarını bilen bunu hayatına aktarabilen, devlet organlarını ve bu organlar arasındaki ilişkiyi tanıyan bireyler olarak yetiştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Yine bu dönemde lise birinci devre olarak telakki edilen ortaokullara ilişkin alınan aşağıdaki karar dikkat çekicidir (Heyet-i İlmiye, 1924, s. 2):

"Lise birinci devre bir cüz'ü tam telakki edildiği gibi tam devreli olmayan liselerden çıkan talebenin ekseriya hayata atıldıkları görülmekte olduğundan bu husus için de hayat malûmâtına yer ayrılması takarrür etmiştir. Filhakika memlekette mevcut yüz liseden on iki tanesi tam devrelidir. Diğerleri bir devrelidir. Bir devrelilerin mezunları da mektepleri bitirdikten sonra ekseriya buldukları mahallerde kalmayı tercih ediyorlar."

Yukarıdaki kararda, liselerin birinci devreleri olarak adlandırılan ortaokulların müfredatında, hayat bilgisine ilişkin derslerin yer alması kararlaştırılmıştır. Buna gerekçe olarak da bu mektebi bitiren çoğu öğrencinin, ileri tahsile devam etmeyip hayata atılmayı tercih etmesi gösterilmiştir.

1924'ten beri yürürlükte olan programda, 1927 yılında öğretmenlerden ve ilgili müfettişlerden alınan raporlar doğrultusunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler arasında tarih ve coğrafya derslerinin haftalık ders saati sayısının artırılması da vardır. Düzenleme ile ikinci sınıfta coğrafya öğretimi için ayrılan süre bir saatten iki saate, üçüncü sınıfta ise tarih öğretimi için ayrılan süre iki saatten üç saate çıkarılmıştır. (Cicioğlu, 1985, s. 172).

31 Ocak 1932 tarihinde hazırlanan ortaokul programında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu programda sosyal bilgiler dersleri için düzenlenen haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (Yücel, 1994, s. 170):

Tablo 2. Orta Mektep (1.Devre) Sınıfları Ders Dağılımı (1931-1932)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurt bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	3
Coğrafya	2	2	1

Bu değişim ile programın içeriği yeniden düzenlenmiştir. Burada tarih ve yurt bilgisi öğretiminde de değişiklikler yapıldığını belirtmek gerekir. Bu dönemde geliştirilen "*Türk Tarih Tezi*" çerçevesinde Türk Tarih Kurumu tarafından hazırlanan ve yayımlanan kitaplar, tarih müfredatının temelini oluşturmuştur. Tarih derslerinde Türklerin Orta Asya'da doğup dünyaya yayıldıkları ve medeniyetin öncüsü oldukları tezi işlenmiştir. Böylelikle Türklerin uygarlığın gelişimine katkısı müfredata yavaş yavaş dahil edilmiştir. 1932'deki programda yapılan en önemli reform, yurttaşlık bilgisi öğretiminde olmuştur. Önceki programlardan farklı olarak ortaokulun tüm sınıflarında okutulacak olan bu ders, devlet, demokrasi, cumhuriyetçilik, özgürlük ve eşitlik gibi kavramlar üzerine inşa edilmiştir. (Cicioğlu, 1985, s. 174; Yücel, 1994, s. 189).

1938 yılında hazırlanan ortaokul programı bir yıllık denemenin ardından, 1938-1939 yıllarında yeni bir program hazırlanmış ve bu program 1949 yılına kadar kullanılmıştır. Programın hazırlanması sırasında, ilgili komitenin müfredatın çok yoğun olduğu yönündeki kararına dayanılarak ortaokulda haftalık ders saati sayısı 31'den 29'a indirilmiştir. 1938'den 1949'a kadar uygulanan bu ortaokul programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin haftalık ders saati sayılarının dağılımı aşağıdaki gibi olmuştur (Cicioğlu, 1985, s. 183):

Tablo 3. Ortaokul Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (1938-1949)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurt bilgisi	-	2	2
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2

Tarih öğretim programı genel hatlarıyla değerlendirildiğinde, öğretim programında Türk Tarihi Tezi'nin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. İnsanlık tarihinin başlangıcından Cumhuriyet dönemine kadar olan devreyi kapsayan öğretim programının içeriğinde, Türklerin uygarlıkları, insanlık tarihine katkıları ve millet olarak yaptıkları gelişmelerin yoğun olarak ele alındığı dikkat çekmektedir (MEB, 1938, ss. 22-45). Söz konusu programda tarih dersine ilişkin muhteva yer almakta ancak dersin işlenişine ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Programda coğrafya dersinin diğer dersleri de içinde barındıran ve insanların bu ders sayesinde çevreleriyle ilişki kurduğu eksen bir ders olduğu belirtilmiştir. Coğrafya öğretiminin şu hedeflere dayandığı söylenebilir: Öğrencinin yakın çevresi hakkında sağlam bilgilere sahip olmasını sağlamak ve öğrenciye okul ortamının doğal ve beşerî koşullarını belirli yöntem ve tekniklerle kavratmak. Ayrıca programda, coğrafya öğretiminde öğrencinin ders araç ve gereçlerini yakından tanıması gerektiği ve ders işlenişinde harita, kroki, projeksiyon cihazı gibi araç ve gereçlerin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra coğrafya dersinde öğrencilerin harita, kabartma harita ve resim yapmalarına uygun büyük bir masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1938, s. 47).

Bu bilgilere dayanarak, öğrencilerin coğrafya öğretiminde aktif bir rol oynadıkları söylenebilir. Öğretim materyalleri ve öğrenme araçlarının çeşitliliği de öğretimi ve anlamayı kolaylaştıran uygulamalardır. Buna ek olarak müfredatın, öğrencilerin uygulama ve deneyim yoluyla öğrenebilecekleri bir ortam sağlamayı amaçladığı anlaşılabilir.

1938 programının ortaokullarda 11 yıl boyunca uygulanmasının ardından, ortaokul programının güncellenmesi ihtiyacı 1949 yılında yeni bir ortaokul programının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır.

1949'da hazırlanan ortaokul programında kız ve erkek ortaokulları ile karma ortaokulların tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 1949, s. 38):

Tablo 4. Kız ve Erkek Ortaokullarıyla Karma Ortaokullarının Ders Dağılım Cetveli (1949)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Yurttaşlık bilgisi	1	1	1
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	1

1949 ortaokul programında tarih dersinin amaçlarına ilişkin şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1949, s. 91):

"Tarih derslerinde öğretmenin ödevi, tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp öğrenciye hakiki tarih mevzuunu kendi müşahede, inceleme ve düşüncesiyle istihsal ve ondan istifade etmeyi öğretmektir. Bunun için tarih derslerinde öğrencilerin bizzat çalışarak, kitaplardan ve çeşitli kaynaklardan, haritalardan, tarihi resim ve tablolardan faydalanarak, tarihi eserleri inceleyerek, ekskürsyonlar yaparak, zaman zaman toplu konuşmalar ve tartışmalar yapmak suretiyle çeşitli faaliyetlere girerek bilgi edinmesi esastır. Bu çalışmalarda öğretmen daima söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak, bütün bu faaliyeti sevk ve idare eden bir rehber durumunda bulunacaktır. Öğretmen her konu için öğrencilere bir çalışma planı verecektir. Bu çalışma planı bir muhtıra şeklinde olmayıp, öğrencileri kendi kendine sevk edici mahiyette olacaktır."

Bu ifadelerden yola çıkarak, öğretmenlerin tarih öğretirken sadece konuyu sunmakla yetinmeyip, öğrenciler için öğrenme deneyimleri oluşturarak onlara rehberlik etmeleri gerektiği sonucuna varılabilir.

Programda coğrafya müfredatının amaçları ise şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 1949, s. 103):

"Coğrafi olguların açıklanmasında, öğrencilerin doğrudan doğruya duyularına hitap eden gerçek durumlardan faydalanılmaktadır. Mesela genel coğrafya üzerine gösterilecek örnekler, mümkün mertebe öğrencilerin yakın çevresinden alınmalıdır. Aynı şekilde memleketimizin muhtelif bölgeleri okunurken oralarda karşılaşılan durumlar da çevre ile mukayese edilmelidir. Coğrafya derslerinde çeşitli araç ve

gereçlerden geniş ölçüde faydalanılacaktır. Bunların mümkün olduğu kadar her öğrenciyi kendi kendine öğrenmeye sevk edecek sayıda olmasına dikkat edilecektir. Bunlardan bir kısmı öğrencilerin öteki derslerde veya okul dışında hazırlayacakları araçlardır.”

Yukarıdaki ifadelerden, coğrafya müfredatının öğretiminde yakından uzağa anlayışının esas alındığı, bunun yanı sıra öğrenciye bireysel öğrenme fırsatı sunan bir ortamın oluşturulmasının amaçlandığı ortaya çıkmaktadır.

Yurttaşlık bilgisi müfredatının amaçları da şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1949, s. 114):

“Yurttaşlık bilgisi dersinde her şeyden önce topluluk halinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusuyla iş birliği yapmaları, yardımlaşmaları, birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeleri, birbirlerinin başarılarını takdir etmeleri lüzumuna öğrencileri inandırmalıdır. Bunun için ortaokula yeni gelen öğrencilerin yeni çevrelerine uyma durumlarından hareket edilerek birbirleriyle tanışmalarını, oyun ve çalışmada iş birliği yapmalarını, yeni çevrenin düzen ve kurallarını kavrayıp bunlara uymalarını kolaylaştıracak imkânlar hazırlanmalıdır. İnsanların saadetinin, içinde yaşadıkları topluluğun düzenine bağlı bulunduğunu, sınıf, okul, aile ve millet topluluklarının düzen ve güveninin bu toplulukları meydana getiren insanların iş birliği yapmaları ve kendi paylarına düşen ödevleri iyi başarmaları ile mümkün olduğu, öğrencilere, okul içinde düzenli bir topluluk halinde yaşanarak kavratılmalıdır.”

Yukarıdaki ifadeler; öğrencilerde saygı, sevgi, iş birliği ve anlayış gibi becerilerin geliştirilmesinde eğitim ortamının önemini vurgulamakla birlikte eğitim ortamında bunu sağlamak için çeşitli faaliyetlere ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir.

1970 yılına kadar 1949 yılında hazırlanan ortaöğretim programı yürürlükte kalmıştır. Bu programın üzerinden uzun zaman geçmesi, zamanın değişen koşulları ve eğitimdeki yenilikler gibi nedenlerle yeni bir programın oluşturulması gerekli hale gelmiştir. Bu nedenle 1970 yılında yeni bir ortaöğretim programı hazırlanmıştır. Programda göze çarpan ilk değişiklik, tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin sosyal bilgiler başlığında birleştirilmesidir. Programın haftalık sosyal bilgiler ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (Cicioğlu, 1985, s. 187):

Tablo 5. Ortaokul Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1970)

Dersler	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf
Sosyal Bilgiler	5	5	4

Program içerik açısından değerlendirildiğinde aktif vatandaşlığı geliştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Sosyal ilişkilerde saygı, sevgi ve hoşgörüyü amaçlayan, işbirliğinin önemini kavrayan, kendine güvenen, başkalarına güvenen, medeni cesarete sahip, haklara saygılı, hukuka ve adalete bağlı, yurttaşlık sorumluluğunu bilen, ülkesine sadakatle hizmet eden ve kurallara göre yaşamayı bilen bir birey yetiştirmek, programın temel hedefleridir (MEB, 1973, s. 8). Program, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan bir muhtevaya sahip değildir.

1985-1986 öğretim yılında, 1970 müfredatında "sosyal bilgiler" başlığı altında yer alan dersler, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 29 Nisan 1985 tarihli kararı (No. 67) ve 17 Haziran 1985 tarihli Tebliğ'de (No. 2190) yayınlanan kurallar uyarınca, millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgisi olmak üzere üçe ayrılmıştır (MEB, 1985a). Bu derslerin haftalık çizelgesi aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. Millî Tarih, Millî Coğrafya, Vatandaşlık Bilgileri Müfredat Programı Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1985)

Dersler	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Millî Tarih	2	2	-
Millî Coğrafya	2	2	-
Vatandaşlık Bilgileri	-	-	3

Söz konusu programda tarih dersinin öğretimi ile ilgili şu ifadeler dikkat çekicidir (MEB, 1985c, s. 203):

"Tarihi olayların kuru bir anlatım biçimiyle ve kalıplaşmış kronolojik olaylar zinciri halinde öğrenciye aktarılmasından, ezberletilmesinden, öğretmeni ve öğrenci çoğunluğunu pasif durumda bırakan öğrenci takrirlerinden kaçınılacak; bunun yerine soru cevap, diyalog, grup çalışmaları ve yerine göre etkin takrir yöntemiyle öğrenci çoğunluğunun derse iştiraki sağlanıp, önemli görülen konuların tarihi menkıbe, hatıra, şiir ve fıkralarla zenginleştirmek suretiyle derse ilgileri çekilecektir. Konular harita üzerinde işlenecek, olayların planları ve krokileri çizilecek, gerektiğinde konularla ilgili olan ve Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığınca okullara tavsiyesi uygun görülen kitap, ansiklopedi, dergi ve broşür gibi kaynaklar ile, varsa film ve slaytlardan yararlanılacaktır. Çevredeki tarihi yer, anıt ve eserler gidilip görülecek, müzelerdeki tarihi eser ve belgeler gösterilecek, öğrencilerin geçmişi kolaylıkla göz önüne getirmelerine ve böylece yapıcı ve yaratıcı çalışmaları için malzeme edinmelerine imkân ve fırsat verilecektir."

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, tarih öğretimi sadece ezbere dayalı olmamalıdır. Bunun yanı sıra programda; derslerin grup çalışmalarıyla zenginleştirilmesi, tarihi olaylar, anılar ve şiirlerle bağlantı kurulması ve derslerin daha iyi anlaşılması için film ve slaytların kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Coğrafya dersinin işlenişine yönelik açıklamalarda şu hususlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 1985b, s. 363):

"Öğrencilere sayısız isimler ve istatistik bilgileri ezberletmek yerine grafik okumayı kavratmak, olaylar arasında sebep sonuç ilişkileri kurabilecekleri akıl yürütmeye dayalı sorular ile derse işlemek, dersin iyi kavranabilmesi için atlas, harita, grafik ve fotoğraf gibi çeşitli ders araç gereçlerinden faydalanmak, ansiklopedi ve yardımcı kitaplara başvurmak, coğrafyanın bir mekân bilimi olmasından hareketle geziler düzenleyerek coğrafya ilmine dair olguları yerinde görmek."

Tüm bu ifadelerden programın, öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak, fark ederek ve deneyimleyerek etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamayı amaçladığı söylenebilir.

Sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulamasının kanunlaşmasından sonra, 1998'den itibaren geçerli olmak üzere sosyal bilgiler dersi için yeni bir program düzenlenmiştir. Bu program, Talim ve Terbiye Kurulu'nun (TTKB) 2 Nisan 1998 tarihli kararıyla (No. 62) kabul edilmiş ve Nisan 1998 tarihli Talim Terbiye Kurulu tebliğinde (No. 2487) yayınlanmıştır (MEB, 1998a). Söz konusu program, ilk öğretimin 4. ve 7. sınıfları için tasarlanan ilk sosyal bilgiler dersi öğretim programı olma özelliği taşımaktadır. Söz konusu bu düzenleme ile sosyal bilgiler dersinin 4., 5., 6. ve 7. Sınıflarındaki haftalık ders dağılım çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 1998, s. 533):

Tablo 7. İlk Öğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Haftalık Ders Dağılım Cetveli (1998)

Dersler	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3	3

1998 programı, sınıfta kullanılacak yöntem ve tekniklere yer vermiştir. Burada, her şeyden önce, derslerde sadece ders kitaplarının değil, öğrencilerin gelişimine uygun çeşitli materyallerin de kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, konu içeriğine bağlı olarak ders anlatımı, soru-cevap etkinliklerine ek olarak, öğrencilerin konuyu aktif olarak keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlamak için tartışmalar, vaka çalışmaları, problem çözme ve diğer yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 1998, s. 535).

1998 programı 2005 yılına kadar uygulanmış, 2005 yılında ise yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. 2005 öğretim programıyla birlikte öğretim programlarının genel yaklaşımında bir paradigma değişimine gidildiği söylenebilir. 2005 programından önce eğitim sistemimizde davranışçı yaklaşım esas alınırken 2005 programı ile yapılandırmacı yaklaşım tercih edilmiştir. Bu anlayışın, özellikle 2005 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler dersi öğretim programında belirgin olduğu söylenebilir (Altun, 2013, s. 11).

Sosyal bilgiler dersi uzun zamandır eğitim programlarının bir ögesidir, ancak 2005 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından kurulan bir komisyon, ilk defa sosyal bilgiler dersine yönelik ayrıntılı bir program tasarlamıştır. Daha sonra 2007 ve 2009 yıllarında bu program temel alınarak düzenlemeler yapılmıştır. Revizyon sonucunda, daha önce 4. ve 7. sınıflar için yayımlanan öğretim programı iki bölümlü hale gelmiş ve 4.-5., 6.-7. sınıflar için ayrı ayrı düzenlenmiştir (Turhan, 2017, s. 128). Buna göre sosyal bilgiler dersinin programda yer alan haftalık ders dağılım çizelgesi şu şekildedir (MEB, 2005, s. 540):

Tablo 8. İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi (2005)

Dersler	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
---------	---------	---------	---------	---------

Sosyal bilgiler	3	3	3	3
-----------------	---	---	---	---

Tematik yaklaşım temelinde geliştirilen 2005 programındaki sosyal bilgiler derslerinin önceki programlardan bazı farklılıkları olduğu söylenebilir (Kara, 2019, s.65). Bu farklılıklar arasında ders kitaplarının; öğretmen el kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitabından oluşan bir set olarak tasarlanması, konuların tematik yaklaşımın gereklilikleri doğrultusunda sosyal bilgilerin çeşitli alanlarını içerir kazanımlar halinde düzenlenmesi, ders içeriklerinde etkinliklere yer verilmesi gibi hususlar yer almaktadır (Tay, 2017, s. 467).

Söz konusu programın felsefesinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımının yoğun olarak yer aldığı söylenebilir. Çünkü öğretim programının uygulanmasına ilişkin açıklamaların 10. maddesinde bu konuya doğrudan değinildiği görülmektedir. Öğretmenin programda yer alan etkinlik örneklerini okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine göre seçmesi veya etkinlikleri kendisinin hazırlaması, olgu ve olayları doğrudan aktarmak yerine öğrencinin aktif olduğu öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulaması, yeni etkinlikler ve öğrenmeler gerçekleştirirken çeşitli öğrenme profilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alması, yapılandırmacı yaklaşım anlayışını ilk etapta doğrudan ifade eden niteliklerdir (Beydoğan, 2017, s. 156). Bunun yanı sıra programda; öğretmenin doğrudan bilgi veren kişi değil, öğrencilerin bilgiyi anlamlı hale getirerek yapılandırmasında rol oynayan, ders etkinliklerinde öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu ifadenin öğrenme-öğretme sürecinde hem öğrenciye hem de öğretmene aktif bir rol kazandırdığı söylenebilir (MEB, 2004, s. 6).

2005 programının ardından 2018 yılında yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programı geliştirilmiştir (Keskin, 2019, s. 19). Program, 19.01.2018 tarih ve 12 sayılı kararla Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmış ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2018a, s. 1761). 4.,5. ve 6., 7. sınıf seviyelerini kapsayan programda sosyal bilgiler dersinin ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 2018a, s. 1802):

Tablo 9. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi (2018)

Dersler	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3

Programın içeriği incelendiğinde şu sonuçlar çıkarılabilir: Program, insan gelişiminin özelliklerinin çok yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle programın, bireyin bilgi ve deneyimini dikkate alarak bütüncül bir yaklaşım benimsediği görülebilir. Ayrıca, gelişimin devam eden bir süreç olduğu ilkesinden hareketle, program her yaştaki bireysel gelişiminin özelliklerini dikkate almayı ve öğrenme deneyimlerini bu özelliklere uygun olarak düzenlemeyi önermektedir. İnsan gelişimi yaşam boyunca çeşitli aşamalardan geçer. Bu nedenle sosyal bilgiler dersi

öğretim programı, bu gelişim aşamalarını dikkate almaya, öğrenme hedeflerini ve kazanımlarını buna göre düzenlemeye dayanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme sırasına vurgu yapılır. Bu sıralama, basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğrudur. Bunun yanı sıra program, gelişimin çok yönlü olduğunu ve bu bağlamda öğretmenlerin öğretim sürecinde bu özellikleri dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2018, s. 5).

En son 2024 yılında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ise bu yıldan itibaren aşamalı olarak uygulamaya konulmuştur. Programda sosyal bilgiler dersinin ortaokul ve imam hatip ortaokullarındaki haftalık ders çizelgesi aşağıdaki gibidir (MEB, 2024):

Tablo 10. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi (2024)

Dersler	5.Sınıf	6.Sınıf	7. Sınıf
Sosyal bilgiler	3	3	3

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na ilişkin ilk etapta şu tespitleri yapmak mümkündür: İçerik ve belirlenen beceriler arasında bir ilişki kurulmuştur. Programın içeriği, alt ve üst sınıflar arasında sarmal bir ilişki içindedir. Program içeriği ve beceri setleri belirlenirken pedagojik özellikler ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmıştır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değer yönelimleri gibi müfredatlar arası bileşenler, öğrenme uygulamalarıyla bağlantılıdır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin bütüncül, ilgi çekici, anlaşılır ve günlük yaşamla bağlantılı bir şekilde öğretilmesinin amaçlandığı söylenebilir (MEB, 2024, s. 3).

Bahse konu programın uygulanmasına ilişkin esaslar bahsinde, programı uygularken dikkat edilecek hususların bir yol haritası şeklinde verildiği görülmektedir. Çalışmanın bu aşamasında, bahse konu esasları ele almak yerinde olur. On iki madde olarak düzenlenen bu esasların ikinci maddesi şu şekildedir (MEB, 2024, s. 5):

"Öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerin özgürce paylaşılacağı, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminin desteklendiği olumlu bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır."

Yukarıdaki ifadelerden, tüm öğrencilerin ilgi ve seviyelerine hitap edebilmenin, onların öğrenme-öğretme yaşantılarına aktif katılımlarını sağlamanın amaçlandığı söylenebilir. Nitekim böyle bir ortamın sağlanması durumunda öğrenme-öğretme yaşantılarının daha etkin hale gelebileceği, öğrencilerin kendini gerçekleştirmelerine destek sağlanabileceği söylenebilir.

Bahse konu kısmın dördüncü maddesi ise şu şekildedir (MEB, 2024, s. 5):

"Öğrenme alanlarının işleniş sırası ve öğrenme alanlarına ayrılan süre öğretim programında belirlenmiştir. Bu bağlamda zümre öğretmenleri derslerini planlarken öğrenci düzeylerini ve çevresel şartları dikkate almalıdır."

Öğrenme-öğretme yaşantılarında öğrenci seviyelerinin dikkate alınması ilk başta onlara değer verildiğinin bir göstergesidir. Bunun yanı sıra çevresel koşullar da öğrenmeyi etkileyen diğer önemli bir unsurdur. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci hazır bulunuşlukları ve çevresel şartlar gibi bileşenlerin dikkate alınması süreci daha etkili hale getirecektir.

Beşinci madde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine vurgu yapması bakımından dikkat çekicidir. Konuya ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir (MEB, 2024, s. 5):

"Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerini içeren programlar arası bileşenler öğrenmenin anlamlı bir parçası hâline getirilmelidir. Öğretim programında yer alan sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri ve eğilimler notla değerlendirilmemeli ancak uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin bu alanlardaki gelişimleri takip edilmelidir."

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme konusunda; öğrenci merkezli bir anlayışı benimsemesi ve öğrenme-öğretme sürecinin tamamını içine alan biçimlendirici bir sürece odaklanması bakımından dikkat çekmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı günümüzde eğitim çevrelerinde sıklıkla tartışılmakta, yerli ve yabancı literatürde çeşitli çalışmalara konu olmaktadır. Modern eğitim anlayışında vurgulanan bu yaklaşımın köklerini incelemek, sorunun tarihsel boyutunu ortaya koyması açısından önemlidir. Öte yandan, eğitim sistemi tarafından vurgulanan ve önem atfedilen bir yaklaşımın kuramsal kökenlerinin incelenmesi de ilgi çekici bir boyuttur. Bu noktadan hareketle, çalışmanın ilk alt amacı çerçevesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kuramsal oluşum sürecine ilişkin bulgular tespit edilmeye ve tarihsel süreç içerisinde farklılaştırılmış öğretime kaynaklık eden eğitim sistemleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bahse konu bulgular kısmında, çeşitli yönleriyle ele alınan meseleye ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşmak mümkündür:

Her ne kadar farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, modern eğitim sistemindeki öğretim yöntemlerinden biri haline gelmiş olsa da teorik kökleri geçmişe dayanmaktadır (Tomlinson, 2005b, s. 8). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar bu yaklaşımın tarihsel köklerinin 19. yüzyılın sonlarına kadar uzandığını göstermektedir (Washburne, 1953, s. 140). Örneğin Üçarkuş (2020), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik köklerini yukarıda belirtildiği gibi 19. yüzyıl kuramcılarında olan Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı, Gardner'ın çoklu zekâ kuramı, Dunn ve Dunn'ın öğrenme stilleri, Gregorc'un düşünme stilleri, Kolb'un öğrenme stilleri ve Sternberg'in düşünme stilleri gibi kuramlara dayandırmaktadır. Uzun (2022) ve Karadağ (2010) ise farklılaştırılmış öğretimi, 1980'lerden itibaren uygulanmaya başlanan öğrenme stilleri ve yapılandırmacı kurama dayandırmışlardır.

Abbati (2012), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının teorik temellerine Dewey (1938), Piaget (1970), Vygotsky (1978), Feuerstein (1980) ve Gardner (1983) gibi yapılandırmacı kuramcılarının çalışmalarının kaynaklık ettiğini belirtir. Rodriguez (2012), Dewey ve Piaget'in 1930'lu yıllardaki çalışmalarının öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırmasıyla gerçekleşen öğrenme süreçlerine odaklandığını, Bruner'in (1961) daha sonra bu kuramı savunup desteklediğini, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının bu kuramcılarının fikirlerine dayandığını ileri sürer. Thakur (2014), farklılaştırılmış öğretimin ardındaki mantığın Piaget'in yapılandırmacı yaklaşım kuramında, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramında ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramında yattığını belirtir. Bender (2008) ise, Howard Gardner'ın zekâ üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temel dayanağı olduğunu ifade eder.

"*Farklılaştırılmış eğitim*" terimi ilk kez, Dr. Ward (1985) tarafından kullanılmıştır. Ward çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerini geliştirmek için eğitimde farklı yöntemlerin kullanılabilmesini belirtir (Ward, 1985, s. 6-10, 1986, s. 264-271). Son yıllarda yapılan araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin eğitimcilerin dikkatini çektiğini ve sınıflarda giderek daha fazla kullanıldığını göstermektedir Tomlinson (1995, 1999, 2001a, 2001b, 2005a, 2005b, 2007, 2008, 2014), Kronberg York-Bar (1997), Heacox (2002), Theisen ve Co (2002).

Bütün bu tartışmalardan hareketle konuya ilişkin şu sonuca varmak mümkündür:

Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım değildir ve kökleri geçmişe dayanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin felsefi kaynağı Konfüçyüs öğretilerine kadar uzanmaktadır. Literatüre göre farklılaştırılmış öğretim Batı'da ilk kez, 20. asrın başlarında kullanılmaya başlanmış, teorik olarak Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gregorc, Kolb, Feuerstein ve Gardner gibi araştırmacıların kuramlarına dayandırılmıştır. 1980'lerden itibaren ise, bir kavram olarak ortaya atılmış ve akabinde uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerin geçmişte ve günümüzde farklılaştırılmış öğretimi kendi yöntem ve teknikleriyle öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde uygulamaya çalıştıkları elde edilen diğer bir bulgudur (Tomlinson, 2005b, ss. 8-12).

Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretim hakkında aşağıdaki saptamalar yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim, felsefi anlamda yeni bir uygulama olmamakla beraber teorik kapsamı yakın zamanda ortaya çıkmış bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın özünü yansıtan uygulamaların daha önce de var olduğu bilinmektedir. Ancak farklılaştırılmış öğretimin bir yaklaşım olarak ortaya çıkması ve kuramsal temellerinin tanımlanarak literatürde yer alması yakın bir geçmişe dayanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulanışını ele almış ve farklılaştırılmış öğretimin özellikle

Cumhuriyet'ten sonra sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yansıma düzeylerini incelemiştir.

Farklılaştırılmış öğretim yönteminin İslam eğitim sistemlerindeki medrese eğitimine benzer birçok unsura sahip olduğu çalışmada ortaya çıkmış bir bulgudur. Başka bir deyişle, medrese öğretim metodolojisinin, günümüz farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla birçok açıdan benzerliği olduğu tespit edilmiştir. Böyle bir bulgu, konuyu daha da dikkat çekici hale getirmiştir. Bu bulgudan hareketle, çalışmada farklılaştırılmış öğretimdeki öğrenme ve öğretme yaklaşımının medrese eğitim modelindeki izdüşümü tespit edilmeye çalışılmıştır. Medrese eğitim modelinin metodolojik yapısının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

Medrese eğitim modeli öğrencilere, devam ettikleri medreseyi ve hatta ders aldıkları hocaları seçme hakkı tanıyarak eğitim ve öğretimde öğrenciye değer veren özgün bir yapı oluşturmuştur. Ayrıca medrese eğitim modeli, bireysel farklılıkları dikkate alan niteliğiyle, öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre kendi hızlarında gelişme fırsatı verirken, aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilere de kendilerini gerçekleştirme fırsatları sunmuştur. Böylece medrese, öğrencileri yeteneklerine göre eğitmeye, daha zayıf yetenekleri olanları bir kenara itmeden ve yetenekli olanlara da fırsatlar sunmayı ihmal etmeyen bir anlayışa sahiptir (Baltacı, 1976, s. 45; Pakalın, 1983, s. 438). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da bireysel hızda ilerlemeyi esas alan bir anlayışı benimser. Böylelikle her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmakta ve her öğrenci kendi düzeyine göre öğrenme gerçekleştirebilmektedir (Tomlinson, 2001a, s. 47). Bunun yanı sıra medrese eğitim modelinde eğitim ve öğretimin yıllara göre değil de ders (kitap) geçme yöntemine göre düzenlenmiş olması, derslerin sıralanışının, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora bir sıra izlemesi, yeteneğin önemini yansıtan ve öğrenci pedagojisinin dikkate alındığını gösteren uygulamalar arasında yer almaktadır (Akgündüz, 1997, s. 409; Emin Bey, 1334, s. 644; Özyılmaz, 2002, s. 97). Bu yaklaşım öğrencilerin kendi hızında ilerlemesine imkân sağlamıştır. Nitekim Tomlinson da yaptığı çalışmalarda (2001b, 2001a), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını yansıtan müfredatın öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlenmesi durumunda, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat tanıyacağını ifade eder. Bu bakımdan medrese eğitim metodolojisinin ortaya koyduğu modelin, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile örtüştüğü söylenebilir. Meselenin medrese bahsi tartışıldıktan sonra, sosyal bilgiler dersine ilişkin Cumhuriyet sonrası öğretim programlarını değerlendirmek gerekir.

Orta öğretimin ilk devresini oluşturan orta mekteplerin (ortaokulların) müfredat programları İkinci Heyet-i İlmiye'nin çalışmaları neticesinde 1924 tarihinde düzenlenmiştir. 1924 programında mâlûmat-ı vataniye derslerinde takip edilecek esaslara ilişkin genel vurgu, soyut ifadelerden kaçınarak öğrencilere vatandaşların hak ve görevleri ile kamu yetkililerinin sorumluluklarını öğretmektir Program, öğrencilerin anlayamayacakları soyut terimler yerine somut şeylerin öğretilmesi gerektiğine işaret etmesi bakımından önemlidir (Mâlûmat-ı Vataniyye Programında

Takip Edilen Esas, 1924, s. 535). Nitekim Senemoğlu (1997), öğrenmenin somuttan soyuta doğru sıralı olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle programda pedagojik bir anlayış söz konusudur.

1927 ve 1930 programları önceki programların birleştirilmesi ve kısmi eklerin yapılması ile oluşturulmuş programlardır. Bu programlarda farklılaştırılmış öğretimi yansıtan niteliklere rastlanılmamıştır. 1932 müfredatında yurt bilgisi, tarih ve coğrafya derslerinin öğretim süreleri aynı kalmış, ancak bu programda da farklılaştırılmış öğretimi içerebilen herhangi bir ifadeye rastlanılmamıştır.

1932 programını, 1938’de hazırlanan ve 1949’a kadar uygulamada kalan bir program takip etmiştir. Söz konusu programda coğrafya dersinin işlenişinde harita, resim, projeksiyon gibi ders araç ve gereçlerinin etkin bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin coğrafya dersinde harita, kabartma harita ve resim yapabilmelerini sağlayacak masa, kil, alçı veya kum gibi malzemelerin sağlanması gerektiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 1938, s. 47). Bu düzenlemenin, öğrencilerin yaparak ve deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanıyan bir ortam oluşturmayı amaçladığı söylenebilir. Nitekim Demir ve Gürol’a göre (2015) farklılaştırılmış öğretim, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi önceleyen bir yaklaşımdır.

1949 programında tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin işlenişinde belirlenen esaslar, farklılaştırmayı yansıtmaması bakımından dikkat çekicidir. Zira programlarda öğrencinin derste pasif bir alıcı yerine aktif bir şekilde rol alan kişi olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenin rolünün de dersi doğrudan aktaran değil, derste öğrenciye etkin bir rehberlik sağlayan nitelikte olduğu söylenebilir (MEB, 1949, ss. 94–114). Nitekim Weber ve arkadaşları (2013), farklılaştırılmış öğretimde aktif öğretmen liderliğinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım, farklılaştırılmış öğretimin savunduğu anlayışı yansıtmaktadır.

1970 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, ulusal duyguları geliştirmeyi amaçlayan bir program olarak tanımlanabilir. Program iyi vatandaş yetiştirmeyi hedeflemiş ve bunu ilköğretim kademesindeki çocuklara aktarmak üzere tasarlanmıştır. Program farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından değerlendirildiği zaman, içeriğinin genel olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının felsefesini yansıttığını söylemek zordur. Çünkü programın genel yapısı, öğrencilerin faaliyetlerini dikkate alan, onları bilgiyi yapılandırmaya teşvik eden, yaptıklarından ve deneyimlerinden öğrenme fırsatları sunan bir anlayıştan ziyade, öğrencilere amacı doğrudan tanımlanmış bilgi kazandırmayı amaçlayan bir anlayışı içermektedir.

1998 ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, konunun etkin öğretiminde öğrencilerin sadece ders kitaplarını değil, çeşitli kaynakları da kullanmaları gerektiğini, derslerde çeşitli materyallerin işe koşulması gerektiğini, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerinden ziyade farklı yöntemlerin işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ifadeler farklılaştırılmış öğretim felsefesine atfedilebilir (Gheysens vd., 2020, s. 5). Ancak program genel olarak

değerlendirildiğinde, farklılaştırılmış öğretimin hedeflerini tam olarak karşılamadığını söylemek mümkündür. Bunun nedeni, programda yer alan derse ilişkin yönergelerin farklılaştırılmış öğretim kavramının kapsamına girmemesidir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı bakımından değerlendirildiğinde; programın analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetler içermesi, öğrencilere bilgiyi yansıtma ve yapılandırma için fırsatlar sağlaması, öğrencilerin birincil kaynaklarla bireysel olarak veya gruplar halinde çalışmalarını için destek sunması, pazarlara, devlet dairelerine, fabrikalara, sergilere, arkeolojik alanlara, atölyelere, müzelere ve tarihi yerlere ziyaretler düzenlenmesine destek vermesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye imkân tanınması, öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunması (MEB, 2004, s. 6) gibi hususların, farklılaştırılmış öğretimi yansıtan nitelikler olduğu söylenebilir.

2018 programında belirlenen öğrenme alanları kapsamında genel hedefler, özel hedefler ve kazanımların yer alması, değer ve becerilerin konu kazanımlarına göre düzenlenmesi, ölçme ve değerlendirme için ortaya koyduğu alternatif yaklaşım gibi özellikler, programı diğer programlardan farklı kılmaktadır. Bu bakımdan programın içeriğinde farklılaştırılmış öğretimin büyük ölçüde yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda programa ilişkin değinilmesi gereken ilk konu bireysel farklılıklardır. Zira program içeriğinde bireysel farklılıkların önemine, geniş bir kapsamda yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 7). Esasen bireysel farklılıklar farklılaştırılmış öğretimin ana eksenini oluşturur (Danzi vd., 2008, s. 1). Ayrıca programda; okul dışında öğrenmeye vurgu yapılması, okulun yakın çevresinden başlayarak okul bahçesi, pazar yeri, resmi kurum ve kuruluşlar, tarihî yerler, müzeler ve arkeolojik alanlar gibi yerlerin ziyaret edilmesinin önemine vurgulanması, sosyal bilgiler ders içeriğinde güncel konuların tartışılmasına imkân tanınması ve öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılması, ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkların gözetilmesi gibi hususlar, farklılaştırılmış öğretimin ilkeleri ile örtüşmektedir (Chen, 2007, s. 83; Tomlinson, 2008 s. 26-30; Tomlinson & McTighe, 2006, s. 71).

2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın, her öğrenme alanında öğrenme çıktılarının etkin bir şekilde elde edilebilmesine yönelik müstakil farklılaştırma yönergelerini içermesi, programda geniş bir yelpazede farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yer verildiğini en başta göstermektedir. Bunun yanı sıra programın uygulanmasına ilişkin yönergelerde; bütün öğrencilerin ilgi ve seviyelerine cevap verebilme, onların öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımlarını amaçlama, bu süreçte öğrenci hazır bulunuşlukları ve çevresel şartları dikkate alma, öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme (MEB, 2024, s. 5) gibi bileşenler, programın farklılaştırılmış öğretime önemli ölçüde vurgu yaptığını göstermektedir. Nitekim Tomlinson ve arkadaşları (2003), öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme profillerine uygun olarak hazırlanan eğitim ortamlarının, öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacağını ifade

etmişlerdir. Bunu sağlayacak ortamlar da kuşkusuz farklılaştırılmış öğrenme ortamlarıdır (Stone, 2012, s. 9).

İnsanların bilginin pasif alıcıları değil, sürecin aktif katılımcıları olduğu düşüncesi, her geçen gün öğretim programlarının temel dayanaklarından biri haline gelmektedir. Bu bakımdan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının, günümüzde hazırlanan ve gelecekte hazırlanacak olan öğretim programlarında yoğun bir şekilde yer alacağı düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Çalışmada farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin geçmişe dayandığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmaların tarihsel bir boyutta ele alınması, alana farklı bir perspektiften katkı sağlayacaktır.

Literatürde sosyal bilgiler dersini farklılaştırılmış öğretim yönünden ele alan çalışmalar sınırlıdır. Özellikle konunun tarihsel boyutuna odaklanan ve geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde konuyu inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Meseleyi bu açıdan irdeleyen yeni çalışmaların yapılması, konunun netleşmesi açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated Instruction : Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms*. Doctoral Dissertation. Berkeley University, California.
- Akgündüz, H. (1997). *Osmanlı medrese sistemi (amaç, yapı, işleyiş)*. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları ve ders kitapları. İçinde B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler* (ss. 2–26). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948–960, <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Atay, H. (1983). *Osmanlılarda yüksek din eğitimi, medrese programları, icazetnâmeler, ıslahat hareketleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balaban Salı, J. (2016). Verilerin toplanması. İçinde M. Ataizi, A. Şimşek, J. Balaban Salı, & Y. Akbulut (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (ss. 135–161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Baltacı, C. (1976). *XV. ve XVI. asırlar Osmanlı medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Baysun, M. C. (1979). Osmanlı Devri Medreseleri. İçinde *İslam Ansiklopedisi C.8*. MEB Basımevi.
- Beauchaine, V. C. (2009). *Differentiating instruction to close the achievement gap for special education students using everyday math*. Doctoral Dissertation. Boston College

Lynch School of Education Department of Educational Administration & Higher Education.

- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Chen, Y. H. (2007). Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: College EFL learners' perspectives on tiered performance tasks [University of New Orleans]. *İçinde ProQuest Dissertations and Theses* (Sayı December). <https://scholarworks.uno.edu/td>
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)* (2.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Cihan, A. (1999). Osmanlı medreselerinde sosyal hayat. *İçinde Osmanlı (Toplum)* (5) (ss. 176–185). Yeni Türkiye Yayınları.
- Çolak, E. (2014). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. *İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 236–256). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Danzi, J., Reul, K., & Smith, R. (2008). Improving student motivation in mixed ability classrooms using differentiated instruction. *Online Submission*, <https://eric.ed.gov/?id=ed500838>
- Demir, S., & Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187–206. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demiral, S. (2015). Farklılaştırılmış öğretim. *İçinde B. Sarıtaş, Ç. Toraman, E. Oklay, İ. Kaşarcı, M. F. Kaya, M. Koçyiğit, R. Mammadov, S. Demiral, Ş. Koçyiğit, U. Uluçınar, & Z. S. Gökler (Ed.), Alternatif öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 99–114). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ellis, D., Ellis, K., Huemann, L., & Stolarik, E. (2007). Improving mathematics skills using differentiated instruction with primary and high school students. *Online Submission*, <https://eric.ed.gov/?id=ED499581>
- Emin, B. (1334). Tarih-i tarik-i tedris. *İçinde İlmîye salnâmesi* (ss. 642–650). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Gangi, S. (2011). *Differentiating instruction using multiple intelligences in the elementary school classroom: A literature review*. Master Thesis. University of Wisconsin-Stout.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383–1400. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739>
- Goddard, Y. L., & Kim, M. (2018). Examining connections between teacher perceptions of collaboration, differentiated instruction, and teacher efficacy. *Teachers College Record*, 120(1), 1–24. <https://doi.org/10.1177/016146811812000102>
- Good, M. (2006). *Differentiated instruction: Principles and techniques for The elementary grades*. Master Thesis. School of Business Education and Leadership Dominican University, California.

- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Heyet-i İlmiye. (1924, Nisan 27). *Hâkimiyet-i Millîye*.
- İslah-ı Medâris Nizamnâmesi. (1330). İçinde *İlmiye salnâmesi* (ss. 652–661). Matbaa-i Âmire.
- İşpirli, M. (2003). Medrese. İçinde *TDV İslam ansiklopedisi C.28* (ss. 327–333). TDV Yayınları.
- İzgi, C. (1997). *Osmanlı medreselerinde ilim (riyâzi ilimler 1)*. İstanbul: İz Yayınları.
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* (22), 1301–1322. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241484>
- Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 35–64. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/15>
- Keskin, Y. (2019). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde M. B. Yıllar, P. Tağrikulu, Ö. Akman, T. Çelikkaya, H. Yakar, D. Gürel, E. Görmez, A. Akçalı Avcı, İ. Altıntaş Namlı, S. Demirezen, F. Bozkurt, S. Mercan Işık, Ç. Demirbaş Öztürk, F. Gürgil, E. Bozkurt, & Z. A. Emir (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi 1* (ss. 1–41). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- King-Shaver, B. (2008). Differentiated instruction: The new and not so new. *California English*, 13(4), 6–8. <https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A16%3A18169536/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A31763627&crl=c>
- Kronberg, R., York-Barr, J., Arnold, K., Gombos, S., Truex, S., Vallejo, B., & Stevenson, J. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Kuran, A. (1969). *Anadolu medreseleri, C.1*. Ankara: TTK Yayınları.
- Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi. (1869). Matbaa-i Âmire. <https://katalog.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/eSatis/BelgeGoster.aspx?ItemId=20175834&Hash=E6A8883494C013287F94ADE1DD19CB>
- Mâlûmat-ı Vataniyye Programında Takip Edilen Esas. (1924). *Muallimler Mecmuası*, 2(20).
- Marcela, L. (2010). *Differentiated instruction in teachers’ training*. Diploma Thesis. Masaryk University, Brno.
- MEB. (1938). *Ortaokul programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1973). *Ortaokul sosyal bilgiler, fen bilgisi ve matematik müfredat programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1985a). Millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgileri derslerini ihtiva eden ortaokul ders dağılım çizelgesi. *Tebliğler Dergisi*, 48(2195), 341–372.
- MEB. (1985b). Ortaokul 1. ve 2. sınıf coğrafya dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2195), 361–363.

- MEB. (1985c). Ortaokul 1. ve 2. sınıf millî tarih dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 48(2190).
- MEB. (1998). İlköğretim okulu sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 62(2487), 531–568.
- MEB. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim programında değişiklik yapılması. *Tebliğler Dergisi*, 2575(68), 492–493.
- MEB. (2018a). İlkokul (4. Sınıf), ortaokul ve imam hatip ortaokulu (5-7. sınıflar) sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 81(2726).
- MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1325). İçinde *Düstur, tertib-i sâni*, C.2 (ss. 127–137). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1337). *Sebilürreşad*, 19(481), 135–136.
- Özyılmaz, Ö. (2002). *Osmanlı medreselerinin eğitim programları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Pakalın, M. Z. (1983). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir (Ed.)). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Doctoral Dissertation. Olivet Nazarene University.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 93–107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selvi, K. (2019). Kendi kendine öğrenme bileşenleri. İçinde G. F. Gündüz (Ed.), *Kendi kendine öğrenme* (ss. 36–69). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sherman, W. (2008). Differentiated instruction: A review of the literature. İçinde *Metropolitan Educational Research Consortium*. Educational Leadership, Virginia.
- Stone, L. (2012). *The impact of professional development on classroom teachers' use of differentiated instruction strategies*. Doctoral Dissertation. Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development University of Rochester, New York.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935–947. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854351.pdf>
- Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461–487. https://www.ijoess.com/Makaleler/1444509075_4.%20461-487Bayram%20Tay.pdf
- Thakur, K. (2014). Differentiated instruction in the inclusive classroom. *Research Journal of Educational Sciences*, 2(7).

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=86e42301a5a29b2cec392f4713a659b67bcfe1c4>

- Theisen, T., & Co, L. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Comminuque*, 6. <https://sedl.org/loteced/communique/n06.pdf>
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77–87. <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12–16. https://www.nesacenter.org/uploaded/conferences/FTI/2016/handouts/Diff_MappingTomlinson_EdLeadersip.pdf
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*. Ascd.
- Tomlinson, C. A. (2001b). Standards and the art of teaching: Crafting high-quality classrooms. *NASSP Bulletin*, 38–47. <https://doi.org/10.1177/019263650108562206>
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262–269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A. (2005b). Travelling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development*, 26(4), 8–12. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4a1bfc061f59ac08d2087203c5d48f5a5a827923>
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13. https://www.ceesa.org/archive/images/images/prague2013/ThuPreConf-Handout4-Learning_to_Love_Assessment.pdf
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26–30. https://victesol.vic.edu.au/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1498800479-differentiationtomlinson.pdf
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. baskı).
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 155–159. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.052>
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş 1* (R. Kızıler & E. Yalçın (Ed.)). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre*

değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: TTK Yayınları.

Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17–26. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>

Wan, S. W. Y. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 284–311. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1204289>

Ward, V. S. (1985). Giftedness and personal development: Theoretical considerations. *Roeper Review*, 8(1), 6–10. <http://doi.org/10.1080/02783198509552918>

Washburne, C. W. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership*, 11(3), 138–147. pdf/journals/ed_lead/el_195312_washburne.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye'de orta öğretim* (1. Baskı). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Eğitimde uygulanan yöntemlerin, modern fikir ve kavramların, uygulamadaki örneklerin ve bunların sahadaki yansımalarının tarihsel bir bakış açısıyla çok fazla tartışılmadığı söylenebilir. Oysa bu kavram ve uygulamaların tarihsel bir derinliği vardır. Bu uygulamaların kökenini, işlevsel özelliklerini ve alana katkılarını daha net algılamamızı sağlayacak tarihsel analiz çalışmaları önemlidir. Bu açıdan tarihsel uygulamaların incelenmesi eğitim sürecinin daha anlamlı hale gelmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle araştırmada güncel bir öğretim yaklaşımı olarak öne çıkan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sosyal bilgiler dersi bağlamında tarihteki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda, medeniyetimizin eğitim omurgasını oluşturan medrese sisteminin, günümüzde popüler bir yaklaşım haline gelen ve Batılı bir yaklaşım olarak gösterilen farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına temel oluşturabilecek birçok unsuru bünyesinde barındırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan konu daha dikkat çekici hale gelmiştir. Dolayısıyla konunun bu yönü incelenmeye değerdir. Ayrıca araştırmada farklılaştırılmış öğretimin Cumhuriyet sonrası hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programına yansıma düzeyi ele alınmıştır. Bu sayede farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimizdeki izi sürülmeye ve konuya ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu bağlamda araştırma aşağıdaki problem durumları çerçevesinde şekillenmiştir:

1) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı yeni ve güncel bir uygulama olarak kabul edilmekte midir?

2) Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulandığına dair örnekler var mıdır?

Yöntem

Çalışma, konusu, anlam çeşitliliğinin zenginliği ve derin tahlillere uygun yapısı nedeniyle nitel gelenek içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu araştırma konusu ile ilgili dokümanlar oluşturmaktadır. Bu belgeler arasında; 1923 yılından önce 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi, 1910 Medâris-i İlmiye Nizamnamesi, 1914 Islah-ı Medâris Nizamnamesi, 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnamesi ve 1923-2024 yılları arasında

sosyal bilgiler dersi için hazırlanan müfredat (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024) bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda, konu ile ilgili arşiv belgeleri, öğretim programları ve literatür kaynakları incelenmiştir. Araştırma nitel gelenek çerçevesinde yürütüldüğü için nitel veri analizi kullanılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde nitel bir veri analizi tekniği olan içerik analizi işe koşulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt amacında farklılaştırılmış öğretimin tarihsel bir analizi yapılmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir: Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım değildir ve kökleri geçmişe dayanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin felsefi kaynağı Konfüçyüs'ün öğretilerine kadar uzanmaktadır. Literatüre göre farklılaştırılmış öğretim Batı'da ilk olarak 20. yüzyılın başlarında kullanılmaya başlanmış ve teorik olarak Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner, Gregorc, Kolb, Feuerstein ve Gardner gibi araştırmacıların kuramlarına dayandırılmıştır. 1980'lerden bu yana ise bir kavram olarak ortaya atılmış ve sonrasında uygulanmıştır.

Bu çerçevede farklılaştırılmış öğretimle ilgili şu tespitler yapılabilir:

Farklılaştırılmış öğretim felsefi olarak yeni bir uygulama değildir, ancak teorik kapsamı yeni ortaya çıkan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın özünü yansıtan uygulamaların daha önce de var olduğu bilinmektedir. Ancak farklılaştırılmış öğretimin bir yaklaşım olarak ortaya çıkışı ve kuramsal temellerinin literatürde tanımlanması yakın bir geçmişe dayanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının eğitim tarihimiz boyunca uygulanışını ele almakta ve özellikle Cumhuriyet sonrasında farklılaştırılmış öğretimin sosyal bilgiler öğretim programlarına yansıma düzeyini incelemektedir.

Çalışma, farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile İslami medrese eğitimi arasında birçok benzerlik olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, medrese öğretim metodolojisinin modern farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla çeşitli özellikleri paylaştığını göstermektedir. Bu benzerlikler arasında; esnek bir müfredat, hiyerarşik bir pedagojik yapı, öğrencinin seviyesine göre ilerleyen sarmal bir program, bireysel hızda ilerleme, eğitimin yıllar yerine derslerin tamamlanmasına göre düzenlenmesi ve öğrencinin hazır bulunuşluğunun dikkate alınması gibi hususlar yer almaktadır. Osmanlı medrese eğitim sistemindeki bu uygulamalar, farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesi ve amacıyla örtüşmektedir. Araştırma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programları üzerindeki etkisini de incelemiştir. Konuya ilişkin elde edilen bulgular ile; Cumhuriyet sonrasında, özellikle 1924, 1932, 1949 ve 1998 yıllarında geliştirilen öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının özelliklerine kısmen yer verildiği görülmektedir. Ancak 2005'ten bu yana eğitim felsefesinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımına doğru bir kayış söz konusu olmuştur. Bu itibarla 2005, 2018 ve en son 2024 yıllarında hazırlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yoğun bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Çalışma, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının köklerinin geçmişe dayandığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeni çalışmaların tarihsel bir boyutta ele alınması, alana farklı bir bakış açısıyla katkı sağlayacaktır.
- Yerli literatürde sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönünü ele alan çalışmalar sınırlıdır. Konunun tarihsel boyutuna odaklanan ve konuyu geçmişten günümüze sosyal bilgiler dersi öğretim programları çerçevesinde inceleyen herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle konuya açıklık getirmek için meseleyi bu perspektiften inceleyen yeni çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be said that the methods applied in education, modern ideas and concepts, examples in practice and their reflections in the field have not been discussed much from a historical point of view. However, these concepts and practices have a historical depth. Historical analysis studies that will enable us to perceive the origin, functional characteristics and contributions of these practices to the field more clearly are important. In this respect, examining historical practices can contribute to making the education process more meaningful. For this reason, the research tried to reveal the place of the differentiated teaching approach, which stands out as a current teaching approach, in history in the context of social studies course. In the researches conducted on the subject, it has been determined that the madrasa system, which forms the educational backbone of our civilization, contains many elements that can form the basis of the differentiated teaching approach, which has become a popular approach today and is shown as a Western approach. In this respect, the issue has become more remarkable. Therefore, this aspect of the issue is worth examining. In addition, the research discussed the level of reflection of differentiated teaching in the social studies curriculum prepared after the Republic. In this way, it has been tried to trace the differentiated teaching approach in our education history and to shed light on the subject.

Purpose

In this context, the research was shaped within the framework of the following problem situations:

- 1) Is the differentiated instruction approach considered as a new and current practice?
- 2) Are there examples of the application of differentiated teaching approach in the course of our educational history?

Method

The study was carried out in the qualitative tradition due to its subject, the richness of the diversity of meanings and its structure suitable for deep analysis. The study group of the research consists of documents related to the research subject. These documents include; Before 1923, there were 1869 Maârif-i Umumiye Regulation, 1910 Medâris-i İlmiye Regulation, 1914 Islah-ı Medâris Regulation, 1921 Medâris-i İlmiye Regulation, and the curriculum prepared for the social studies course between 1923-2024 (1924, 1932, 1937, 1949, 1953, 1970, 1985, 1998, 2005, 2018, 2024). Document analysis was used as a data collection tool in the study. In this context, a literature review was conducted by examining archival documents, curricula and literature sources related to the subject. Since the research was carried out within the framework of qualitative tradition, qualitative data analysis was used. In the study, content analysis, which is a qualitative data analysis technique, was used in the analysis of the data.

Findings and Interpretation

In this article, a historical analysis of differentiated instruction is made, and related findings are presented. The findings revealed that the roots of differentiated instruction can be traced back to the teachings of Confucius. In the West, this approach started to be used at the beginning of the 20th century and gained its current theoretical structure. This theoretical approach has become widespread in recent years and its application area has expanded. In addition, in this study, the similarities of the differentiated teaching approach with madrasah education were tried to be revealed. The findings on the subject show that there are many similarities between differentiated instruction and the Ottoman madrasah education system. The study also examined how differentiated instruction has been implemented in the historical course of education in Türkiye and investigated its impact on social studies curricula. In particular, the extent to which post-Republican differentiated instruction was reflected in the social studies curriculum was examined and it was found that the curricula of 1924, 1932, 1949 and 1998 partially contained the characteristics of differentiated instruction. After 2005, there has been a paradigm shift in the philosophy of the curricula, and there has been a shift towards the constructivist learning approach in

the curricula after this date. For this reason, differentiated instruction was intensively included in the social studies curricula prepared in 2005, 2018 and finally in 2024. The findings of the study revealed that the roots of differentiated instruction go back to ancient times and its methodology is similar in many ways to the madrasa education in the Islamic education system. From this point of view, it can be said that differentiated instruction is not a new approach in terms of its philosophical roots.

Recommendations

The following suggestions were developed regarding the results of the study:

- The study revealed that the roots of the differentiated instruction approach are rooted in the past. In this context, addressing new studies on differentiated instruction in a historical dimension will contribute to the field from a different perspective.
- In the literature, studies that address social studies course in terms of differentiated instruction are limited. There are no studies that focus on the historical dimension of the subject and examine the subject within the framework of social studies curricula from past to present. It is important to conduct new studies that examine the issue from this perspective to clarify the issue.



**NFT, SANAT VE YAPAY ZEKÂ:
DİJİTAL YARATICILIK VE SANATIN DÖNÜŞÜMÜ¹**
NFT, ART AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
DIGITAL CREATIVITY AND THE TRANSFORMATION OF ART

Tuğçe YAŞA TOPRAK

Dr, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk
Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı,
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Ph.D., Institute of Social Sciences,
Turkish Language and Literature,
Muğla Sıtkı Koçman University
tugceeyasa@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-1967-9386

Muhammed TOPRAK

Doktora Öğrencisi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı
Anabilim Dalı,
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Institute of Social Sciences, Turkish
Language and Literature,
Muğla Sıtkı Koçman University
muhammedtoprak@live.com

ORCID ID: 0000-0003-4136-5762

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1573935

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 25.10.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 03.01.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Yaşa Toprak, T., & Toprak, M.
(2025). NFT, Sanat ve Yapay Zekâ: Dijital Yaratıcılık ve Sanatın Dönüşümü.
USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 7(17), 41-57.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

¹ Bu makale, İstanbul'da 12-13 Ekim 2024 tarihinde gerçekleştirilen 5. Uluslararası Sanat ve Estetik Sempozyumu'nda sözlü olarak sunulan bildirinin yeniden gözden geçirilerek genişletilmiş hâlidir.

Öz: “Değiştirilemez ve benzersiz varlıklar” şeklinde ifade edilen NFT’ler (Non-Fungible Token), kripto para teknolojisinin bir uzantısı olarak doğmuş olmasına rağmen kısa süre içerisinde sanat ve estetik konularıyla iç içe geçmiştir. Dijital sanatın bir göstergesi olan NFT’ler, sadece estetik ve etik açıdan değil, aynı zamanda orijinallik, koleksiyonerlik ve ticarileşme gibi pek çok açıdan incelenmeye değer bir konudur. Yapay zekâ destekli algoritmaların etken bir faktör olarak NFT’lerde yer alması, sanatçının rolünü birçok açıdan dönüştürmüştür. Bunun yanı sıra sanat eserlerinin mülkiyetinin dijitalleşmesi, eserden beklentilerin de değişmesine sebep olmuştur. Bu değişimde NFT’ler üzerinden sanatın ticarî bir meta hâline getirilmesinin büyük bir etkisi bulunmaktadır. Yapay zekâ desteğiyle üretilen sanat eserlerinin, yine yapay zekâ tarafından manipüle edilerek para piyasalarını kontrol altına alabilmesi pek çok spekülasyona yol açsa da Refik Anadol, Murat Pak, Selçuk Erdem, Cem Yılmaz gibi bazı öncü Türk NFT sanatçıları küresel ölçekte yeni bir sanat zemini oluşturmuştur. Bu çalışmada yapay zekâ ile desteklenen NFT’lerin sanat dünyasındaki yeri, Türk NFT sanatçıları örnekleminde değerlendirilecektir. Aynı zamanda sanatın doğuşundan kitlelere uzanan yolda yapay zekânın etkisi ve önemi ile yaratıcılık ve orijinallik kavramlarının nasıl değişime uğradığı tartışılacak, NFT’lerin sanatı yayma gücü ve potansiyeli irdelenirken, dijital teknolojilerin sanatçı ve sanatın alımlayıcısı arasındaki yeni ve doğrudan ilişkiyi nasıl dönüştürdüğü üzerinde de durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: NFT, Yapay Zekâ, Sanat, Dijitalleşme

Abstract: Non-Fungible Tokens (NFTs), defined as “irreplaceable and unique assets,” initially emerged as an extension of cryptocurrency technology. However, they rapidly became intertwined with art and aesthetics. NFTs, which symbolize the digital art movement, merit examination not only from aesthetic and ethical perspectives but also in terms of originality, collectibility, and commercialization. The integration of artificial intelligence (AI)-driven algorithms as an influential factor in the creation of NFTs has significantly reshaped the artist's role. Furthermore, the digitalization of art ownership has led to shifting expectations regarding artworks. The commodification of art through NFTs has been a key driver in this transformation. While there are numerous speculations that AI-generated artworks could be manipulated by AI to influence financial markets, pioneering Turkish NFT artists like Refik Anadol, Murat Pak, Selçuk Erdem, and Cem Yılmaz have laid the groundwork for a new artistic paradigm on a global scale. This study will examine the role of AI-supported NFTs within the art world, focusing specifically on the contributions of Turkish NFT artists. Additionally, the research will explore how AI has impacted the trajectory of art from its origins to mass dissemination, discussing the evolving definitions of creativity and originality. The study will also investigate the potential of NFTs to democratize art and analyze how digital technologies are transforming the relationship between artists and their audiences in unprecedented ways.

Key Words: Artificial Intelligence, NFT, Art, Digitalization

GİRİŞ

Türkçe literatüre “nitelikli fikrî tapu” Koç, A. T. (2024, 17 Eylül). olarak geçen NFT, kripto para teknolojisinin bir uzantısı olarak doğmuştur. NFT dijital bir sertifika olarak düşünülebilir. Kendine has, değiştirilemez ve benzersiz olan bu dijital varlıklar geleneksel sanat dünyasının dijital dünyaya uyum sağlaması noktasında çığır açıcı bazı misyonlar üstlenmiştir. NFT’ler blok zinciri (blockchain) teknolojisini kullanır. Blok zinciri 2008 yılında ortaya atılmış, 2009 yılında ise Bitcoin sanal para birimi ile birlikte tanınmaya başlamıştır. Blok zinciri teknolojisi esasen işletme

ağındaki bir veritabanı mekanizmasından ibarettir. Birbirine bağlı bloklar bir zincir üzerinde şeffaf şekilde depolanır. Veriler kronolojik olarak tutarlıdır. Sistem, yetkisiz işlem girdilerini engeller. Böylece bir ağ üzerinde yapılan işlemler dokunulmaz ve değiştirilemez bir biçimde üçüncül bağlantılarca da gözlemlenebilir (Ünal & Uluyol, 2020, s. 168).

Blok zinciri teknolojisinin en önemli özelliklerinden biri merkeziyetsiz olmasıdır (Decentralized Finance-DeFi). Merkeziyetsiz finans uygulamaları, blok zincir mimarisine dayalı olarak dijital varlıklar üzerindeki işlemleri akıllı sözleşme standartlarını kullanarak güvenli bir şekilde yapılmasını ve bilgilerin saklanmasını sağlamaktadır. Geleneksel bankacılık hizmetlerinden farklı olarak DeFi kullanıcıları bir aracı olmaksızın doğrudan uygulama ile etkileşime girmektedir (Parlar, 2022, s. 169). Fikrî tapuyu koruyan şey bir kurum/kuruluş değil, bir teknolojidir. Bir güvenceyle ve dijital kontratla korunan dijital sanat eseri artık muhatabını beklemektedir. Sanatçı ile sanatın muhatabı arasında bu iletişimi sağlayan unsurların haricinde herhangi bir yapı bulunmaz. Sanatsever ve sanatçı arasındaki bağ dijital ortamda merkeziyetsiz bir güvenceyle kurulmuş olur.

NFT'ler blok zinciri teknolojisinin bir uzantısı olarak yeni bir dijital alan açar. Sanat, bu dijital dünyanın kapısını aralayan en önemli anahtarlardan biri hâline gelir. Böylelikle sanat eseri artık sadece genel anlamıyla estetik ve etik açıdan değil koleksiyonerlik, ticarileşme, dijital dünyada bir meta olma hasebiyle de dikkat çekmiştir. Sanatçılar eserlerini dijital müzelerde sergileyebilmiş, metaverse adı verilen ve "evren ötesi" ifadesiyle açıklanabilecek platformda bir meta olarak kullanılabilir şekilde ortaya koyabilmiştir.

Alternatif para, alternatif sanat, alternatif meta ve alternatif dünyanın hızla kurulmasıyla birlikte somut olan birçok şey dijital dünyaya da aksetmiştir. Yapay zekâ teknolojileri bu duruma paralel olarak NFT dünyasına ve sanata da uyum sağlamıştır.

Yapay zekâ destekli algoritmalar bazen sanatçıyı gölgeleyen, bazense sanatçıya destek vererek bir sanat eseri meydana getiren teknolojiler olarak dikkat çeker. Bir başka açıdan yapay zekânın bazı durumlarda kitlelerin sanata erişmesi noktasında engel teşkil ettiği de görülür. Özellikle sınırlı sayıda satışa sunulan NFT'lerle ilgili olarak bu sorun ortaya çıkmaktadır. NFT'lerin ticarî bir metaya dönüşmesiyle birlikte sanatçı ve sanatsever arasına kâr amacı güden kişiler veya yazılımlar (botlar) girerek kitlelerin sanata ve sanat eserine erişmesini engellemeye çalışır.

Bu çalışma, NFT'nin doğma sürecini, sanatla ilgili serüvenini ve yapay zekânın bu etkileşimdeki rolünü ele almayı amaçlamaktadır. Bu noktada öncelikle NFT'ler ile ilgili bazı kavramların açıklanması yerinde olacaktır:

1. NFT'ler ve Blok Zinciri Teknolojisi

Nitelikli Fikrî Tapu, yani NFT'ler dijital bir sözleşmeyle akıllı kontrat üzerinden işlenir. Bu süreç, blok zinciri teknolojisinin güvenlik, şeffaflık ve merkeziyetsiz yapısıyla doğrudan bağlantılıdır. NFT'ler, her bir dijital varlığın benzersiz ve

değiştirilemez olmasını sağlayarak sanat eserlerinin dijital formatta korunmasını ve mülkiyetinin aktarılmasını sağlar (Düzenli & Perdahçı, 2024, s. 17). Blok zincirine dayalı bu yapı, aynı zamanda sahtecilik ve mülkiyet hakkı ihlallerini de önleyici bir rol oynar. Sanat eserinin muhatabına ulaşması, mülkiyetin dijitalleşmesi ve varlıkların işlenişi, ana hatlarıyla şu dört adımda gerçekleşir:

İşlemin Kaydedilmesi

Dijital varlık blok zinciri vasıtasıyla devredilir ve bu işlem, blok zincirin değiştirilemez yapısına kaydedilir. Bu aşama, mülkiyetin doğrulanması ve güvenli bir şekilde aktarılması açısından önemlidir.

Oy Birliğinin Sağlanması

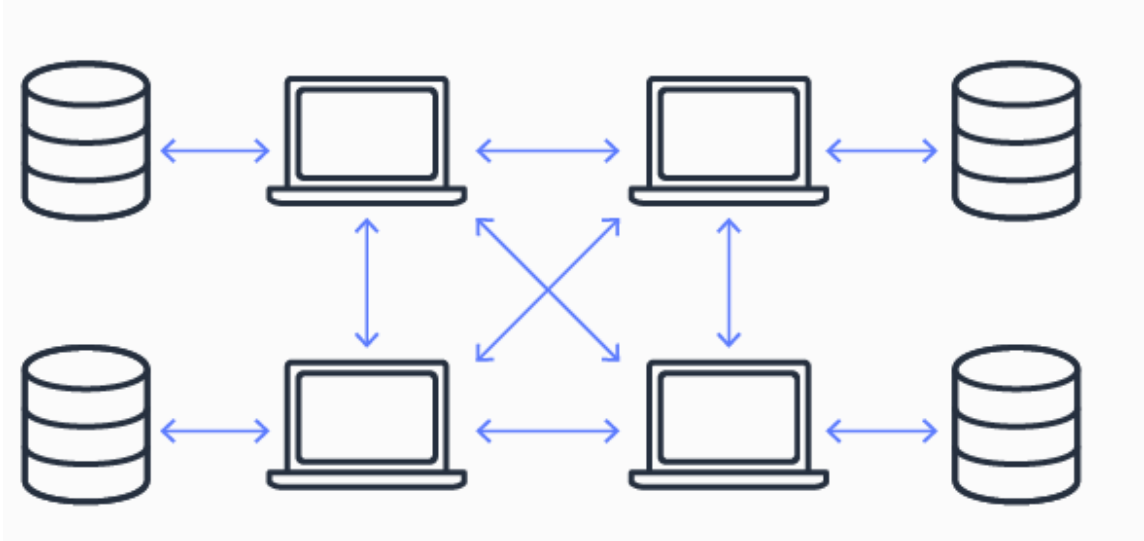
Kaydedilen işlem taraflarca onaylanır. Bu, blok zinciri üzerinde yer alan doğrulayıcılar tarafından yapılan bir onay sürecidir ve işlemin geçerli ve doğru olduğunun garantisini sağlar.

Blokların Bağlanması

Oy birliğinin sağlanması neticesinde yeni bir blok, önceki bloklarla şifrelenmiş bir zincir aracılığıyla birbirine bağlanır. Bu adım, işlemin kronolojik olarak doğrulanmasını ve blok zincirinin bütünlüğünü sağlar.

Defterin Paylaşılması

Merkezi olmayan bir sistemin temel özelliklerinden biri olan bu adım, merkezi kayıt defterinin tüm katılımcılara dağıtılmasıdır. Bu sayede herkes, sistemde gerçekleşen işlemleri şeffaf bir şekilde görebilir. Merkezî olmayan bu yapı, dijital mülkiyet haklarının korunmasında temel bir güvenlik katmanı oluşturur.



Şekil 1: Blok zinciri bağlantı şeması (Amazon, 2024)

Yukarıda belirtilen işlemlerin ardından NFT artık yeni sahibine zimmetlenir. Şemada belirtilen döngünün çalışması için birçok blok zinciri ağı vardır. Bunlardan NFT'ler ile ilgili en bilinenler Bitcoin, Ethereum, Solana gibi ağlardır. NFT'ler birçok ağda uç verse de Ethereum ağı kullanıcılar için daha çok tercih edilir. Bunda

Ethereum'un altındaki ERC-721 standardının NFT'leri oluşturmak, transfer etmek ve yönetmek için tasarlanmış olmasının etkisi vardır.² Sanatçılar sanat eserlerini çok büyük oranda Ethereum ağı üzerinden sergiler. Bu sebeple bu makalede de örnek olarak Ethereum ağına var olan NFT projeleri seçilmiştir.

Ethereum'un NFT piyasasındaki bu hâkimiyeti, onu dijital sanat ekonomisinin merkezi haline getirmektedir. ERC-721 standardı, sanatçıların eserlerini güvenli ve şeffaf bir şekilde sergilemelerine olanak tanırken, aynı zamanda alıcılar için de güvenilir bir ortam yaratır. Ethereum ağı, akıllı kontratlar yoluyla hem alıcı hem de sanatçı için mülkiyetin ve işlemlerin değiştirilemez bir biçimde kaydedilmesini sağlar. Bu sayede bir NFT'nin orijinalliği ve sahiplik geçmişi sorgulanamaz bir şekilde korunur (Arı, 2024, s. 49-50).

Alışveriş işlemi gerçekleştiğinde önceki sahiplerin (sanatçı da dâhil) NFT üzerinde artık hiçbir hakkı kalmaz. Eserin yeni sahibi varlığı uygun platformlarda (Opensea, Blur, X2Y2, vb.) sergileyebilir. Kullanıcılar eseri satın almak istesin ya da istemesin, NFT koleksiyonlarını proje sayfalarından diledikleri gibi görüntüleyebilir; hatta önceki sahiplerine kadar her türlü bilgiye şeffaf olarak erişebilir. Bu özellik, blok zinciri teknolojisinin en güçlü yanlarından biri olan şeffaflık ve merkeziyetsizliğin bir sonucudur. Sanatçılar ve koleksiyoncular, her işlemi görebilir, eserin hangi aşamalardan geçtiğini inceleyebilir ve buna göre kararlar alabilirler.

Sanatseverler bu etkileşimlerle NFT üzerinden bir ekonomi düzlemi yaratmış olur. Blok zinciri teknolojisi sadece tüm bu sanat aktivitesinin inşa edildiği yer değil, aynı zamanda nitelikli fikrî tapunun güvencesidir. Yine blok zinciri sayesinde sanatçılar, eserleri her el değiştirdiğinde telif hakkı da kazanabilirler. Akıllı kontratlar, her yeni satışta sanatçıya otomatik olarak belirlenen bir oranda ödeme yapar. Bu sistem, sanatçıların gelir elde etme biçimlerini köklü bir şekilde değiştirirken, aynı zamanda dijital sanatın ticarî değerini de artırmaktadır.

Bunun yanı sıra, NFT platformları, sadece sanat eserlerini sergileme ve ticaretini yapma alanı sunmaz, aynı zamanda bir topluluk oluşturarak sanatçı ile izleyici arasındaki etkileşimi güçlendirir. Koleksiyonerler ve sanatçılar, dijital platformlar üzerinden doğrudan iletişim kurarak sanatın daha katılımcı ve etkileşimli bir hâle gelmesine katkıda bulunur.

Blok zinciri teknolojisi ile sanatın dönüşüme uğraması da kaçınılmaz olmuştur. Tarih boyunca insanların kendini ifade etme niyetiyle düşünce ve duygularını estetik bir şekilde aktarma aracı olan sanat; heykel, dans, müzik, şiir gibi birçok alanda kendisini gösterir. Geleneksel sanatta yaratıcılık, ifade, eleştirel düşünce, somut veya somut olmayan form, değer ve mülkiyet gibi birçok özellik vardır. Blok zinciri teknolojisi ise bahsedilen tüm bu özellikleri kapsayacak şekilde mevcudiyetini ortaya koyar. Sanat eserleri dijital formatta NFT olarak tabir edilen dijital sertifikalarla korunur hâle gelir. Dijital sanatın yaratılması, paylaşılması ve

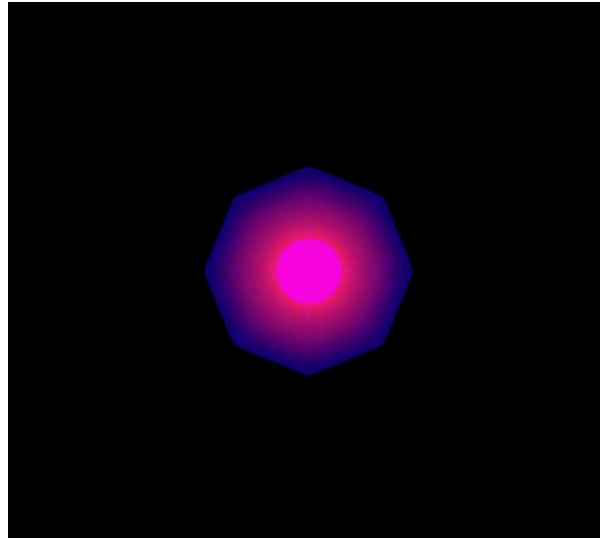
² ERC-721 hakkında detaylı bilgi için bkz: <https://www.coinbase.com/tr/learn/crypto-glossary/what-is-erc-721>.

satılması köklü değişikliklere uğramıştır. Maddeler halinde bu değişiklikler sıralanacak olursa:

- **Sanatın Dijitalleşmesi:** NFT'lerden önce dijital sanat eserleri hâlihazırda var olsa da bu sanat eserlerini koruyan, orijinalliğini tasdikleyen güvenilir bir ağ bulunmamaktaydı. Blok zinciri teknolojisi ile birlikte dijital sanat eserinin orijinalliği kapsamında dikkate değer bir güvenilirlik sağlanmaya başlandı.
- **Orijinallik:** Geleneksel sanatın dijital dünyadaki karşılığına bakıldığında en büyük sorun o eserin orijinalliğini sorgulamaktır. NFT'ler bu güvenilirliği sağlama açısından önemlidir. Sanat eserleri blok zinciri teknolojisi vasıtasıyla bir jeton (token) olarak temsil edilir ve bu jeton eserin mülkiyetiyle ilgili soru işaretlerini ortadan kaldırır.
- **Yatırım ve Koleksiyon:** Dijital sanat eserleri NFT'ler aracılığıyla hem bir yatırım aracı hem de koleksiyon haline gelmiştir. Eserler tıpkı geleneksel sanatta olduğu gibi alınıp satılabilir. Öte yandan bu sanat eserlerinin değeri artabilir, azalabilir.
- **Şeffaflık ve Güvenlik:** Blok zinciri teknolojisinin doğası gereği bütün veriler kalıcı ve şeffaftır. İsteyen herhangi bir kullanıcı herhangi bir sanat eserinin hangi aşamalarda kime ait olduğunu rahatlıkla sorgulayabilir.

2. NFT ve Sanat: Yeni Bir Paradigma

Nitelikli fikrî tapunun ilk örneği sanatçı Kevin McCoy ve Jennifer Greavu'un 2014 yılında ortaya koyduğu "Quantum" adlı dijital sanat eseridir. Eser teknoloji girişimcisi Anil Dash'in de çabalarıyla blok zinciri teknolojisine işlenmiştir (Sanatokur, 2024).



Resim 1: "Quantum" Kevin MCCOY.

Güçlü örnekleri her ne kadar 2014 yılına uzansa da NFT'ler 2020 tarihinde Covid-19 pandemisinin patlak vermesiyle sanallaşmanın etkisi sebebiyle yaygınlaşır (Ayık Ersoy, 2024, s. 90). Küresel ölçekte sokağa çıkma yasaklarının artmasıyla sosyal yaşam birtakım sınırlamalara maruz kalır. Hâliyle yaşam, akış yönünü dijitale çevirir. Böylece 1992 yılında Neal Stephenson'un *Snow Crash* adlı

bilimkurgu/siberpunk romanında karşımıza çıkan metaverse kavramı (1992, s. 18) bir dönemin gerçekliği hâline gelir. Sanatçılar artık sanat eserini bu dijital dünyada sunma, sanatseverler de bu eserleri aynı dijital dünyada deneyimleme eğilimi gösterir. Özellikle 2021 yılında Mike Winkelmann'ın *Everydays: the First 5000 Days* isimli 5000 görüntüden oluşan dijital sanat eseri medyada büyük bir etki uyandırarak NFT'lerin tanınırlığını arttırmıştır (Winkelmann, 2024).

Bu süreçte, dijital sanatın geleneksel sanat algısını değiştirmeye başladığı açıkça görülmektedir. Artık sanat eserleri, fiziksel mekânlarda değil, dijital platformlarda alınıp satılabilir, sergilenebilir ve deneyimlenebilir hâle gelmiştir. Sanat, izleyici ve koleksiyoncu ilişkileri büyük ölçüde çevrimiçi etkileşimlerle gelişmiş, sanatseverler bu eserlerle sanal sergilerde ya da NFT pazarlarında buluşmaya başlamıştır. Bu dijitalleşme süreci, aynı zamanda sanat eserinin değerinin nasıl belirlendiğini de yeniden şekillendirir. Geleneksel sanat dünyasında uzmanlar, galeriler ve küratörler sanata değer biçerken, NFT'lerde eserin nadirliği, sanatçının ünü ve dijital toplulukların ilgisi gibi faktörler ön plana çıkmaya başlar.

Ünlü birçok sanatçı ve birçok marka eserlerini NFT olarak sergiler. Öyle ki Selçuk Erdem (Erdem, 2024), Cem Yılmaz (Yılmaz, 2024), Murat Pak (Pak, 2024) ve Refik Anadol (Anadol, 2024) gibi isimlerin yanı sıra Adidas (Opensea, 2024), Nike (Opensea, 2024) gibi markalar yalnızca metaverse denilen dijital evrende kullanılabilecek ürünleri NFT haline getirip satışa sunar. İsmi anılan sanatçılar NFT dünyasında farklı açılardan iz bırakır. Türkiye'de NFT'nin doğma ve gelişme sürecini göstermesi bakımından bu isimler önemli rol oynamaktadır.

Limon ve *Penguen* gibi dergilerin profesyonel çizirliğini yapan karikatürist Selçuk Erdem, "Fluffy Polar Bears" adlı proje ile Türkiye'de NFT'ye yönelen ilk isimlerde biri olmuştur.



Resim 2: "Fluffy Polar Bears" (Opensea, 2024).

"Fluffy Polar Bears" projesi geniş kitlelere ulaşan koleksiyon olarak Türkiye'de yankı bulur. Proje 9999 adet NFT'yi kapsamaktadır. NFT'lerden bazıları sanatçının imzasını taşır ve bu sebeple daha değerlidir, bazıları da "sıradan" denilebilecek bir

kategoriye ayrılır. NFT'nin değerini belirleyen ana etken "nadirlik" durumudur. Erdem'in eserinde imzalı NFT'ler nadirken, diğerleri arka plan rengi, aksesuar gibi detaylara bağlı olarak değişken ve kişisel bir öneme sahiptir. Projeye katılmaya hak kazanan kişiler "mint" denilen ilk üretim aşamasına katılır. NFT'lerin nasıl görüneceğini hiçbir sanatsever seçemez. Proje sahiplerince akıllı kontrattaki veriler doğrultusunda NFT'lerin açığa çıkarılacağı bir zaman belirlenir ve bir aksilik olmadığı takdirde o tarihte kullanıcılar NFT'lerinin görünümüne yani "reveal" aşamasına ulaşır. Selçuk Erdem'in projesi için örnek verilecek olursa, NFT'nin imzalı olup olmaması tamamen şans faktörüne bağlıdır. NFT'lerin görünümünün tamamen aşikâr olmasının ardından kullanıcılar NFT marketlerden diledikleri NFT'yi seçip satın almayı deneyebilirler. Sanat eserinin belirsizliği sadece *mint* aşamasını kapsamaktadır.

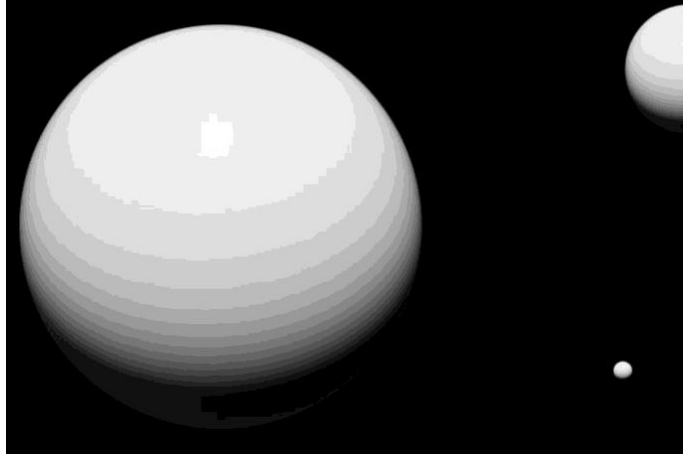
"Fluffy Polar Bears" projesi tanınan bir sanatçı tarafından kitlelere sunulan büyük bir NFT projesi olma noktasında Türkiye'de önemli bir ilk adımdır. Buna benzer bir başka atılım Cem Yılmaz tarafından gerçekleştirilir. Cem Yılmaz, Selçuk Erdem'in aksine geniş kitlelere hitap eden hacimli bir proje yerine kişisel çizimlerini ve eserlerini paylaşır. Cem Yılmaz, eserlerini bir proje odağında değil, kişisel bir takas mantığıyla sanatseverlere sunar.



Resim 3: "DRUNK CY TAP WATER" (Opensea, 2024).

Yılmaz'ın "DRUNK CY TAP WATER" adlı eseri, dijital sanat alanında sanatçıların kişisel tarzlarını koruyarak NFT dünyasında nasıl yer alabileceğini gösterir. Bu yöntem, daha kişisel ve özgün bir etkileşim biçimi sunarken, büyük projelerden farklı olarak koleksiyonerlere eserin sanatçısına daha yakın olma hissi verir.

Türkiye'de ve dünyada oldukça ünlü olan bir başka isim Murat Pak'tır. M. Pak, bir dijital sanatçı, kripto para yatırımcısı ve programcıdır. Kripto sanat ile yaptığı dijital tasarımlarını satarak 1 milyon dolardan fazla kazanç sağlayan ilk kripto sanatçısı olarak dikkatleri üzerine çekmiştir (Özdeniz, 2024, s. 49).



Resim 4: "Merge" (Opensea, 2024).

Murat Pak'a ait olan "The Merge" adlı dijital eser 91,8 milyon dolarlık hasılatı ulaştırmıştır (Arı, 2024, s. 64). Bu kazanç, NFT dünyasında büyük projelerin ne denli devasa bir ekonomi yaratabileceğinin bir göstergesidir. Pak'ın eseri, sadece bir sanat eseri değil, aynı zamanda dijital sanatın ve NFT teknolojisinin büyük kitlelerce nasıl değer gördüğünü ve nasıl bir maddî kazanç yaratma potansiyeli oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye'de NFT, sanat ve yapay zekâ denildiğinde akla gelen ilk isimlerden biri de Refik Anadol'dur. Anadol, yapay zekâ algoritmalarıyla da ilgilendiği için "Sanat ve Yapay Zekâ" başlıklı bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

Açıkça görülmektedir ki sanatın dijitalleşmesi, eserin öylece dijital uzantıya dönüşmesi değildir. Sanata ilgi duyan insanların sanata ulaşma ve deneyimleme şekli de değişmiştir. Söz gelimi Türkiye için örnek verilecek olursa İstanbul'daki sergiler ülkenin başka bölgelerinde ikâmet eden sanat severlerin sergiye katılımı bakımından zorlayıcı olabilir, ancak sanatın dijital dünyaya yayılması, üç boyutlu sanal müzeler, NFT'ler gibi faktörler neticesinde hem sanatçı hem de sanatsever internet bağlantısı aracılığıyla dijital bir düzlemde buluşabilir. Dijital dünyanın yeniliği pandemi kısıcındaki insanları cezbetmiştir. Neticede NFT'ler sanatseverlere ulaştırılan bir sanat eseri olmanın çok ötesine geçip ticarîleşmiştir. Bunda blok zinciri teknolojisinin özünde maddî bir tarafının olmasının da etkisi olmuştur. NFT'lerin meta haline gelmesiyle birlikte maddî kazanç rekabeti başlamıştır. Sanatçıların sanatseverlerle nezih bir şekilde, rekabetsiz ve sakin ruh haliyle kurduğu iletişim yerini maddiyat odaklı bir hüviyete, hararetli bir açık artırma tutumuna bırakmıştır.



Sanatçı ve onun eseriyle başlayıp sanatsevere ulaşarak gelişen süreç yerini yapay zekâ tarafından üretilen eserlerin kitlelere ulaştırılması üzerine inşa edilen proje tabanlı bir girişime bırakmıştır:



Bu aşamada sanat ve sanatçı NFT dünyasında önemini bir nebze yitirir. Sanatçının sanat eseri ortadan kaybolarak, yerine projenin "ürünü" gelir. Ürün caziptir, ancak herkesin bu metaya ulaşabilme imkânı yoktur. Yalnızca proje sahiplerince izin verilen kişiler "whitelist" denilen listeye kayıt yaptırma hakkına sahip olur. Listeye girmek ürüne ilk elden sahip olmak anlamına gelir ve bu da piyasayı belirleme hakkına sahip olmak demektir. Sanata hiçbir ilgisi olmayan insanlar dahi kârlı takaslar yapabileme umuduyla "kitle" olarak ifade edilen yığın içinde yer alır ve bir ticaret hacmi, bir pazar oluşturur. Süreçte sanatçı silinir, sanat eseri de katıksız bir ticarî meta haline gelir.

Sanat ve NFT sürecinin bir pazar hâline gelmesiyle birlikte arz ve talep dengesi sarsılır. Kitleler kâr edebilecekleri yeni ürünleri ivedi şekilde talep ederken projeler bu talepleri karşılayabilme noktasında başlarda yetersiz kalmışlardır. Tam da bu aşamada dengesizliği giderebilmek için projeler sanat eserinin üretimi noktasında yapay zekâdan yardım almaya başlar. Bir tarafta sanat eserini tek tek ortaya koyan sanatçı, diğer tarafta ise seri üretim yapan projeler yer alır. Sanatçıların tek tek sanat eserlerini ortaya koyması ve sanatseverlerle buluşturma çabası devam etmekle beraber 2022 yılında büyük oranda tükenmeye başlar. 2023'te yapay zekâ destekli projeler seri üretim yaparak hızlı bir şekilde bunları pazara sürebilme gücünden yararlanır. Kitlelere sunulan bu ekonomik vaat bağımsız sanatçıları silikleştirir. Ayrıca projeler büyük bir kitleye hitap ettiği için "topluluk" bilinci de oturmıştır. Projenin NFT'sine sahip olanlar sahip olmayanlara nazaran birçok ayrıcalığa erişir (bunlar her projenin vaadi için değişkenlik gösterir). Özel tatiller, dünya turları, dijital bir rol, evinize kargolanan bir ceket, hatta bir çorap... Tüketiciler artık bir topluluğun parçası olmak noktasında daha heveslidir. Ünlü bir satıcının biricik, tek NFT'sini satın almaya kıyasla projeler daha cazip hale gelmiştir. Projelerin daha cazip hâle gelmesini sağlayan şey ise işin sanat kısmının büyük oranda yapay zekâ tarafından tamamlanmasıdır.

3. Sanat ve Yapay Zekâ

Sanat ve yapay zekâ ifadeleri NFT kavramıyla tesadüfen mi bir araya geldi yoksa bu bir çekim kanunu mudur bilinmez; *art* (sanat) ve *artifice* (yapay) kelimeleri arasında bir akrabalık mevcuttur. Öte yandan Platon'dan beri süregelen bir tartışma söz konusudur; "sanat taklit midir?" Sanat, klasik anlayışa göre taklitten ibaret olsa da dönemlere göre birçok tanımlamaya maruz kalmıştır (Danto, 2013, s.14). Günümüz sanat ve estetik anlayışını göz önüne alırsak taklit sanatın bir yönü olsa da günümüzde taklitten çok daha fazlası olduğu kabul edilmektedir.

Art ve *artifice* kavramları arasındaki yakınlık *artificial intelligence* (yapay zekâ) teknolojisiyle birlikte yeni bir boyut kazanır. Sanat eserinin yeni bir üreticisi vardır; üstelik bu sanat eseri bir insan tarafından meydana gelmemiştir. Yapay zekâ algoritmalarıyla dileyen herkes benzersiz dijital sanat eserleri husule getirebilir.

Sunî bir şekilde meydana getirilen bu NFT'ler dijital bir sanat eseri olma noktasında tıpkı diğer NFT'ler gibi (hatta bazen daha fazla) değer görmektedir. Monet ve Van Gogh gibi ünlü sanatçıların stilini yeniden canlandırmayı amaçlayan "Botto" adlı NFT koleksiyonunun 1,1 milyon dolarlık (Coin Mühendisi, 2024) bir hasılatına ulaşmış olması bunun bir göstergesidir.



Resim 5: Alt (NFT Evening, 2024).

Tamamen yapay zekâ tarafından oluşturulan NFT'lerin yanı sıra yapay zekâ algoritmalarıyla desteklenen ancak yine de sanat eserine dokunan bir sanatçısı olan NFT'ler de vardır. Refik Anadol, sanat ve yapay zekâyı birleştiren isimlerden biridir. Anadol, "Machine Hallucinations – Nature Dreams: AI Data Sculpture 2021 1/1" isimli eserini Opensea platformu üzerinden yaklaşık 1,2 milyon dolara satmıştır (Haber Türk, 2024).

Sayfa | 51



Resim 6: Machine Hallucinations – Nature Dreams: AI Data Sculpture 2021 1/1

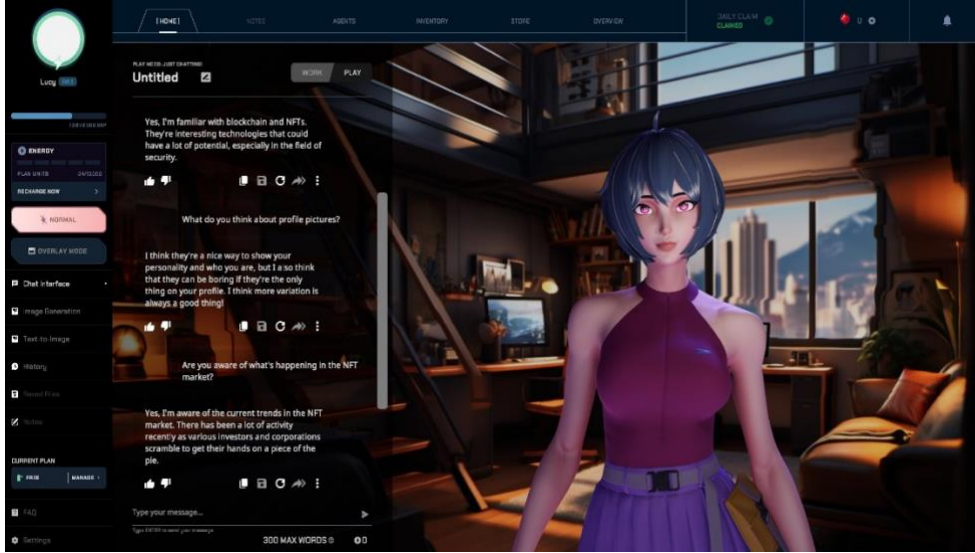
Yapay zekânın, sanatçının hemen yanı başında aktif bir rol alması bakımından Refik Anadol'un eserleri eşsiz öneme sahiptir. Sanatta etik tartışmaları yapay zekânın varlığını doğrudan sorgularken tartışmaların odağında olan bir kavramın Anadol'un eserlerine ortak olan bir yarı-özne şeklinde ortaya çıkması hem NFT dünyası hem de sanat dünyası için yeni bir deneyimdir.

NFT'lerin günlük yaşama indirgenmesi kapsamında, sanat ve yapay zekânın aynı imbidikten geçip kullanıcı deneyimiyle buluştuğu NanoverseHQ projesi önemli bir örnektir. Projeyi deneyimlemek isteyen veya bir parçası olmak isteyen kullanıcılar NFT'yi satın alır ve Nanoverse evrenine iştirak eder (Nanoversehq, 2024).



Resim 7: NanoverseHQ (X, 2022)

Kullanıcılar sahip oldukları NFT ile giriş yaptıklarında bir yapay zekâ modülüyle karşılaşır. Burada NFT aracılığıyla çeşitli yapay zekâ uygulamalarına erişilir. Böylece kullanıcılar NFT, sanat eseri ve yapay zekâ ile sentezlenen dijital bir deneyim yaşama şansını yakalar. Bu yapay zekâ modülü ile sohbet edilebilir, NFT'lerin görünüşleri üzerinde birtakım değişiklikler yapılmasını sağlayarak sanatın oluşum aşamasına da bir katkıda bulunarak yaratıcılığın gelişmesine katkı sağlayabilir.



Resim 8: NanoverseHQ (X, 2022)

SONUÇ

Sanat, insanlığın en ilkel dönemlerinden beri bir şekilde kendini var eden kültürel bir izdir. Günümüze değin çeşitli merhalelerden geçen sanat, dünyanın değişim ve dönüşümüne ışık tutma ve hatta o değişim ve dönüşümü şekillendirme gücüne sahiptir. NFT'lerin bir blok zinciri teknolojisi olarak var olmasıyla birlikte sanatın da aynı hızda dijital dünyaya uyum sağladığı görülür. Alternatif bir evren olarak teşekkül eden metaverse, sanatla birlikte hatta iç içe inşa olmuştur. NFT ve sanatın bir arada olması hem sanatseverleri hem de yenilikçi insanları bir araya toplar. 2019'da güç kazanmaya başlayan NFT'ler, öncelikli olarak estetik bir sanat eseri üretmek ve bunu çevrimiçi bir şekilde sergilemek amacıyla ortaya çıkar, 2021'e kadar NFT'lerde "nadirlik" büyük önem taşır ve sanat eserinin biricikliği ile ilgili beklentileri karşılayarak sanatın estetik haz uyandırma gibi işlevlerini karşılar, ancak 2022 ve 2023 yılları arasında kitlelerin rağbeti NFT dünyasında bir ekonomi zemini meydana getirir. Kısa süre içinde yatırımcılar ve sanatseverler farklı amaçlarla da olsa aynı yolda yürür. Sanat ve teknoloji arasındaki bağ, yapay zekâ teknolojilerini de beraberinde getirir. Yapay zekâ, NFT dünyasının odaklandığı ana konulardan biri hâline gelmekle kalmamış NFT'yi bizzat üreten aşamaya evrilmiştir. Bu noktada yapay zekâ tarafından üretilen NFT'ler artık sanatsal olarak bir değer taşımaktan ziyade meta olarak taşıdığı değer kapsamında ilgi çekmeye başlar. Yapay zekânın ürettiği görseller modern müzayedelerdeki yerini alır (Opensea gibi çevrimiçi platformlar). Süreç boyunca Refik Anadol gibi yapay zekâyı destekleyici bir araç olarak kullanarak sanat eserini yaratan sanatçılar olduğu gibi yapay zekânın bir meta oluşturması için komut veren proje yöneticileri de sanat eserinin oluşumu hakkında belirleyici olmaya başlar. Bu bağlamda yapay zekânın iki yüzüyle karşılaşmak mümkündür. Bir yandan yapay zekânın yaratıcılığından istifade ederek yeni bir eser ortaya konulur, diğer yandan ise bir seri üretim gibi görseller oluşturularak tekdüze bir meta meydana getirilir. Sanatın yaratılma ve sergilenme aşamasının bir dönüşümden geçmekte olduğu aşikârdır. Çalışmada bu dönüşümle ilgili olarak hem Türk NFT sanatçılarından hem de dünyadaki NFT

çalışmalarından örnekler verilerek NFT'lerin ve yapay zekânın sanatın dönüşümü ile ilgili olarak gözle görülür bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

KAYNAKÇA

- Amazon, (22 Ekim 2024) *Blok Zinciri Teknolojisi Nedir?*, <https://aws.amazon.com/tr/what-is/blockchain/#:~:text=Blok%20zinciri%20teknolojisi%2C%20bir%20i%C5%9Fletme,birbirine%20ba%C4%9Fl%C4%B1%20bloklarda%20verileri%20depolar.>
- Anadol, R. (22 Ekim 2024). *Machine Hallucinations – Nature Dreams: AI Data Sculpture 2021,1/1*. <https://opensea.io/assets/ethereum/0x495f947276749ce646f68ac8c248420045cb7b5e/68483326672459316920266716658531229662210905007040428048847675536440521916417>
- Anadol, R. (17 Eylül 2024). Opensea. <https://opensea.io/collection/refik-anadol>
- Arı, C. (2024). "Dijital Sanatçılar ve Koleksiyonerler İçin Sanal Dünyada Yeni Bir Mecra: 'Blockchain' Teknolojisi ve 'Nft'", *Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Ana Sanat Dalı*. (Yayımlanmamış YL. Tezi) İzmir.
- Ayık Ersoy, Y. (2024). "Teknolojik Determinizm Perspektifinden Sanatın Dijitalleşmesi ve Nft ile Sanatın Dönüşümü: Aura Kavramı ve Direnç Unsurları". *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilişim Bilim Dalı*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Coinbase. (22 Ekim 2024). *ERC-721 Nedir?* <https://www.coinbase.com/tr/learn/crypto-glossary/what-is-erc-721>
- Coin Mühendisi. (2024, 17 Eylül). *Robot Sanatçı Botto'nun NFT Eseri, 1,1 Milyon Dolara Satıldı*. <https://coinmuhendisi.com/blog/robot-sanatci-bottonun-nft-eseri-11-milyon-dolara-satildi/>
- Danto, Arthur C. (2013). *Sanat Nedir*. Çev. Zeynep Baransel. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Düzenli, K., & Perdahçı, Z. N. (2024). "Sanatın Yeni Dijital Çağı: NFT'ler ve Kullanım Alanları". *Yedi*, (Sanatta Dijitalizm [Özel Sayı]), 17-33.
- Erdem, S. (17 Eylül 2024). *Fluffy Polar Bears*. <https://polarbearsnft.com/>
- Haber Türk. (2024, 17 Eylül). *Refik Anadolu'nun NFT'si 1.2 milyon dolara satıldı*. <https://www.haberturk.com/refik-anadol-un-nft-si-12-milyon-dolara-satildi-3288276>
- Koç, A. T. (2024, 17 Eylül). *NFT'nin Türkçesi nedir? NFT nedir, ne işe yarar?* <https://www.trthaber.com/haber/guncel/nftnin-turkcesi-nedir-nft-nedir-ne-ise-yarar-674839.html>
- Nanoversehq, (22 Ekim 2024). <https://x.com/nanoverseHQ/status/1604687972107894784/photo/1>
- Nanoversehq. (24 Eylül 2024). Opensea. <https://opensea.io/collection/projectnanopass>
- Nft Evening. (22 Ekim 2024). *AI NFT: How AI is Impacting the NFT Scene* <https://nftevening.com/ai-nft-how-ai-is-impacting-the-nft-scene/>
- Opensea. (17 Eylül 2024). *Adidas Originals*. <https://opensea.io/collection/adidasoriginals>
- Opensea. (17 Eylül 2024). *Nike*. <https://opensea.io/collection/rftkt-nike-cryptokicks>
- Opensea, (22 Ekim 2024). *Fluffy Polar Bears*, <https://opensea.io/collection/polarbearsnft>

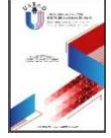
- Özdeniz, Ö. E. (2024). "Görsel Sanatlar Bağlamında Dijital Sanat ve Nft". *Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı*. (Yayımlanmamış YL. Tezi) İzmir.
- Pak, M. (22 Ekim 2024). *The Merge*. <https://opensea.io/collection/m>
- Pak, M. (17 Eylül 2024). Opensea. <https://opensea.io/pak>
- Parlar, T. (2022). "Blokzincir teknolojisi ve merkeziyetsiz finans uygulamaları". *Journal of Politics Economy and Management*, 5(2), 165-174.
- Sanatokur. (22 Ekim 2024). *NFT Satışları Nasıl Başladı?* <https://sanatokur.com/nft-satislari-nasil-basladi-ilk-nft/#:~:text=%C4%B0lk%20NFT%3A%20Sanat%C3%A7%C4%B1%20Kevin%20Mc%20Coy,benzersiz%20bir%20dijital%20imza%20i%C3%A7eriyordu>
- Stephenson, Neal. (1992). *Snow Crash*. New York: Bantam Books.
- Ustaoğlu, E., Kiran, S., Bağcı, M., & Emre, İ. E. (2022). "Nft (Non-Fungible Token) ve Uygulama Alanları". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1801-1821.
- Ünal, G., & Uluyol, Ç. (2020). "Blok zinciri teknolojisi". *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(2), 167-175.
- Yılmaz, C. (17 Eylül 2024). Opensea. <https://opensea.io/CEMYILMAZMCLXXIII>
- Trt Haber. (22 Ekim 2024). *NFT'nin Türkçesi nedir? NFT nedir, ne işe yarar?* <https://www.trthaber.com/haber/guncel/nftnin-turkcesi-nedir-nft-nedir-ne-ise-yarar-674839.html>
- Yılmaz, C. (22 Ekim 2024). *Drunk Cy Tap Water*, <https://opensea.io/assets/ethereum/0x495f947276749ce646f68ac8c248420045cb7b5e/30318975836977883049875276410771098783772571219078537393067525271615227035649>
- Winkelmann, M. (2024, 17 Eylül). Wikipedia. *Everydays: the First 5000 Days*. https://en.wikipedia.org/wiki/Everydays:_the_First_5000_Days

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: "Nitelikli Fikrî Tapu" olarak Türkçeleştirilen NFT'ler (Non-Fungible Token) değiştirilemez ve benzersiz varlıklardır. NFT, blok zinciri teknolojisinin bir uzantısı olarak meydana gelir, ancak bu dijital varlıkların potansiyeli sadece finansal alanda kalmaz; hızla sanat dünyasında da yerini alır. NFT'ler, özellikle dijital sanatın bir ifadesi olarak sadece estetik açıdan değil, aynı zamanda etik, orijinallik, koleksiyonerlik ve ticarileşme gibi birçok boyutuyla da tartışılmaya başlanır. Bu noktada, NFT'lerin sunduğu yeni perspektifler hem sanatçılar hem de sanat alımlayıcıları için dikkat çekici bir alan hâline gelir. NFT'ler ile sanatın dijitalleşmesi, sanat eserlerinin orijinalliği ve mülkiyeti gibi geleneksel kavramlara farklı açılımlar getirilir. Sanatın sergilendiği dijital platformlarda sanat eserlerinin fiziksel varlığı artık bir zorunluluk değilken, dijital mülkiyet kavramı dikkat çekici bir konu hâline gelir. Bu bağlamda NFT'ler, sanat eserlerini dijital bir formatta benzersiz kılarak sanat eserlerinin sahipliğini kripto blok zincirleri aracılığıyla garanti altına alır. Dijital eserler bu sayede tekilleşir ve koleksiyon değeri kazanır. Bu durum, sanatın koleksiyonerlik kültürüne yeni bir boyut getirmiş, tıpkı fizikî sanat eserlerinde olduğu gibi NFT'lerin de sınırlı sayıda üretilebilmesi ve satışının yapılabilmesi mümkün hâle gelmiştir. Ancak, NFT'ler aracılığıyla sanat eserlerinin sadece birer dijital varlık hâline gelmesi, sanatı ticarileştirme eğilimini de beraberinde getirir. Sanat, bir yandan dijital teknolojilerin sunduğu yeni yaratıcı imkanlarla değişim geçirirken, diğer yandan ticarî bir meta hâline gelme riskiyle karşı karşıya kalır. Yapay zekâ teknolojilerinin sanat üretiminde daha aktif rol almasıyla birlikte bu dönüşüm daha da hızlanır. Yapay zekâ destekli algoritmalar, sanatçının yaratıcı süreçlerini dönüştürmekte ve eser üretiminde etkili bir faktör olarak öne

çıkılmaktadır. Sanatçının yaratıcı rolü, bu süreçte yeniden tanımlanır. Geleneksel olarak sanatçının bireysel yaratıcılığına dayanan sanat üretimi, artık yapay zekâ ile desteklenerek yeni bir dijital form kazanır. Bu gelişme, sanat dünyasında yaratıcılık ve orijinallik kavramlarını da derinlemesine etkilemiştir. Sanatın yapay zekâ ile üretilmesi, sanatçı ve eseri arasındaki ilişkiyi dönüştürür ve sanat eserlerinin ortaya çıkış sürecine yeni bir boyut getirir. Yapay zekâ, yalnızca sanatçıya yeni araçlar sunmakla kalmaz, aynı zamanda sanat eserlerinin yapısını, anlamını ve alımlanma biçimini de dönüştürür. Sanatın üretimindeki bu değişim, aynı zamanda eserden beklentilerin de farklılaşmasına yol açmıştır. Bu süreçte, NFT'lerin ticarî bir meta olarak sanat dünyasında büyük bir etkiye sahip olduğu gözlemlenir. Dijital sanat eserlerinin alınıp satılabilmesi, sanat pazarını dijitalleştirmiş ve ticarileşme sürecini hızlandırmıştır. Bu gelişme, sanat eserlerinin mülkiyetinin dijital bir formda korunmasını mümkün kılarken, aynı zamanda sanat eserlerinin değerini ve anlamını da değiştirir. Yapay zekâ ile üretilen eserlerin aynı teknoloji tarafından manipüle edilerek piyasaların kontrol altına alınabilmesi, çeşitli spekülasyonlara yol açar. Sanatın, yapay zekâ ve NFT teknolojileri aracılığıyla finansal piyasalara daha fazla entegre olması, sanatın özgünlük ve yaratıcılık boyutunda yeni tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Türk NFT sanatçıları da bu sürecin küresel ölçekte önemli aktörlerindedir. Refik Anadol, Murat Pak, Selçuk Erdem ve Cem Yılmaz gibi öncü sanatçılar, yapay zekâ ve NFT teknolojilerini kullanarak küresel sanat arenasında yer edinirler. Bu sanatçılar, NFT teknolojisi ile sanatın dijitalleşme sürecine katkıda bulunarak yeni bir sanatsal zemin yaratır. Sanatın yapay zekâ ile etkileşim içinde olduğu bu yeni dönemde, sanatçıların yaratıcılığı ve sanat eserlerinin orijinalliği yeniden tanımlanır ve bu eserlerin hem sanatsal hem de ticarî değerleri üzerinde yeni tartışmalar yapılır. Bu çalışmada, yapay zekâ destekli NFT'lerin sanat dünyasındaki yeri, Türk NFT sanatçıları örneğinde değerlendirilmiştir. Türk sanatçıların küresel ölçekte sanat dünyasına nasıl katkı sağladıkları, yapay zekânın sanat üzerindeki dönüştürücü etkisi bağlamında incelenmiştir. Ayrıca, sanatın doğuşundan itibaren kitlelere ulaşma süreci göz önünde bulundurularak, yapay zekâ ve NFT teknolojilerinin bu süreçte oynadığı roller analiz edilmiştir. Sanatın yaratıcılık ve orijinallik gibi temel kavramlarının nasıl evrildiği, yapay zekâ teknolojilerinin bu evrimdeki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. NFT'lerin sanatı yayma gücü ve potansiyeli irdelenirken, dijital teknolojilerin sanatçı ile sanat alımlayıcısı arasındaki yeni ve doğrudan ilişkiyi nasıl dönüştürdüğü de ele alınan konulardan biridir. Yapay zekâ ve NFT'lerin sanat dünyasındaki etkileri sadece üretim ve koleksiyon alanlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Sanatın sergilenme biçimleri de bu yeni teknolojiler sayesinde dönüşmüştür. Geleneksel sanat galerileri ve müzeler, dijitalleşmenin etkisiyle sanal platformlara taşınır, NFT eserler dijital galerilerde veya sanal gerçeklik ortamlarında sergilenir. Bu, sanat eserlerinin daha geniş kitlelere ulaşmasını ve izleyiciyle olan etkileşimin farklılaşmasını sağlamaktadır. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin NFT'lerle birleşmesi, izleyicinin eserle olan deneyimini derinleştirmekte ve sanatın interaktif bir yapıya bürünmesine olanak tanımaktadır. Böylece, sanat artık yalnızca izlenen değil, aynı zamanda deneyimlenen bir olgu hâline gelir. Bu dijital sergileme biçimleri, sanatın mekânsal sınırlarını ortadan kaldırırken, aynı zamanda sanat eserinin global bir izleyici kitlesi tarafından erişilebilir olmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak, NFT'ler ve yapay zekâ, sanatın üretiminden tüketimine kadar birçok boyutunu kökten değiştiren yeni bir paradigma sunmaktadır. Bu teknolojiler, sanat dünyasında yaratıcılık ve özgünlük kavramlarını yeniden şekillendirirken, sanatın ticarileşmesi ve dijitalleşmesi süreçlerinde de belirleyici bir rol oynamıştır. Sanatçılar, alımlayıcılar ve koleksiyonerler için yeni bir etkileşim alanı sunan NFT'ler ve yapay zekâ teknolojileri, sanat dünyasında dönüşümün merkezinde yer almaktadır.

EXTENDED ABSTRACT: NFTs (Non-Fungible Tokens), are immutable and unique assets. Originally stemming from blockchain technology, NFTs have rapidly entered the art world, gaining significance not only from an aesthetic perspective but also in terms of ethics, originality, collectibility, and commercialization. NFTs have introduced new perspectives, becoming a notable area for both artists and art consumers. The digitalization of art through NFTs has fundamentally altered traditional concepts of originality and ownership. Physical presence is no longer necessary for an artwork to hold value; instead, digital ownership has gained prominence. By leveraging blockchain technology, NFTs ensure the

singularity of digital artworks, thus providing them with collectibility and market value. However, while NFTs offer new creative possibilities, they also raise concerns about the commercialization of art, as digital artworks are increasingly treated as commodities. Artificial intelligence (AI) further accelerates this transformation. AI-supported algorithms have begun to play a more active role in art production, reshaping the creative process and redefining the artist's role. This evolution challenges traditional notions of creativity and originality, as AI not only provides artists with new tools but also alters the structure, meaning, and reception of the artwork itself. This shift impacts expectations surrounding art and its consumption. The commercialization of digital art through NFTs has had a significant effect on the art market, further digitizing and accelerating its commodification. AI-produced artworks have even sparked speculation about potential market manipulation by the same technology that creates them. This deeper integration of art with financial markets calls into question traditional notions of originality and creativity. Notable Turkish NFT artists like Refik Anadol, Murat Pak, Selçuk Erdem, and Cem Yılmaz have become global actors in this field, contributing to the digitalization of art and the establishment of a new artistic landscape. Their work highlights how creativity and originality are being redefined in this era of AI and NFTs, spurring discussions about the artistic and commercial value of these digital works. This study will explore the role of AI-driven NFTs in the art world, focusing on Turkish NFT artists and the transformative impact of AI on art. Additionally, it will examine how AI and NFT technologies have played a pivotal role in expanding the accessibility of art to broader audiences. The evolving relationship between artists and their audiences, as well as how AI is reshaping fundamental concepts such as creativity and originality, will be analyzed. Furthermore, the capacity of NFTs to democratize and disseminate art globally will be discussed, alongside the direct and evolving relationship between digital technologies, artists, and art consumers. The impact of NFTs and AI extends beyond production and collection; these technologies are also revolutionizing how art is displayed. Traditional galleries and museums are transitioning into virtual platforms, allowing NFTs to be exhibited in digital galleries or virtual reality spaces. This broadens the audience reach and transforms how viewers interact with art. The integration of augmented and virtual reality technologies with NFTs deepens the viewer's experience, making art more interactive and experiential. As a result, art is no longer merely observed; it is actively engaged with. These digital exhibition methods remove spatial limitations, granting global audiences access to artwork. In conclusion, NFTs and AI represent a new paradigm in the art world, fundamentally altering the production, consumption, and interaction with art. These technologies are reshaping key concepts like creativity and originality while also playing a decisive role in the commercialization and digitalization of art. NFTs and AI are at the forefront of a transformation that redefines the relationship between artists, collectors, and audiences.



THE COLLAPSE OF PSYCHOTECHNICAL ACTING METHODS IN REPRESENTATIONAL ARTS AND THE SEARCH FOR A NEW PARADIGM

TEMSİL SANATLARINDA PSİKOTEKNİK OYUNCULUK YÖNTEMLERİNİN
İFLASI VE YENİ BİR PARADİGMA ARAYIŞI ÜZERİNE

Orkun ÖNGEN

Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Tiyatro Bölümü,
Ordu/Türkiye.
Asst. Prof., Ordu University, Theatre Department,
Ordu/Türkiye.
orkunongen@msn.com
ORCID ID: 0000-0002-3211-4972

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1617307

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 10.01.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 01.03.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Öngen, O. (2025). The Collapse of Psychotechnical Acting Methods in Representational Arts and the Search for a New Paradigm. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 58-76.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Abstract: This study examines the actor's performance as a meaning-creating element within the realms of cinema and theatre from a historical perspective. Through this analysis, the fundamental differences between theatre and film acting and the reasons behind common misconceptions are explored. The study aims to demonstrate that variations in an actor's performance do not actually stem from acting methods but rather from challenges introduced by changes in medium. Moreover, the pressures exerted by the dominance of certain media create challenges for actors, often causing them to abandon the essential techniques they have learned, ultimately leading to the obsolescence of core acting methods. Cinema, because of the Industrial Revolution and digital mass media, has acquired a commercial character. This evolution requires the performances of actors to increasingly align with commercial demands, which in turn reshapes acting methods to accommodate these demands. Based on these premises, the transformation of acting methods and their current crisis are addressed through qualitative analyses under relevant themes. The findings of this study underscore the need to construct a new acting paradigm by critically re-evaluating traditional acting techniques.

Key Words: Cinema, Theatre, Stanislavski, Method Acting

Öz: Bu çalışmada sinema ve tiyatro mecraları içerisinde anlam yaratan bir öge olan oyuncunun edimi tarihsel bir perspektif içerisinde incelenecektir. Bu incelemeler neticesinde tiyatro oyunculuğu ve sinema oyunculuğu arasındaki farkların temelinde neler olduğu ve yapılan yanlış genellemelerin nedenleri incelenecektir. Çalışmada hedeflenen oyuncunun oynama edimindeki farklılıkların aslında oyunculuk metotlarından kaynaklanmadığını tam tersine mecra değişiminin getirdiği bir problem olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu mecra tahakkümünün oyuncu üzerinde yarattığı baskı, oyuncunun oynama edimini gerçekleştirebilmek adına öğrenmiş olduğu oyunculuk sanatının esaslarını oluşturan yöntemlerin ıskartaya çıkarak iflasına yol açmaktadır. Sinema sanatı, endüstri devrimi ve sanayileşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkmış kitle iletişim araçlarının dijitalleşmesiyle birlikte ticari bir nitelik kazanmıştır. Bu süreç, oyuncunun oynama ediminin ticari taleplere daha çok bağlı ve uyumlu olmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum doğal olarak oyunculuk metotlarının da ticari taleplere göre şekillenmesi anlamına gelmektedir. Bu önermeler ekseninde oyunculuk metotlarının dönüşümü ve günümüzdeki krizi ilgili başlıklar altında yapılan kalitatif çözümlenmelerle açıklanmaya çalışılacaktır. İncelemeler çerçevesinde ulaşılan sonuç oyunculuk yöntemlerinin eleştirel bir bakış açısıyla irdelenerek yeni bir oyunculuk paradigmasının inşa edilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sinema, Tiyatro, Stanislavski, Metot Oyunculuğu

INTRODUCTION

From a historical perspective, the actor fundamentally assumes the role of a transmitter or mediator. The main question to ask here is what the actor conveys, why they do so, or what gives rise to the need for such transmission. In the art of cinema, the actor performs actions in front of the camera, which acts as an intermediary between the audience and the event or situation. The camera often transforms into a tool that shapes, or at times manipulates, the message the actor intends to convey. This situation causes the collapse of acting methods that form the foundation of an actor's performance, as these methods are typically developed within the context of theatrical performance. The reason these methods do not always provide the desired resolution lies not only in the paradoxes within

their principles but also in the fact that cinema and theatre are fundamentally different mediums. This divergence stems from the failure to consider the structural requirements imposed by the nature of the medium the actor performs within.

The principles underlying acting methods inherently involve the contradictions posed by the paradox of acting. When these contradictions are compounded by the narrative challenges embedded in the structure of cinema, the functionality of the methods employed by actors during their performances becomes increasingly intricate. A critical question thus emerges: is the meaning generated through the act of performing in cinema tied to the principles of acting methods, or is it primarily dictated by the role assigned to the actor through the camera's perspective? Moreover, many actors struggle to perceive cinema as an economic industry due to the emotional connection they have to their art. This perspective often leads to a lack of acknowledgment of the commercial concerns shaping cinematic narratives, which, when combined with the challenges posed by the camera's mediation, makes this an essential issue for further discussion. The answers to these debates can challenge the relevance of traditional acting methods within contemporary cinema and contribute to the construction of a more encompassing paradigm of acting that reflects the realities of the modern age.

METHODOLOGY

The aim of this study is to reveal the issues and challenges arising from the medium shift in acting methods, taking the fundamentals of the art of acting as its basis. The adaptation of the actor -a meaning-creating element within the historically prior art of theatre- to the art of cinema amid changing eras and circumstances are examined. The reasons behind the conceptual confusion caused by the medium shift in the art of acting and the transformations in the methods of performance as actors transition from theatre to cinema are analysed from a historical materialist perspective.

As a methodological approach, the study employs qualitative research methods from the field of social sciences. Beginning with the fundamentals of the art of acting and the foundations of the paradox of acting, the study examines the historical transformation of Stanislavski's System Acting -regarded as the cornerstone of psychological realism in acting- into Method Acting that emerged with the contributions of Lee Strasberg. Subsequently, the reasons for this transformation, along with the essential principles and paradoxes inherent in the art of acting, are analysed through a qualitative comparison. While discussing the differences between theatre and cinema acting, the causes of generalisations and misconceptions are identified.

The conclusions derived from this analysis are expected to open a discussion in the "Conclusion" section on the feasibility of acting methods in today's commercial market conditions. The scope of the study is limited to Stanislavski's psychological realism acting system and the Method Acting paradigm derived from it. This

limitation is due to these approaches being among the earliest successive variations in the transition of acting methods from theatre to cinema. Furthermore, the foundational psychological realism of these methods and their widespread use in contemporary commercial market conditions necessitated focusing the study within this framework.

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND RESULTS

The Essentials of Acting and the Paradox of Acting

Throughout the history of acting, actors have consistently confronted two fundamental questions during the representation of their roles:

1. Should the actor fully identify with their role, or should they maintain a critical distance and play it from a detached perspective?
2. During the act of performance, should the actor genuinely live or experience the role, or should they represent it by resembling someone or something through their rational intellect?

The answers to these fundamental questions not only establish the principles governing the actor's art but also determine which method an actor should follow when designing the role that they embody on stage throughout the history of theatre. Considering these two questions in light of contemporary conditions, it is evident that the evolution of technology and the shifting mediums in which actors perform do not resolve these main issues. They rather exacerbate the contradictions and render them even more complex. For instance, the transition from theatre to cinema, and that from cinema to digital platforms, can be observed to reshape the act of performance based on the specific ways each medium communicates with society. This dynamic may lead to a deviation from traditional acting methods, which have historically served as the foundation of an actor's art, toward a performance style shaped by the communicative demands of the medium.

First, it is important to address the paradoxes that are inherent within acting. Arguments pertaining to these paradoxes will help define the main principles of contemporary acting. In the book *Methods and Paradoxes in Acting (Oyunculuk Sanatında Yöntem ve Paradoks)*, Karaboğa (2005, p. 6) explains the fundamental elements of the paradox of acting. To summarise Karaboğa's discourse on these paradoxes: The first paradox concerns the actor's relationship to the *play space*. It arises from the tension between the actor's freely defined actions within the play space and the structured, disciplined execution of these actions. The central challenge lies in how the actor shapes their subconscious and conscious faculties around a specific discipline to systematically represent the character they are portraying on stage. The second paradox involves the boundary between the performative reality of the play -its repeatable structure, related to its own goals and truths- and the reality of daily life. This is because the actor is both a subject within the play space and a real subject of daily life. Balancing these two modes

of subjectivity is another problem that acting disciplines aim to address in the actor's representational process. The third paradox, referred to as Diderot's paradox of acting, addresses the challenge actors face when portraying a character distinct from themselves. Should the actor completely abandon their own identity, fully identifying with the character to the point of embodying the character entirely? Alternatively, should they approach the role by maintaining a degree of distance between their own character and the role, with the awareness that their presence on stage is a representation? This third paradox is tied to the total performance, which emerges from the interplay between the performative signifier (representation) that the actor constructs through their actions and the signified (the living performance created through action). In other words, it concerns what the performance ultimately signifies or represents.

Acting methods attempt to provide various resolutions to these paradoxes. Each method's response is unique to its nature and is designed to convey the sign represented by the actor to the audience within the context of the medium it operates in. Stanislavski and his successors, who derive from the tradition in question, aim to make the process they refer to as the actor's *creative activity* on stage repeatable through psychotechnical methods. At the same time, they seek to bring the emotions arising from this process under the control of the mind. Although psychotechnical acting methods aim at regulating what they call the actor's creative state of mind through artificial stimuli, this goal is consistently undermined due to the irrational nature of emotions as a phenomenon. Furthermore, the nature of this "*inner creative state*" is not clearly defined within these methods (Stanislavski, 2003, p. 283). Instead of offering a concrete explanation, it is often reduced to a state of mystification, shifting the actor's performance into an ambiguous and abstract realm referred to as the *subconscious creative activity* (Stanislavski, 2008, p. 337).

It is useful to divide Stanislavski's system into two phases. This distinction is important because the paradigm shifts in the actor's approach to achieving an inner creative state/mood become evident during the system's evolution from psychotechnical methods to methods of physical actions. In the early phase of his system, Stanislavski explains the process of living the role as follows:

One cannot always create subconsciously and with inspiration. No such genius exists in the world. Therefore, our art teaches us first of all to create consciously and rightly, because that will best prepare the way for the blossoming of the subconscious, which is inspiration. The more you have of conscious creative moments in your role the more chance you will have of a flow of inspiration (Stanislavski, 2003, p. 15).

The contradictory aspect of this proposition lies in Stanislavski's aim to achieve an abstract and mystified state of inspiration through consciousness and the mind, while disregarding the fact that emotions, by their nature, cannot be brought under the control of the mind. He continues immediately as follows:

If you take all these internal processes and adapt them to the spiritual and physical life of the person you are representing, we call that living the part. This is of supreme

significance in creative work. Aside from the fact that it opens up avenues for inspiration, living the part helps the artist to carry out one of his main objectives. His job is not to present merely the external life of his character. He must fit his own human qualities to the life of this other person and pour into it all of his own soul. The fundamental aim of our art is the creation of this inner life of a human spirit, and its expression in an artistic form (Stanislavski, 2003, p. 15).

The contradictory aspect of this proposition emerges as follows: While asserting that the actor's task is not merely to present the external life of the character, Stanislavski temporarily overlooks the representational nature of theatre as a medium. Instead, he emphasises that the actor must adapt their human qualities to align with the life of this other person, pouring their whole self into that person. In other words, he suggests that the actor must merge with the character -a process formally known as "experiencing a role". However, when this state of merging occurs, it inevitably results in a temporary suspension of consciousness. This is because the rational, creative effort required in the actor's approach to the role is set aside once the actor fully immerses themselves in the character's existence -finding inspiration through conscious effort and transitioning into the character's life. This suspension arises because by their nature, emotions are irrational phenomena. Therefore, any attempt to exert absolute control over them through the mind or reason is nearly impossible. On the contrary, the actor's desire for complete mastery over their emotions could even be described as a schizophrenic tendency.

The term "*schizophrene*" originates from German and refers to a person suffering from schizophrenia, a condition characterised by a breakdown in the relationships between thought, emotion, and behaviour. Etymologically, the word "schizophrenia" was coined in 1908 by Swiss psychiatrist Eugen Bleuler (1857–1939). It is derived from the German Schizophrenie, which itself originates from the Latinised form of the Greek words skhizein (to split) and phrēn (genitive: phrenos, meaning "heart" or "mind") (Douglas, 2022). This reflects the literal meaning of the term as "a splitting of the mind," not in the sense of possessing two personalities but rather in the division of the mind, resulting in a state where the individual simultaneously believes in two separate realities (Kuhn & Cahn, 2004). The existing reality, namely, the real world, corresponds to what an ordinary, healthy person perceives. In contrast, the so-called secondary reality is a systematised construct created by the schizophrenic individual, often based on their perception of reality, which a healthy person cannot understand. Therefore, the reality imposed by Stanislavski on the actor as a subject corresponds to the reality of a schizophrenic subject who simultaneously believes in two separate realities. In the Stanislavski system, this state of secondary reality, which is sought to be created in the actor through conscious effort, ultimately pushes the actor toward living the role. If evaluated within the context of the explanations above, this system acting method is revealed to be uncanny, unreliable, and despite appearing scientific, occasionally straying from scientific methodologies. Karaboğa touches upon this schizophrenic state of the actor in his book as follows: "In short,

the actor's life is socially schizophrenic. A potential conflict exists between their 'actor identity' and 'everyday identity,' and this schizophrenia is an irresistible characteristic of acting" (2005, p. 21). This definition validates the actor's schizophrenic personality yet merely describes the conflict between the actor's everyday identity and their acting identity rather than offering a solution for eliminating this conflict. The actor can resolve this conflict between these two identities by acknowledging the representational nature of the medium they are part of. Acting is not the art of experiencing or living the role. It is rather the art of expressing, narrating, and conveying the signifier to be represented to the audience. The actor achieves this act of expression, narration, and conveyance through the physical actions they perform within the medium. The sacred and mystical duty Stanislavski assigns to the actor -*the fundamental aim of our art is the creation of this inner life of a human spirit, and its expression in an artistic form* (Stanislavski, 2003, p. 15)- causes the actor to forget the representational nature of the system in which they perform. For the actor, what truly matters is performing the necessary concrete actions related to the role they enact and creating the signifier they represent. Even though Stanislavski incorporates this act of physical performance into his method under the concept of physical actions during the second phase of his system, his approach, which is rooted in the idea of the actor experiencing emotions, cannot escape the trap of mystification due to its inherently schizophrenic nature.

In the second phase of the Stanislavski system (*physical actions*), he summarises the actor's process of creating their role as follows: "The creative process of living and experiencing a part is an organic one, founded on the physical and spiritual laws governing the nature of man, on the truthfulness of his emotions, and on natural beauty" (Stanislavski, 1968, p. 44). From this suggestion, it can be concluded that the actor, who has control over the necessary physical and spiritual conditions, will begin to experience the role. Here, Stanislavski's only addition to his system is the inclusion of the actor's physical actions during the process of experiencing the role. Besides, he elaborates on physical actions later in the book as follows:

Let each actor give an honest reply to the question of what physical action he would undertake, how he would act (not feel, there should for heaven's sake be no question of feelings at this point) in the given circumstances created by the playwright, the director of the play, the scene designer, the actor himself by means of his own imagination, the lighting technician, and so forth. When these physical actions have been clearly defined, all that remains for the actor to do is to execute them. Note that I say execute physical actions, not feel them, because if they are properly carried out the feelings will be generated spontaneously. If you work the other way around and begin by thinking about your feelings and trying to squeeze them out of yourself, the result will be distortion and force, your sense of experiencing your part will turn into theatrical, mechanical acting, and your movements will be distorted (Stanislavski, 1968, p. 201).

Although Stanislavski himself acknowledges this in his own words, the fact that he refers to the process as “living or experiencing the role” suggests that, while he appears to accept the representational nature of theatre, he ultimately relegates it to a secondary position. In his system, he expects the actor to transition into the process of living the role by using physical actions. The flaw in the system does not lie in its method but in the way it is expressed. A role is not “lived”; it is represented on stage. Representation, as Stanislavski himself states, is created when the actor clearly defines the physical actions for the role and executes them on stage, thus establishing their existence through performance. The phrase “living/experiencing the role” mystifies the actor’s consciously performed actions on stage, distancing the act of playing a role from its tangible essence. The actor does not “live or experience” the role; they “act” (or do) the role -through their physical actions, they bring a sense of reality to the role. This reality, however, is a reality tied to the concept of representation in theatre. If the actor attempts to fully “live/experience” the role, they continuously stray from the reality of representation. If an actor were to truly live the role in a literal sense, it would no longer be a role, but it would become real. By the nature of their work, the actor exists on the fine line between role and reality. This fine line is defined by the necessities of representation.

From the points discussed, the following conclusions can be drawn:

- a) The actor does not “live or experience the role”, but they *act* it, meaning that they perform or do it. Through their actions, the actor creates a representational style on stage. The nature of this representational style depends on the medium in which the actor performs and varies based on its characteristics. Therefore, the actor performs this act differently in theatre, cinema, or digital media, adapting to the specific conditions, requirements, and circumstances of each medium.
- b) Acting methods are not scientifically proven or consistent techniques. Psychotechnical acting methods, such as those described in Stanislavski’s system and their derivatives (e.g., Method Acting and others), are methods¹

¹ The most well-known examples of psychotechnical acting methods in Turkey are the techniques developed by Michael Chekhov, Stella Adler, and Eric Morris. These methods originated from Stanislavski’s system and have evolved into their own unique approaches and styles. Those who wish to learn more about these methods can refer to the book “*Oyunculuğun Yolculuğu: Stanislavski'den Morris'e*” (The Journey of Acting: From Stanislavski to Morris) (Ergün, 2015). Methods created by figures such as Richard Boleslavsky, Maria Ouspenskaya, Sonia Moore, Lee Strasberg, and Sanford Meisner are essentially based on the Stanislavski school and are variations derived from this tradition. Additionally, Kerem Karaboğa’s book “*Oyunculuk Sanatında Yöntem ve Paradoks*” (Methods and Paradoxes in Acting) is also worth consulting. This work provides significant insights into the perspectives and techniques of notable figures such as Denis Diderot, Jerzy Grotowski, Vsevolod Meyerhold, and Bertolt Brecht, alongside Stanislavski. Beyond these, many other methods and techniques derived from European acting systems are fundamentally based on variations of psychotechnical acting schools or other acting approaches. For instance, the Chubbuck Technique, developed by American acting coach Ivana Chubbuck, stands out as a variation rooted in Stanislavski’s system. Conversely, Jacques Lecoq’s approach, which emphasises physical theatre, movement, and mime, serves as a distinctive movement-based method that diverges from these traditional systems.

rooted in mystification. They propose that the actor should control their emotions -as inherently irrational phenomena- through rational effort. Nevertheless, they often fail to clearly and definitively explain the tangible actions required to achieve this control. These methods frequently mystify the actor's ability to perform, presenting it as an almost unattainable technical skill. While these methods appear internally consistent and self-contained, they display inconsistencies and contradictions when evaluated through the nature of representation on stage. Additionally, these methods lead to different orientations and interpretations in each individual. The paradoxical structure of these acting methods further exacerbates the connatural contradictions between the principles of acting and the medium in which the actor performs, often obscuring the essence of the matter through generalisations and reductions.

From these conclusions, the following answers can be given to the fundamental questions of the art of acting:

1. The actor does not identify with the role; they represent or signify it. Identification implies 'living' or 'experiencing' the role and becoming one with it.
2. The actor is never the essence of truth/reality on stage. Instead, they are an indirect *signifier* of truth/reality. The character performed by the actor is part of a system of paradigms meant to be represented on stage. This system of paradigms is determined by the director, playwright, or instructor who constructs the performance. The actor performs in a way that conveys this system of paradigms to the audience. Even if the character being portrayed is based on a real event or person, it is a representation during the act of performance-a fictional construct, not reality itself. For this reason, the actor is not the reality itself but its representative. The fundamental misconception that the actor faces during their performance is forgetting the system of signifiers/representations in which they are situated and perceiving these representations as if they were the truth itself. Alternatively, the actor may perpetually succumb to this illusion. Consequently, the actor does not 'live' or 'experience' the role but instead represents or signifies the character they have performed through emulation. During the act of representation, the actor conveys this character within the framework of the medium's structure and limitations -be it in theatre, cinema, or digital media- while remaining aligned with the nature of representation.

Karaboğa's fundamental elements of the paradox of acting can be examined in relation to the nature of the mediums in which the actor operates. *First*, the actor's play space is determined by the characteristics of the medium in which they perform. Therefore, the actor's mode of execution differs between theatre and

cinema. The character the actor represents or performs within a given medium is shaped by the opportunities and constraints that the medium offers. The actions performed by the actor are not solely dictated by the character or situation they represent but are also subject to the direct influence and dominance of the medium itself. *Second*, the actor is not only a subject within the play space or daily life but also a subject of the medium they inhabit. This state of subjectivity raises questions about what the actor represents, narrates, or expresses within the medium they are part of. The answers to these questions, in turn, shape the actor's representational form within that medium. In other words, the subject reconstructs itself in response to these questions. For this reason, when positioning oneself as a subject within the medium, the actor must address questions such as what they are doing (what they are performing, why they are performing it, and how they will perform it). These questions should not be directed toward acting methods but instead toward the actor oneself. Thus, seeking concrete and objective answers to these questions, rather than abstract and subjective ones, prevents the actor from falling into the trap of mystification and provides them with a consistent mode of performance. *Third*, the actor does not 'live' or 'experience' the role to become the character; instead, they turn toward expressive methods that signify or represent² the character. What the actor represents within a given medium is not merely a question concerning their total performance (actor's score) but also a broader philosophical and societal inquiry about what the representation aims to communicate to the audience, masses, or society. This question inherently carries both societal and artistic critique within it.

The Actor as a Meaning-Creating Element in Cinema and Theatre

Theatre and cinema are both forms of representation. In the art of theatre, actors are viewed live on stage, whereas in the art of cinema, actors are watched through the images created and fixed on screen (Oruç, 2015, p. 25). The most evident distinction lies in this live-recorded dichotomy. Cinema, as an art form, records and preserves images, transforming them into immutable signifiers. Theatre, on the other hand, is an art form that aims to stabilise the actor's performance on stage during each representation. Consequently, an actor performing in theatre is responsible for their actor's score, which they are required to execute in every performance. The methods provided by the art of theatre are primarily aimed at achieving this concept of the actor's score, making them specific to the theatrical medium. One of the prominent methods in this regard, the Stanislavski system, gained worldwide recognition through the tours of the Moscow Art Theatre in the United States and Europe between 1922 and 1924 (Özüaydın, 2013, p. 24). Some of these actors chose not to return to Russia after completing their 18-month American tour in the spring of 1924 but instead stayed in the United States and began teaching in American acting schools (Tucker, 2010, pp. 12–13). Among these actors were Richard Boleslavski, Maria Ouspenskaya, Maria

² In other words, by creating a form of representation in accordance with the requirements of the medium they are in.

Germanova, Vera Soloviova, Andrius Jilinsky, Leo Bulgakov, Barbara Bulgakov, and Tamara Daykarhanova, who contributed to the widespread adoption and establishment of the Stanislavski system in the United States. Two of Stanislavski's students, Richard Boleslavski and Maria Ouspenskaya, began teaching theatre at the American Laboratory Theatre between 1923 and 1926. Later, Boleslavski and Ouspenskaya's students Harold Clurman and Lee Strasberg, along with Cheryl Crawford, came together at the Theatre Guild in 1925. They went on to establish the Group Theatre (1931–1940), which became the most influential theatre group in the United States in the 1930s (Özüaydın, 2013, p. 24). One of the members of this group, Lee Strasberg, born in 1901, is recognised as the founder of the globally renowned film acting method known as Method Acting. Lee Strasberg was invited in 1949 to join the world-famous Actors Studio, which had been founded in 1947 by Elia Kazan and Robert Lewis. At the Actors Studio, Strasberg became known as the mentor who trained many of the world's most famous film actors, including Al Pacino, Robert De Niro, Marilyn Monroe, Jane Fonda, James Dean, Dustin Hoffman, and Jack Nicholson (Güngör, 2015, p. 235; Tucker, 2010, p. 13). All these explanations suggest that the concept known today as on-camera acting, rooted in Method Acting, is fundamentally an adaptation of Stanislavski's acting method, originally developed for the theatre, into the cinematic medium under the name Method Acting. Therefore, the argument that exaggerated acting is typical of theatre while naturalistic acting is more common in cinema loses its validity.³ This is because the Stanislavski System, which forms the foundation of Method Acting and was adapted from theatre to cinema, is itself grounded in realistic acting. A method designed to depict the concrete reality of life on stage, shaped by the principles of realistic theatre, cannot inherently advocate for exaggeration or overly dramatic acting. Similarly, it cannot support exaggerated or over-the-top acting on the theatrical stage. The primary reason this misconception persists in the literature, even among filmmakers and many theatre practitioners, is the repeated disregard for the distinct characteristics of each medium. This has led to the erroneous assumption that theatre acting inherently involves exaggerated or over-the-top performances. Theatre and cinema are distinct arts in terms of their characteristics. Actors must adapt and optimise their acting style according to the medium they are performing within. This can only be achieved through the actor's dedicated efforts to refine their methods of narration and expression.

The difference in expression and narration between mediums also manifests in the distinction between the Stanislavski system and Method Acting. The Moscow Art Theatre, which applied the Stanislavski system, utilised it in their theatrical performances during their tours from 1922 to 1924. Following these tours, Moscow Art Theatre actors who remained in the United States introduced the system to American theatre and provided training in its methods. Later, Lee Strasberg adapted this system into a method for film acting, leading to the development of

³ For further discussion on this argument, see: Kart, 2019, p. 430; Onan, 2008; Solmaz & Yüksel, 2016, p. 582; Uluyağcı, 2001, p. 43.

an acting approach that spread from the United States to the world through Hollywood films and became a global standard for film acting. Based on this argument, it would not be incorrect to view Method Acting as an adaptation of the Stanislavski system -a method designed for the theatrical medium- into the cinematic medium. Lee Strasberg's Method Acting requires the actor to produce emotional states that align with the emotional atmosphere of the scenes, even if these emotional states are not explicitly written in the script. Furthermore, the Stanislavski system confines the actor within the given circumstances set by the playwright, whereas Strasberg's Method Acting rejects such restrictions. The actor, therefore, has the freedom to seek and create stimuli that evoke emotions, even if these stimuli go beyond the given circumstances of the script/text (Özüaydın, 2013, p. 30). This distinction serves as a significant boundary that clearly demonstrates the difference between cinema and theatre. The Stanislavski system, evaluated from the actor's perspective, is a method designed to perform a theatrical text, which is considered a literary work. In contrast, Method Acting, as proposed and developed by Lee Strasberg, is a method tailored for performing scenarios or film scripts, which do not carry the same literary value as theatrical texts. Therefore, the demand of Method Acting for the actor to step outside the written script and its given circumstances to create their own personal conditions and successfully execute them aligns specifically with the requirements of cinematic performance. In the art of cinema, scenes are often filmed in fragments over different periods, and even a single scene can be divided into smaller shots that are filmed multiple times. These fragments are then edited together during post-production to create a cohesive cinematic narrative, selecting the actor's best performances from each take. As a result, the audience does not fully perceive how the actor achieves or conveys the emotions they represent. Instead, the images the audience sees in a film are composed to align with the overall representation (the signifier) that the filmmakers aim to create. The medium of the camera serves as an intermediary, positioned to show the audience only what the producer and director intend to communicate. In the art of theatre, however, this situation is somewhat different. A knowledgeable audience member who is familiar with the text can discern whether the actor's emotions align with the paradigms the playwright has intended to create. A good theatre audience does not watch a play out of curiosity for its ending. Unlike the typical mass audience that cinema often targets, this type of audience is often well-acquainted with the text of the play and may have even seen different variations of the same work staged by other directors. As such, this audience is generally capable of noticing nuances in the actor's performance. Method Acting and the Stanislavski system are both based on the principles of psychotechnical acting. However, the methodological differences between them can be attributed to the emergence of cinema in the 1930s as a new medium that positioned itself as an alternative to theatre. This new medium demanded unique, natural, and realistic acting techniques tailored to its specific characteristics. Throughout the history of acting, actors have adapted and updated their styles according to the conditions of their

time. Naturally, during the rise of cinema, it was inevitable for the Stanislavski system -representing the naturalistic and realistic acting approach of theatre- to be adapted into Method Acting to meet the requirements of this new medium.

Uluyağcı states that during the developmental years of cinema, its prolonged struggle to free itself from the influence of theatre stemmed from the fact that cinematic acting lacked its own unique method, and cinema had not yet created a language of its own (Uluyağcı, 2001, p. 42). While this assertion seems accurate, it contains certain unexplained shortcomings. Cinema, in fact, has been creating its own language since its inception. This process began from the very first moment it captured images with a camera and projected them onto the screen. Therefore, the issue does not lie in the inability of cinema to create a unique language but rather in the effects caused by the shift in mediums. This perspective provides a more accurate understanding. The actors, directors, and filmmakers of the developmental period of cinema were still exploring the possibilities and limitations of this new medium. Consequently, the lack of naturalism in the acting and films of the era was an expected outcome. The other assertion that "cinematic acting lacked its own unique method" is also a generalisation stemming from unfamiliarity with this new medium and the contextual shift it represented. Recognising the artistic value of cinema and understanding it as a distinct domain serves as a crucial starting point for a deeper understanding of the issue. Discussing the new language that this unfamiliar medium may create is challenging until the medium fully establishes itself and becomes accessible to its audience. Other disciplines within the medium, such as acting, maintain their essence while adapting to meet the demands of the new medium. Acting paradigms often preserve their inherent qualities and principles, making adjustments primarily in form. This process is not one of total transformation but rather one of incorporation and evolution, building upon existing principles. Notwithstanding, the prevailing discourse often implies that the art of acting has undergone a complete transformation, presenting cinematic acting as fundamentally and oppositely different in essence. Yet, regardless of the medium, actors consistently encounter the same main principles defined by the paradox of acting and the fundamental challenges it generates. The flawed approach is to focus solely on the actor's performance style within a specific medium and make broad generalisations without addressing these main principles. While the fundamentals of the paradox of acting remain unchanged, the methods and approaches adapt to align with the specific characteristics of each medium. Therefore, it is essential to separately analyse the principles and fundamentals of the acting paradox, which constitute the essence of acting, as well as the methods and approaches shaped by the nature of the medium. At the same time, the problems arising from the opportunities and limitations that the medium imposes on the actor should also be evaluated independently.

Another reason for the emergence of this semantic confusion is the actor's inability to gauge their response during the performance process in this unfamiliar new medium. To overcome this problem, it is necessary to evaluate the reaction

of actors who, in the art of cinema -a medium considered new at the time, encounter the continuity of their own image. Accomplishing this, however, seems unlikely given the elapsed period. Yet, by comparing fixed performances preserved through film, it is somewhat possible to discern the transformation and development of the art of acting. It should still not be overlooked that the acting style in the early films of cinema likely created its own aesthetic values within society, appealing to the societal demands of the time, therefore enabling these films to attract a certain level of audience. Nonetheless, these questions remain: did audiences watch these films because they lacked alternatives and because cinema, as a new medium, was a novel attraction during that period? ... or did they feel compelled to watch due to the promotion of cinema as a leisure activity, effectively marketed to the masses? These questions remain relevant to this day.

When viewed through the lens of historical materialism, it becomes apparent that both of the aforementioned art forms reflect the ideologies and preferences of the dominant classes in society. This viewpoint significantly shifts our analytical approach to the subject. Boal, referencing Hauser's "The Social History of Art", describes the financing and public presentation of productions in Ancient Greek theatre as follows: "The State and the wealthy financed the production of tragedies, and therefore, would not permit the performance of plays whose content would run counter to State policy or to the interests of the governing classes" (Boal, 2008, pp. 44-45; Hauser, 1957, p. 83). It could be argued that a similar situation applies to modern cinema. Cinema possesses the power to alter the attitudes, behaviours, and thoughts of the masses in society. It serves as an instrument for conveying the ideas of the dominant classes, shaping public opinion, and pioneering new trends (Yılmaz, 1997, p. 11). Today, the manipulation of public thought through media ownership -controlled by the dominant segments of society- continues to be a significant issue. Therefore, we can draw the conclusion that both mediums inherently serve as forms of representational art and possess a certain persuasive power over communities, making them instruments for influence and control by the ruling classes. While these two mediums might seem like platforms where dissenting voices can be heard, the property and production relations that consistently benefit the ruling class mean that these dissenting voices can make themselves only minimally visible. Therefore, it can be stated that the meaning and expressive power of an actor within a given medium are manifested independently of all acting methods, primarily shaped by these economic relations. Consequently, acting methods adapt and transform according to the aesthetic values developed within the ideology of the society they are part of. Looking at the history of acting, it can be observed that acting methods generally create their sphere of activity and validate themselves within these prevailing economic frameworks. Hence, the methods that emerge are shaped and validated by the ideological system they work within.

The transformation of the socialist realist acting philosophy of Moscow Art Theatre (specific to theatre) into Method Acting, which, upon its introduction to

the United States, embraced a realism aligned with the petit bourgeois values of Hollywood (specific to cinema), clearly demonstrates how acting methods are shaped by the ideology of the systems they operate within. Moreover, the global marketing of Method Acting through Hollywood films, which themselves function as cultural commodities, highlights the influence of production relations on acting methods. Evaluating acting methods in isolation from these relations remains deterministic, as it explains the unique laws inherent to these methods while neglecting their connections to society and the masses.

CONCLUSION

This study sought to highlight the critical juncture in the transition of acting from the theatrical medium to the cinematic medium, by examining the transformation of the Stanislavski system into Method Acting and the origins of psychotechnical acting, which is extensively used in cinema. The reason for not addressing the acting methods of Jerzy Grotowski, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, and others was due to the predominance of psychotechnical methods in contemporary acting, particularly in cinema and new digital mediums, often driven by commercial and exhibitionist motives. The starting point of the twentieth-century avant-garde movements, apart from psychotechnical acting methods, lies in their refusal to perceive daily occurrences as a state of consensus. Instead, these occurrences are viewed through the stage as domains requiring confrontation and opposition, thus containing a social critique. Therefore, the psychotechnical understanding, developed primarily within the context of bourgeois theatre, subjects these methods to significant criticism, positioning them within their own ideological discourse. The issue that these methods are confined within their own discourse and ideologies warrants separate critique.

The art of cinema emerged as a form of representational art following the Industrial Revolution and industrialisation. The current state of mass communication technologies has turned film production into a commodified segment of the digitalised entertainment industry. The transformation in question does not occur in a long-term and phased manner. Instead, it is short-term and instantaneous. This is due to the rapid advancements and changes in the technologies used by mass communication tools. Nowadays, in general, the transformations affecting cultural life and the field of acting are shaped under the influence of the camera medium and digital platforms. Although the camera in cinema appears as a mediator of the absolute message that directors and producers wish to present to the masses, it has the dynamics of shaping and adapting everything it captures and touches according to the message it intends to convey. The film industry, driven by the marketing of consumer culture, assesses a film's market value based on its popularity and the preferences of its audience. Considering this, it can be argued that the convergence of market demands and the influence of the camera medium inevitably gives rise to acting methods shaped and dictated by these market forces. This dynamic provides a compelling argument for the failure or collapse of any acting method that has not

been subjected to rigorous historical materialist criticism throughout the history of acting. This is because, while the medium adapts acting methods to its nature, it possesses the capability to suppress all forms of criticism and opposition, alongside the critical resistance stance of twentieth-century avant-garde art. Therefore, rather than discussing the avant-garde resistance or critical capabilities of contemporary masses against this situation, it may be more realistic to assert that these conformist masses are experiencing a form of societal decadence.

In the conclusion of his book, while addressing the question of whether we are witnessing the end of acting methods, Karaboğa notes that in contemporary acting -both admired and encouraged- narcissistic concerns take precedence. He argues that given circumstances are viewed as mirrors of the self and are excessively personalised, thereby serving not to deepen emotional or intellectual expression but rather to weaken and trivialise it (2005, p. 249). The fundamental drive behind this narcissism should be sought in the self-exposure culture fostered by today's mass communication tools. A culture rooted in self-exposure and self-promotion inevitably produces individuals who are self-absorbed and regard themselves as superior to others. Naturally, the acting styles cultivated within such a culture will also emerge as narcissistic and oriented toward self-promotion to the masses. This issue can only be addressed by subjecting acting methods to materialistic critique and reevaluating them. Only through such an analysis does it seem possible to construct a contemporary and independent perception of acting methods, or in other words, a new paradigm.

REFERENCES

- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed* (E. Fryer, Trans.). Pluto Press.
- Douglas, H. (2022). Online Etymology Dictionary. In *Schizophrenia*.
<https://www.etymonline.com/word/schizophrenia>
- Ergün, S. (Ed.). (2015). *Oyunculuğun Yolculuğu: Stanislavski'den Morris'e*. Mitos-Boyut.
- Güngör, İ. (2015). Yaşamı, Görüşleri ve Oyunculuk Tekniği ile Lee Strasberg. In S. Ergün (Ed.), *Oyunculuğun Yolculuğu: Stanislavski'den Morris'e* (pp. 227–260). Mitos-Boyut.
- Hauser, A. (1957). *The Social History of Art* (S. Godman, Trans.; Vol. 1). Vintage Books, Inc.
- Karaboğa, K. (2005). *Oyunculuk Sanatında Yöntem ve Paradoks*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kart, D. (2019). Oyunculukta Stanislavski Sisteminin Tiyatro, Televizyon ve Sinemada Uygulanması. *Uluslararası Bilim, Teknoloji ve Sosyal Bilimlerde Güncel Gelişmeler Sempozyumu*, 1, 426–439.
- Kuhn, R., & Cahn, C. H. (2004). Eugen Bleuler's Concepts of Psychopathology. *History of Psychiatry*, 15(3), 361–366. <https://doi.org/10.1177/0957154X04044603>
- Onan, F. (2008). *Oynama Balık Oynama!* [Internet].
<https://www.evrensel.net/haber/221609/oyinama-balik-oyinama>
- Oruç, K. (2015). *Sinema ve Tiyatro Oyunculuğu*. Mitos-Boyut.

- Özüaydın, N. (2013). Stanislavski Sistemi ve Metot Oyunculuğu'nun Aralarındaki Temel Farklar Açısından Karşılaştırılması. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 35(35), 23–36. https://doi.org/10.1501-TAD_0000000294-118123
- Solmaz, T., & Yüksel, H. (2016). Oyunculuk ve Oyunculunun Tiyatro Ve Sinema Sanatına Yansıması. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 28, 581–591. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1018>
- Stanislavski, K. (1968). *Creating a Role* (E. R. Hapgood, Trans.). Theatre Arts Books.
- Stanislavski, K. (2003). *An Actor Prepares* (E. R. Hapgood, Trans.). Routledge.
- Stanislavski, K. (2008). *An Actor's Work: A Student's Diary*. Routledge.
- Tucker, P. (2010). *TV-Sinema Oyunculuk Sırları*. FGP Yayıncılık.
- Uluyağcı, C. (2001). Bir Anlatım Aracı Olarak Oyunculuk: Tiyatro Oyunculuğu ile Sinema Oyunculuğu Arasındaki Ayrım. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 18, Article 18.
- Yılmaz, E. (1997). *1968 ve Sinema*. Kitle Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT: This study focuses on the transformation of the Stanislavski system, a pivotal turning point in the historical evolution of acting, into a method known as Method Acting, adapted to the cinema. It seeks to explain this transformation, which occurred in the 20th century, using an interdisciplinary approach based on the differences and similarities between cinema and theatre. The study aims to discuss the universal principles of the paradox of acting in the art of performance, examining how these principles influence the meaning-creating processes in cinema and theatre beyond the acting methods employed. Specifically, it explores the development of acting techniques tailored to the structure of the cinematic medium and how commercial demands shape the performances of actors. The differences between theatre and cinema are key factors in defining the modes of meaning creation within representational arts. These differences often lead to misinterpretations through generalisations and reductions. Theatre is a form of art where actors interact directly with the audience on stage, whereas cinema involves actors interacting indirectly with the audience through the mediation of the camera. This distinction has played a significant role in shaping the commercial nature of cinema in the context of mass communication and digitalisation. The evolving nature of cinema requires actors to create performances that are both more natural and guided by commercial demands. The relationship between the actor and the audience, mediated by the camera, has led actors to reassess their performances and adapt them to the paradigms imposed by the cinematic medium. The camera, by shaping or manipulating the messages actors seek to convey, shifts traditional psychotechnical methods into a domain entirely dictated by the medium. This transition results in the erosion and eventual collapse of traditional acting methods, particularly psychotechnical methods, as they are reshaped to meet the demands of contemporary cinema. Acting methods rooted in psychological realism, such as those in the Stanislavski system and its derivatives, initially found their place within the conventional framework of theatre. However, when these methods were adopted in cinema, they underwent significant transformations. For instance, Lee Strasberg's Method Acting, designed to suit the cinematic medium, allowed actors to create emotional states beyond the given circumstances of the script during their performances. This naturally led to the emergence of an acting style compatible with the unique requirements of cinema. Nonetheless, this transformation should not be regarded solely as a technical change. As an industry, cinema establishes a mechanism of domination over the actor's performance, defined by commercial pressures. These pressures compel actors to express emotional states dictated not by their artistic essence or the intrinsic nature of their methods, but by market-driven relationships and commercial interests. Through such practices, the culture industry uses representation to shape behavioural and consumer patterns that align with the demands of contemporary consumer culture. As a cultural industry, cinema moulds

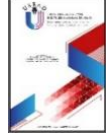
acting methods based on the production relationships it operates within. In evaluating contemporary acting methods, it is essential not to rely solely on deterministic interpretations derived from the medium but also to adopt a critical approach based on historical materialism, considering the production relationships they are embedded within. The study aims to identify the challenges and problems arising from the medium shift in acting methods while taking the principles of acting as its foundation. The adaptation of the actor -a meaning-creating element within the historically prior art of theatre- to the art of cinema under changing circumstances is examined. The causes of conceptual confusion resulting from this medium shift and the transformations in acting techniques as actors transition from theatre to cinema are analysed from a historical materialistic perspective. This study employs a qualitative research method, a social sciences approach, to analyse the fundamental principles of acting and the paradox of acting. Beginning with the foundations laid by Stanislavski, considered the pioneer of psychological realism in acting, the study explores the historical transformation of the Stanislavski system into Method Acting shaped by the contributions of Lee Strasberg. The reasons behind this transformation, along with the essential principles and paradoxes inherent in the art of acting, are comparatively examined. Differences between cinematic and theatrical acting are discussed, and the causes of generalisations and erroneous propositions are identified. The conclusions derived from the analysis aim to open a discussion in the "Conclusion" section on the applicability of acting methods within today's commercial market conditions. The scope of the study is limited to Stanislavski's psychological realist acting system and the Method Acting system derived from it. This limitation stems from the fact that these two methods represent the initial consecutive variations in the transition of acting techniques from theatre to cinema. Additionally, the dominance of psychological realist approaches in today's commercial market conditions necessitates the evaluation of these methods within the chosen scope.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Bu çalışma, oyunculuk sanatının tarihsel evriminde bir kırılma noktası niteliğine sahip Stanislavski sisteminin, Metot Oyunculuğu olarak adlandırılan oyunculuk yöntemine dönüşerek sinema sanatına adaptasyonu sürecine odaklanmaktadır. Oyunculuk sanatının 20. yüzyılda yaşadığı bu dönüşümü, sinema ve tiyatro mecraları arasındaki fark ve benzerliklerden yola çıkarak interdisipliner bir yaklaşımla açıklamaya çalışmaktadır. Çalışma, oyunculuk sanatının rol yapma paradoksuna dair evrensel ilkelerini, yalnızca kullanılan oyunculuk yöntemleriyle sınırlı kalmadan, sinema ve tiyatro mecralarındaki anlam yaratma süreçlerine nasıl etki ettiğini tartışmaktadır. Özellikle, sinema mecrasının yapısına yönelik oyunculuk tekniklerinin gelişmesi ve ticari taleplerin, oyuncuların performanslarını nasıl şekillendirdiği bu çalışmanın açıklamak istediği konulardan başlıcalarıdır. Tiyatro ve sinema sanatları arasındaki farklar, oyunculuğun temsil sanatları içerisindeki anlam üretme biçimini belirleyen ve aynı zamanda oyunculuk kavramını zaman zaman yapılan genelleme ve indirgemeler üzerinden yanlış değerlendirmelere sebep olan temel faktörlerdir. Tiyatro, oyuncuların sahnede izleyiciyle doğrudan etkileşime geçtiği bir sanat formuyken, sinema, oyuncu performanslarının kamera *medium'u* aracılığıyla dolaylı olarak etkileşime geçtiği bir sanat formudur. Bu fark, sinema sanatının kitle iletişimi ve dijitalleşme olgularıyla birlikte günümüzde ticari bir nitelik kazanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır. Sinemanın bu yeni doğası, oyuncuların hem daha doğal hem de ticari taleplere güdümlü performanslar yaratmalarını talep etmektedir. Sinema sanatında oyuncuların kamera aracılığıyla izleyiciyle kurduğu ilişki, oyuncunun performansını yeniden değerlendirerek, mecranın yarattığı yeni paradigmalara göre şekillendirmesine yol açmıştır. Kameranın oyuncunun iletmek istediği mesajı şekillendirmesi ya da manipüle etmesi, oyunculuk tekniklerinin geleneksel psikoteknik metotlardan uzaklaşarak, tamamen mecranın tahakkümü altına girmesine yol açar. Bu durum, oyunculuk sanatının geleneksel tekniklerinin, özellikle psikoteknik oyunculuk yöntemlerinin, günümüz sinemasının gereksinimlerine göre şekillenmesine yol açarken, bu metotların sahip oldukları sanatsal özün aşınarak iflasına sebep olur. Stanislavski sistemi ve onun ardılı olan psikolojik gerçekçilik üzerine inşa edilen oyunculuk metotları, tiyatro sanatının konvansiyonel yapısında etkili bir şekilde kendilerine yer bulurken, aynı metotlar sinemada kendilerine yer bulmaya başladıklarında önemli bir

dönüşüm geçirmişlerdir. Lee Strasberg'in Metot Oyunculuğu olarak bilinen yaklaşımı, sinema mecrasına uygun şekilde, oyuncuların icra sırasındaki duygusal durumları, metnin verili durumlarının dışında yaratmalarına imkân tanımıştır. Bu durum doğal olarak sinemanın kendine özgü gereksinimleriyle uyumlu bir oyunculuk anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Fakat bu dönüşümü sadece teknik bir değişim olarak düşünmemek gerekir. Sinema, bir endüstri olarak, oyuncunun sahnedeki temsil pratiği üzerinde, ticari baskılar tarafından sınırları belirlenen bir tahakküm mekanizması kurmaya başlar. Bu tahakküm ve baskı, oyuncuları metotlardan ziyade mecranın talepleri doğrultusundan belirlenen duygu durumlarını ilgili temsil pratiği içerisinde göstermek veya diğer bir tabirle ifade etmek zorunda bırakır. Belirlenen duygu durumları, -genel itibarıyla- oyuncunun kendi özü ve metotların doğasından hareketle yarattığı sanatsal icradan uzak, genellikle piyasa tarafından belirlenen, ticari çıkar ilişkileri tarafından şekillenir. Bu temsil pratikleri üzerinden kültür endüstrisi, kitleler tarafından benimsenecek davranış ve tüketim kalıplarını yaratmaya çalışır. Böylece bu davranış kalıpları üzerinden, günümüz tüketim kültürünün ihtiyaç fazlası mal ve hizmetlerini aynı kitlelere pazarlayabilmektedir. Dolayısıyla bir kültür endüstrisi mecrası olarak hareket eden sinema sanatı, oyunculuk metotlarını içinde yer aldığı bu üretim ilişkileri ekseninde şekillendirdiği söylenebilir. Bu noktada, günümüzde oyunculuk metotlarını değerlendirirken sadece mecralar üzerinden yapılan determinist yorum ve bakış açıları üzerinden değil, tarihsel materyalist bir bakış açısıyla içinde yer aldığı üretim ilişkileri minvalinde eleştirel bir anlayışla da değerlendirmek önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı, oyunculuk sanatının esaslarını mesnet alarak oyunculuk yöntemlerinin mecra değişiminden kaynaklanan sorun ve problemlerini ortaya koymaktır. Tarihsel sıralamada önceliğe sahip olan Tiyatro sanatının içerisinde anlam yaratıcı bir öge olan oyuncunun, değişen çağ ve koşullarla beraber sinema sanatıyla olan adaptasyonu incelenecektir. Mecra değişiminin oyunculuk sanatında yarattığı kavram karmaşasının nedenleri ve tiyatrodan sinemaya oyuncuların rol yapma biçimindeki dönüşümler tarihsel materyalist bakış açısı üzerinden yapılan değerlendirmelerle ele alınacaktır. Çalışmada yöntem olarak sosyal bilimler araştırma inceleme metotlarından kalitatif araştırma yöntemi kullanılmıştır. Oyunculuk sanatının esasları ve rol yapma paradoksunun temellerinden hareketle başlayan çalışma, Oyunculuk sanatının psikolojik gerçekçi baş kuramcısı kabul edilen Stanislavski'nin öncülük ettiği Sistem Oyunculuğu'nun, Lee Strasberg'in katkısıyla Metot Oyunculuğu'na dönüşümünü tarihsel koşullar içerisinde ele alacaktır. Ardından bu dönüşümün nedenleri ile oyunculuk sanatının özünde bulunan esaslar ve paradokslar, kalitatif bir karşılaştırmayla incelenerek sinema ile tiyatro oyunculuğu arasındaki farklar tartışılacak, yapılan genelleme ve yanlış önermelerin nedenleri tespit edilecektir. Çalışma sonucunda ulaşılan çözümlere "Sonuç" bölümünde oyunculuk metotlarının günümüz ticari piyasa koşulları içerisindeki işlevliliğini tartışmaya açmayı hedeflemektedir. Çalışma kapsam olarak Stanislavski'nin psikolojik gerçekçi oyunculuk sistemi ile onun üzerine temellenen Metot Oyunculuğu ile sınırlandırılmıştır. Bunun nedeni, tiyatrodan sinemaya oyunculuk yöntemlerinin dönüşümündeki birbiri ardı sıra gelen ilk varyasyonlardan biri olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca, bu iki yöntemin temelinde psikolojik gerçekçi oyunculuk anlayışının bulunması ve günümüz ticari piyasa koşullarında yaygın olarak bu psikolojik gerçekçi yöntemlerin kullanılması, çalışmanın bu kapsam içerisinde değerlendirilmesini gerekli kılmıştır.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 7, Year 7, Sayı 17, Issue 17,
Mart 2025, March 2025
e issn: 2687-2641



TELEVİZYON DİZİLERİNDEKİ KRİMİNAL YANILGILAR ÜZERİNE DİSİPLİNLERARASI BİR ÇALIŞMA

AN INTERDISCIPLINARY STUDY ON CRIMINAL MISCONCEPTIONS IN TELEVISION
SERIES

Oğuz Han ÖZTAY

Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl
Üniversitesi, Van Meslek Yüksekokulu,
Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya
Yapımcılığı Bölümü, Van/Türkiye.
Assist. Prof. Dr., Van Yuzuncu Yil
University, Van Vocational School,
Department Of Audiovisual Techniques
And Media Production, Van/Türkiye.
o.oztay@yyu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-7323-7875

Doğukan ÖLMEZ

Bilim Uzmanı, Erzurum İl Emniyet
Müdürlüğü, Erzurum/Türkiye.
Science Specialist, Erzurum
Provincial Police Directorate
Erzurum/Türkiye.

dgknolmz1@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-1069-2878

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1621144

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 16.01.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 23.02.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Öztay, O., & Ölmez, D. (2025).
Televizyon Dizilerindeki Kriminall Yanılgılar Üzerine Disiplinlerarası Bir Çalışma.
USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 7(17), 77-95.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Bu çalışma, televizyon dizilerindeki adli olayların yanlış temsillerinin toplumsal etkilerini ve adli süreçlere olan olumsuz etkilerini incelemektedir. Televizyon, izleyicilerin bilgi edinme, haber alma ve eğlence amaçlı kullandığı önemli bir kitle iletişim aracıdır. Son yıllarda Türkiye’de televizyon izleme alışkanlıklarına yönelik yapılan çalışmalarda, televizyonda çoğunlukla dizilerin izlendiği bulunmuştur. Ayrıca, Türk televizyonlarında çoğunlukla dram ve polisiye/aksiyon /gerilim türünde dizilerin izlendiği de alan yazında belirtilmiştir. Ancak, polisiye türündeki dizilerde adli olayların yanlış bir şekilde sunulması, izleyicilerin hatalı değerlendirmeler yapmasına yol açabilir. Bu durum, adaletin sağlanmasını zorlaştırabilir ve kamu güvenini zedeleyebilir. Disiplinlerarası olarak yürütülen bu çalışmada, Türkiye’deki 2006-2023 yılları arasında televizyonda yayınlanan polisiye türündeki diziler arasından içeriğinde adli olayların olduğu dizilerden rastgele örneklem yöntemi ile diziler seçilmiş ve olay yeri inceleme sahneleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, bu sahnelerdeki yanlışlıklar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Olay yeri güvenliği, delil toplama ve inceleme prosedürleri sıklıkla hatalı şekilde sunulmakta; bu da gerçek adli süreçlerle uyumsuzluk yaratmaktadır. Yanlış temsiller, izleyicilerde adli işlemlere dair yanlış algılar oluşturabilir ve adli birimlere olan güveni zedeleyebilir. Sonuç olarak, medya içeriklerinin gerçeğe uygun hale getirilmesi, kamu bilincinin artırılması ve yasal düzenlemelerle bu yanlış temsillerin engellenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Olay yeri inceleme sürecinin doğru bir şekilde anlaşılması ve uygulanması, adli olayların etkili çözümü için kritik öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, Polisiye Dizi, İletişim Çalışmaları, Suç, Adli Bilimler

Abstract: This study examines the social effects of misrepresentations of judicial events in television series and their negative impact on judicial processes. Television is an important mass communication tool that viewers use for information, news, and entertainment. In recent studies on television viewing habits in Turkey, it has been found that TV series are mostly watched on television. In addition, it is also stated in the literature that drama and crime/action/thriller series are mostly watched on Turkish television. However, misrepresenting forensic events in crime dramas may lead viewers to make erroneous evaluations. This may make it difficult to ensure justice and damage public trust. In this interdisciplinary study, among the crime dramas broadcasted on television in Turkey between 2006 and 2023, dramas with forensic events were randomly sampled crime scene investigation scenes were analyzed by content analysis method, and inaccuracies and deficiencies in these scenes were identified. Crime scene security, evidence collection, and investigation procedures are often presented inaccurately, which creates incompatibility with real forensic processes. Misrepresentations may create false perceptions of judicial proceedings among viewers and undermine trust in judicial bodies. As a result, it is emphasized that these misrepresentations should be prevented by making media content truthful and raising public awareness and legal regulations. A proper understanding and implementation of the crime scene investigation process is critical for the effective resolution of forensic incidents.

Key Words: Television, Crime Series, Communication Studies, Crime, Forensic Sciences

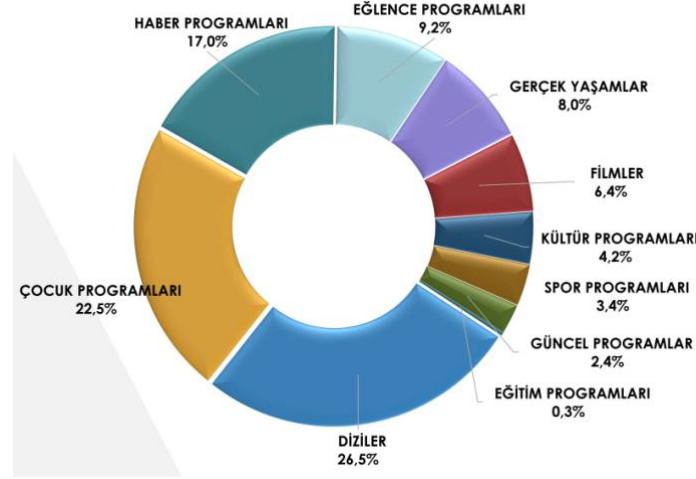
Giriş

Son zamanlarda hızlı bir şekilde gelişim gösteren teknoloji ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bunun yanında teknoloji alanında gelişim gösteren TV faktörü son zamanlarda insanların zamanlarının büyük bir kısmını harcadığı, yeni bilgiler öğrendiği ve her türlü kesime hitap eden aktivitelerin bulunduğu

platformların başında yer almaktadır. Öyle ki insanlar, dizi, film, yarışma, belgesel, çizgi film gibi TV programlarını izleyerek günün yorgunluğunu atmakta ve zaman geçirmektedirler (Baran & Baran, 2014). Bu noktada TV izleyicileri, dizi, film, magazin, yarışma vb. programlarla bilinçaltını etki ederek yanlış bilgilendirmelere, yönlendirmelere neden olabilmektedir. TV programlarında adli olarak doğru ve kanuni bir hareket gibi gösterilen bazı hususlar, konu hakkında bilgisi olmayan, araştırmayan ve bilgiyi kaynağından öğrenme çabasında bulunmayan kişileri yanlış bilgilendirmektedir. Bu hatanın devamında yanlış bilgilendirilmiş izleyici kitlesi, bu tür adli olaylar karşısında yanlış bir talep veya işlemde bulunacak, adli sürecin yanlış ve gereksiz yere uzamasına neden olacaktır. Bu çalışmanın amacı Televizyon mecrasındaki adli olaylara OYİ (Olay yeri inceleme)/Kriminal açıdan yaklaşımların doğru aktarılması ve aksi durumda neden olduğu sorunlar ve bu sorunların çözümüne katkı sağlamaya yönelik önerileri ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için Türkiye’de adli olayları konu edinen bazı Televizyon programlarına yönelik ilişkin veriler sunulmuş, bu programlarda olay yeri inceleme-delil ve Kriminal açıdan yanlış görülen bilgilendirmeler ile doğru prosedürlerin karşılaştırılması ve yanlış gösterimlerin toplum nezdinde yarattığı sorunlar ve çözüm önerileri açıklanmıştır.

Televizyon İzleme Alışkanlıklarına Yönelik Araştırmalar

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, ülkemizde yayın ve yayın kuruluşlarının faaliyetlerini düzenleyen, denetleyen ve gerekirse bu faaliyetlere gerekli yaptırımlar uygulayan bir kurumdur (RTÜK, 2023). 2024 yılında yayınlanan TİAK 2023 verilerine göre, kişi başı günlük TV izleme süresi 3 saat 44 dakika ve hanede günlük TV izleme süresi ise 6 saat 22 dakika olarak bulunmuştur. Program türlerine bakıldığında ise, 2023 yılında toplam 39295 saat ile yerli diziler en çok izlenen program kategorisi olmuştur. 2023 yılı en çok izlenen program kategorilerinde %26,5 ile yerli diziler birinci sırada yer alırken, %22,5 ile çocuk programları ikinci sırayı ve %17 ile haber programları üçüncü sırayı almaktadır. 2023 yılında televizyon kanallarında toplamda 115 farklı dizi yayınladığı da rapor edilmiştir. En çok izlenen TV program türü olan dizilerin toplum üzerinde sosyal, ekonomik ve siyasi açıdan etkileri vardır (Öztay, 2021, s. 146-147)



Figür 1. 2023 izlenen Televizyon ana program kategorileri (TİAK, 2023)

Kitle iletişim araçları, kendine özgü özellikleri olması sebebiyle bireyler üzerinde farklı duymusal uyarılar/etkiler bırakır. Bazı program görüntüsel, bazıları sözsözsel izler yaratır. Günümüzde yaygın bir kitle iletişim aracı olarak kullanılan televizyon, genele açıktır. Tüm yaş, cinsiyet, eğitim, ırk, din, meslek, coğrafyaya, televizyon aracılığıyla ses ve görüntünün ulaşması mümkündür. Bu nedenle coğrafi sınırların bir hükmü bulunmamaktadır.

İletişimdeki ilerlemeler sonucunda iletişimin çok daha geniş kitlelere yayılması ve bunun gerçekleşebilmesi için belirli araçlara ihtiyaç duyulması, en önemli kitle iletişim araçlarından olan televizyonun daha da önemli kılmaktadır. İletişimin ana unsuru iletilmek istenilen mesajın daha geniş kitlelere, en etkili şekilde ulaştırılma çabası teknolojik gelişmelerin ana kaynağını oluşturmuştur. Teknik çalışmalar ve gelişmeler sonucu Televizyon insan hayatına katılmıştır. Televizyon, adını kitle iletişim aracı olarak duyurduktan hemen sonra, insanların ve eğlence, haber alma ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayan en önemli araçlardan birisi olmuştur (Öztay, 2021, s. 145). Televizyon mecrasının duygu ve düşüncelerin çok rahat aktarılabilirdiği bir araç olması, toplumda hızla kabul gören bir konuma gelmesine vesile olmaktadır. Televizyon, insanlık tarihi boyunca bilimsel ve teknolojik birikimlerin getirdikleri ile gelişmektedir. Bütün teknik gelişmelerin yanında toplumun kültürel yapısının ve davranış biçimlerinin ve alışkanlıklarının belirlenmesinde etkin rol oynamaktadır. Serimli (2007) televizyonu şöyle tanımlamıştır:

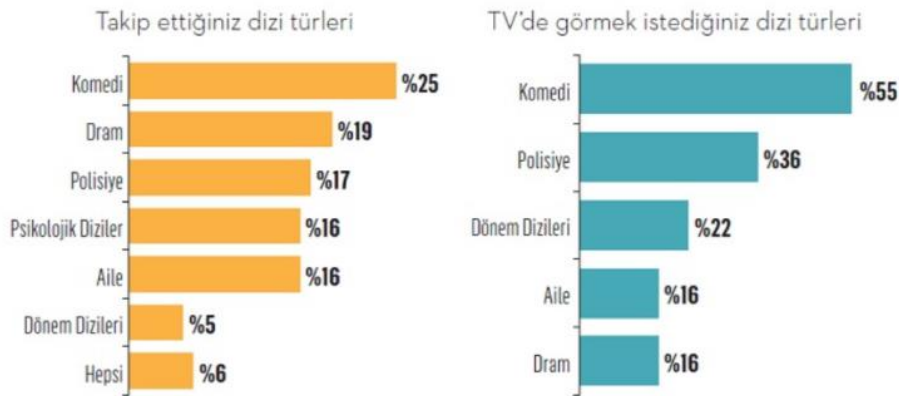
Televizyon, ekonomik kalkınmasını gerçekleştirmemişülkelerde olumlu ve yapıcı bir temel oturtulması, halkın yararına kullanılması çok zor bir kitle iletişim aracıdır. Televizyon, kendisini yönetenlerin dünya görüşlerine ve inançlarına bağlı olarak kitleleri etkiler ve yönlendirir. Reklâm yayınlarıyla insanları sonsuz bir maddeciliğe, yararsız tüketiciliğe ve amaçsız bir hayalciliğe iter. Yoksulları umutsuzca özendirir, zenginlerin kibir ve bencilliklerini artırır. Özetle televizyon mükemmel bir beyin yıkama aracıdır (s. 21)

Dursun (2024) çalışmasında 2019-2023 yılları arasında Türk televizyonlarında izlenen dizi seyrini analiz etmiştir ve bu çalışmada Türkiye’de çoğunlukla drama türünde dizilerin olduğu ve ikinci sırada da polisiye/aksiyon/gerilim türünde dizilerin olduğu bulunmuştur. Tablo 1 de son 5 yılın dizi türü dağılımı bulunmaktadır.

Tablo 1. 2019-2023 yılları arası Türk televizyonları dizi türleri dağılımı (Dursun, 2024, s. 424)

Türler	2019	2020	2021	2022	2023	Toplam
Dram	12	6	9	14	24	65
Medikal	2	2	-	-	-	4
Polisiye-Aksiyon-Gerilim	3	3	4	6	3	19
Aile	-	1	1	2	3	7
Komedi	1	3	3	1	1	9
Tarihi-Kurgu	1	2	5	3	3	14
Psikolojik	1	4	4	1	1	11

Benzer şekilde, Türkiye’de temsili 500 kişi ile Xsights (2021) tarafında yürütülen çalışma sonucunda “2020’nin en beğenilen dizileri” adı altında yayınlanan raporda, 2020 yılında bireylerin ortalama TV izleme süresinin 5 saate çıktığı ve 3 saatini dizilerle geçirdiği bulunmuştur. 2015’ten bu yana her yıl gerçekleştirilen XSights Araştırma’nın verilerine göre 2020 yılında “komedi” türündeki diziler %25 ile hem en çok takip edilen dizi türü hem de en çok talep edilen dizi türü olmuştur. Polisiye dizi türü ise %36 ile TV’de en çok görülmek istenen 2. Sıradaki dizi türü olmuştur.



Figür 2. Takip Edilen ve talep edilen dizi türleri (XSights, 2021)

Olay, Olay Yeri ve Olay Yeri İnceleme

Olay yeri incelemesinin amacı ve öneminden bahsetmeden önce olay, olay yeri ve delilin anlamlarını bilmek gerekir. Adli yönden ortaya çıkan, oluşan durum, ilgi çeken veya çekebilecek nitelikte olan her türlü hadiseye "olay" denir. Suç kavramıyla bağdaştırıldığında kanunda açıkça suç olarak belirtilen fiil ve hareketlerin ortaya çıkmasıdır.

Delil; Olay yeri incelemesi esnasında, fail-olay yeri-mağdur ilişkisini ortaya çıkaran, olay yerinden temin edilen ve daha hukuki statü kazanmamış her tür fiziksel/maddi ve beyan unsurlara "bulgu", herhangi bir hukuki itilafı çözmeye, suçun ispatı, taraflarının belirlenmesine aydınlatılmasına yarayan, hukuka uygun temin edilmiş her türlü maddi ve beyan unsura ise "delil" denir (KDB OYİ Şube Müdürlüğü Olay Yeri Temel Eğitim Kitabı, 2019).

Olay yeri; taksirle veya kasten suçun fiile dönüştüğü yerden başlayıp, şüphelinin kaçış istikameti ile devam eden, suçun işleniş tarzı-mağdur-şüpheli ilişkinin tespit edilebildiği ve maddi delillerin bulunduğu yer olarak tanımlanabilir (KDB OYİ Şube Müdürlüğü Olay Yeri Temel Eğitim Kitabı, 2019). Olay yeri inceleme çalışması hukuki olarak, Emniyet Genel Müdürlüğü Olay Yeri İnceleme ve Kimlik Tespit Birimleri Yönetmeliği (01/08/2008 tarihli) Madde 4'e göre; "Meydana gelen bir olayın aydınlatılması amacıyla, olay yerinde delil niteliği taşıyabilecek her türlü iz, eser ve emarenin bilimsel ve teknik yöntemler kullanılarak araştırılması, elde edilen bulguların tespiti, kayıt altına alınması ve dokümantasyonu (belgelendirilmesi), toplanması, muhafazası ve ilgili yerlere gönderilmesi işlemleri" şeklinde tanımlanmıştır. Olay yeri incelemesi görevi, 2559 sayılı Polis Vazife ve Salahiyet Kanunu'nun Ek-6. maddesinde; "Polis, suçun delillerini tespit etmek amacıyla, Cumhuriyet savcısının emriyle olay yerinde gerekli inceleme ve teknik araştırmaları yapar, delilleri tespit eder, muhafaza altına alır ve incelenmek üzere ilgili yerlere gönderir. Olay yeri dışında kalan ve o suça ilişkin delil elde edebileceği yönünde kuvvetli şüphe sebebi bulunan konut, işyeri ve kamuya açık olmayan kapalı alanlarda yapılacak işlemler için Ceza Muhakemesi Kanununun arama ve elkoymaya ilişkin hükümleri uygulanır." şeklinde hüküm ile polise verilmiştir.

Olay yeri incelemesinin tam anlamıyla usulüne uygun, her türlü şüpheden uzak bir şekilde yapılabilmesinin başlangıcı olay yerinin korunması ve olay yerine ilk ulaşan ekibin görevlerini tam anlamıyla yapmasıyla sağlanabilir. Olay yerine varan ilk ekibi çok önemli ve deyim yerindeyse zorlu görevler beklemektedir. Çünkü;

- Burada olay henüz tazedir veya suç, işlenmeye devam etmekte, ya da henüz işlenmiştir.
- Suç faili/şüpheli henüz olay yerinde veya yeni uzaklaşmış olabilir.
- Görgü tanıkları, olay yerindedir. Fail/şüpheli kaçmışsa bilgi alınabilir.
- Yaralılar henüz olay yerindedir ya da yeni hastaneye götürülmüştür.

- Suç delillerinin tamamı canlıdır ve olay yerindedir.

Bilinçli bir olay yeri koruması, sayılan tüm safhalara cevap vereceğinden ilk ekip olay yerinde daima en önemli unsurdur. İlk Ekip Olay yerine ilk olarak gelen ve adli olaya ilk müdahale eden ekiptir. Her ne kadar Ceza Muhakemesi Kanununun (CMK) 90. maddesinde işlenmekte olan bir suçta kolluk kuvvetlerinin yanında vatandaşın dahi geçici olarak müdahale edebileceğini ve suçluyu yakalayabileceği hususu düzenlenmiş olsa da burada ilk ekipten kastedilen resmi birim ekibi yani genel kolluk veya özel kolluk ekibidir. Adli olaya el koyan ilk ekip; olay yerinde gerekli olan güvenlik önlemlerinin alınmasını, olay yeri ve delillerin koruma altına alınmasını sağlar. Buna ek olarak el koyduğu olaya ait sınırları belirlemek için olay yeri şeridi çekmelidir. Olay yeri ekibinin incelemesi bitene kadar olay yerini korumalıdır ve bu şeridin içerisine girmesi gereken yetkililer (o anda resmi olarak görevli olan Olay Yeri İnceleme uzmanı, Adli Tıp uzmanı, bomba imha uzmanı, 112, 110 gibi uzman personeller vs.) haricindeki vatandaş/diğer görevli personeller/basın mensuplarının girişine müsaade etmemelidir.

Ülkemizde delil ve olay yeri güvenliği, ilgili mevzuat ile güvence altına alınmıştır. 5237 sayılı Türk Ceza Kanununu 281. Maddesi "Suç Delillerini Yok Etme, Gizleme Veya Değiştirme - (1) Gerçeğin meydana çıkmasını engellemek amacıyla, bir suçun delillerini yok eden, silen, gizleyen, değiştiren veya bozan kişi, altı aydan beş yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır. Kendi işlediği veya işlenişine iştirak ettiği suçla ilgili olarak kişiye bu fıkra hükmüne göre ceza verilmez. (2) Bu suçun kamu görevlisi tarafından göreviyle bağlantılı olarak işlenmesi halinde, verilecek ceza yarı oranında artırılır. (3) İlişkin olduğu suç nedeniyle hüküm verilmeden önce gizlenen delilleri mahkemeye teslim eden kişi hakkında bu maddede tanımlanan suç nedeniyle verilecek cezanın beşte dördü indirilir." Hükmü ile gerekli işlemlerin yapılacağı bildirilmiştir. Ayrıca 5271 sayılı Ceza Muhakemesi Kanunu "Adli kolluğun olay yerinde aldığı tedbirlere uyulmaması halinde yetkisi Madde 168 - (1) Olay yerinde görevine ait işlemlere başlayan adli kolluk görevlisi, bunların yapılmasına engel olan veya yetkisi içinde aldığı tedbirlere aykırı davranan kişileri, işlemler sonuçlanıncaya kadar ve gerektiğinde zor kullanarak bundan men eder." ve Adli Kolluk Yönetmeliğinin "Adli kollukla ilgili esaslar Madde 5. ... Adli kolluk görevlileri, maddi gerçeğin araştırılması ve adil bir yargılamanın yapılabilmesi için, Cumhuriyet savcısının emirleri doğrultusunda şüphelinin lehine veya aleyhine olan tüm delilleri, kanunda ön görülen koşullara uyarak toplamak, muhafaza altına almak ve bunları bir fezleke ile Cumhuriyet savcısına sunmakla yükümlüdür. Hukuka aykırı delil elde edildiğinin tespiti hâlinde, fezleke bu hususa da yer verilir. Adli kolluk görevlileri diğer soruşturma işlemlerini de aynı titizlikle yerine getirir." Gibi hükümler ile olay yeri çalışması ve delil güvenliğini ihlal edenler hakkında uygulanacak yasal işlemler bildirilmektedir (Mevzuat.gov.tr).

Olay yeri incelemesi bahsedildiği gibi hem adaletin şüpheden uzak, sağlam ve zamanında tesis edilmesi, hem vatandaşın devlete, adalete ve güvenlik güçlerine olan güveninin artmasına neden olduğundan dolayı çok önemli bir faktördür.

Bu çalışmada; televizyon ve sanal ortamın gücünün her geçen gün arttığı bir çağda, ülkemizde yayımlanan reyting oranları yüksek olan bazı TV dizilerinde olay yeri incelemesi ve Kriminal açıdan gösterilen sahnelere ait eksik veya hatalı yönleri ait incelemelerden bahsedilecektir. Alan yazın incelendiğinde, ulaşılan kaynaklara göre televizyondaki polisiye dizilere yönelik çalışmaların yapıldığı ancak olay yeri inceleme sahnelerinin incelenmesine dair çalışmanın var olmadığı bulunmuştur. Alan yazında var olan çalışmalarda, polisiye dizilerdeki şiddet olgusunun sunumuna (Çalışır & Dudu, 2015), dizilerdeki suç ve adalat olgusuna (Özkan, 2019) ve dizilerdeki suç ve suçlu profillerinin analizine (İşman & Yağlıcı, 2023) dair çalışmaların olduğu bulunmuştur. Yanlışın gösterimi sonucunda dolaylı da olsa adalete, kolluk kuvvetlerine olan güvenin sarsılmasına, vatandaşın yanlış bilgilendirilmesine, vatandaşın adli olayla karşı karşıya kaldığında yanlış istek ve hareket tarzı göstereceği noktasından hareketle, bu çalışma polisiye dizilerde var olan olay, olay yeri ve olay yeri inceleme ile ilgili hataları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Metodolojisi

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, televizyon dizilerinde adli olayların ve kriminal inceleme süreçlerinin gerçeğe uygun olmayan şekilde yansıtılmasının toplumsal etkileri ve adli süreçlere olabilecek olumsuz yansımalarıdır. Özellikle polisiye türündeki dizilerde, olay yeri inceleme, delil toplama ve adli prosedürlerin yanlış veya eksik bir şekilde sunulması, izleyicilerin adli süreçler hakkında yanlış bilgi edinmesine ve bu durumun adaletin sağlanmasına olan güveni zedeleyebileceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada, polisiye-aksiyon/gerilim türünde popüler ve reytingi yüksek televizyon dizilerindeki olay, olay yeri ve olay yeri inceleme ile ilgili yanlış temsillerin tespit edilmesini ve bu yanlış tespitlerin, toplumda yaratabileceği olası yanlış algıları ve bu durumun adli süreçler üzerindeki potansiyel olumsuz etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı sistematik olarak analiz etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada 2006-2023 yılları arasında yayınlanan dizilerdeki olay yeri inceleme ve kriminal inceleme sahneleri ile sınırlıdır. Ayrıca, bu çalışma da 2006-2023 yılları arasında Türkiye’de ulusal kanallarda yayınlanan polisiye türündeki dizilerle sınırlıdır.

Araştırmanın Örnekleme

Disiplinlerarası olarak yürütülen bu çalışmada 2006-2023 tarihleri arasında Türkiye de televizyonda yayınlanan Türk yapımı çok izlenen polisiye türündeki diziler arasından içeriğinde adli olayların olduğu dizilerden rastgele örneklem

yöntemi ile diziler analiz edilmiştir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Bu çalışma kapsamında, seçilen dizilerdeki olay yeri inceleme ve kriminal sahneler izlenerek, bu sahnelerdeki adli prosedürlerin gerçeğe uygunluğu yönetmeliklerde yer alan maddelere göre (örn: Emniyet Genel Müdürlüğü Olay Yeri İnceleme ve Kimlik Tespit Birimleri Yönetmeliği) incelenmiştir. Bu çalışmada polisiye-aksiyon/gerilim türünde popüler ve reytingi yüksek dizilerdeki sahneler olay yeri inceleme ve kriminal açıdan analiz edilecektir. Dizilerde geçen olay yeri inceleme sahneleri incelenmiş ve sahnelerdeki hatalar, eksiklikler ve gerçeğe uygun olmayan unsurlar tespit edilmiş ve bu bulgular adli bilimler ve iletişim çalışmaları perspektifinden analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular

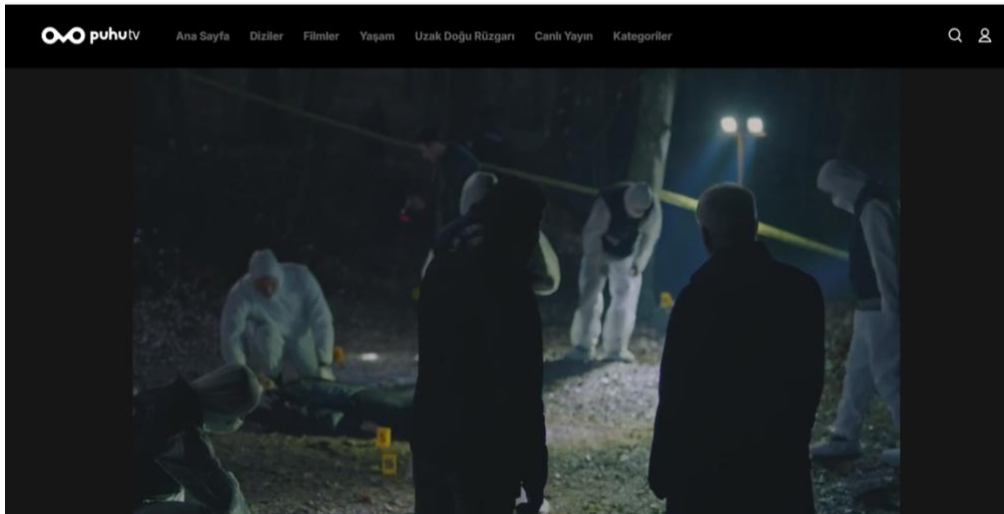
Türkiye'de televizyon yayıncılığında son dönemde, adli vakaların ve kriminal inceleme süreçlerinin temel alındığı polisiye türündeki dizilerin öne çıktığı görülmektedir. Bu tür yayınlarda senaryo gereği gerçekleşen adli olayları incelemek için olay yeri inceleme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ancak bazı sahnelerde bu çalışmalar, gerçek uygulamalardan farklı bir şekilde kamuoyuna gösterilmektedir. Bu çalışmada televizyonlarda 2006-2023 yılları arasında yayınlanan polisiye/aksiyon/gerilim türündeki dizilerdeki sahnelerin olay yeri inceleme ve kriminal açıdan analizi yapılacaktır.

2010-2013 yılları arasında Kanal D'de yayımlanan, yönetmenliğini Cem Sürücü ve Biray Dalkıran'ın üstlendiği, hikâyelerini Sevil Atasoy ve senaryosunu Ahmet Saatçioğlu'nun yazdığı, 3 sezon ve 100 bölüm halinde yayımlanan Türk yapımı Kanıt dizisi, polisiye türünde ve adli konuları inceleyen bir televizyon dizisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Televizyongazetesi.com). Kanıt, son zamanlarda olay yeri incelemesi ve Kriminal açıdan yayımlanmış ve yayımlandığında en çok izlenen dizilerden biri olarak görülmektedir. Kanıt dizisinin olay yeri ve kriminal inceleme sahnelerinin bazılarında;

- Meydana gelen adli olay sonrasında olay yerine intikal eden soruşturmacı birim görevlilerinin, koruyucu kişisel güvenlik ekipmanları olmadan olay yeri şeridinin içine girdiği,
- Olay yerini koruyan resmi kolluk görevlilerinin şeridin içerisinde olduğu,
- Olay yeri incelemesi yapan Olay Yeri İnceleme uzmanlarından bazılarının da koruyucu kişisel güvenlik ekipmanları (maske vs.) olmadığı,
- Soruşturmacı birim görevlisi olay yerinde bulunan cesedin mevcut pozisyonunda değişiklikler yaptığı gözlemlenmiştir.
- Soruşturmacı birim görevlisinin Olay Yeri İnceleme uzmanlarına sert ve emrivaki şekilde konuşmalar yaptığı,
- Üzerinde biyolojik delil bulunması muhtemel sigara, metal cımbız ile alındığı ve maske kullanmadığı,

- Soruşturmacı birim görevlisinin gazetecilerin yanında olay hakkında bilgi verdiği/görüştüğü,
- Parmak İzi Geliştirme Laboratuvarında parmak veya avuç izi araştırması için gönderilen bulgular üzerinde tozlama yapıldığı,
- Laboratuvarında çalışan görevlinin maske gibi koruyucu kişisel güvenlik ekipmanının olmadığı,
- Bulguların alakasız materyaller ile toplanmadığı, taşındığı ve paketlenildiği,
- Olay yerinden elde edilen deliller incelenmek üzere "Adli Bilimler Enstitüsü" gibi olmayan birimlere gönderildiğinin söylenmesi,
- Ateşli silahların kontrol edilmeden paketlenildiği ve nakledildiği,
- Sadece olay yeri şeridi içerisinde çalışma yapıldığı, şerit dışında herhangi bir gözlem veya araştırma yapılmadığı,
- Giyinik haldeki cesette sperm izi olduğunun söylendiği,
- Açık alandaki cesedin olay yeri brandası ile örtülmediği,
- Olay yeri incelemesinde kullanılan malzemeler ile elde edilen delillerin iç içe olduğu, gibi gerçek olay yeri inceleme usullerine uymayan görüntülere rastlanmaktadır.

Yargı dizisi, Ali Bilgin'in yönettiği, senaryosunu Sema Ergenekon'un kaleme aldığı, 2021 yayımlanmaya başlayan dram, psikolojik gerilim ve polisiye türündeki Türk televizyon dizisidir (Kanald.com). Yayımlandığı günlerde ise reyting sonuçlarında en üst sıralarda yer almaktadır. Dizinin 1. Ve 14. Bölümündeki olay yeri inceleme sahnesinde; diğer dizi ve filmlerde de bahsedildiği gibi soruşturmacı birim görevlileri şeridin içerisinde koruyucu kişisel güvenlik ekipmanları olmadan bulunmaktadır. Başka bir bölümde ise; o zaman diliminde görevli olmayan Cumhuriyet Savcısının olay yerine geldiği ve olay yerine girdiği görülmektedir.



Figür 3. Yargı dizisi 14. Bölüm Olay yeri inceleme sahnesi (URL-1)

Çember dizisi, yönetmenliğini Abdullah Oğuz'un üstlendiği, senaryosunu İbrahim Altun ve Evren Oğuz'un birlikte yazdığı, başrollerini Özgürcan Çevik, Tuvana Türkay ve Serdar Orçin'in paylaştığı, 3 Temmuz 2017 tarihinde yayıma başlayan, aksiyon, gerilim ve polisiye türündeki Türk televizyon film serisidir (Hürriyet.com). Dizinin 7. ve 8. Bölümünde;

- Gayet nizami olan olay yeri inceleme ekipleri çalışmalarını yaptığı esnada olay yerine gelen soruşturmacı birim görevlilerinin sadece eldiven taktığı, diğer koruyucu kişisel güvenlik ekipmanlarını kullanmadığı,

- Ayrıca 7. Bölümünde ise en vahimi olay yerinde bulunan cesedin yanına uzanan "rütbeli" olduğu anlaşılan şahsın uzandığı ve üzerinde hiçbir koruyucu kişisel güvenlik ekipmanların bulunmadığı görülmüştür.



Figür 4. Çember dizisi 7. Bölüm olay yeri inceleme sahnesi (URL-2)

Behzat Ç. Bir Ankara Polisiyesi, 2010-2019 yılları arasında yayımlanan, Emrah Serbes'in Her Temas İz Bırakır romanından esinlenerek hazırlanmış Türk yapımı polisiye, macera, komedi ve aksiyon türündeki televizyon ve internet dizisidir (BluTv.com). Dizi Ankara İl Emniyet Müdürlüğü Cinayet Büro Amirliğinde görevli polislerin çalışma ve özel hayatlarını anlatmaktadır. Dizinin 14. Bölümünde;

- Olay yeri inceleme ekipleri çalışmalarını yaptığı esnada olay yerine gelen soruşturmacı birim görevlilerinin koruyucu kişisel güvenlik ekipmanlarını kullanmadığı ve şerit içerisinde bulunduğu,

- Soruşturmacı birim görevlilerinin olay yerinde yiyecek yediği ve olay yerinde bıraktığını,

- Olay yerinde çalışma arkadaşlarına sert davranışlarda bulunduğu görülmüştür.



Figür 5. Behzat Ç. 14. bölüm olay yeri inceleme sahnesi (URL-3)

Ayrıca dizinin bazı olay yeri inceleme sahnelerinde;

- Olay yeri inceleme ekiplerinin koruyucu kişisel güvenlik ekipmanlarının eksik olduğu,
- Olay yerine gelen soruşturmacı birim görevlilerinin koruyucu kişisel güvenlik ekipmanlarını kullanmadığı ve şerit içerisinde bulunduğu,
- Cesedi veya delillerin mevcut durumlarında değişiklik yaptıkları,
- Olay yeri inceleme uzmanlarına istenilmeyen davranış (vatandaşın önünde tartıştıkları, talimatları dinlemedikleri ve benzeri) ve söylemlerde (dalga geçme, küfürlü konuşmalar ve benzeri) bulunduğu,
- Soruşturmacı birim görevlilerinin olay yerine sarhoş gelmesi ve akabinde olay yerinde taşkınlık çıkartarak olay yeri inceleme uzmanlarını darp etmesi (76. bölüm) gibi görüntüler ile karşılaşmıştır.

Sayfa | 88



Figür 6. Behzat Ç. 76. Bölüm olay yeri inceleme (URL-4)

2006 tarihinde yayın hayatına başlayan, 16 yıldır (16 sezon) kesintisiz yayımlanan sezon sayısı ve bölüm sayısı bakımından Türk televizyon tarihinin en uzun süren haftalık dizisi olan Arka Sokaklar, Orhan Oğuz'ın yönetmenliğinde polisiye, aksiyon, dram, komedi ve suç türündeki Türk yapımı televizyon dizisi olarak ekrandaki yerini almaktadır (Kanald.com).

- Olay yeri inceleme ekipleri çalışmalarını yaptığı esnada olay yerine gelen soruşturmacı birim görevlilerinin koruyucu kişisel güvenlik ekipmanlarını kullanmadığı ve şerit içerisinde bulunduğu,

- Soruşturmacı birim görevlilerinin olay yerinde yiyecek yediği ve olay yerinde bıraktığını,

- Olay yerinde çalışma arkadaşlarına sert davranışlarda bulunduğu görülmüştür.

Bazı sahnelerde, adli makamların kararı/emri ve olay yeri inceleme çalışmaları sonucunda alınması gereken uzmanlık gerektiren deliller, soruşturmacı birim görevlileri tarafından gayet normal bir uygulamaymış gibi gösterilerek toplanmakta ve inceleme için uygun olmayan koşullarda laboratuvara verilmektedir.

Ayrıca TV programlarının olay yeri inceleme sahnelerinde genellikle soruşturmacı birim görevlilerinin, olay yeri inceleme uzmanlarına yönelik tavırlarına değinilmelidir. Bu sahnelerde;

- Soruşturmacı birim görevlileri, emrinde olduğu izlenimi verdiği olay yeri inceleme uzmanlarına istenmeyen tarzda konuştuğu (sert, emir verme, dalga geçme ve benzeri) ve imajını sarstıklarını,

- Olay yeri inceleme uzmanlarının uyarılarını dikkate almadıkları,

- Olay yeri incelemesi, delil ve uzman personelinin önemini ön plana çıkartmadıkları, basit bir çalışma gibi lanse ettiklerine rastlanılmaktadır.

Bu tür TV programlarının video paylaşım sitelerinde yayımlanan olay yeri inceleme sahnelerine yapılan yorumlara bakıldığında;

- Usulüne uygun çalışmayan uzman personel ile alaycı konuşma yapan soruşturmacı birim görevlisini övdükleri,

- Bazı izleyicilerin sahnelerde gerçeğe ve usule uygun olmayan sahnelerin farkına vardığı izlenimi uyanmaktadır.

Adli olayların ele alındığı çoğu Türk TV programlarında, soruşturmayı yürüten görevlilerin veya şerit içerisinde bulunmaması gereken kişilerin, olay yerine izinsiz, gereken özeni ve önlemi alınmadan girdiği, delillere müdahale ettikleri görülmektedir. Konuya vakıf olmayan vatandaşlar bu görüntüleri izlediğinde gösterilene doğru olarak algılaması kuvvetle muhtemeldir. Ancak gerçek hayatta yapılan incelemelerde, gerekli kişisel güvenlik önlemleri alınmadan ve izinsiz olay yerine girmek, olay yerini kolayca kontamine etmesi anlamına gelmektedir. Olay yerinin korunması sadece şerit çekerek, delillerin

korunması, kolluk kuvvetlerinin ortamı koruması gibi önlemler ile mümkün olmaz. Olay yerinin tam anlamı ile korunması bu önlemlere ek olarak, hem olay yerinden dışa hem de dış ortamdan olay yerine herhangi bir delilin taksirle veya kasten getirilmemesi ile mümkün olur. "Bir ortamı terk eden bir kişinin orada bulunduğu dair iz bırakmaması ya da üstünde o ortamdan bir şey alıp götürmemesi imkansızdır." sözü tam da bu konuyu özetlemektedir ve buna "Değişim Prensibi" denir. 1877 yılında Lyon Üniversitesi'nde Fransız kriminalist olarak görev yapan Prof. Edmond Locard, bu konu üzerine değişim prensibini geliştirmiştir. Bu prensibe göre, olay yerine giren mağdur, şüpheli veya tanık olan tüm şahısların olay yerinden dışarıya veya dış ortamdan olay yerine herhangi bir iz/delil bırakmaması ya da getirmemesi imkansız gibidir. Bu yüzden olay yerinin korunması, adli soruşturmanın selameti için oldukça önemlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç olarak adli konularda araştırma, ilk olarak olay yerinde başlar. Olay yeri incelenme aşaması; adli olayın meydana geliş biçimi, mağdur ve faile ait delillerin anlamlandırılması, olayın taraflarının ilişkilendirilmesi gibi aşamalar için önemlidir. Ayrıca, olayla ilgili delillerin hukuka ve teknolojik gelişmelere uygun olarak tespiti, saklanması, kaydedilmesi, analizi ve korunması gibi bir dizi zorlu süreçleri içerir. Başka bir zorlu durum, olay yerinin korunmasıdır. Olayın akabinde her açıdan savunmasız olan olay yerinin korunması ve detaylı incelenmesi her açıdan yarar sağlar. Olay yerine ilk gidildiğinde olay sıcaktır, delillerin olay yerinde olma olasılığı çok yüksektir ve fail bile olay yerinde bulunabilir. Ancak olay yeri ikinci defa incelendiğinde, ilk incelemede olduğu gibi avantajlara ulaşmak zordur. "Delilden sanığa gitmek ve Şüpheden sanık yararlanır" anlayışının hakim olduğu adalet sistemimizde olay yeri, delil ve olay yeri incelemesi konusu, soruşturmanın ana unsurları arasında yer almaktadır. (Afşin vd., 2002). Fiziksel, kimyasal, iz ve en önemlisi çabuk bozulma özelliğine sahip biyolojik delillerin bulunabileceği bir ortam olan olay yerine karşı bilinçsiz ve tedbirsiz yapılacak her hareket, olay yerinin bozulmasına, adaletin tecelli edememesine, maddi ve zaman kaybına, mağduriyetin giderilememesine, suçlunun gereken cezayı alamamasına, suçun artmasına, huzur ve güven ortamının yerini tedirginliğe bırakmasına, en önemlisi devlete ve adaletle olan güvenin sarsılmasına neden olabileceği unutulmamalıdır.

Programlarda irdelediğimiz görüntülerin gerçek yaşamda olması durumunda, dışarıdan görevliler tarafından olay yerine ve olaya ait olmayan deliller getirilebilir, olay yerinde bulunan bir delili olay yerinden uzaklaştırabilir ve mevcut delili bozabilir. Bu istenmeyen ve adli sonuçlar doğurabilecek bir hatadır, geri dönülmesi imkansızdır. Böylesine bir olumsuz bir durumun yaşanması olayın çözümünü uzatacak, faile ulaşılmasını zorlaştıracak, faile giden yolu saptıracak, kaynak ve zaman israfına neden olacak, suçsuz kişileri zan altında bırakabilecek, mağduru tekrar mağdur ederek adaletle ve devlete olan güvenin sarsılmasına neden olacaktır.

Olay yeri çalışmalarında temel esas, savunmasız ve dinamik bir yer olan olay

yerinin; ilk ekip tarafından koruma altına alınması ve olay yeri şeridinin çekilmesi şeridin içerisine sadece olay yeri inceleme uzmanları gibi uzman personelin bulunması, uzman personel dışında hiçbir kimsenin veya görevlinin girmesine müsaade edilmemesi, girenler hakkında gerekli yasal işlemin yapılması, olay yeri, delil güvenliği açısından azami şekilde önemlidir.

Yukarıda reyting oranları yüksek olan bazı Türk dizilerde genel olarak, olay yeri inceleme sahnelerinde gerçekte bağdaşmayan görüntü ve sahnelerden bahsedilmektedir. Bu tür görüntüler, özellikle de günde yaklaşık 3 saatten fazla bir zaman dilimini televizyon izleyerek geçiren bir kesim için etkileyici ve öğretici olabileceği, genellikle genç ve araştırmacı izleyici kitlesinin dikkatini çekmektedir.

Olay yeri, delil ve olay yeri incelemesinin önemini genellikle vatandaşlar nezdinde bilinmemektedir. Çünkü bu durum, adli olay ve devamında sürecin nasıl işlediği hakkında bir bilgiye, tecrübeye olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerçeği araştırmayan, gerekli yerlerden sağlıklı ve doğru bilgilere ulaşma çabası göstermeyen, görsel olarak TV programlarında gösterilen sahnelerin doğruluğuna inanan bir izleyici, adli bir olay ile karşılaştığında, nizami ve usulüne uygun olarak yapılan incelemeler ile TV programlarında izlediği sahnelerdeki görüntüleri karşılaştıracak, uyuşmayan görüntüleri sorgulayacak belki de aslında doğru işlem yapan uzman personelin uygulamasını yanlış yaptığını düşünebilecektir. Devamında yanlış inceleme ve uygulama yapıldığı düşüncesi ile vatandaşlar, gerekli mercilere başvuru/şikayet haklarını kullanarak şikayette bulunabilir, soruşturmanın/kovuşturmanın gereksiz uzamasına ve adaletin yanlış yola sevkine, adli makam ve kolluk görevlilerini (özellikle olay yeri inceleme uzman personelinin) zan altında bırakılmasına neden olabilir, adalet, delil ve polise olan güveni sarsabilir, adli ve kolluk birimlerinin profesyonel olmadıkları kanaati doğurabilir.

Her ne kadar da olsa bu programların en başında çoğu zaman " Bu dizideki tüm karakterler ve olayların gerçek kişi ve kurumlarla ilgisi yoktur. Tamamen hayal ürünüdür." Gibi uyarılar bulunsa da programda kullanılan adli makam ve kolluk kuvvetlerine ait üniformalar, unvanlar ve benzeri olgular, ilgili kurumları, personelinin ve iş/işleyişi zan altında bırakmaktadır. Genellikle emniyet birimlerinin rol edildiği bu tür TV programlarında, "Delile olan güven, Devlete olan Güvendir." Anlayışı ile devlete bağlı, bilgili, tecrübeli, her türlü teknik ekipmana sahip ve cansiperane bir şekilde görev yapan olay yeri inceleme uzman personelleri açısından olumsuz bir imaj yaratmaktadır.

Şimdilik sorun gibi görünmeyen ancak gelecekte sorun yaratması muhtemel olan bu tür sahneler;

- Caydırıcı ve yaptırım gücü kuvvetli olan yasal düzenlemeler,
- Programda olay yeri inceleme sahnelerinin olay yeri inceleme uzmanı nezaretinde kurgulanması,
- Gerekmesi halinde ilgili kamu kurum ve kuruluşlarından yardım alınmasının sağlanması,

- Delil, olay yeri ve incelemesinin önemini artırıcı sahnelerin ön planda tutulması,
- Gerekirse programda oynayan aktör veya figüranlara olay yeri konusunda kısa bir bilgilendirme eğitiminin verilmesi, gerekli kişisel koruyucu ekipmanların kullanımının sağlanması,
- Bu tür gerçeğe uygun olmayan sahneler bulunan programlara yayım yasağına kadar uzanabilecek gerekli yasal işlemlerin yapılması,
- Gerçeği yansıtan ve kamu kuruluşları tarafından, olay yeri-delil-olay yeri inceleme üçleminin önemini anlatan, farkındalık yaratabilecek programların yapılarak halka sunulması ile giderilebileceği kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA

- Afşin H. & Günçe, E. M. (2002). Adli dış hekimliği açısından olay yeri incelemesi. *Adli Tıp Dergisi*, 16 (2-4), 94-105.
- Baran,T. & Baran, S. (2014). Televizyon programları, sembolik tüketim ve toplumsal yansımaları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 171-175.
- Çalışır, G. & Dudu, E. (2015). Türkiye deki televizyon kanallarında gösterilen dizilerde şiddet olgusunun sunumu Kara para aşk Poyraz karayel. *Uluslararası Hakemli İletişim Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*.8, 175-205.
- Dursun, Z. (2024). 2019-2023 yılları arasında türk televizyon kanallarında yayınlanan dizi türleri üzerine bir inceleme. *TRT Akademi*, 9(21), 406-433.
<https://doi.org/10.37679/trta.1451592>
- Kriminal Polis Laboratuvarları Dairesi Başkanlığı (2005). *Olay Yeri İnceleme Teknikleri Temel Eğitim Kitabı*, 10, 72 Tasarım Ltd. Şti.
- KDB OYİ Şube Müdürlüğü (2019). *Olay Yeri Temel Eğitim Kitabı*.
- İşman, A., & Yağlıcı, M. (2023). Türkiye'deki Ulusal Kanallarda Yayınlanan Dizilerde Suçun ve Suçlu Profiline Analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10(2), 949-962.
- Özkan, M. (2019). Türk televizyon dizilerinde suç ve adalet olgusu: Kanıt dizisi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Selçuk Üniversitesi.
- Öztay, O. H. (2021). Televizyon ve dijital platformlarda yer alan dizilerin kuşaklar üzerindeki etkilerinin incelenmesi: Van ili örneği. Yüksel, H. (Ed.) *Geleneksel yayıncılıktan dijital yayıncılığa: Televizyon mecrası*. Kriter Yayınevi.
- RTÜK (2023). <https://www.rtuk.gov.tr/>
- Serimli, Ö. (2007). *Türk televizyon tarihi*. Epsilon Yayınları.
- TİAK (2023). TİAK televizyon izleyici ölçümü / 2023 yılı izleme davranışları
<https://tiak.com.tr/duyurular/tiak-televizyon-izleyici-olcum-paneli-arastirma-kunyesi&no=1>
- Xsight (2021). İzleyici gülmekle ağlamak arasında.<https://www.xsights.co.uk/tr/izleyici-gulmekle-aglamak-arasinda/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- URL-1: Yargı 14. Bölüm [Video] Puhu TV. <https://puhutv.com/yargi-14-bolum-izle>

URL-2: Çember 7. Bölüm [Video] Dailymotion.

<https://www.dailymotion.com/video/x62716x>

URL-3: Behzat Ç. 14. Bölüm. [Video] YouTube

<https://www.youtube.com/watch?v=8beAy33yDVQ>

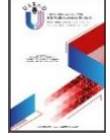
URL-4: Behzat Ç. 76. Bölüm [Video] Puhu TV. <https://puhutv.com/behzat-c-76-bolum-izle>

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Son yıllarda teknoloji hızla gelişmekte ve geleneksel medyanın önemli araçlarından biri olan televizyon, özellikle yeni medyanın öğelerinden biri olan internet bağlantılı şekilde izlenebilme imkanı ile dijital platformlara taşınarak çok daha geniş bir kitleye hitap eder noktaya gelmiştir. Bu sayede televizyon, günümüzde hala insanların bilgi edindiği ve vakit geçirdiği önemli bir kitle iletişim aracı konumundadır. Televizyon mecrası geniş bir izleyici kitlesine; ses ve görüntü ile ulaşabilen, toplumun kültürel ve sosyal yapısını etkileyen önemli bir kitle iletişim aracıdır (Öztay, 2021, s. 146-147). 20. yüzyıldan itibaren insanların toplumsal ve kültürel yaşamında etki eden televizyon ve bu etkilere sahip olan aktörlerden biri de şüphesiz televizyon dizileridir. İzleyicilerin günlük yaşamlarında önemli bir yer tutan ve vakitlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri bir televizyon program türü olan dizi, film ve diğer içerikler, izleyicileri etkilemenin yanı sıra yanlış bilgilendirmelere de yol açabilmektedir. Özellikle adli olayların Televizyon mecrasında yanlış bir şekilde sunulması, bilgi eksikliğine ve araştırma yapmayan izleyicilerin hatalı değerlendirmeler yapmasına neden olabilir. Bu durum, adli süreçler hakkında yanlış bilgilendirmeye ve polisiye dizilerdeki konuların gereksiz uzamasına sebep olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Televizyon kanallarında yayınlanan polisiye türündeki dizilerde adli olayların doğru bir şekilde aktarılmasının önemini vurgulamak, yanlış bilgilerin toplumsal etkilerini incelemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Türkiye'deki yayın faaliyetlerini düzenleyen ve denetleyen bir kurumdur. 2024 yılında yayımlanan kısa adı TİAK olan Televizyon İzleme Araştırmaları Anonim Şirketi'nin verilerine göre, 2023'te kişi başı günlük TV izleme süresi ortalama 3 saat 44 dakika, hanedeki günlük izleme süresi ise 6 saat 22 dakika olmuştur. 2023'te en çok izlenen program türü diziler %26,5 ile dizilerdir. Dursun (2024) ise çalışmasında, 2019-2023 yılları arasında Türk televizyonlarında en çok izlenen dizi türlerinin drama ve polisiye/aksiyon/gerilim olduğu bulunmuştur. Bu veriler ışığında, bu çalışmada Türkiye'de ulusal televizyon kanallarında yayınlanan polisiye türündeki dizilerde olay yeri inceleme ve kriminal sahneler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajları sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Disiplinlerarası olarak yürütülen bu çalışmada 2006-2023 tarihleri arasında Türkiye de televizyonda yayınlanan Türk yapımı çok izlenen polisiye türündeki diziler arasından içeriğinde adli olayların olduğu dizilerden rastgele örneklem yöntemi ile diziler seçilmiş ve analiz edilmiştir. İncelenen dizilerde, olay yeri inceleme ve kriminal prosedürlerin gerçeğe uygun şekilde yansıtılmadığı, çeşitli hatalar ve eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Öne çıkan yanlışlar arasında, soruşturma ekiplerinin koruyucu kişisel güvenlik ekipmanları kullanmadan olay yerinde bulunması, ceset ve delillerin mevcut durumlarının değiştirilmesi, delillerin yanlış şekilde toplanması ve taşınması yer almaktadır. Ayrıca, olay yeri inceleme uzmanlarının yetkilerini hiçe sayan tutumlar, soruşturma görevlilerinin uygunsuz davranışları ve olay yeri güvenliğinin ihlali gibi unsurlar da sıklıkla gözlemlenmiştir. Bu tür hataların, gerçek hayatta adli süreçlere olumsuz etkileri olabilir, delillerin bozulmasına veya kaybolmasına yol açabilir. Ayrıca, olay yerinin güvenliği son derece önemlidir ve "Değişim Prensibi" gereği, olay yerine giren kişilerin her zaman iz bırakacakları kabul edilir, bu nedenle olay yerinin titizlikle korunması gerekmektedir. Adli Bilimler açısından olayların doğru şekilde çözülebilmesi için olay yeri inceleme prosedürlerinin doğru uygulanması ve güvenlik önlemlerinin eksiksiz alınması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucunda, adli olayların çözümünde olay yeri incelemesi kritik bir öneme sahiptir. Olay yeri, delil toplama ve analiz sürecinde, doğru ve güvenli bir

şekilde korunması gereken bir alandır. Televizyon dizilerindeki olay yeri inceleme sahnelerinde sıklıkla gerçek dışı unsurlar ve hatalı uygulamalar sergilenmektedir. Bu tür yanlış temsiller, izleyicilerin adli süreçler hakkında yanıltılmasına, gerçek incelemelerle karşılaştırıldığında yanlış algılamalarına neden olabilir. Bu durum, izleyicilerin gerçek hayatta doğru adli prosedürleri sorgulamalarına ve adli birimlere güven kaybına yol açabilir. Ayrıca, adli makamlar ve kolluk kuvvetleri hakkında olumsuz bir izlenim yaratabilmektedir. Bu olumsuz etkilerin önlenmesi için yasal düzenlemeler, eğitim ve kamu kurumlarının iş birliği ile medya içeriklerinin gerçeğe uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Olay yeri, delil ve inceleme süreçlerinin toplumda doğru şekilde anlaşılması ve bu konuda farkındalık yaratılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT: In recent years, technology has been developing rapidly and television, which is one of the important tools of traditional media, has reached a point where it can be moved to digital platforms, especially with the possibility of being watched via internet connection, which is one of the elements of new media, and has reached a point where it appeals to a much wider audience. In this way, television is still an important mass communication tool where people get information and spend time today. Television is an important mass communication tool that can reach a wide audience with sound and image and affects the cultural and social structure of society (Öztay, 2021, p. 146-147). Since the 20th century, television has influenced the social and cultural life of people and one of the actors that have these effects is undoubtedly television series. Series, movies and other content, which are a type of television program that has an important place in the daily lives of viewers and where they spend a significant part of their time, can not only affect the audience but also lead to misinformation. In particular, the incorrect presentation of judicial events on television can lead to a lack of information and incorrect evaluations by viewers who do not do research. This situation can lead to misinformation about judicial processes and unnecessary prolongation of the subjects in detective series. The aim of this study is to emphasize the importance of accurately conveying judicial events in detective series broadcast on television channels, to examine the social effects of misinformation and to offer solutions to these problems. The Radio and Television Supreme Council (RTÜK) is an institution that regulates and supervises broadcasting activities in Turkey. According to the data of the Television Viewing Research Corporation, abbreviated as TİAK, published in 2024, the average daily TV viewing time per person in 2023 was 3 hours and 44 minutes, while the daily viewing time in the household was 6 hours and 22 minutes. The most watched program type in 2023 was series with 26.5%. Dursun (2024) found in his study that the most watched series types on Turkish television between 2019 and 2023 were drama and detective/action/thriller. In light of this data, this study will analyze crime scene investigation and criminal scenes in detective series broadcast on national television channels in Turkey using the content analysis method. The content analysis method was used in the study. Content analysis is a method that aims to systematically examine the messages contained in verbal, written and other materials (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this interdisciplinary study, among the most watched Turkish-made detective series broadcast on television in Turkey between 2006-2023, series with criminal events in their content were selected and analyzed using a random sampling method. In the examined series, it has been determined that crime scene investigation and criminal procedures are not reflected realistically, and there are various errors and deficiencies. The prominent errors include the investigation teams being at the scene without using protective personal safety equipment, changing the current status of the bodies and evidence, and collecting and transporting evidence incorrectly. In addition, attitudes that disregard the authority of crime scene investigators, inappropriate behavior of investigators, and violations of crime scene security have also been frequently observed. Such errors may have negative effects on judicial processes in real life, leading to evidence being damaged or lost. In addition, crime scene security is extremely important, and according to the "Change Principle", it is accepted that people entering the scene will always leave traces, therefore the scene must be meticulously protected. In terms of Forensic Sciences, crime scene investigation procedures must be

implemented correctly and security measures must be taken completely in order for incidents to be solved correctly. As a result of this study, crime scene investigation is of critical importance in solving forensic incidents. The crime scene is an area that must be protected correctly and safely during the evidence collection and analysis process. Crime scene investigation scenes in television series frequently display unrealistic elements and faulty practices. Such false representations can lead viewers to be misled about judicial processes and to have incorrect perceptions when compared to real investigations. This can lead viewers to question correct judicial procedures in real life and to a loss of trust in judicial units. It can also create a negative impression about judicial authorities and law enforcement. In order to prevent these negative effects, media content needs to be brought into line with reality through legal regulations, education and cooperation with public institutions. It is recommended that crime scenes, evidence and investigation processes be understood correctly in society and awareness is raised on this issue. Therefore, the crime scene must be meticulously protected. In order for the incidents to be solved correctly in terms of Forensic Sciences, the crime scene investigation procedures must be applied correctly and security measures must be taken completely.



DİJİTALLEŞMENİN VERGİNİN 4T (TARH, TEBLİĞ, TAHAKKUK ve TAHSİL) SÜRECİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF DIGITALIZATION ON THE 4T (ASSESSMENT, ACCRUAL,
NOTIFICATION AND COLLECTION) PROCESS OF TAX

Sebiha YILDIZ

Dr, Bağımsız Araştırmacı, Maliye,
Kahramanmaraş/Türkiye.
Dr, Independent Researcher, Finance,
Kahramanmaraş/Türkiye.
dr.sebihayildiz@hotmail.com
ORCID ID: 0009-0001-5740-8264

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1631005

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 01.02.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 27.02.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Yıldız, S. (2025). Dijitalleşmenin Verginin 4T (Tarh, Tebliğ, Tahakkuk ve Tahsil) Sürecine Etkisi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 96-114.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>

mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Günümüz dijital çağı, bilgi ve teknolojinin eş zamanlı olarak ilerlediği bir zaman süreci içinde yaşamaktadır. Değişen dünya düzeninde teknolojik gelişmelerin yeri ve önemi büyüktür. Hükümetler, kamu yönetimini yeniden revize etmek ve güncel gelişmeleri yakından takip edebilmek için dijitalleşmeye önem vermişlerdir. Dijital teknoloji çağında yaşanan gelişmeler toplumun tüm alanlarını etkilemiştir. Bu alanlardan biri de vergilendirme sürecidir. Dijital teknolojik araçların vergilendirme sürecine dahil edilmesi verginin geleneksel aşamalarını değiştirmiştir. Özellikle dijital teknolojideki ilerlemeler vergilendirme sürecinin değişimini hızlandırmıştır. Vergi, devletin en büyük ve en önemli gelir kaynakları arasındadır. Kamu otoritesinin, verginin hesaplanmasından tahsil edilme sürecine kadar ki aşamaları iyi yönetmesi ve verginin ekonomik değerini koruması gerekmektedir. Vergilendirme sürecinde, dijital teknolojilerin kullanılması verginin tarh aşamasından tahsil aşamasına kadar olan süreçte birçok avantaj sağlamaktadır. Dijital araçlar vasıtasıyla vergi dairesi çoğu işlemi hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirebilmektedir. Dijitalleşmenin vergilendirme sürecinde kullanılması vergi hesaplamalarında yapılan hataları azaltmış ve verginin tahsil sürecini kısaltmıştır. Dijital teknolojik araçlar, devletin vergi toplama maliyetini azaltarak, birçok konuda devlete tasarruf imkânı sunmuştur. Dijital sisteme aktarılan mükellefe ait bilgilere hızlı erişim, mükelleflerin mal varlıklarının tespitini kolaylaştırmıştır. Tüm bunlar vergilendirme sürecinin daha verimli ve etkili yürütülmesinde etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Vergi, Vergilendirme Süreci, Dijitalleşme, Dijital Teknoloji

Jel Kodu: K33, K34, H20, H87

Abstract: Today's digital age is living in a time period where information and technology advance simultaneously. Technological developments have a great place and importance in the changing world order. Governments have given importance to digitalization in order to revise public administration and to follow current developments closely. Developments in the digital technology age have affected all areas of society. One of these areas is the taxation process. The inclusion of digital technological tools in the taxation process has changed the traditional stages of tax. In particular, advances in digital technology have accelerated the change in the taxation process. Tax is among the largest and most important sources of income for the state. The public authority needs to manage the stages from the calculation of the tax to the collection process well and protect the economic value of the tax. The use of digital technologies in the taxation process provides many advantages from the assessment stage to the collection stage of the tax. The tax office can carry out many transactions quickly and easily through digital tools. The use of digitalization in the taxation process has reduced errors in tax calculations and shortened the collection process of the tax. Digital technological tools have reduced the state's tax collection costs and provided savings to the state in many areas. Fast access to taxpayer information transferred to the digital system has facilitated the determination of taxpayers' assets. All of these have been effective in carrying out the taxation process more efficiently and effectively.

Key Words: Tax, Taxation Process, Digitalization, Digital Technology

Jel Kodu: K33, K34, H20, H87

GİRİŞ

Sanayi devrimin başlangıcı olarak kabul edilen dijital dönüşüm, toplumsal alışkanlıklarımızı değiştiren genel bir süreçtir. Yakın geçmişte hayatımıza giren bilgisayar ve internet teknolojisi dünya ile kolay bir şekilde iletişim kurmamızı

sağlamıştır. Devasa büyüklükteki veri yığınlarından arzu edilen bilgilere ulaşmak artık tek bir tuş yardımıyla, kolaylıkla, yapılabilmektedir. Dijital dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıkan dijitalleşme kavramı toplumun tüm alanlarında kendini hissettirmiştir. Dijitalleşme, insanların hayatını kolaylaştırmış ve zamanla tüm kurum ve kuruluşların zorunlu olarak uyguladıkları bir politika haline gelmiştir. Dijitalleşme, vergilendirme sürecine entegre edilerek vergi idaresinin iş ve işlemlerine yansıtılmıştır. Dijitalleşmenin vergi idarelerine en büyük faydası, vergilendirme süreçlerini kolaylaştırması ve veri yönetimi analizini geliştirerek vergi idareleri ile diğer devlet kurumları arasındaki iş birliğini teşvik etmesidir. Vergi idarelerinde kullanılan dijital teknolojiler, vergisel iş ve işlemleri kolaylaştırmaktadır. Haftalarca süren ve uzun bir zaman diliminde gerçekleşen iş ve işlemler dijital araçların kullanımı ile kısa zamanda halledilebilmektedir. Dijital teknoloji, vergi idarelerinin bilgileri toplama, işleme ve bunlar üzerinde işlem yapma biçimini pozitif yönde etkilemiştir. Vergi idaresinde yaşanan dijitalleşme süreci yeni ortaya çıkan bir durum değildir. Kamu otoritesi, vergi idaresini dönüştürmek, dolandırıcılığı önlemek ve mükelleflerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla büyük veri teknolojilerinden faydalanmaktadır. Vergilendirme sürecinde dijitalleşmeye geçiş; vergilendirmede verimliliği, doğruluğu ve mükelleflerin uyumunu öngören bir süreçtir. Vergi idareleri vergilendirme süreçlerine yapay zekâ ve otomasyonu da dahil ederek işlem maliyetlerini azaltmayı planlamaktadır. Dijitalleşme ile ortaya çıkan yapay zekâ teknolojisi ve otomasyon süreci vergi dairelerine erişimi kolaylaştırarak mükelleflerle daha iyi etkileşim kurulmasının yolunu açmıştır.

Vergisel işlemlerin dijital ortamda yürütülmesi, mükellefe ait bilgileri, düzenli olarak toplama, kontrol ve takibini yapabilme sürecini otomatik hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda vergi idareleri, blockchain, bulut teknolojisi, nesnelerin interneti, yapay zekâ gibi dijital uygulamaları vergi dairesi sisteminde kullanarak vergi gelirlerinin tam ve eksiksiz bir şekilde toplanmasını öngörmektedir. Dijital vergileme hizmetlerinin, mükellefe daha iyi hizmet sunabilmek, şirketlerin maliyetini düşürmek, mükelleflerin vergi uyumunu artırmak, vergi hatalarını ve kaçakçılığını önlemek gibi birçok fonksiyonu bulunmaktadır. Dijitalleşmenin verginin tüm alanlarına yansımaları işlemlerin daha şeffaf bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayarak kayıt dışı ekonominin azaltılmasında etkili olmuştur. Dijital vergi teknolojilerinin vergi idarelerin en önemli katkısı, vergi uyum maliyetlerini azaltması olarak değerlendirilmektedir. Vergi sistemlerine bu teknolojik uygulamaları entegre eden vergi idareleri elde ettikleri katma değerle dijital bilişim çağında rekabet güçlerini artıracaktır. Dijital vergi uygulamaları sayesinde özellikle yapay zekâ algoritmaları ve büyük veri toplama, tasnif etme, veri mahremiyetin sağlanması ve analiz etme gibi argümanlar vergi gelirlerinde kayıp ve kaçağı azaltacaktır. Vergi idarelerinde yaşanan dijital dönüşüm, vergi idarelerini modernize ederek dijital teknolojiler vasıtasıyla vergilendirme süreci aşamalarını, verginin tarh, tebliğ, tahakkuk ve tahsilatının etkili bir şekilde yapılmasına da yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmada öncelikle dijitalleşme kavramından ve dijitalleşme ile ortaya çıkan dijital teknolojilerden bahsedilmiştir. Çalışmada daha sonra dijitalleşmenin vergilendirme sürecine etkisi değerlendirilmiştir.

1. DİJİTALLEŞME KAVRAMI VE KAPSAMI

“Digitus” Latince kökenli parmak anlamına gelen bir kelimedir (Özçelik Baloğlu, 2023, s. 1190). Dijitalleşme, bilginin sayısallaştırılması anlamına gelmektedir. Elde edilen verilerin sayısallaştırılarak değişik platformlarda yer edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ersöz ve Özmen, 2020, s. 172). Bu süreç, ses, görüntü veya belgeler gibi fiziksel veya analog sinyallerin, dijital teknolojiler aracılığı ile kolaylıkla depolanabilen, işlenebilen ve iletilebilen bir dizi ayrı sayısal değer olarak yakalanmasını ve temsil edilmesini kapsamaktadır (Winikoff, 2024). Dijitalleşme “analog verileri dijital karşılığına dönüştürmek için dijital bilgi teknolojilerini kullanma süreci” dir (Çerna & Pokorny, 2024, s. 129). Dijitalleşme, inovasyon yaratmak için dijital fırsatlardan yararlanma olarak da tanımlanmaktadır (Korachi & Bounabat, 2020, s. 495). Başka bir tanımla dijitalleşme, genel olarak endüstri devrimin ötesinde insana bağlı makinelerin yerine bağımsız düşünebilen, akıllı makinelerin üretim sürecine dahil edilmesini ifade eden sürece verilen isimdir (Yılmaz, 2021, s. 287). Dijitalleşme, bilgi ve belgelere kolay yoldan erişim sağlayan insanların hayatını kolaylaştıran bir argümandır ve teknoloji odaklı bir yaşamı öngörmektedir (Alptekin, 2020, s. 140). Dijitalleşme süreci, geniş ve kapsamlı olmasından dolayı karmaşık bir konudur (Matt vd., 2015, s. 339-343). Dijitalleşme sürecinin başlangıcı Üçüncü Sanayi Devrimine kadar uzanmaktadır. Üçüncü Sanayi Devrimi, elektronikleşme ve bilgi teknolojilerinin yoğun olarak kullanılmaya başlandığı bir dönemdir. Söz konusu bu dönemde üretim sistemi otomatikleşmiş ve dijitalleşme yaşamın her alanında kullanılmaya başlanmıştır. Dördüncü Sanayi Devrimi ise dijital devrim olarak adlandırılmaktadır. Dijital devrim, akıllı sistemlerin hayata geçirilmesinde önemli katkısı bulunan bir süreçtir. Dördüncü Sanayi Devrimi ile fiziki dünya sanal ortama aktarılmış ve merkezi belirsiz kararlar alınmaya başlanmıştır (Mert vd., 2022, s. 197).

Dijitalleşme, bilgi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte insanların tüm yaşamlarında var olmaya başlamıştır. Dijital dönüşümler büyük veri, yapay zekâ, açık veri, veri madenciliği, siber güvenlik, hacker, hiperlink, nesnelerin interneti gibi uygulamaları ortaya çıkarmıştır (Özçelik Baloğlu, 2023, s. 1191). Dijitalleşme, analog bilgiyi kodlama aracılığı ile siber ortama aktarabilmeyi mümkün hale getirmiştir (Özalp, 2022). Bu kavram dijital fırsatları kullanarak iş modellerine ve süreçlerine entegre olan bir yeniliği amaçlamaktadır. Dijitalleşme olgusu, dijital teknolojilerin bütün beşeri ve toplumsal işlerde uygulanmasını öngörmektedir (Sezen & Şenaras, 2022, s. 55). Dijitalleşme, dijitalleşen verilerin kaynakları ile iş süreçlerini etkin hale getirmeyi, iyileştirmeyi ve dönüştürmeyi hedefleyen bir arayüzdür. Toplumsal yaşamın her alanına dijitalleşme yansıtılmıştır. Toplumlar ve örgütler bu dönüşümün bir parçası haline gelmiştir (Ersöz & Özmen, 2020, s. 173). Dijitalleşme, günümüz toplumunun en önemli teknolojik trendi olarak kabul edilmektedir (Reis vd., 2020, s. 443). Dijitalleşme, demokrasisi ve hukuku gelişmiş

ülkelerde vergi sistemlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir ve ekonomik eşitliği teşvik edici rol oynayabilir (Kete & Topbaş, 2023, s. 130).

2. DİJİTALLEŞME KAPSAMINDA VERGİLEMEYİ ETKİLEYEN DİJİTAL TEKNOLOJİLER

Dijitalleşme kapsamında vergilemeyi etkileyen birçok teknolojik araç ve uygulamalar ortaya çıkmıştır. Aşağıda dijitalleşme kapsamında ortaya çıkan vergilemeyi etkileyen dijital teknolojiler yer almaktadır.

2.1. Yapay Zekâ

Yapay zekâ; bilgisayarların ve makinelerin insan öğrenmesini, kavramasını, sorunları çözmesini, karar vermesini, yaratıcılığını ve özerkliğini simüle etmesini sağlayan teknoloji olarak tanımlanmaktadır. Yapay zekâ teknolojisi ile donatılmış uygulamalar ve cihazlar nesnelere göre bilme ve tanıyabilme özelliğine sahiptir (Stryker & Kavlakoglu, 2024). Yapay zekâ teknolojisi, farklı lisanları anlayan ve kelimeler ile işlem yapabilen, bilişim dünyasına farklı bir boyut kazandıran bir teknolojidir (Öztemel, 2020, s. 101). Yapay zekâ teknolojisi sayesinde veriler hızlı ve hatasız işlenebilmekte ve sorunlara etkili çözümler üretilebilmektedir. Yapay zekâ sistemleri büyük veri kümelerini makine öğrenimi aracılığı ile insan zekasına göre çok hızlı analiz yaparak, sunduğu veri tahminleri ile yol gösterebilmektedir (Çerik, 2024, s. 35). Bu teknoloji, verileri dönüştürmek ve birleştirmek, kaynak sistemlerden gelen sorguların kalitesini artırmak, yıl bazında veya diğer veri anormalliklerin yaşandığı alanları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Veri toplama, düzenleme ve analiz gibi alanlarda yapay zekânın kullanıldığını görmek mümkündür. Ayrıca yapay zekânın, öğeleri kategorileştirme ve verileri işleme konusunda da bir çok faydası bulunmaktadır (Marangoz & Campbell, 2024).

2.2. Blok Zincir Teknolojisi

Blok zincir teknolojisi, şifreli olan bir veriyi zincir halkaları gibi birbirine bağlayarak, değişmesi mümkün olmayan bloklar halinde nesnel ve dinamik bir düzeni öngören sistem olarak tanımlanmaktadır. Blok zincir sistemi, merkez olarak bir yere bağlılığı bulunmayan ve izin almadan faaliyet yapabileceği sunan bir teknolojidir. Özetle blok zincir sistemi merkezi bir defter kayıt sistemi işlevini yürütmektedir (Carda & Kısa, 2023, s. 292). Blockchain, kayıtları şeffaf, değişmez ve kurcalanması imkansız bir bilgisayar ağı üzerinden güvenli bir şekilde depolayan merkezi olmayan bir dijital deftere verilen isimdir. Her "blok" verilerden oluşur ve bloklar kronolojik bir "zincir" içinde birbirine bağlı haldedir. Blockchain teknolojisi, kripto para sistemlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu teknoloji, kripto para sistemlerinde güvenli ve merkezi olmayan bir işlem kaydı tutulmasına imkan tanımaktadır. Blockchain teknolojisi sadece kripto para sistemlerinde değil aynı zamanda sektörlerin verileri değiştirilemez hale getirmesinde de kullanılmaktadır (Hayes, 2024). Blockchain teknolojisi, blockchain'de depolanan verileri hacklemeyi veya sahtesini yapmayı zorlaştırmaktadır. Blok zincirin bu özelliği, kullanıcılara güven vermektedir. Blok zincir teknolojisi, merkeziyetsizlik,

değiştirilemezlik, güvenlik, şeffaflık ve izlenebilirlik, akıllı sözleşmeler gibi özelliklere sahiptir (Barney vd., 2023).

2.3. Bulut Bilişim (ICloud)

Bulut Bilişim (ICloud); bütün verilerin bilgilerin, belgelerin, yazılımların, uygulamaların internet bulutu içerisinde bulunan sanal bir depoda depolanmasını ve internet üzerinden gönderimini sağlayan teknolojiye verilen isimdir. Bulut bilişim, kullanıcıların sunucu kaynaklarını ortak kullanmalarına izin veren ve kolayca yönetilebilen bir teknolojidir. Bulut bilişim mekânsal özelliği ön planda olan yazılım ve donanımları kapsayan bir tür veri merkezi olarak kabul edilmektedir. Bulut bilişim teknolojisi, kurallara uymak şartıyla herhangi bir zaman ve mekân kısıtı yapılmaksızın kullanılabilir. Bulut bilişim donanım ve yazılım maliyetleri göreceli olarak daha azdır. Sınırsız depolama ve saklama alanına sahip bu teknoloji teknolojik gelişmelerle daima kendini güncellemektedir (Çelik, 2021, s. 438). Bulut bilişim, kullanıcılara, büyük dosyaları ile verileri kotasız ve sınırsız depolama imkânı tanımaktadır. Bu teknoloji çağımızın en faydalı teknoloji konseptlerinden biridir (Sharma & Surendran, 2015, s. 1164). Bulut bilişim teknolojisi, düşük düzeyde yönetim gücü kullanılarak veya servis sağlayıcıları aracılığı ile iletişim kurularak hızlı bir şekilde ücretlendirilen, serbest bırakılan, anlık ağ erişimini kolaylaştıran bir modellemeyi içermektedir (Göktaş & Baysal, 2018, s. 1417).

2.4. Büyük Veri (Big Data)

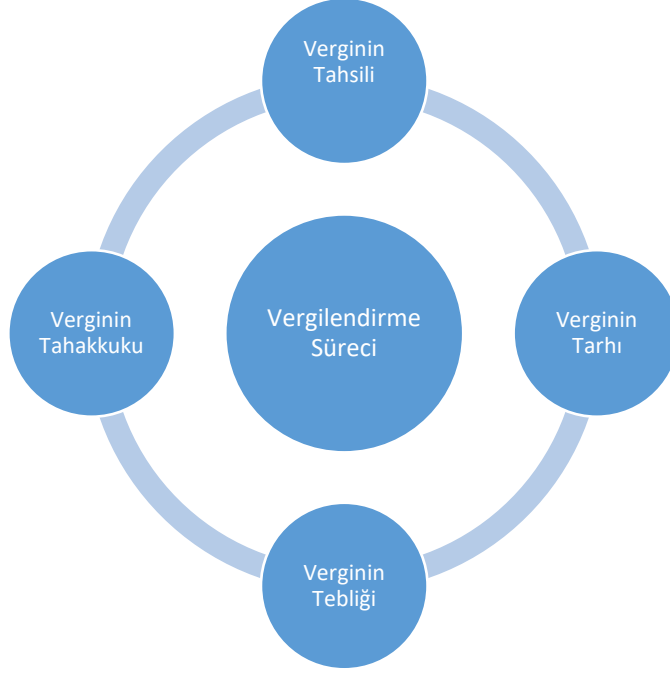
Büyük veri; Geleneksel veri tabanı yöntemlerinden faydalanılarak işlenmesi zor olan farklı hacimlerdeki heterojen veriler olarak adlandırılmaktadır. Büyük veri teknolojisi, üç temel bileşenden meydana gelmektedir. Bu bileşenleri; Çeşitlilik (variety), hız (velocity) ve hacim (volume) şeklinde sıralamak mümkündür. Büyük veri teknolojisi, araştırmacıların sorularını cevaplandırmak, bireysel davranış analizi ve topluluk eğilimlerinin tahmininde kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır. Büyük veri, ekonomik ve ticari faaliyetlerde, devlet işlerinde ve ulusal güvenlik gibi birçok alanda yararlanan bir teknolojidir. Devletin tüm kurumlarında büyük veri teknolojisi kullanılarak bilgilerin saklanması, idare edilmesi, işlenmesi ve analiz edilmesi kolaylaşmıştır (Aktan, 2018, s. 3-11). Klasik veri analizi ile ilgili işlemler ve depolama teknikleri yeteri kadar işlevi yerine getirememektedir. Bundan dolayı büyük veri ölçülmesi, saklanması ve analiz edilmesi mümkün olmayan şeylerin büyük bir kısmını verileştirmede kullanılmaktadır. Büyük veri genellikle hem yönetilen verinin türünü hem de depolamak için kullanılan teknolojiyi anlatmak için kullanılmaktadır. Büyük veriye ait çözümler ve uygulamaların kendine ait farklı bir yaklaşımla yapılması gerekmektedir (Doğan & Arslantekin, 2016, s. 22-23).

3. DİJİTALEŞMENİN VERGİLENDİRME SÜRECİNE ETKİSİ

Vergi; Devletin kamusal ihtiyaçlarının finansmanını karşılayabilmek için devletin özel kesimden kamu kesimine transfer ettiği bedel olarak tanımlanmaktadır. Devlet faaliyetlerinin devamlılığı için vergiler hayati önem taşımaktadır. Vergiler kişilerin

kamu hizmetlerinden faydalanma düzeyine bakılmaksızın, ödeme güçleri dikkate alınarak tek taraflı olarak alınan paralardır (Turhan,1998,s.21). Vergilendirme süreci farklı aşamalardan oluşan bir süreçtir. Vergilendirme süreci, vergiyi doğuran olay ile başlayıp tarh, tebliğ, tahakkuk ve tahsil aşamalarından oluşan süreci kapsamaktadır (Özcan, 2017, s. 159).

Şekil 1. Vergilendirme Süreci (4T)'nin Aşamaları (Özcan, 2017, s. 159).



Şekil 1'de vergilendirme sürecinin aşamaları gösterilmiştir. Vergilendirme süreci 4T, verginin tarh ile başlayıp sırasıyla verginin tebliği, tahakkuku ve verginin tahsil edilip hazineye aktarılması ile son bulmaktadır.

3.1. Dijitalleşmenin Verginin Tarh Sürecine Etkisi

Vergi Usul Kanunu (VUK)'na göre verginin tarhı, "vergi alacağının kanunlarında gösterilen matrah ve nispetler üzerinden vergi dairesi tarafından hesaplanarak bu alacağı miktar itibariyle tesbit eden idari muameledir" şeklinde tanımlanmaktadır. Çeşitli usul ve esaslar çerçevesinde belirlenmiş matraha vergi oranının uygulanması ile vergi borcunun hesaplanması işlemi verginin tarhını oluşturmaktadır (Esemen, 2022, s. 347). Yasada yer alan tanıma göre verginin tarhı, vergi idaresi tarafından kişilerin vergi borcunun hesaplanmasını öngörmektedir. Vergiyi doğuran olayın gerçekleşmesi halinde yürürlükte olan kanuna göre vergi borcunun hesaplanması gerekmektedir. Vergiyi doğuran olayın meydana gelmesi ile mükellef ödeyeceği vergi tutarını bilmek isteyecektir. Verginin hesaplanması yapılırken esas alınan değer ne üzerinden alınıyorsa o şeyin değeri kanunda belirtilen matrahlar üzerinden hesaplanmaktadır (Şentürk, 2023, s. 406). Verginin tarhı, mükelleflerin ödeyeceği vergiyi devlet tarafından bir nevi tayin edilme işlemidir (Baykara, 2024, s. 4). Bu anlamda vergi idaresi, tarh işlemini gerçekleştirirken dikkatli ve özenli davranmalı, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelidir (Alpaslan, 2022, s. 70). Dijital teknolojilerin gelişmesi vergilerin hesaplanmasını önemli derecede

etkilemiştir. Özellikle yazılım alanında yaşanan gelişmeler verginin hesaplanmasında ciddi oranda bir etki meydana getirmiştir. İlk başlangıçta MS-Doc tabanlı yazılımlar, vergileme öncesi bilgilerin girilmesi, kaydedilmesi, sınıflandırılması ve depolması gibi fonksiyonları gerçekleştirirken verginin hesaplanmasını tam olarak yapamıyordu. Daha sonra teknolojik ilerlemelerle bu yazılımlar Ms-Doc tabandan SQL veri tabanı sınıfına dahil olmuştur. Günümüz muhasebe yazılımlarının çoğu SQL tabanlı yazılımdan meydana gelmektedir. Bu tür yazılımlar verginin hesaplanmasını tam ve doğru olarak yapabilen yazılımlardır (Allahverdi, 2012, s. 166).

Teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya çıkan dijitalleşme vergi idaresinin iş ve işlemlerini hızlandırmıştır. Dijital teknolojiler vasıtasıyla vergi idaresi vergileme sürecinin tüm aşamalarını kolaylıkla yürütebilmektedir. Vergisel işlemlerin dijital sistemler üzerinden halledilmesi vergi idaresi personelinin iş yükünü azaltmakta ve hata yapma riskini ortadan kaldırmaktadır. Vergi idaresi dijital teknolojiyi kullanarak farklı kaynaklardan elde ettiği verileri idarenin veri toplama tabanında biriktirmektedir. Daha sonra depolanan "Büyük Veri" ler vergi idaresinin çeşitli hizmetlerinde kullanılmaktadır (Yıldız, 2024, s. 24-25). Devasa büyüklükteki bu veri yığınlarından arzu edilen bilgilere ulaşmak artık tek bir tuş yardımıyla kolaylıkla yapılabilmektedir (Erdemir & Kazak, 2022, s. 278). Dijitalleşme, kamu otoritesinin doğru bilgiye kolaylıkla ulaşmasını sağlayarak, bilginin işleme yöntemlerini de yeniden şekillendirmektedir. Çünkü dijital kayıtlar daha fazla bilgi depolama ve izleme gücüne sahip bir teknolojidir (Rüzgar, 2022, s. 8-9). Vergilendirme sürecinde kullanılan dijital teknolojilerden biri yapay zekâ uygulamasıdır. Verginin hesaplanması işleminde yapay zekâ kullanımı, işlemleri sınıflandırmada, denetim risklerinin tahmininde ve giderek daha karmaşıklaşan küresel ve bölgesel yasalar çerçevesinde faydalı vergi stratejileri önermede kullanılmaktadır. Vergi uygulamalarında sık sık tercih edilen ve basit bir hesaplama portalı olan excel, aritmetik işlemleri, sıralamaları, veri saklamaları ve bazen zorlu formül hesaplamaları ile vergi hesaplamalarında önemli rol üstlenmiştir. Vergi hesaplamalarında kullanılan bir diğer dijital teknoloji makine öğrenimidir. Makine öğrenimi algoritma fonksiyonunun veya analizinin çıktısının algoritmayı sürekli geliştirmesini öngören bir teknoloji olmasından dolayı excele göre çok daha gelişmiş vergi analizleri yapabilmektedir (Avcı, 2021, s. 53). Vergi idareleri dijital teknolojileri kullanarak büyük veri toplama, sınıflandırma, veri gizliliğini koruma ve analiz yetenekleri sayesinde vergi gelirlerini artırabilmektedir (Aim vd., 2020, s. 327).

Vergi idaresi, vergi hesaplamalarında yapay zekâ teknolojisini kullanması e-fatura gibi dijital vergi uygulamalarının uçtan uca incelenmesinde insan faktörüne ihtiyaç duymayacaktır. Yapay zekâ teknolojisi vasıtasıyla verginin hesaplanması, vergi borcunun olup olmadığı ve tahsilatın yapılıp yapılmayacağına kadar bir çok işlemin gerçekleştirilmesi mümkün hale gelmektedir (Saraçoğlu, 2018). Yapay zekâ teknolojisi, büyük veri kümeleri sayesinde mükellefe ait bilgilerin daha iyi tespit edilmesine imkân tanımaktadır. Yapay zekâ birçok bilgi ve belgeyi içinde depolamasından dolayı vergi idareleri için bir istihbarat kaynağı olarak

görülmektedir. Vergi hesaplamalarında bilgiler genellikle mükellefin beyanı doğrultusunda gerçekleştiği için vergilemede her iki taraf açısından asimetrik bilgi sorunu yaşanmaktadır. Vergi idaresinin mükellefe ait bilgileri temin etmesi zaman alan ve fazla iş yükü gerektiren bir süreçtir. Ancak vergilemede yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılması vergi idaresinin mükellef hakkında doğru bilgiye ulaşmasını kolaylaştırarak personelin iş yükünü azaltmaktadır (Yeğen, 2023, s. 148-149). Yapay zekâ teknolojisi, vergisel işlemlerde karmaşık işlemlerin analizinde daha etkin bir mekanizmadır. Yani veri işlenirken kendini değiştirebilen bir algoritmayı içinde barındırmaktadır. Yapay zekâ, zamanla otomatik olarak eski ve yeni gelişmeleri hafızasına kaydederek gerektiğinde kullanılmak üzere vergi idaresine yardımcı olabilen bir teknolojidir (Turan, 2020, s. 60).

3.2. Dijitalleşmenin Verginin Tebliğ ve Tahakkuk Sürecine Etkisi

VUK'na göre tebliğ; "vergilendirmeyi ilgilendiren ve hüküm ifade eden hususların yetkili makamlar tarafından mükellefe veya ceza sorumlusuna yazı ile bildirilmesi" şeklinde açıklanmaktadır. Tebliğ idari bir işlem sınıfında olan tarih edilen verginin mükellefe bildirilmesidir. Vergi yükümlüsüne bildirilmeyen bir tarih işleminin hukuksal olarak herhangi bir müeyyidesi yoktur. Kişinin kendisi hakkında yapılan işlemlerden haberdar edilmesi durumunda ancak kendisine verilen haklardan yararlanabilecek aksi halde yasal haklarını kullanamayacaktır. Vergilendirme aşamalarının sağlıklı yürütülebilmesi için verginin tebliğ süreci önemlilik arz etmektedir. Tebliğ edilen belgelerin doğru, eksiksiz ve tebliğin usulüne uygun olarak gerçekleştirilmesi vergi alacağının tahsil edilmesini kolaylaştıracaktır. Fakat uygulamada ortaya çıkan gerek tebliğ evrakında gerekse tebliğ usulüne ilişkin hatalar vergi idaresi ile vergi mükellefi arasında bazı uyuşmazlıklara neden olmaktadır (İnneci & Coskun Karadağ, 2015, s. 56). Verginin tebliğ aşamasına kadar gerçekleştirdiği tüm işlemler idarenin kendi içinde yaptığı işlemler olup ancak tebliğin yapılmasıyla dışarıya aktarılabilir. Verginin mükellefe tebliği, mükellefin vergi ödevlerini yerine getirmesi için bir start verilmesi anlamına gelmektedir. Tebliğ ile mükellefler verginin tarih aşamasında hatalı işlem yapıp yapılmadığını kontrol edebilmektedir. Yine verginin mükellefe tebliğ edilmesi birtakım kanuni sürecin başlamasına neden olmaktadır. Bu sürecin başlangıcını mükellef, kanundaki maddelere bakarak hesaplayabilmektedir. Tebligat kanununa göre tebligat, mükelleflere, sorumlulara bunların yasal temsilcilerine, umumi vekillerine, kamu idarelerine ya da vergi cezası kesilenlere yapılmaktadır. Tebligat usul ve esasları yani vergi yükümlüsüne ulaştırılmasında kullanılan yollar; posta yoluyla tebliğ, memur vasıtasıyla tebliğ, daire ya da komisyonda tebliğ, ilan yoluyla tebliğ şeklinde sıralanmaktadır (Özcan, 2017, s. 166-167). Ancak teknolojik uygulamaların gelişmesiyle birlikte vergi idaresinin birçok işlemi kolay ve hızlı bir şekilde dijital ortamda gerçekleştirdiği görülmektedir.

Vergi idaresi VUK'a göre yapabileceği tebligat usullerine elektronik tebligatı (e-Tebligat) da dahil etmiştir. E-Tebligat 6009 sayılı Kanun kapsamında VUK'a eklenen 107/A madde ile, mükellefin tebliğe elverişli bir adresi aracılığı ile elektronik ortamda tebliğ yapılabileceğine dair karar alınmıştır. VUK'a göre tebliğ

edilmesi gereken belgelerin elektronik tebligat sistemi ile dijital ortamda muhattaplarının elektronik adreslerine tebliğ edilmesinin önü açılmıştır. E-Tebligat ile mükellefe ulaşıp ulaşılamama durumu ortadan kalkmıştır. E-Tebligat, vergi yükümlüsünün elektronik adresine ulaştığı tarihi izleyen beşinci günün sonunda yapılmış sayılmaktadır. Tebligatın elektronik ortamda yapılması vergi idaresinin iş yüklerini azaltarak tebligat sürecini hızlandırmaktadır. E-Tebligat, vergi idaresine usulüne uygun hatasız tebliğ yapma fırsatı tanımaktadır (Saruhan Berk, 2018). E-Tebligat uygulaması resmi iletişim süreçlerini dönüşümünde önemli bir adım olarak görülmektedir. E-Tebligat, dijital teknoloji çağının gereklerine uygun olarak ortaya çıkan hızlı ve maliyet tasarrufu sağlayan bir uygulamadır. Vergilendirme süreci aşamalarından biri olan tebliğin dijital ortama aktarılması, vergi dairesinin kağıt masrafını azaltmış ve yeşil çevrenin korunmasına yardımcı olmuştur. Ayrıca e-Tebligat, şifreleme ve e-imza gibi teknolojiler dolandırıcılığa karşı güvenli bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Yine e-Tebligat resmi evrakların kaybolma riskini minimize ederek vergi dairesinin verimliliğini artırmıştır. E-tebligat, firmaların ve kuruluşların yasal yükümlülüklerini hızlı ve tam bir şekilde yerine getirmesini sağlayarak hukuki süreçlerden doğan mağduriyetleri azaltmıştır (PWC, 2025).

Vergilendirme süreci aşamalarından bir diğeri verginin tahakkuk aşamasıdır. Verginin tahakkuku, tarhi ve mükellefe tebliği yapılan verginin ödeme aşamasına gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Verginin tahakkuk aşaması kendiliğinden gerçekleşebileceği gibi yargı idaresi tarafından açılan davaya red kararı verilmesi durumunda da oluşabilmektedir. Tahakkuk işleminin kendiliğinden gerçekleşme özelliği verginin tahakkukunu idari işlem olarak diğer aşamalardan ayrı tutan en önemli özelliklerden biridir (Filat, 2024). Dijital teknolojilerin vergileme sistemine dahil edilmesi, vergileme aşamalarının tümünde kullanıldığı gibi verginin tahakkuk aşamasında da kullanılmaktadır. Elektronik vergilendirme sistemi aracılığı ile mükellefler vergisel işlemlerini fiziki olarak vergi dairesine gitmeden dijital ortamda halledebilmektedir. E-vergilendirme sistemi verginin tahakkuk ve tahsilini sağlayan bir elektronik devlet (e-devlet) uygulamasıdır. Vergi idarelerinin otomasyon sisteminin gelişmesinde dijital teknolojilerin rolü büyüktür. Dijital teknolojilerin gelişmesi mükelleflerin vergi beyannamelerini dijital ortamda verebilmesinin önünü açmıştır. Dijitalleşme, verginin tahakkuk ve tahsil işlemlerini bilgisayar aracılığı ile online sistem üzerinden gerçekleştirmesine olanak tanımıştır. Vergi dairesi, mükelleflere ait gelir ve servet harcamalarına ilişkin bilgileri dijital sistem üzerinden rahatlıkla görüntüleyebilmektedir. Kişilerin mükellefiyet bilgilerine rahatlıkla erişim sağlanması verginin kolaylıkla toplanmasına yardımcı olmuştur (Çetin, 2010, s. 81). Dijital teknolojiler, verginin ekonomik değerinin dijital ortamda takibini, kaydını ve bu kayıtlara göre verginin tahakkukunu klasik vergileme sistemine göre kolaylıkla yapılmasına imkân tanımaktadır (Çimen, 2017, s. 104). Yapay zekâ ve makine öğrenimi gibi dijital teknolojiler, verginin tahakkuk sürecinin daha verimli yürütülmesine katkı sağlamaktadır (Varnalı & Kete, 2024, s. 65).

Vergi dairesinin dijitalleşme kapsamında kullandığı e-beyanname, e-fatura ve internet/interaktif vergi dairesi elektronik vergi uygulamaları vergi tahakkuk ve tahsilat süreçlerine pozitif katkısının olduğu düşünülmektedir. Vergisel işlemlerde dijital vergi uygulamalarının kullanılması vergi idaresinin etkinlik ve verimliliğini artıran bir mekanizmadır. Bakan (2022) "E-Muhasebe ve E-Vergi Uygulamalarının Vergi Tahakkuku ve Tahsilatına Etkisi: Türkiye Örneği" adlı çalışmasında Gelir İdaresi Başkanlığı'nın 1999-2021 yılları arasındaki faaliyet raporlarından dijital vergi uygulamalarının vergi tahakkuk ve tahsilat sürecine etkisini incelemiştir. Çalışmada, Gelir İdaresi Başkanlığı'nın faaliyet raporlarına göre dijital vergi uygulamalarına geçilmesinin ardından vergi tahakkuk ve tahsilat rakamlarının her yıl arttığı gözlemlenmiştir (Bakan, 2022, s. 943).

3.3. Dijitalleşmenin Verginin Tahsil Sürecine Etkisi

Vergilendirme süreci, vergiyi doğuran olayın gerçekleşmesi ile başlayıp verginin tahsil edilmesi ile son bulan bir süreçtir. Mükellefler, vergiyi doğuran olayla başlayan ve verginin tarhi ile somut bir borç haline dönüşen vergi borcunu, idarenin vergiyi tahsil etmesi ile vergi idaresine ödemektedir (Gedik, 2020, s. 1218). Verginin tahsili, vergi borcunun yasal usul ve esaslar çerçevesinde mükelleften toplanması olarak tanımlanmaktadır. Devletin vergi alacağı, mükellefin ise vergi borcunun sona erebilmesi için vergi tahsilinin gerçekleşmesi gereklidir. Verginin tahsili iki çeşittir. Bunlardan biri verginin mükellefler tarafından ödenmesidir. İkincisi ise verginin devletin egemenlik gücünü kullanarak zoraki tahsil etmesidir. Mükellefler kendisinin sorumlu olduğu vergi borcunu ödemediğinde borç sona erecektir. Verginin ne zaman ödeneceği kanunlarda gösterilmiştir (Ay, 2021, s. 42).

Kamu otoritesi, kamusal ihtiyaçların finansmanını karşılarken kamu gelirlerini kullanmaktadır. Devlet, kamu gelirlerini toplarken olabildiğince hızlı ve minimum maliyetle bu işlemi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Kamu gelirlerinin en önemlisi vergi gelirleridir. Vergilerin kamusal ihtiyaçlarda etkin bir şekilde kullanılması verginin zamanında tahsil edilmesine bağlıdır. Vergilendirme sürecinde karşılaşılan karmaşıklık, iş yükü ve vergi toplama maliyetlerinin yüksek olması gibi sebeplerden dolayı verginin tahsilatı olumsuz etkilenmektedir. Bundan dolayı vergilendirme sürecinin olabildiğince hızlı ve kolay yürütülebilmesi gerekmektedir. Dijital teknolojinin vergilendirme sürecine dahil edilmesi ile vergilendirme süreci daha kolay ve verimli bir şekilde yürütülmektedir. Dijital teknolojiler, vergi dairesinin iş ve işlem süreçlerinin verimliliğini artırırken bir taraftan da hizmet kalitesini artırmaktadır. Dijitalleşmenin vergi tahsilatlarında kullanılması vergi dairesini ağır iş yükü ve yüksek maliyetlerden kurtarmaktadır (Bakan, 2022, s. 942-944). Dijital teknolojilerin mükelleflerin vergi beyanname ve vergi ödemelerini dijital ortama taşıması vergi idaresinin vergi tahsilatlarını kolaylaştırmıştır (Kangoro vd., 2023, s. 35). Dijitalleşme kapsamında ortaya çıkan dijital vergileme araçlarının vergi gelirlerini artırdığı da görülmektedir (Bostan & Kızılkaya, 2023, s. 63). Dijital teknolojilerin vergi sisteminde kullanılması ile ortaya çıkan dijital araçlar verginin ödenmesinde kolaylık sağlamaktadır. Dijital sisteme

entegre edilen online ödeme kanalları yoluyla verginin tahsil edilmesi ile ödeme, daha konforlu bir süreç haline gelmiştir. Dijital ödeme kanalları mükelleflerin vergi borçlarını doğru ve eksiksiz bir şekilde ödemesine yardımcı olmaktadır. Dijitalleşme, mükellefe ait bilgilerin kolaylıkla tespit edilmesini mümkün hale getirmiştir. Mükellefe ait mal varlığı ve tapu kayıtlarına erişim dijital sistem aracılığı ile kolaylaşmıştır (Delbridge vd., 2024). Dijital teknolojiler, mükelleflerin kişisel veri tabanlarını, faaliyetlerini ve varlıklarını ayrıntılı bir şekilde dijital sisteme kayıt etmektedir. Vergi idareleri, veri analitik araçları sayesinde mükelleflerin kendi bildirdikleri vergisel yükümlülüklerini diğer veri kaynaklarından elde ettikleri bilgilerle karşılaştırabilmektedir. Daha sonra mükellefin beyan ettikleri vergi tutarları, veri sisteminde kayıtlı olan bilgilerle çapraz kontrol yapılarak denetlenebilmektedir. Bu durum vergi kayıp ve kaçığını azaltarak verginin en yüksek düzeyde tahsil edilmesini sağlamaktadır (Kapuscinski, 2023).

Verginin tahsil aşamasında birçok dijital teknolojik araçlar kullanılmaktadır. Bu teknolojik araçlardan bir de yapay zekâ uygulamasıdır. Yapay zekâ uygulaması vergi tahsilatını güvence altına alabilmek amacıyla değişik şekillerde kullanılan bir argümandır (Bozdoğanoglu, 2023, s. 1567). Vergi tahsilatında yapay zekânın kullanılması vergi toplamada etkinliği ve verimliliği artırmayı hedeflemektedir. Yapılan araştırmalara göre yapay zekâ teknolojisi ve robotlaşmanın vergi tahsilatlarında pozitif etki sağladığını ortaya çıkarmıştır. Vergi tahsilat sürecinde yapay zekâ teknolojisinin kullanılması verilerin şeffaf ve profesyonel bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Böylece vergiler olabildiğince minimum kayıp ile toplanabilecektir. Yapay zekâ teknolojisi sayesinde vergi inceleme elemanları tarafından gözden kaçan vergi kaçakçılığı ile ilgili durumlar, öngörücü modelleme vasıtasıyla önceden tespit edilmesi mümkün olacaktır. Bu durum klasik vergi inceleme yapısına göre hem hızlı hem de güvenli bir vergi denetimi sunmaktadır. Risk analiz sisteminin ötesinde büyük verilerin analiz edilmesi ile kişilerin detaylı mükellefiyet durumları tespit edilebilecek ve en gizli ayrıntılar bile ortaya çıkarılabilecektir. Bu anlamda uluslararası şirketlerin vergi kaçırmaları büyük oranda engellenecektir. Yapay zekâ uygulaması, vergi kayıp ve kaçığının tespit ederek, vergi tahsilatının artırılmasına yardımcı olmaktadır (Avcı, 2021, s. 58-59). Yine dijital teknolojilerden biri olan blockchain teknolojisinin vergileme sürecinde vergi kayıp ve kaçığını azaltarak kamu gelirlerinde artışı hedeflediği görülmektedir. Blockchain teknolojisi, vergisel işlemlerde bürokratik süreci hızlandırarak, devletin düşük maliyetle vergi tahsilatını artırmayı amaçlamaktadır (Ölçer, 2019, s. 287-288). Ayrıca Blokzincir teknolojisi nakit akış problemlerinin azaltarak KDV sisteminde kaçakçılık faaliyetlerinin önüne geçebilmektedir (Ciğerci & Eğmir, 2019, s. 208).

SONUÇ

Dijitalleşme olgusu toplumun tüm yönlerini etkileyerek vergi ekosisteminde köklü değişikliklere neden olmuştur. Bu anlamda vergi idarelerinin dijitalleşmesi bir tercihten çok zorunluluk haline gelmiştir. Vergi idareleri operasyonlarını optimize etmek için dijital teknolojilerden faydalanmaya başlamışlardır. Bilgi ve

iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, internetinde yaygınlaşmasıyla birlikte vergisel işlemlerde dijital dönüşümü ortaya çıkarmıştır. Bilişim teknolojileri ve internet insanların yaşamında her alanda var olmaya başlamıştır. Devlet otoritesi ve özel kesim e-devlet uygulamalarıyla dijitalleşmenin yaratmış olduğu değişime cevap vermeye çalışmaktadır. Devletler sürekli ilerleyen ve gelişen bir dijitalleşme süreci karşısında daima aktif faaliyet yürütmek zorunda kalmışlardır. Dijitalleşme, dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de etkisini göstermiştir. Birçok kurum ve kuruluş çalıştırdığı personeli ve iş süreçlerini dijitalleşmeye entegre etmeye başlamıştır. Bu kurumlardan biri olan vergi idaresi de dijitalleşme kapsamında dönüşümü başlatan kurumlardan biridir. Vergi idaresi dijital teknolojik araçları vergi sistemine entegre ederek vergilendirme sürecini düzenlemiştir. Vergilendirme süreci 4T, verginin tarhı ile başlatıp sırasıyla tebliği, tahakkuku ve en son olarak da tahsili ile son bulmaktadır. Dijital teknolojilerin vergilendirme sürecine dahil edilmesi vergilemeyi çok daha kolay ve konforlu hale getirmiştir. Dijital araçlar, verginin tarhını, kolay ve hızlı bir şekilde yapılmasına yardımcı olmuştur. Vergi idaresi kişilerin mükellefiyet bilgilerini dijital sistem üzerinden kolayca çekerek vergi hesaplamalarında kullanabilmektedir. Yine vergilendirme aşamalarından biri olan verginin tebliğ aşamasında da dijital teknolojilerin kullanıldığı görülmektedir. Klasik tebligat yöntemine alternatif olarak ortaya çıkan e-Tebligat uygulaması mükelleflerle iletişim kurmanın en hızlı ve en kestirme yoludur. E-Tebligat vergisel yükümlülüklerin kişilere hatırlatılması ve ulaştırılması konusunda etkili ve sonuç odaklı bir uygulamadır. E-Tebligat uygulaması, vergi idaresinin vergilendirme sürecinde verimliliği ve etkinliği öngören bir mekanizmadır. Dijitalleşme vergilendirme aşamalarından verginin tahakkuku aşamasında ise tahakkuk işleminin dijital sistem üzerinden rahatlıkla yapılmasını sağlamıştır. Dijital teknoloji gelirin gerçek değerini hesaplamada ve bu hesaplanan değerinin tahakkukunu gerçekleştirmede geleneksel işlemlere göre çok daha hızlı ve kolaydır. Vergilendirme sürecinin son aşaması olan verginin tahsil aşaması vergilendirme sürecini nihai sonuca ulaştıran bir aşamadır. Vergi gelirlerinin toplanması ve hazineye aktarılması son derece önemli bir konudur. Devlet yapmış olduğu hizmetlerin finansal karşılığı olarak vergileri kullanmaktadır. En iyi vergi zamanında ödenen vergidir. Zamanında toplanamayan vergilerin zamanla ekonomik değerinin düştüğü ve devleti mali zarara uğrattığı görülmektedir. Verginin tahsilinde dijital teknolojilerin kullanılması verginin tahsilinin hızlı ve kolay bir şekilde yapılmasının önünü açmıştır. Vergi tahsilatında dijital teknolojiler verginin etkin ve verimli bir şekilde toplanabilmesini sağlamıştır. Tahsilat işlemlerinin dijital sistem üzerinden yapılması vergi kayıp ve kaçağı konusunda ortaya çıkan olası riskleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmuştur. Vergi idaresinin, vergiyi dijital teknolojiler aracılığı ile tahsil etmesi vergi idaresine maliyet ve zaman tasarrufu sağlamıştır.

Vergilendirme aşamalarının tümünde kullanılan dijital teknolojiler genel manada vergilendirme sürecine pozitif etkisinin olduğu açıktır. Hem vergi idaresi açısından hem de vergi mükellefi açısından tüm iş ve işlemlerde dijital teknolojilerin kullanılması her iki taraf açısından verimli bir süreci ortaya çıkarmıştır.

Vergilendirme sürecinde dijital teknolojilerin kullanılması, şeffaf ve etkin bir kamu yönetiminin oluşmasını sağlayarak vergi idaresinin hantal bir yapıdan daha dinamik bir yapıya kavuşturmuştur.

KAYNAKÇA

- Aim, J., Beebe, J., Kirsch, M.S., Maian, O., & Soled, J.A. (2020). New technologies and the evolution of tax compliance. *Legal Studies Research Paper Series*, 3(39), 287-354.
- Aktan, E. (2018). *Büyük Veri: uygulama alanları, analitiği ve güvenlik boyutu*. *Bilgi Yönetimi Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Allahverdi, M. (2012). *Bilişim teknolojilerinin vergilendirme üzerindeki etkisi*. *Mali Çözüm*, (112), 161-183.
- Alpaslan, B. (2022). Elektronik vergi uygulamalarının vergilendirme sürecine etkileri. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Alptekin, Z. M. (2020). Dijitalleşme ve dijital sosyal sorumluluk iletişimi. *Uluslararası Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli Dergisi*, 3(2), 136-155.
- Avcı, O. (2021). Vergi tahsilatında yapay zekânın kullanımı ve önemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 51-63.
- Ay, Ş. (2021). Vergi tahakkuk / tahsil oranları üzerine bir değerlendirme. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 40-53.
- Bakan, S. (2022). E-Muhasebe ve e-vergi uygulamalarının vergi tahakkuku ve tahsilatına etkisi: türkiye örneği. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 8(48), 936-946.
- Barney, N., Pratt, M. K., & Gillis, A. S. (2023). Blockchain. <https://www.techtarget.com/searchcio/definition/blockchain>. (23.01.2025).
- Baykara, B. (2024). Vergi tarh işleminin hukuki analizi. http://www.bekirbaykara.av.tr/dosya/pdf/Vergi_Tarhinin_Hukuki_Analizi_1215.pdf. (13.01.2025).
- Bostan, M. K., & Kızılkaya, A. (2023). Elektronik vergi uygulamalarının vergi gelirleri üzerindeki etkisine ilişkin gelir vergisi mükelleflerinin algısının ölçülmesine yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (78), 47-65.
- Bozdoğanoglu, B. (2023). Yapay zekâ chatgpt'nin vergi sistemlerinde kullanımı ve uyumsuzlukları önlemedeki rolünün değerlendirilmesi. *Mali Hukuk Dergisi*, 19, 1545-1588.
- Carda, H., & Kısa, Ö. (2023). Blok zincir teknolojisi perspektifinden kalkınma. *International Journal of Public Finance*, 8(2), 287-312.
- Černa, M., & Pokorný, J. (2024). Digital transformation of tax and accounting processes. *19th European Conference on Innovation and Entrepreneurship*, 19(1), 129-136.
- Ciğerci, İ., & Eğmir, R. T. (2019). Kamu mali denetiminde olası blok zincir teknolojisinin denetim etkinliği açısından değerlendirilmesi. *Maliye Dergisi*. Temmuz-Aralık, 177, 203-217.
- Çelik, K. (2021). Bulut bilişim teknolojileri. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(24), 437-450.
- Çerik, M. C. (2024). Vergilemede yeni bir dönem: yapay zekâ uygulamaları. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi.

- Çetin, G. (2010). Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin vergilemede kayıt düzeni ve denetim uygulamalarına etkisi. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 2(1),79-86.
- Çimen, G. (2017). E-Maliye uygulamalarının vergilemede iktisadilik ilkesi ve vergi uyumuna etkisi: tokat ili muhasebe meslek mensupları üzerine bir araştırma. *International Journal of Public Finance*, 2(1), 93-108.
- Delbridge, V., Lekesi, L., & Jangia,D.(2024). Using technology to improve local revenue collection: evidence from malawi. <https://www.theigc.org/blogs/using-technology-improve-local-revenue-collection-evidence-malawi>. (19.01.2025).
- Doğan, K., & Arslantekin, S. (2016). Büyük veri: önemi, yapısı ve günümüzdeki durum. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 56(1), 15-36.
- Erdemir, N. K., & Kazak, T. (2022). Dijital Dönüşüm ve Denetim.
- Soy Temür, A., & Tulum, S. (2022). (Ed.). Finans Muhasebe ve Denetim Alanlarında Yeni Paradigmalar, 227-248.
- Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 170-179.
- Esemen, A. (2022). Türk vergi hukuku'nda verginin tahakkuku. *NKÜ Hukuk Fakültesi Dergisi*, (2), 341-360.
- Filat, E. (2024). Vergi adaleti kavramı ve vergilendirme süreci hakkında bilinmesi gerekenler, <https://www.muhasibetr.com/yazarlarimiz/ecefilat/001/>. (16.01.2025).
- Gedik, G. (2020). Akıllı sözleşmelerin vergilendirme süreci üzerindeki etkileri. *Mali Hukuk Dergisi*, 16(185), 1199-1224.
- Göktaş, P., & Baysal, H. (2018). Türkiye'de dijital insan kaynakları yönetiminde bulut bilişim. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1409-1424.
- Hayes, A. (2024). Blockchain facts:what is it,how it works, and how it can be used. <https://www.investopedia.com/terms/b/blockchain.asp>. (23.01.2025)
- İnneci, A., & Coskun Karadağ, N. (2015). Vergi usul kanunu'na göre "tebliğ"de yapılan hatalar ve yargının konuya bakışı. *Maliye Dergisi*, 169, 55-69.
- Kang'oro, D., Ngerero, F., & Boro, I. (2023). Using digital technologies to improve tax collection – the case of togo. *Dorothy Kang'oro, Fidele Ngerero and Ignatius Odongo African Tax Administration Paper*, 31, 1-56.
- Kapuscinski, P. (2023). The promise and limitations of information technology for tax mobilization. <https://blogs.worldbank.org/en/developmenttalk/promise-and-limitations-information-technology-tax-mobilization>. (19.01.2025).
- Korachi, Z., & Bounabat, B. (2020). General approach for formulating a digital transformation strategy. *Journal of Computer Science*, 16(4), 493-507.
- Kete, H., & Topbaş, A. (2023). Dijital dönüşüm çerçevesinde dijital vergileme sorunları ve uluslararası çözüm politikaları. *Vergi Raporu*, 281, 128-150.
- Marangoz, R., & Campbell, D. (2024). Tax transformation: adopting ai to drive efficiencies. https://www.ey.com/en_us/insights/tax-compliance/ai-and-the-transformation-of-tax-compliance. (23.01.2025).
- Matt, C., Hess, T., & Benlian, A. (2015). Digital Transformation strategies. *Business Information Systems Engineering*, 57(5), 339-343.

- Mert, H., Güner, M., & Duyar, G. (2022). Dijitalleşme sürecinin gelişimi ve muhasebe uygulamalarına etkileri yönünden İstanbul ilinde smmm'ler üzerinde bir araştırma. *Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi*, 66, 195-218.
- Ölçer, S. (2019). Vergisel işlemlerin dijital dönüşümü sürecinde blok zincir (blockchain) teknolojisinin rolü. *Vergi Raporu*, 236, 284-301.
- Öztemel, E. (2020). Yapay zekâ ve insanlığın geleceği. *Türkiye Bilimler Akademisi*, 96-112.
- Özalp, A. (2022). Dijitalleşme dijitalleştirme - dijital dönüşüm kavramları arasındaki ilişki Üzerine. <https://tr.linkedin.com/pulse/dijitalle%C5%9Fme-dijitalle%C5%9Ftirme-dijital-d%C3%B6n%C3%BC%C5%9F%C3%BCm-kavramlar%C4%B1-an%C4%B1-%C3%B6zalp> (9.01.2025).
- Özcan, O. (2017). Vergilendirme sürecinin idari işlem bağlamında incelenmesi. *Journal of Istanbul University Law Faculty*, 75(1), 159-190.
- Özçelik Baloğlu, Ö. (2023). Teknolojik bir dönüşüm olarak dijitalleşme kavramı ve etkileri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(2), 1189-1210.
- PWC, (2025). E-Tebliğat: Dijital çağda resmi iletişimin dönüşümü, <https://www.pwc.com.tr/e-tebligat-dijital-cagda-resmi-iletisimin-donusumu>. (16.01.2025).
- Reis, J., Amorim, M., Meleo, N., Cohen, Y., & Rodrigues, M. (2020). Digitalization: a literature review and research agenda. *Proceedings on 25th International Joint Conference on Industrial Engineering and Operations Management – IJCIEOM* (443-456).
- Rüzgar, M. T. (2022). Türkiye’de ekonomi paketi kapsamında dijital vergi dairesi ve dijital vergi asistanı sisteminin kurulması. *Turkuaz Uluslararası SosyoEkonomik Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Saraçoğlu, C. (2018). Vergide yapay zekalı hesap. yeni şafak. <https://www.yenisafak.com/ekonomi/vergide-yapay-zekali-hesap-3179196>. (14.01.2025)
- Saruhan Berk, G. (2018). Vergide Elektronik Uygulamalar / E-Tebliğat. <https://nazaligundem.com/tr/yayinlar/vergide-elektronik-uygulamalar--e-tebligat?onlyTm=t&tm=28>. (16.01.2025).
- Sezen, H. K., & Eren Şenaras, A. (2022). "Dijitizasyon, dijitalizasyon, dijital dönüşüm kavramlarına ilişkin bir değerlendirme", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 49-59.
- Sharma, A., & Surendran, S. (2015). iCloud technology. *International Journal of Computer Science and Information Technology Research*, 3(2), 164-1167.
- Stryker, C., & Kavlakoğlu, E. (2024). What is artificial intelligence (AI)?. <https://www.ibm.com/think/topics/artificial-intelligence>. (23.01.2025).
- Şentürk, E. (2023). İdari işlem teorisi açısından "verginin tarhı". *Yaşar Hukuk Dergisi*, 5(2), 391-470.
- Turan, D. (2020). Yapay zekâ ve vergi uygulamalarına etkisi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 55-70.
- Turhan, S. (1998). *Vergi Teorisi ve Politikası*. İstanbul. 6.Baskı.Filiz Kitapevi.
- Varnalı T., & Kete H. (2024). Dijital ekonomi ve vergilendirme: trendler ve zorluklar. *Gümrük ve Ticaret Dergisi*, 11(36), 47-68.

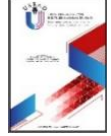
- Varol, N. (2023). Dijital dönüşüm ve yapay zekâ: muhasebenin ve denetimin geleceği. *Denetim ve Güvence Hizmetleri Dergisi*, 3(2), 162-184.
- Winikoff, P. (2024). What is digitization vs digitalization vs digital transformation?. <https://www.channelinsider.com/business-management/digitization-vs-digitalization/>. (9.01.2025).
- Yeğen, B. (2023). Vergilemede yeni bir yaklaşım: yapay zekâ. *Politik Ekonomik Kuram*, 7(2), 140-154.
- Yıldız, S. (2024). Kurumlar vergisi mükelleflerinin dijital vergileme hizmetleri kullanma düzeyi ve vergi uyumuna etkisi üzerine bir durum çalışması. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Yılmaz, Y. (2021). Dijital ekonomiye geçiş süreci ölçümü ve dijitalleşme verimlilik ilişkisi. *İstanbul İktisat Dergisi*, 71(1), 283-316.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Son zamanlarda dünya ekosisteminde dijitalleşme alanında yaşanan değişim ve dönüşümler dünya devletlerini yakından etkilemiştir. Teknolojik gelişmeler ve internetin yaşamın her alanına girmesi yeni bir dünya düzenini ortaya çıkarmıştır. Teknolojik gelişmeler zaman ve mekan sınırını ortadan kaldırmış dijital bir çağı başlatmıştır. Yeni dünya düzeni bazı kavramları ön plana çıkarırken bazılarını ise yok etmiştir. Yeni dünya düzeniyle ortaya çıkan kavramlardan biri de dijitalleşmedir. Dijitalleşme, toplum ve ekonominin dijital dönüşümü için kullandığı bir terimdir. Dijitalleşme "analog verileri dijital karşılığına dönüştürmek için dijital bilgi teknolojilerini kullanma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Dijitalleşme devletin ticari işlemleri dijital ortamda takip edilmesine imkân tanıyan bir süreçtir. Dijitalleşme, süreci daha verimli ve etkili hale getirerek şeffaflığı artıran ve insanların daha konforlu bir yaşam sürmesini sağlayan bir olgudur. Dijitalleşme, toplumun her alanında kendini göstermiş ve kullanılmıştır. Dijitalleşmenin kullanıldığı alanlardan biri de vergilendirme sürecidir. Dijital teknolojiler, vergi idaresinin tüm işlemlerinde önemli rolü olan bir argümandır. Dijital teknolojilerden, mükellef etkileşimleri ve hizmeti, kayıt, işleme, muhasebe, iş otomasyonu, iş akışı düzenlemesi, gibi vergilemenin tüm süreçlerinde yararlanmak mümkündür. Klasik vergilendirme süreci vergiyi doğuran olayla başlayıp verginin hazineye aktarılması ile son bulan bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç sırasıyla verginin tarhı, tebliği, tahakkuku ve tahsili olarak öncelikli bir sıralamaya tabidir. Vergilendirme sürecine yansıtılan dijital teknolojiler, bu aşamaların hepsinde ayrı ayrı bir işlevi yerine getirmede kullanılmıştır. Dijital teknolojiler verginin tarh aşamasında olası hataların önüne geçerek, verginin en doğru bir şekilde hesaplanmasına yardımcı olmuştur. Vergi hesaplamalarında kullanılan dijital teknolojiler (yapay zekâ, bulut bilişim, blok zinciri vb.) gibi verginin kolay ve hızlı bir şekilde hesaplanmasını sağlamıştır. Dijital teknolojiler mükelleflerin gerçek kazançlarını tespit etmede önemli rol oynamıştır. Vergilendirme sürecinde dijital teknolojilerin kullanılması vergisel işlemlerin daha basit ve daha az maliyetle gerçekleştirilmesine imkân tanımaktadır. Dijital araçlar vasıtasıyla mükelleflerin mal varlıklarına ilişkin tespitler daha kolay ve güvenilir yollarla elde edilmeye başlanmıştır. Mükelleflerin farklı banka hesapları ve tapudaki varlıklarına erişim tek bir tuş ile mümkün hale gelmiştir. Bu durum verginin tarhı sürecinin daha sağlıklı yürütülmesine olanak tanımıştır. Dijital teknolojiler, öncelikle vergilendirme süreçlerini kolaylaştırmak, mükellef-idare arası iletişimi güçlendirmek ve çeşitli konularda rehberlik hizmeti sağlamak gibi amaçları yerine getirmek için kullanılmaktadır. Dijitalleşme ile kamu hizmetlerinin dijital ortama taşınması kamu hizmetlerinin sunumunda etkinliği, verimliliği ve erişilebilirliğin sağlanmasında önemli bir rol üstlenmiştir. Dijital teknolojiler vergi idarelerinin iş yükünü azaltarak işlem maliyetlerini düşürmektedir. Dijital teknolojilerin vergileme sürecine entegre edilmesi vergi sisteminin daha verimli yönetilmesini ve daha az manuel çaba gösterilmesini sağlamıştır. Dijitalleşme, devletin vergi uygulama sürecinde iyileştirici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Dijital teknolojiler vergilendirme sürecinin diğer aşamaları olan verginin tebliğ ve tahakkuk sürecini de kolaylaştırmıştır. Verginin mükellefe dijital araçlar vasıtasıyla tebliğ edilmesi, vergi dairesinin iş yükünü azaltarak işlem süresini kısaltmıştır. E-Tebliğat uygulaması, vergi

otoritesinin mükellefle iletişimin kurallara uygun olarak gerçekleştirilmesine fırsat tanımıştır. Ayrıca e-Tebliğat ile kağıt ortamdan dijital ortama aktarılan işlem süreçleri karbon ayak izinin azalmasında da etkili olmuştur. Vergi idareleri genel olarak, mükelleflerin vergi yasalarına uymalarını sağlamak, mükelleflerin hizmet tecrübelerini daha iyi hale getirmek ve vergi tahsilatını etkin bir şekilde gerçekleştirmek gibi amaçlar etrafında toplanmışlardır. Vergi idareleri, kayıt, dosyalama, denetim, itirazlar, zorunlu tahsilat ve bir dizi diğer önemli işleve kadar tüm işlemlerde dijital teknolojiye güvenmektedir. Dijital teknolojiler, vergi idaresinin işlem süreçlerini etkilemiştir. Vergi tahsilat sürecinin etkin bir şekilde yürütülmesinde dijital teknolojilerin rolü büyüktür. Dijital teknolojilerle farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin, vergi kaçakçılığı ve vergi tahsilat süreçlerinde kullanıldığı görülmektedir. Vergilendirme sürecinin en son aşaması olan verginin tahsilinde de klasik ödeme araçlarına alternatif ödeme araçları eklenmesi verginin tahsilini hızlandırmış ve vergi tahsilatlarının en üst seviyeye çıkarılmasına yardımcı olmuştur. Dijital teknolojilerden biri olan yapay zekâ şüpheli işlemleri veya vergi tutarsızlıklarını erken tespit etmek için işletmeleri kayıt tarihinden itibaren izlemek ve değerlendirmek için kullanılmaktadır. Yapay zekâ teknolojisi, farklı bilgi parçalarını bir araya getirebilir ve bunları belirli parametrelere göre değerlendirerek vergi riski tanımlama ve değerlendirmesini büyük ölçüde iyileştirebilmektedir. Makine öğrenimi, çok sayıda veri noktasını sorgulayabilir ve yüksek riskli faaliyetleri belirlemek için algoritmalarından yararlanabilir. Vergi idaresinde yapay zekânın kullanımı, daha verimli ve doğru veri işleme ile analizi için sayısız fırsat ortaya çıkarmıştır. Yapay zekâ kullanan sistem otomasyonu, vergi makamlarının büyük veri hacimlerini hızlı ve doğru bir şekilde işlemesine olanak tanımaktadır. Yapay zekâ ve makine öğrenimi modellerinin vergi idaresine entegrasyonu, temel veri analitiğinin dışında, vergi tutarsızlıklarını veya ihlallerini daha hızlı ve daha verimli bir şekilde tespit etmek için etkili bir araç olarak da kullanılabilir. Bu durum mükelleflerin ve vergi makamlarının zamandan ve paradan tasarruf etmesini sağlayarak sürecin şeffaflığını ve güvenilirliğini artırarak olası vergi tutarsızlıklarının önlenmesine yardımcı olmaktadır. Makine öğrenimi algoritmaları, vergi dolandırıcılığı veya kaçakçılığını gösteren kalıpları belirleyerek büyük miktardaki finansal veriyi olağanüstü hız ve doğrulukla analiz edebilmektedir. Ayrıca yapay zekâ öngörücü analizler, vergi makamlarının mükellef davranışlarını tahmin etmesini ve uygulama amaçları için kaynakları etkili bir şekilde tahsis etmesini de kolaylaştırmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT: Recently, the changes and transformations experienced in the field of digitalization in the world ecosystem have closely affected the world states. Technological developments and the penetration of the internet into every area of life have brought about a new world order. Technological developments have eliminated the boundaries of time and space and have started a digital age. The new world order has brought some concepts to the forefront while eliminating others. One of the concepts that emerged with the new world order is digitalization. Digitalization is a term used for the digital transformation of society and economy. Digitalization is defined as "the process of using digital information technologies to convert analog data into its digital equivalent". Digitalization is a process that allows the state to follow commercial transactions in a digital environment. Digitalization is a phenomenon that increases transparency by making the process more efficient and effective and allows people to live a more comfortable life. Digitalization has shown itself and been used in every area of society. One of the areas where digitalization is used is the taxation process. Digital technologies are an argument that plays an important role in all transactions of the tax administration. It is possible to benefit from digital technologies in all taxation processes such as taxpayer interactions and services, registration, processing, accounting, business automation, workflow regulation. The classical taxation process includes a process that starts with the event that gives rise to the tax and ends with the transfer of the tax to the treasury. This process is subject to a priority order as the assessment, notification, accrual and collection of the tax, respectively. Digital technologies reflected in the taxation process have been used to fulfill a separate function in each of these stages. Digital technologies have helped to prevent possible errors in the assessment stage of the tax and to calculate the tax in the most accurate way. Digital technologies used in tax calculations (such as artificial intelligence, cloud computing, blockchain, etc.) have enabled the easy and fast calculation of the tax.

Digital technologies have played an important role in determining the real earnings of taxpayers. The use of digital technologies in the taxation process allows tax transactions to be carried out more simply and at less cost. Through digital tools, determinations regarding taxpayers' assets have begun to be obtained in easier and more reliable ways. Access to taxpayers' different bank accounts and assets in the land registry have become possible with a single click. This has enabled the tax assessment process to be carried out more healthily. Digital technologies are primarily used to facilitate taxation processes, strengthen communication between taxpayers and administrations, and provide guidance on various issues. Transferring public services to the digital environment through digitalization has played an important role in ensuring effectiveness, efficiency, and accessibility in the provision of public services. Digital technologies reduce the workload of tax administrations and reduce transaction costs. Integrating digital technologies into the taxation process has enabled the tax system to be managed more efficiently and less manual effort. Digitalization shows that the state has undertaken an improving role in the tax implementation process. Digital technologies have also facilitated the other stages of the taxation process, namely the notification and accrual processes of the tax. Notifying the taxpayer through digital tools has reduced the workload of the tax office and shortened the transaction time. The e-Notification application has provided the tax authority with the opportunity to communicate with the taxpayer in accordance with the rules. In addition, the transaction processes transferred from paper to digital environment with e-Notification have also been effective in reducing the carbon footprint. Tax administrations are generally focused on ensuring that taxpayers comply with tax laws, improving taxpayers' service experiences, and effectively collecting taxes. Tax administrations rely on digital technology in all transactions, from registration to filing, auditing, objections, mandatory collection, and a number of other important functions. Digital technologies have affected the transaction processes of the tax administration. Digital technologies play a major role in effectively carrying out the tax collection process. It is observed that information obtained from different sources with digital technologies is used in tax evasion and tax collection processes. In the collection of taxes, which is the last stage of the taxation process, adding alternative payment instruments to classical payment instruments has accelerated tax collection and helped maximize tax collections. Artificial intelligence, one of the digital technologies, is used to monitor and evaluate businesses from the date of registration to detect suspicious transactions or tax inconsistencies early. Artificial intelligence technology can bring together different pieces of information and evaluate them according to certain parameters, greatly improving tax risk identification and assessment. Machine learning can query a large number of data points and use algorithms to identify high-risk activities. The use of AI in tax administration has opened up numerous opportunities for more efficient and accurate data processing and analysis. System automation using AI allows tax authorities to process large volumes of data quickly and accurately. Integration of AI and machine learning models in tax administration can also be used as an effective tool to detect tax discrepancies or violations faster and more efficiently, apart from basic data analytics. This saves taxpayers and tax authorities time and money, increases the transparency and reliability of the process, and helps prevent potential tax discrepancies. Machine learning algorithms can analyze large amounts of financial data with extraordinary speed and accuracy, identifying patterns that indicate tax fraud or evasion. In addition, AI predictive analytics make it easier for tax authorities to predict taxpayer behavior and allocate resources effectively for enforcement purposes.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BİLGİSİNE YÖNELİK ALGI VE GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ*

DETERMINING SECONDARY SCHOOL STUDENT'S PERCEPTION AND
OPINIONS TOWARDS GRAMMER

Hatice COŞKUN SÖNMEZ

Doç. Dr., Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi/Türkçe Eğitimi, Van Yüzüncü
Yıl Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Turkish and Social
Sciences Education/ Turkish
Education, Van Yuzuncu Yil
University

haticecoskun@yyu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-0453-8700

Deniz YÜCE

Öğretmen, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi/Türkçe Eğitimi, Millî Eğitim
Bakanlığı

Teacher, Turkish and Social Sciences
Education/ Turkish Education,
Ministry of National Education

deniz.yuce65@gmail.com

ORCID ID: 0009-0003-0212-0786

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1598267

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 18.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19.06.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Sönmez Coşkun, H., & Yüce, D. (2025). Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Algı ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 115-142.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı lisansüstü tezden üretilmiştir.

Öz: Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algılarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemine göre tasarlanan çalışmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Van ilinin merkeze bağlı olmayan ilçelerinden birinde bulunan altı farklı ortaokulda öğrenime devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya 2022-2023 eğitim-öğretim yılında eğitime devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmışlardır. Toplam 304 öğrenci metafor geliştirme çalışmasına katılmış, 209 öğrenciden ise yapılandırılmış görüş alma formu ile veri toplanmıştır. Görüş alınan öğrenciler aynı zamanda metafor çalışmasına da katılan öğrencilerdendir. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin dil bilgisi kavramlarını anlamak ve açıklamak için çeşitli metaforlar kullandıklarını göstermektedir. Elde edilen metaforlardan hareketle "aydınlatma, bilgi kaynağı, bütünlük, öğretici, gereklilik, kural, rehber, vasıta, zenginlik, zorluk" kategorileri oluşturulmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, dil bilgisi kavramına yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme soruları kapsamında ortaokul öğrencilerinin yanıtlarından anlaşıldığı üzere, dil bilgisi kavramının Türkçenin doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanılmasında önemli bir rol oynadığına dair bir farkındalık söz konusudur. Öğrenciler, dil bilgisi öğrenmenin kendilerine gelecekteki yaşantılarında, yazılı ve sözlü iletişimde büyük fayda sağlayacağını düşünmektedirler. Bu durum, dil bilgisi konularının yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük yaşamda etkili iletişim kurma ve kendini ifade etme yeteneğini geliştirme açısından da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bulgular kapsamında dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra günlük hayatta da pratik uygulamalarını desteklediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Dil Bilgisi, Algı, Görüş

Abstract: This research aims to determine secondary school students' perceptions and opinions about grammar. In the study designed according to the qualitative research method, the phenomenological pattern was used. The study group of the research consists of students who continue their education in six different secondary schools located in one of the districts of province of Van that are not affiliated with the center. 6th, 7th and 8th grade students attending education in the 2022-2023 academic year participated in the study. A total of 304 students participated in the metaphor development study, and data was collected from 209 students with a structured opinion form. The students whose opinions were taken were also among the students who participated in the metaphor study. The data obtained was analyzed with content analysis, one of the qualitative data analysis methods. The findings of the research show that students use various metaphors to understand and explain grammatical concepts. Based on the metaphors obtained, categories such as "illumination, source of information, integrity, instructive, necessity, rule, mentor, resource, substantiality, difficulty" were created. It was concluded that the majority of the students had positive perceptions of the concept of grammar. As can be understood from the answers of secondary school students within the scope of the interview questions, there is an awareness that the concept of grammar plays an important role in the correct and understandable use of Turkish. Students think that learning grammar will benefit them greatly in their future lives and in written and oral communication. This emphasizes that grammar subjects are important not only for academic success, but also for developing the ability to communicate effectively and express themselves in daily life. The findings show that grammar teaching not only improves students' language skills but also supports their practical applications in daily life.

Key Words: Secondary School Students, Grammar, Perception, Opinion

GİRİŞ

Milletlerin tarih sahnesinde var olmalarında önemli rolü olan dil, milletin kültürel varlıklarını sonraki nesillere taşıyan, koruyup yaşatan bir köprü ve iletişim aracıdır. Bir diğer ifadeyle milletlerin atalarından devraldıkları bir miras olan dil, insanları belli ilkeler etrafında birleştiren ve onlara millet olma özeliğini kazandıran en önemli yapıtaşdır. Nitekim Alman filozofu G. Wilhelm Leibniz'in "Bana bir alfabe veriniz, o alfabeden bir dil, o dilden de bir millet yaratayım" felsefi bakış açısıyla bir milletin varlığının dil vasıtasıyla mümkün olabileceğini vurgulamıştır. Bu bakış açısına istinaden her milletin kendi ana dilini, kültürel unsurları ve kendine mahsus millî değerleriyle var ettiği söylenebilir. Edinilen dil, toplumdaki bireyler arasında gerçekleştirilecek her türlü münasebete vasıta olabildiği gibi milletin öz değerleriyle geleceğe ulaşmasında da etkin rol oynamaktadır.

Bireyin doğduğu andan itibaren yakın çevresiyle birlikte şekillendirdiği dil, eğitim ortamlarıyla birlikte sistemli olarak öğretilmeye başlanır. Eğitim ortamlarında dil eğitimini planlı ve programlı bir şekilde sürdürmeyi sağlayan alanların başında Türkçe öğretimi gelmektedir. Türkçe öğretimi ile birlikte öğrencilere Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek, Türkçenin giderek gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Güneş, 2021). Nitekim Özbay'ın (2007) da belirttiği gibi dil eğitimi, Türkçe derslerinde bir sistem içinde verilerek incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullanılmaya çalışılmaktadır. Türkçe dersinin içeriği düşünüldüğünde dört temel dil becerisinin yanında dil bilgisi öğretiminin de gerçekleştirildiği görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde dilin amaç olmaktan ziyade araç olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Hengirmen, 2007).

Türkçe öğretimine yönelik alanyazın incelendiğinde gerek temel dil becerilerinin geliştirilmesi gerekse Türkçenin yapısal boyutunun (dil bilgisinin) öğretilmesi ve öğrenilmesinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir (Erdem ve Çelik, 2011; Çarkıt, 2013; Salman & Aydın, 2018). Dil bilgisi ile ilgili keyfi kurallar yığını olduğu görüşü dil bilgisi öğretiminde yanlış algılanmakta, bu durumda dil bilgisi derslerinin sıkıcı olduğunu düşündürmektedir (Zhang, 2009). Sonuç olarak bu görüş beraberinde olumsuzlukları getirmektedir.

Dilin doğası üzerinde düşüncelerin gelişmesiyle insanlar dil bilgisi konusunda çalışmanın ve dil bilgisi öğretiminin amacının farkına varmışlardır (Althaqafi, 2018). İlgili alanyazında dil bilgisi öğretiminin amacı dilin anlamını çözümlenmek, dilin doğru kullanımını öğrenmek ve dilin farklı pratik amaçlara hizmet etmesine yardımcı olmak (Hudson, 1992); dilin içsel yapısını anlama ve dil becerilerini geliştirme süreci (Antekin, 2019), öğrencilerin düşünme, iletişim kurma ve ifade etme becerilerini geliştirme (Kurudayıoğlu, 2014), içinde yaşanan dili kavratmak (İşcan, 2007) olarak vurgulanmaktadır. Kısaca dil bilgisi öğretimiyle amaç; bireylere kural ezberletmek değil, bu kuralları hayatın her alanında aktif olarak kullanmaktır. Böylece öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamaları,

içselleştirmeleri ve gerçek iletişim bağlamında nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri desteklenir (Bayram, 2018).

Programlar incelendiğinde 2006 Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi konu ve kavramlarının anlama becerisine olan katkısına dikkat çekerken 2019 Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi konu ve kavramlarının anlama ve anlatma becerilerine katkıda bulunacağını belirtir. Ayrıca 2019 Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi kazanımlarını okuma ve yazma becerileri kapsamında ele alarak anlama ve anlatma becerilerinin bir arada gelişmesini hedeflemiştir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşıldığını kavramsal düzeyde gösterebilmek için "dil bilgisi" yerine "dil yapıları" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Ortaokul Türkçe müfredatında, dil bilgisi öğretiminde yaklaşım değişikliğine gidilerek işlevsel dil bilgisi öğretimine geçilmiştir (MEB, 2024). Dil bilgisi öğretim sürecinde programlar gerekli koşulları sunmakta, eğitim kurumlarında Türkçe dersi ve Türkçe öğretmenleri aracılığıyla da süreç yürütülmektedir. Sürecin en önemli yapı taşlarından olan öğrenci ise hem hedef kitle olması açısından hem de öğrenme sürecini yapılandırmadaki algıları açısından ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenmeye karşı geliştirilen algı, eğitim sürecinin tamamını etkilemekte ve şekillendirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde dil bilgisine yönelik geliştirilen algıların ve dil bilgisine yönelik deneyimlerin önemli olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Dil bilgisi öğretimi sırasında bireylerin olumsuz ya da olumlu bir tutum geliştirmeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle bireyler üzerinde oluşacak olan tutumun belirlenerek, dili doğru ve etkili kullanma açısından dil becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayan tutumların geliştirilmesi yönünde bir dil bilgisi öğretimi tercih edilmez (Anderson & Freeman, 2014). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik algılarının dil öğreticilerince bilinmesi, işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleşmesine hizmet edecektir. Öğrenci algılarını belirlemenin yollarından biri metaforlardır. Doğan'a (2015) göre metaforlar pek çok soyut kavramın zihinde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleştirilmesine, öğrenmenin kolaylaşmasına ve kalıcılığına yardımcı olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde dil bilgisi konusunda yapılan çalışmalarda metafor yönteminin kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisini öğrenmeye yönelik metaforik algıları (Sabancı & Tokat, 2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dilbilgisine yönelik metaforik algısı (Göçen, 2019), yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algılarının (Ekren, 2019) incelendiği bilinmektedir. Bu çalışmaların dışında ortaöğretim öğrencilerinin dil bilgisi konuları algı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Yayla, 2022) ve ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algıları (Çarkıt & Kara, 2023) adlı araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin yanında bu öğrencilerin dil bilgisine

dair görüşleri de çeşitli sorularla saptanmak istenmiştir. Bu yönüyle konu daha önce yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

- Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algılarını belirlemek.
- Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik görüşlerini belirlemek.

YÖNTEM

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Katılımcıların deneyimlerine odaklanan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine göre tasarlanmıştır. Katılımcıların yaşamış oldukları deneyim ile ilgili hissettikleri, algıları, düşünceleri ve bunları nasıl yapılandırıp kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturdukları fenomenoloji çalışmalarında masaya yatırılır (Patton, 2002). Bu çalışmada öğrencilerin, dil bilgisini nasıl algılayıp yorumladıkları ve dil bilgisine yönelik bakış açılarının nasıl olduğunu belirlemek istendiğinden bu yönetime başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Van ilinin merkeze bağlı olmayan ilçelerinden birinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik yeterli düzeyde deneyime sahip olamayabilecekleri düşüncesinden hareketle, hazırbulunuşluluk ilkesi gereği araştırmada 5. sınıf öğrencilerinden veri toplanmamıştır.

Çalışma grubunda yer alan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 422 kişi metafor geliştirme çalışmasına katılmış; bu öğrencilerden 118'inin formu boş bırakması, birden çok metafor oluşturması, metafor gerekçesi yazmaması ve benzetme yönünün doğru ifade edilmemesi nedenlerine bağlı olarak kapsam dışı bırakılmış ve çalışma 304 öğrenciye ait metafor geliştirme formu ile yürütülmüştür. Yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermek için ise 225 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerden 16'sının formu boş bırakması, en az iki soruya cevap vermemesi ve soru cevaplarının gerekçelendirilmemesi nedenlerine bağlı olarak kapsam dışı bırakılmış ve yapılandırılmış görüşme formları 209 öğrencinin formu ile değerlendirilmeye alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasına metafor formlarıyla başlanmış olup katılımcıların metafor üretirken dikkat edecekleri hususlar araştırmacı tarafından dile getirilmiştir. Dil bilgisi kavramı için sadece bir metafor üretmeleri ve bu metaforu üretme nedenlerini formun "çünkü" kısmına yazmaları istenmiştir. Ardından katılımcılara yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş, katılımcılardan bu formda

yer alan 8 adet açık uçlu soruya cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılar soruları yazılı olarak cevaplamış, ihtiyaç durumunda araştırmacı desteği sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla Metafor Geliştirme Formu ile Yapılandırılmış Görüşme Formu tercih edilmiştir.

Metafor geliştirme formu: Öğrencilerin metaforlarını açık bir şekilde ifade edebilmeleri için bir form geliştirilmiştir. Bu form "Dil bilgisi gibidir/benzer, çünkü...." şeklinde bir cümleyle oluşturulmuştur. Öğrencilerin dil bilgisini neye benzettiklerini ve bunun nedenini açık bir biçimde ifade etmeleri istenmiştir.

Yapılandırılmış görüşme formu: Öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için ilgili literatürden yararlanılarak görüş alma formu geliştirilmiştir. Görüşme sorularının nitelikli ve amaca hizmet edebilmesi bakımından Türkçe eğitimi alanından dört öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Soruların anlaşılır olup olmadığını ve araştırmacının amacına hizmet edip etmeyeceğini tespit etmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiş olup çalışmanın sonrasında görüşme formunda 8 adet sorunun olmasına karar verilmiştir. Bu soruların içeriğini dil bilgisinin tanımı, öğrencilerin öğrenmekte en çok/az zorlandıkları dil bilgisi konusu, dil bilgisi dersleri hakkındaki düşünceleri, öğrenmiş oldukları dil bilgisi konu ve kavramlarını günlük hayatta kullanma durumları oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

İçerik analizi yönteminin kullanıldığı verilerin analizi sürecinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

Metafor incelemesi, eksik ya da hatalı metaforların ayıklanması, katılımcılara kod verilmesi ve metaforların bilgisayar ortamına işlenmesi; ortak metaforların belirlenmesi, birleştirilmesi ve frekansların belirlenmesi, üretilen metaforların açıklamalarından hareketle uygun kategori geliştirilmesi, geliştirilen kategorilerin uygunluğu ile ilgili uzman görüşü alınması, metaforların açıklamalarından hareketle uygun kategoriye yerleştirilmesi, uzman kontrolü ve metaforların örneklendirilmesidir.

Görüşme formlarındaki cevapların analizinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Görüşme sorularının incelenmesi; hatalı, yanıtız bırakılan iki veya daha fazla sorunun bulunduğu formların ayıklanması, katılımcılara kod verilmesi, görüşme cevaplarının kodlanması, kod birleştirme, kategorize etme ve temalaştırma çalışmalarının yapılması aşamaları izlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik: Nitel araştırma yöntemine göre desenlenen bu çalışmada araştırmacının geçerliğini sağlamak için doğru ve gerçek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Durum var olduğu şekliyle herhangi bir müdahale olmadan yansıtılmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında literatür ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Güvenirlik için kodlayıcı

güvenirliğine bakılmış olup analizin her aşamasında uzman görüşüne başvurulmuştur.

Metaforlarla elde edilen verilerin analiz sürecinin tamamı bir başka araştırmacıyla kodlayıcı güvenilirliği yapılarak tamamlanmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizi sürecinde araştırmacı ve alan uzmanı ilk aşamada birlikte kodlama yapmış ve ortak görüş sağlandıktan sonra araştırmacı tek başına analize devam etmiştir. Analiz süreci boyunca uzman görüşüne başvurulmuştur.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulundan 16.03.2023 tarih ve 14832 sayılı "Etik kurallara uygunluk" onayı alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmış, çalışmaya gönüllü katılım sağlanmasına dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin dil bilgisine yönelik metaforik algılarına, ikinci aşamada ise dil bilgisine dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kitap	16	27	6	49	Çarpma İşlemi	1	-	-	1
Anahtar	11	12	3	26	Çiçek Yaprağı	1	-	-	1
Kütüphane	1	12	4	17	Çöl	1	-	-	1
Okul	4	9	2	15	Din	1	-	-	1
Pusula	6	3	6	15	Gümüş	1	-	-	1
Ağaç	3	9	1	13	Doktor	1	-	-	1
Öğretmen	3	8	2	13	Dolap	1	-	-	1
Harita	7	4	-	11	Ev	1	-	-	1
Su	1	6	1	8	Altın	1	-	-	1
Güneş	4	1	1	6	Sınıf Kuralları	1	-	-	1
Merdiven	3	3	-	6	Su Şişesi	1	-	-	1
Hazine	5	-	-	5	Tuğla	1	-	-	1
Yapboz	4	-	1	5	Ülke	1	-	-	1
Kalp	-	1	4	5	Lunapark	1	-	-	1
Temel	1	3	1	5	Mazot	1	-	-	1
Bilgisayar	-	3	1	4	Akıllı Tahta	-	1	-	1
Işık	2	2	-	4	Atmosfer	-	1	-	1
Gökyüzü	2	-	1	3	Bayrak	-	1	-	1
Gökkuşluğu	2	-	1	3	Çanta	-	1	-	1
Oksijen	1	2	-	3	Deniz	-	1	-	1
Ampul	-	1	2	3	Yıldız	1	-	-	1
Futbol	2	1	-	3	Dondurma	-	1	-	1
Ayak	1	2	-	3	Külahı	-	1	-	1
Gemi	1	1	-	2	Anne Sütü	-	1	-	1
Ayna	-	2	-	2	İnternet	-	1	-	1
					İp	-	1	-	1

Bulmaca	2	-	-	2	Kalemlik	-	1	-	1
Akil Oyunu	-	2	-	2	Nefes	-	1	-	1
Fener	-	-	2	2	Sandalye	-	1	-	1
Matruşka	-	-	2	2	Sınav	-	1	-	1
Doğa	1	1	-	2	Sokak	-	1	-	1
Kapı	1	1	-	2	Lambası	-	-	-	-
Karmaşık	1	1	-	2	Televizyon	-	1	-	1
Oyun	-	-	-	-	Tohum	-	1	-	1
Kılavuz	1	-	1	2	Vagon	-	1	-	1
Rehber	1	1	-	2	Yemek	-	1	-	1
Ağacın	-	2	-	2	Ahtapot	-	-	1	1
Kökü	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vücut	-	1	1	2	Evin Çatısı	-	-	1	1
Akarsu	-	2	-	2	Kuaför	-	-	1	1
Evren	-	1	1	2	Kuruyemiş	-	-	1	1
Okyanus	-	1	1	2	Orman	-	-	1	1
Matematik	-	1	1	2	Sarmaşık	-	-	1	1
Dersi	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Atatürk	1	-	-	1	Uzay	-	-	1	1
Bilmece	1	-	-	1	Zincir	-	-	1	1
Kitaplık	-	1	-	1	Makine	-	1	-	1

6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin geliştirmiş oldukları metaforlar incelendiğinde dil bilgisine yönelik 86 farklı metafor kavramından toplamda 299 adet metafor geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan en çok geliştirilenlerin; kitap (49), anahtar (26), kütüphane (17), pusula (15), okul (15), ağaç (13) öğretmen (13) ve harita (11) olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik geliştirdikleri metaforlar benzetme yönüne göre kategorileştirilerek aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar ve Bu Metaforlardan Hareketle Oluşturulan Kategoriler

Metafor Kategorileri	Geliştirilen Toplam Metafor Sayısı (f)	Geliştirilen Farklı Metafor Sayısı (f)
Öğretici	50	9
Zenginlik	40	19
Gereklilik	38	26
Vasita	37	11
Rehber	34	9
Bilgi kaynağı	32	7
Aydınlatma	18	8
Bütünlük	18	12
Kural	9	7
Zorluk	3	3
Diğer	10	9

6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen yukarıdaki veriler incelendiğinde katılımcıların verdiği cevaplara göre 11 farklı kategorinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Kategorize edilemeyen 10 metafor "Diğer" adlı kategorinin altında yer almıştır. Frekansı en yüksek olan kategorinin, "Öğretici" kategorisi (f=50) olduğu görülmektedir. "Zenginlik" kategorisi (f=41), "Gereklilik" (f=38), "Vasita" kategorisi (f=37), "Rehber" kategorisi (f=34), "Bilgi Kaynağı" kategorisi (f=32)'dir. En az frekansa sahip kategori ise "Zorluk" (f=3) kategorisidir. "Kural" kategorisi (f=9), "Diğer" kategorisi (f=10), "Aydınlatma" kategorisi (f=18), "Bütünlük" kategorisi (f=18) olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar kategoriler hâlinde aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Kategorize edilmeyen ve “Diğer” adlı kategori altında yer alan metaforlar ayrı bir tabloda verilmemiştir.

Tablo 3. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin “Öğretici” Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Kitap	14	8	-	22	Dil bilgisi kitap gibi bize Türkçemizi doğru bir şekilde öğretir.
Okul	4	5	-	9	Okul gibi ders verir, öğreticidir.
Öğretmen	3	4	-	7	Öğretmenin öğrettiği gibi dil bilgisi de yeni şeyler öğretir.
Kütüphane	-	4	-	4	Kütüphaneden çoğu şeyi öğreniriz, dil bilgisi de çoğu şeyi öğretir.
Merdiven	2	1	-	3	Dil bilgisi merdiven gibidir. Basamaklarını çıktıkça öğreniyorum.
Kapı	1	1	-	2	Sınıfın kapısından içeri girdiğimde farklı dersler ve bilgiler görürüm. Dil bilgisi de kapı gibidir. Kapısından içeri girdiğimde yeni şeyler öğrenirim.
Diğer (ağaç, anahtar, televizyon)	1	2	-	3	Ne kadar öğrenirsek öğrenelim, ağaç gibi sürekli büyüyor. O büyüdükçe biz öğreniyoruz.

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların kitap, okul, öğretmen, kütüphane ve merdiven olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise öğretici olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar “Diğer” başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 4. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin “Zenginlik” Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Kütüphane	1	4	4	9	Bilgi açısından kütüphane gibi çok zengindir.
Hazine	5	-	-	5	İçinde Türkçeyi barındıran bir hazinedir.
Gökkuşluğu	2	-	1	3	Farklı konuları olduğu için renkli ve çeşitlidir.
Gökyüzü	2	-	1	3	Dil bilgisi, gökyüzü gibi büyük ve sınırsızdır.
Kitap	1	1	1	3	İçinde birçok bilginin bulunduğu bir kitap gibidir.
Ağaç	2	-	-	2	Ağacın birçok dalı olduğu gibi dil bilgisinin de birçok konusu vardır.
Doğa	1	1	-	2	Doğada çeşitlilik olduğu gibi dil bilgisinde de çeşitlilik vardır.
Matruşka	-	-	2	2	İçinde sürekli yeni bilgi ve konular çıkıyor.
Okyanus	-	1	1	2	Okyanus gibi sınırsız, kapsamı çok geniş.
Diğer (ahtapot, altın, akarsu, bilgisayar, deniz, evren, kitaplık, kuruyemiş, orman, uzay)	1	4	5	10	Deniz çok büyüktür ve içinde çeşitli canlılar bulunur. Dil bilgisi de öyledir, çeşitli konuları vardır. Kitaplık nasıl içinde birçok bilgi barındırıyorsa dil bilgisi de

çinde birçok bilgi barındırıyor.
Uzayda çeşitli gezegenler var.
Dil bilgisinde de çeşitli konular vardır.

Tablo 4 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların kütüphane, hazine, gökkuşağı, gökyüzü ve kitap olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise zenginlik olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 5. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Gereklilik" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Ağaç	1	3	1	5	Ağaç yaşamın kaynağıdır. Dil bilgisi de Türkçenin yaşam kaynağıdır.
Kalp	-	1	4	5	Dil bilgisi Türkçenin kalbi konumundadır.
Temel	1	1	1	3	Bina temeline tutunur. Türkçe de dil bilgisine tutunur.
Ağacın Kökü	-	2	-	2	Dil bilgisi ağacın kendisi, konuları da ağacın kökleridir.
Su	1	-	1	2	İnsan için su ne ise Türkçe için dil bilgisi odur.
Diğer (oksijen, anahtar, anne sütü, Atatürk, ayak, bayrak, çanta, çöl, doktor, dolap, dondurma külâhı, ev, evin çatısı, ip, mazot, nefes, sınav, su şişesi, vücudun kemikleri, yemek)	11	8	2	21	Türkçenin oksijeni dil bilgisidir. Anne sütü bebekler için nasıl önemliyse dil bilgisi de benim için o kadar önemlidir. Her toplumun bayrağı olduğu ve vazgeçilmez olduğu gibi Türkçe dil bilgisi kuralları da bizim için vazgeçilmezdir. İnsan evsiz yaşayamaz. Türkçe de dil bilgisi olmadan yaşayamaz. Kemikler olmadan insan hareket edemez. Dil bilgisi de olmadan Türkçe olamaz.

Tablo 5 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların ağaç, kalp ve temel olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise gereklilik olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 6. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Vasıta" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Anahtar	9	11	3	23	Türkçeyi doğru kullanmanın, kendimizi güzel ifade etmenin anahtarıdır.
Merdiven	1	2	-	3	Türkçenin yükseklere çıkmasına yardımcı olur.

Gemi	1	1	-	2	Dil bilgisi, Türkçeyi taşır, batmaktan kurtarır.
Su	-	2	-	2	Dil bilgisi Türkçenin su gibi akıcı olmasını sağlar.
Diğer (ayak, dere, kitap, kuaför, okul, sandalye, vagon)	-	6	1	7	Kitap okudukça gelişiriz, dil bilgisi öğrendikçe Türkçemiz gelişir. Dil bilgisi konuları tren vagonları gibi çoğalır ve art arda birbirini takip eder. Böylece dil bilgisi konularını öğrenerek Türkçemizi geliştiririz.

Tablo 6 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların anahtar ve merdiven olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise vasıta olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 7. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Rehber" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Pusulula	6	3	6	15	Dil bilgisi Türkçenin pusulası gibidir, Türkçenin yolunu gösterir.
Harita	6	4	-	10	Yol ve yön gösterir.
Kılavuz	1	-	1	2	Türkçeyi doğru kullanmak, Türkçenin püf noktalarını bize gösteren bir kılavuzdur.
Rehber	1	1	-	2	Bize yol gösterir ve akıcı bir şekilde konuşmamızı sağlar.
Diğer (anahtar, bilmece, din, kitap, öğretmen)	2	2	1	5	Dil bilgisi hayatımıza yön veren kapıyı açan anahtar gibidir. Dil bilgisi öğretmen gibi bize bilgi verir ve doğru yolu gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların pusula ve harita olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise rehber olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 8. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Bilgi Kaynağı" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Kitap	-	17	-	17	Kitaplarda olduğu gibi dil bilgisinde de birçok bilgi var.
Kütüphane	-	4	-	4	Kütüphane gibi bilginin kaynağıdır.
Bilgisayar	-	3	-	3	Bilgisayar gibi birçok bilgi barındırır.
Okul	-	3	-	3	Okulun bilgi verdiği gibi dil bilgisi de bilgi veriyor.
Öğretmen	-	3	-	3	Öğretmen gibi birçok bilgiye sahiptir.
Diğer (akıllı tahta, internet)	-	2	-	2	İçerisinde sınırsız bilgi var.

Tablo 8 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların kitap, kütüphane, bilgisayar, okul ve öğretmen olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise bilgi kaynağı olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 9. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Aydınlatma" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Güneş	4	1	1	6	Dil bilgisi güneş gibi Türkçenin yolunu aydınlatır.
Işık	2	2	-	4	Dil bilgisi Türkçenin ışık kaynağıdır.
Ampul	-	1	2	3	Dil bilgisi Türkçeyi aydınlatan ampul gibidir.
Fener	-	-	2	2	Dil bilgisi Türkçenin yolunu aydınlatan fenerdir.
Diğer (gümüş, sokak lambası, yıldız)	2	1	-	3	Dil bilgisi Türkçeyi parlatan yıldızdır.

Tablo 9 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların güneş, ışık ve ampul olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise aydınlatıcı olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 10. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Bütünlük" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Ağaç	-	4	-	4	Ağacın her bir yaprağı bir dil bilgisi konusudur. Yaprakların tamamı ise ağacı oluşturur. Yani dil bilgisi ağaç gibidir.
Yapboz	4	-	-	4	Parçaları bir araya getirmekten zevk alıyorum. Dil bilgisi de yapboz gibi.
Bulmaca	2	-	-	2	Parçalar birleşip ortaya bir bütün çıkarır.
Diğer (çiçek yaprağı, kalemlik, karmaşık oyun, makine, tuğla, ülke, vücut, zincir)	4	3	1	8	Yapraklar bir araya gelerek çiçeği oluşturduğu gibi edat, zamir vb. konular da bir araya gelip dil bilgisini oluşturur. Tuğlalar birleşip duvarı oluşturur. Dil bilgisi de bir araya gelerek Türkçeyi oluşturur. Vücut çeşitli organlarla bir bütün olarak vardır. Türkçe de dil bilgisiyle vardır.

Tablo 10 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforların ağaç ve yapboz olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise bütünlük olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 11. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Kural" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Futbol	2	1	-	3	Futbol kurallarıyla vardır. Dil bilgisi de kurallarla Türkçenin varlığını sağlar.
Atmosfer	-	1	-	1	Atmosferin kirlenmesi nasıl zarar veriyor ise dil bilgisinin yanlış öğrenilmesi ve kullanılması da Türkçeye zarar verir.
Evren	-	-	1	1	Evrendeki sistem ve düzenin gibi Türkçenin bir düzen içinde kullanılmasını sağlar.
Matematik Dersi	-	-	1	1	Matematiğin kuralları olduğu gibi dil bilgisinin de kuralları var.
Diğer (okul, sınıf kuralları, yapboz)	1	-	2	3	Kuralları olması bakımından okuma benzer.

Tablo 11 incelendiğinde öğrenciler tarafından en çok ifade edilen metaforun futbol olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise kural olması odağındadır. Sayı olarak birer kez ifade edilen metaforlar "Diğer" başlığı içinde sıralanmıştır.

Tablo 12. 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin "Zorluk" Kategorisi Kapsamında Dil Bilgisine Yönelik Geliştirmiş Oldukları Metaforlar

Metafor	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam	Örnek
Akıl Oyunu	-	1	-	1	Zor olduğu için akıl oyun gibidir.
Matematik Dersi	-	1	-	1	Uğraşıp ama yapamadığım matematik dersi gibi zordur.
Sarmaşık	-	-	1	1	Hepsi iç içe ve çok karışık.

Tablo 12 incelendiğinde öğrenciler tarafından ifade edilen metaforların akıl oyunu, matematik dersi ve sarmaşık olduğu görülmektedir. Öğrencilerin benzetme yönü ise zorluk olması odağındadır.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi kavramına ilişkin görüşleri aşağıda başlıklar altında açıklanmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kavramına İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan öğrencilerden dil bilgisi kavramını tanımlamaları istenmiş ve 6. sınıf öğrencileri 4 farklı tanım geliştirmişlerdir. Bu tanım cümleleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=21) dil bilgisi kavramını, dilin kuralları olarak düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı (f=15) dil bilgisi kavramını, birbirinden farklı konu başlıkları olan bağımsız bir ders olarak

algılamakta iken yine aynı sayıda öğrenci Türkçenin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayan bir alan olarak görmektedir. Üç öğrenci ise Türkçe dersi içinde bir alan olarak görmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kavramı için yapmış oldukları tanım cümleleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçeyi daha doğru kullanmayı sağladığını ve Türkçeye daha hâkim olma konusunda etkili olduğunu (f=23), dil bilgisi sayesinde kendilerini daha iyi ifade ettiklerini (f=21) belirtmişlerdir. Buna ek olarak dil bilgisi kavramını, bir dilde bulunması gereken kurallar olarak tanımlayanlar (f=8), çeşitli konuları olan bağımsız bir alan olarak görenler (f=6), bilgilendirici boyutunu ön plana çıkaranlar (f=5), gerekli olduğunu düşünenler (f=6) ve insanoğlunun yaşamına katkı sağladığını, yaşamı kolaylaştırdığını ifade eden öğrenciler (f=5) de bulunmaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kavramı için yapmış oldukları tanım cümleleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu dil bilgisinin, dili daha güzel konuşmayı sağladığını (f=13) ve Türkçeyi kullanmada yardımcı olan konu topluluğu olarak gördüklerini (f=11) belirtmişlerdir. Katılımcıların diğer tanımları ise Türkçeyi doğru bir şekilde kullanmaya yardımcı olduğu (f=8), dili daha doğru kullanmayı sağlayan kurallar topluluğu (f=7), ana dilin temel unsuru (f=7), karışık ve bilinmeyen bir alan (f=6) şeklindedir. Öğrencilerin diğer tanımlarında ise dil bilgisinin akıcı konuşmayı sağladığı, günlük hayatta kullanılan bir araç olduğu, Türkçe için önemli olduğu, işe yaradığı ve fayda sağladığı, kendini daha iyi ifade etmede aracılık ettiği şeklindedir. 8. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu dil bilgisine karşı olumlu algıya sahip iken 6 kişinin dil bilgisi kavramını, "karmaşık, bilinmeyen bir alan" şeklinde tanımlayarak dil bilgisine olumsuz bir anlam yükledikleri söylenebilir.

Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Güçlükleri

Çalışmaya katılan öğrencilere dil bilgisi konularını öğrenirken zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuştur. Veriler incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (f=29) dil bilgisi konularını öğrenirken zorlanmadığını, 15 kişinin zorlandığını, 10 kişinin ise bazen zorluk çektiğini ifade ettikleri; 7. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (f=39) zorlanmadığını, 22 kişinin zorlandığını, 13 kişinin ise bazen zorluk çektiklerini; 8. sınıf öğrencilerinden ise büyük bir çoğunluğun (f=43) zorlanmadığını, 21 kişinin zorlandığını, 17 kişinin ise bazen zorluk çektiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların neler olduğunu gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Bu bulgular her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ele alınmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin öğrenmekte en çok zorlandığı konular gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde en çok ifade edilen konular içeriğinin karışık olması nedeniyle zamirler (f=13), sıkıcı buldukları için tamlamalar (f=12), yapamadıkları için sıfatlar (f=11), kavramları karıştırdıkları için edat-bağlaç-ünlem (f=10) şeklindedir. Öğrencilerden 7 kişi de karıştırdığı için yazım kuralları öğrenmekte zorlandıklarını, 1 öğrenci ise karışık bulunduğu için çekim ekleri konusunu öğrenmekte zorlandığını belirtmişlerdir.

7. sınıf öğrencilerinin öğrenmekte en çok zorlandıkları dil bilgisi konularına bakıldığında, kapsam genişliğinden dolayı karıştırılan fiilde yapı (f=17), kavramları karıştırdıkları için zarflar (f=14), ezber gerektirmesi nedeniyle ek eylem (f=11) konularıdır. Katılımcılardan 9 öğrenci önceki sınıfların konusu olan zamir, beşer öğrenci çok fazla kural olması gerekçesiyle yazım kuralları ve anlatım bozuklukları, 2 öğrenci ön bilgi eksikliğinden dolayı, 1 öğrenci de kavramları karıştırdığı için noktalama işaretlerinde zorlandıklarını belirtmiştir.

8. sınıf öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları dil bilgisi konuları incelendiğinde en çok ifade edilen konular öğeleri ayırmakta zorlandıkları için cümlelerin öğeleri (f=28), kuralların karışık olması, unutulması ve kapsam genişliğinden dolayı yazım kuralları (f=11), ekleri bulamadıkları için fiilimsiler (f=9), zor ve karışık olmasından dolayı fiilde çatı (f=9) konularıdır. 5 öğrenci kapsam genişliğinden dolayı anlatım bozukluğu, 3 öğrenci ise noktalama işaretlerini belirtmiştir. Fiiller, tamlamalar, zarflar ve cümle türleri ifade edilen diğer konulardır.

Öğrencilerin en az zorlandıkları konuların neler olduğunu gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Bu bulgular her sınıf düzeyi için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilere dil bilgisi konularını öğrenirken en az zorlandıkları konuların neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen veriler sınıflar düzeyinde incelenmiştir. 6. sınıf öğrencilerinden büyük bir çoğunluğun (f=20) eğlenceli gördüklerinden dolayı zamir konusunu ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin önemli bir kesimi (f=11) sıfatlar konusunu diğer konulara göre daha kolay gördüklerinden bu konuyu tercih etmişlerdir. Ünlem-edat-bağlaç grubu için "oldukça kolay" şeklinde görüş belirten 7 öğrenci bulunurken, tamlamalar konusu için "Pek fazla ezber gerektirmiyor." şeklinde gerekçe sunan 6 öğrencinin olduğu görülmektedir. Öğrencilerden 5 kişi noktalama işaretleri konusunda neden az zorlandıklarını "Sürekli işliyoruz." şeklinde gerekçelendirirken, 5 öğrenci de yazım kuralları konusu için "Birkaç yıldır üst üste işliyoruz." şeklinde değerlendirmişlerdir.

7. sınıf öğrencilerinin öğrenmekte en az zorlandıkları dil bilgisi konuları incelendiğinde zarflar konusunun basit ve anlaşılır gerekçesiyle çoğunlukla (f=23) ifade edildiği görülmektedir. Anlatım bozuklukları konusu da yine öğrenciler (f=17) tarafından basit bir konu olarak değerlendirilmiştir. Yine öğrencilerin azımsanmayacak bir çoğunluğu (f=8), fiil çekimi konusunun kolay olduğunu ve bu konuda öğrenilenleri günlük hayatta kullandıklarını ifade ederken; 6 öğrenci de noktalama işaretleri konusunu yıllardır işlediklerini ve bu nedenden ötürü öğrenmekte en az zorlandıkları konu başlığı olarak ifade etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinden 5 kişi fiiller konusunda öğrenilenleri günlük hayatında kullandığından, yine 5 kişi ek fiil konusunda ek ve kavram sayısının az olmasından ötürü en az zorlandıkları konu başlıkları olarak ifade etmişlerdir. Her sınıf seviyesinde işlenen bir konu olduğu gerekçesiyle yazım kuralları konusunu öğrenmekte en az zorlanan 4 öğrenci bulunurken, bir o kadar öğrenci de öğrenmekte güçlük yaşadığı konu bulunmadığını ifade

etmişlerdir. Birer öğrenci de eğlenceli ve kolay olmasından ötürü sıfatlar ile bağlaçlar konularının en az güçlük yaşadıkları konular olarak belirtmişlerdir.

8. sınıf öğrencilerinin öğrenmekte en az zorlandıkları dil bilgisi konuları incelendiğinde fiilimsiler konusunun kolay ve eğlenceli olması gerekçesiyle büyük çoğunlukla (f=50) ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerden 8 kişi herhangi bir konuda zorlanmadıklarını ifade ederlerken, 6 öğrenci cümlelerin öğeleri konusunu kolay bulduklarından; yine 6 öğrenci noktalama işaretleri konusunu eğlenceli bulduklarından öğrenmekte en az zorlandıkları konu başlıkları olarak belirttikleri görülmektedir. Veriler incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinden 5 kişi yazım kuralları konusunu uzun yıllardır işlediklerinden ötürü, 2 kişi de fiilde çatı konusunun kolay olduğunu düşünerek öğrenmekte en az güçlük yaşadıkları konu olarak ifade etmişlerdir. Anlatım bozuklukları, sıfatlar, fiiller ve cümle türleri konuları da birer öğrencinin sevdiğinden, kolay bulduğundan, eğlenceli bulduğundan vb. gerekçelerle öğrenilmesinde en az zorluk yaşadıkları konular arasında yer almaktadır.

Ortaokul Öğrencilerinin Etkinlik Yaparken Keyif Aldıkları Dil Bilgisi Konuları ve Gerekçeleri

6. sınıf öğrencilerinin etkinlik yapmaktan keyif aldıkları dil bilgisi konuları ve bu konuları seçme gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=14) edat-bağlaç-ünlem grubundaki etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir. Öğrenciler, edat-bağlaç-ünlem konu başlığını kolay ve eğlenceli bulduklarından böyle bir tercihte bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin (f=11), etkinliklerini uygularken en çok keyif aldıkları bir diğer dil bilgisi konusu ise zamir konusudur. Öğrenciler, zamir konusundan keyif aldıklarını belirtmektedirler. Edat-bağlaç-ünlem ile zamir konusundan sonra sıfat konusunu da kolay ve eğlenceli bulan öğrencilerin (f=10), bu konu etkinliklerini uygulamaktan da keyif aldıkları görülmektedir. 8 öğrenci noktalama işaretleri konusunu, 5 öğrenci de tamlamalar konusunu sevdiğikleri gerekçesiyle bu konuların etkinliklerinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Kök-ek-gövde ve yazım kuralları üçer öğrenci ile ifade edilen diğer konulardır.

7. sınıf öğrencilerinin etkinlik yapmaktan keyif aldıkları dil bilgisi konuları ve bu konuları seçme gerekçelerine bakıldığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=18) zarflar konusundaki etkinliklerden keyif aldıkları görülmektedir. Öğrenciler, zarflar konu başlığını eğlenceli bulduklarından ve ilgilerini çektiklerinden böyle bir tercihte bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin (f=16), etkinliklerini uygularken en çok keyif aldıkları bir diğer dil bilgisi konusu ise anlatım bozuklukları konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler (f=10), fiilde çekim konusunun etkinliklerini oldukça eğlenceli gördüklerinden bu konu etkinliklerini uygulamaktan keyif aldıklarını belirtmektedirler. Yazım kuralları (f=8), noktalama işaretleri (f=6), ek fiil (f=5), fiilde yapı ve zamir (f=4), sıfat (f=3) konuları, eğlenceli ve zevkli olmalarından ötürü öğrencilerin uygulamaktan keyif aldıkları konu başlıklarıdır.

8. sınıf öğrencilerinin etkinlik yapmaktan keyif aldıkları dil bilgisi konuları ve bu konuları belirtme gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=22) fiilimsiler konusunun kolay, 15 kişi de eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin (f=13), etkinliklerini uygularken en çok keyif aldıkları bir diğer dil bilgisi konusu ise noktalama işaretleri konusudur. Öğrenciler konunun kolay ve anlaşılır olmasını gerekçe olarak sunmuşlardır. Öğrencilerden bir grup (f=12), cümlenin öğeleri konusunun etkinliklerinin zor ancak öğeleri ayırmanın kendileri için eğlenceli olduğunu belirtmektedirler. Yazım kuralları (f=8), fiilde çatı (f=5), fiiller (f=3), sıfat (f=2), konu başlıkları da kolay ve eğlenceli olması gerekçesiyle öğrenciler tarafından tercih edilmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Etkinlik veya Konularını İçeren Dersler Hakkındaki Düşünceleri

Dil bilgisi konu ve etkinliklerini içeren Türkçe dersi hakkında 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri ele alındığında; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (f=17) Türkçe dersini eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı (f=9) Türkçe dersinin önemine vurgu yaparak bu dersin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bir kısım öğrenci (f=7) de Türkçenin özelliklerini bireylere öğrettiğinden Türkçe dersini önemsediklerini ifade ederken, Türkçe dersi sayesinde kendini daha iyi ifade ettiğini belirten öğrenciler (f=6) de bulunmaktadır. Verilere bakıldığında sayısı az olsa (f=5) da Türkçe dersi kapsamında dil bilgisi etkinliklerinin daha fazla olması gerektiğini ifade eden öğrencilerin olduğu görülmektedir. Yine aynı sayıda öğrenci Türkçe öğretmeninin dersi güzel işlediğinden, iyi bir ders anlatımı gerçekleştirdiğinden Türkçe dersini daha çok sevdiğini ifade etmiştir. Bir kısım öğrenci (f=5) ise dil bilgisinde kimi konuları zor gördüğünü ancak etkinlikler vasıtasıyla öğrendiğini belirtmiştir.

Dil bilgisi konu ve etkinliklerini içeren Türkçe dersi hakkında 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri ele alındığında; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=47) Türkçe dersinin hem öğretici hem de eğlenceli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı (f=17) dil bilgisi konularının önemine vurgu yaparak dil bilgisi konularını içeren Türkçe dersini sevdiğini belirtmişlerdir. Bir kısım öğrenci (f=5) de Türkçeyi daha iyi öğrenmek açısından Türkçe dersini ve dil bilgisi konularını bir fırsat olarak değerlendirirken, sayısı (f=3) az olsa da bir grup öğrencinin, Türkçe dersini çok sıkıcı ve zor bir ders olarak değerlendirdikleri dikkat çekmektedir. Göze çarpan bir diğer veri ise 2 öğrencinin Türkçe dersinde sıkça yazı yazmak yerine, Türkçe dersinin etkinlikler temelinde işlenmesi gerektiğini düşünmeleridir. Bu öğrenciler böylece öğrenilenlerin daha kalıcı olabileceklerini ifade etmektedirler.

Dil bilgisi konu ve etkinliklerini içeren Türkçe dersi hakkında 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ele alındığında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f=37) Türkçe dersindeki etkinliklerin kendileri için keyifli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı (f=13) dil bilgisi konularının Türkçenin temel kurallarının öğretilmesi açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım öğrenci (f=10) de Türkçe dersindeki dil bilgisi etkinliklerini zor olduğu kadar keyifli olarak

değerlendirirken, zor olarak değerlendiren öğrencilerden sayıca daha az bir grup öğrenci (f=8), dil bilgisi derslerini kolay olarak değerlendirmektedir. Veriler incelendiğinde dikkat çeken bir diğer veri ise 6 öğrencinin Türkçe dersini oldukça sıkıcı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Soruya cevap veren öğrenci grubundan 4 kişi bu soru hakkında herhangi bir fikri olmadığını ifade ederken, 2 öğrenci dil bilgisinin bir ders olarak değil; hobi olarak öğrenilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bir öğrenci ise Türkçe öğretmenin dersleri eğlenceli bir şekilde geçmesine olanak sağladığı için dil bilgisi derslerinden keyif aldığını ifade etmiştir.

Ortaokul Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmenin Kendilerine Fayda Sağlayacağı Hakkındaki Düşünceleri

6. sınıf öğrencilerine dil bilgisi konularını öğrenmelerinin kendilerine fayda sağlayıp sağlayamayacağı sorusu yöneltilmiş, soruya yanıt veren bütün öğrenciler fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden büyük bir çoğunluk (f=21) ilerideki yaşantısında faydası olacağını söylerken, kendisini ifade ettiğinde bundan yararlandığını ve faydasını gördüğünü ifade eden büyük bir kesim (f=14) daha bulunmaktadır. Yine dikkate değer sayıdaki (f=10) bir kısım öğrenci, dil bilgisi konularını öğrenmenin yazılı anlatımında kurallara uymasını sağladığını ve bu açıdan faydasını gördüğünü ifade etmektedir. Daha az sayıda (f=9) bir grup öğrenci ise Türkçeyi daha doğru kullanma noktasında dil bilgisi konularının öğrenilmesinde fayda görmektedir.

7. sınıf öğrencilerine dil bilgisi konularını öğrenmelerinin kendilerine fayda sağlayıp sağlayamayacağı sorusu yöneltilmiş, soruya yanıt veren öğrencilerden iki kişi dışında kalan diğerleri fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Verdikleri yanıtlar incelendiğinde büyük bir çoğunluk (f=46) kendisini ifade etmek açısından faydalı olduğunu söylerken, hayatın her alanında işe yaradığını ve faydalı olduğunu ifade eden büyük bir kesim (f=17) daha görünmektedir. Sayıları az olmakla birlikte bir kısım öğrenci (f=4), dil bilgisi konularının bilgilendirici olduğunu ifade etmektedir. Daha az sayıda (f=3) bir grup öğrenci, yazılı anlatımlarında dil bilgisi konularının faydasını gördüklerini söylerken 2 öğrenci de bu sayede daha iyi cümle kurduklarını ifade etmektedirler.

8. sınıf öğrencilerine dil bilgisi konularını öğrenmelerinin kendilerine fayda sağlayıp sağlayamayacağı sorusu yöneltilmiş, soruya yanıt veren öğrencilerden iki kişi dışında kalan diğer öğrenciler fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Verdikleri yanıtlar incelendiğinde büyük bir çoğunluk (f=32) iletişim kurmada kolaylık sağladığını ve bu açıdan faydalı olduğunu söylerken, hayatın her alanında işe yaradığını ifade eden büyük bir kesim (f=14) daha görünmektedir. Sayıları az olmakla birlikte bir kısım öğrenci (f=10), dil bilgisi konularının sınavlarda karşılıklarına çıktığını ve bu açıdan işe yaradığını ifade etmektedirler. Daha az sayıda bir grup öğrenci (f=8), Türkçenin daha iyi öğrenilmesinde dil bilgisi konularının faydasını gördüklerini söylerken 4 öğrenci de ileride meslek hayatında işe yarayacağını düşünmektedir.

Ortaokul Öğrencilerinin Derslerde Öğrenmiş Oldukları Dil Bilgisi Konularını Günlük Hayatta Nerede ve Hangi Amaçlarla Kullanma Durumu Hakkındaki Görüşleri

6. sınıf öğrencilerinin derslerde öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük yaşantılarında kullanıp kullanmadıkları araştırılmış; araştırmaya katılan öğrencilerden sadece 1 kişi kullanmadığını ifade ederken diğer öğrenciler, öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük hayatta farklı alanlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu alanlara bakıldığında büyük çoğunluğu temsil eden bir grup öğrenci (f=21), öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını hayatın her alanında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu grubu takiben daha az sayıda (f=14) bir grup öğrenci ise iletişim kurarken öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını kullandıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerden 10 kişi öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını yazılı anlatımlarında kullandıklarını ifade ederlerken, daha az sayıda (f=9) bir grup öğrenci de derslerde kullandığını belirtmiştir.

7. sınıf öğrencilerinin derslerde öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük yaşantılarında kullanıp kullanmadıkları araştırılmış; araştırmaya katılan öğrencilerden 8 kişi kullanmadığını ifade ederken diğer öğrenciler, öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük hayatta farklı alanlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu alanlara bakıldığında büyük çoğunluğu temsil eden bir grup öğrenci (f=44), öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını hayatın her alanındaki iletişimlerinde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu grubu takiben daha az sayıda (f=13) bir grup öğrenci ise öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını, ders etkinliklerinde kullandıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerden 9 kişinin öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını yazılı anlatımlarında kullandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

8. sınıf öğrencilerinin derslerde öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük yaşantılarında kullanıp kullanmadıkları araştırılmış; araştırmaya katılan öğrencilerden 19 kişi kullanmadığını ifade ederken diğer öğrenciler, öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük hayatta farklı alanlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu alanlara bakıldığında büyük çoğunluğu temsil eden bir grup öğrenci (f=32), öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularının, günlük hayattaki sözlü iletişimlerine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu grubu takiben daha az sayıda (f=14) bir grup öğrenci ise öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını, hayatın her alanında kullandıklarını beyan etmişlerdir. Yine aynı sayıda öğrenci, öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını yazılı anlatımlarında kullandıklarını ifade ederken; öğrencilerden 2 kişinin öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularının ana diline faydası olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşleri ile ilgili elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, alandaki çalışmalarla benzeyen ve farklılaşan yönleriyle tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik geliştirdikleri metaforlar gerekçeleriyle birlikte ele alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil bilgisine yönelik olumlu algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler metaforlar üretirken genelde yakın çevresinde tanıdığı ve bildiği kavramlardan yola çıkmışlardır. Elde edilen metaforlar "Aydınlatma, Bilgi Kaynağı, Bütünlük, Gereklilik, Kural, Öğretici, Rehber, Vasita, Zenginlik, Zorluk" kategorileri altında gruplandırılmıştır. Benzer bir çalışma yapan Çarkıt ve Kara (2023) ise öğrencilerin geliştirdikleri metaforları 5 farklı kategori altında gruplandırmışlardır. Atıfta bulunulan araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunda dil bilgisine yönelik olumsuz bir algının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dil bilgisini karmaşık, zorlayıcı ve sıkıcı bir konu olarak algılamaktadırlar. İlgili çalışma bu yönüyle çalışmamızdan farklılaşmaktadır. Çünkü bu çalışmada dil bilgisine yönelik olumlu bir algının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın "öğretici" kategorisi kapsamında öğrenciler dil bilgisinin öğretici rolünü vurgulayan metaforlar üreterek bu alanı "kitap", "öğretmen" ve "okul" gibi unsurlarla ilişkilendirmişlerdir. Bu metaforlar, dil bilgisinin kuralları ve yapıları öğretme işlevini ön plana çıkarırken aynı zamanda dil bilgisinin öğretici rolünü de vurgulamaktadır.

Geliştirilen metaforlardan "zenginlik" kategorisinde öğrencilerin, dil bilgisinin değerine ve çeşitliliğine vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Dil bilgisinin konu ve kavram açısından zengin bir alan olduğu algısının öğrencilerde oluştuğu söylenebilir. Nitekim Göçen (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dil bilgisine yönelik metaforik algısını incelediği çalışmasında "zenginlik" kategorisinde öğrenenlerin, Türkçenin dil bilgisinin yapı ve anlam bakımından zenginliğini ifade ettiklerini tespit etmiştir. Bu yönüyle sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar "gereklilik" kategorisinde incelendiğinde dil bilgisi bağlamında var olan yapı ve anlam unsurlarının Türkçe için bir gereklik olduğuna kanaat getirdikleri tespit edilmiştir. Nitekim Çarkıt ve Kara (2023) da yapmış oldukları çalışmalarının "İhtiyaç Duyulan ve Temel Bir Alan Olarak Dil Bilgisi" kategorisinde öğrenciler tarafından üretilen metaforların gerekçelerinden hareketle dil bilgisinin, dilin temeli olduğu ve öğrenilmesinin bir gereklik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ekşi vd. de (2021) araştırmalarında dil bilgisi öğretimini gerekli gören ve dil bilgisi konularının öğrenilmesi gerektiğini ifade eden öğrencilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Sayır ve Sarıkaya'nın (2024) araştırmalarındaki çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin büyük çoğunluğu, dil bilgisi öğrenmenin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamda bakıldığında araştırmamızda elde edilen veriler, ilgili araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin dil bilgisinin önemini farkında oldukları, dilin doğru anlaşılıp etkili kullanılabilmesi için dil bilgisi öğretimini bir gereklik olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

“Vasıta” kategorisinde öğrencilerin dil bilgisinin Türkçeye ait tüm unsurlara ulaşmada aracılık ettiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler, Türkçe dilinin zenginliklerine dil bilgisi sayesinde ulaştıklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğrenciler dil bilgisini bir rehber veya bir kılavuz olarak tanımlayan metaforlar geliştirmişlerdir. Öğrenciler dil bilgisini “rehber” ve “pusula” şeklinde değerlendirerek dil bilgisinin Türkçe dilinin yapılarını anlamak için kendilerine rehberlik ettiğini düşünmektedirler. Türkçeye hâkim olmak isteyenler için dil bilgisinin pusula işlevinde onlara gerekli rehberliği ederek onları yönlendirdiği algılanmaktadır. Bu tür metaforlar, dil bilgisinin önemini ve işlevinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

“Bilgi kaynağı” kategorisinde 7. sınıf öğrencilerinin, dil bilgisini bilgi kaynağı olarak tanımlayan metaforlar geliştirdikleri görülmektedir. Dil bilgisini “kitap” ve “kütüphane” olarak görmek, dil bilgisinin çeşitli bilgileri barındıran ve öğrenme sürecinde başvurulacak bir bilgi kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bu metaforlar, dil bilgisinin kapsamlı ve derinlemesine öğrenme gerektiren bir alan olduğunu vurgulamaktadır.

Dil bilgisine yönelik metaforlardan oluşan “aydınlatma” kategorisinde öğrenciler dil bilgisinin açıklayıcı rolüne vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin dil bilgisini Türkçenin açıklayıcısı, Türkçeye dair şekilsel yapılarını açıklayan bir alan olarak algıladıkları söylenebilir. “Bütünlük” kategorisinde öğrenciler dil bilgisinin çeşitli parçaların birleşerek bir bütün oluşturduğu bir yapı olduğunu belirtmişlerdir. Bu metaforlar, dil bilgisinin Türkçenin temelini oluşturduğunu ve dilin tüm unsurlarını bir araya getirdiğini ifade etmesi bakımından önemlidir.

Dil bilgisine yönelik metaforlardan oluşan “kural” kategorisinde öğrenciler, dil bilgisini kurallar topluluğu olarak tanımlayan metaforlar geliştirerek dil bilgisi derslerinde yapı ve kavramlara dair kuralların öğretildiğine dikkat çekmektedirler. Çarkıt ve Kara’nın (2023) çalışmalarında yer alan “Kurallardan Oluşan ve Sıkıcı Bir Alan Olarak Dil Bilgisi” kategorisinde üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisini sürekli belli kuralların öğretildiği bir alan olarak gördükleri sonucuna varılmıştır. Göçer’in (2015) araştırmasında da öğrencilerin dil bilgisini kurallar yığını olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ve Kartallıoğlu’nun (2019) araştırmasında ise yabancı öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik ürettikleri metaforlar doğrultusunda “kuralların çokluğu” kategorisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar birbirini desteklemekte ve dil bilgisinin temel kurallara sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

“Zorluk” kategorisi incelendiğinde 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, “sarmaşık” ve “akıl oyunu” gibi metaforlar üreterek dil bilgisinin karmaşık ve zor olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir. Çarkıt ve Kara’nın (2023) çalışmalarında yer alan “Zor ve Sevilmeyen Bir Alan Olarak Dil Bilgisi” kategorisinde üretilen metaforların gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisini zor, yorucu ve sevilmeyen bir alan olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Göçer (2019) de çalışmasının “zorluk-kolaylık” kategorisinde öğrenenlerin, dil bilgisini zor olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda bakıldığında ilgili araştırma

sonuçları ile bu araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir. Ancak Sayır ve Sarıkaya (2024) üstün yetenekli öğrencilerden elde ettikleri verilerden hareketle dil bilgisi öğrenmenin zor olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırmanın sonucu bu yönüyle bu çalışmanın "zorluk" kategorisinden elde edilen sonuçla farklılaşmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi kavramına yönelik tanımlarından, genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları sonucu saptanmıştır. Dil bilgisi kavramının Türkçenin doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanılmasında önemli bir rol oynadığına dair bir farkındalık söz konusudur. Bu tanımlar, dil bilgisinin iletişimde etkin bir şekilde kullanılmasına yardımcı olduğunu ve Türkçenin doğru şekilde öğrenilmesi ve kullanılması için temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler; dil bilgisinin dilin yapısal ve kurallı bir şekilde kullanılmasını sağladığını, böylelikle iletişimdeki anlaşılabilirliği artırdığını düşünmektedirler. Bu pozitif algı, dil bilgisinin sadece dil öğrenimi açısından değil, aynı zamanda bireylerin günlük hayatta etkili iletişim kurmalarına da katkı sağladığına dair bir farkındalık olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu tanımlar dil bilgisinin önemini vurgulayarak, dil öğrenimi sürecindeki rolüne odaklanmaktadır. Bu sonuçlara bir benzer sonucu da Ekinci Çelikpazu (2015) Türkçe öğretmenlerinden elde ettiği görüşlerden elde etmiştir. İlgili araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin kendilerini yeterince ifade edebilmeleri ve dilin yapısını ve işlevselliğini kavrayabilmeleri için dil bilgisini öğrenmelerinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenirken zorlanıp zorlanmadıkları durumları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir kesiminin dil bilgisi konularını öğrenirken zorluk yaşamadıkları görülmektedir. Zorluk yaşadığını belirten öğrencilerle ilgili bulgular incelendiğinde ve karşılaştırma yapıldığında, öğrencilerin zorluk yaşadıkları konuların karmaşıklığı, geniş kapsamı ve zorluk seviyeleri belirleyici bir faktör gibi görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenirken zorlandıkları dil bilgisi konuları incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularından en çok zamir, tamlama, sıfat ve edat-bağlaç-ünlem konularında zorlandıkları; 7. sınıf öğrencilerinin fiilde yapı, zarf, ek eylem, zamir konularında zorlandıkları; 8. sınıf öğrencilerinin ise cümlelerin öğeleri, yazım kuralları, fiilimsiler ve fiilde çatı konularında zorlandıkları görülmektedir. Akalın (2017) öğrencilerin en başarılı oldukları dil bilgisi konularını yüzdeler oranına göre sıraladığında zamir konusunun en başarılı dördüncü konu olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma sonucu 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin belirttikleri zamir konusunda zorlanma durumlarını desteklemektedir. Erdem ve Bahşi (2019) yapmış oldukları araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin "cümlelerin öğeleri" konusunda zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuç araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Arslan (2017) ve Yakışan (2017) çalışmalarında "fiilde çatı" konusunun öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konular arasında olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bu anlamda çalışmamızda ortaya

çıkan 8. sınıf öğrencilerinin zorlandıkları konulardan olan fiilde çatı konusu sonucu ve ilgili araştırma sonucu birbirini desteklemektedir.

Öğrencilerin öğrenirken en az zorlandıkları dil bilgisi konuları incelendiğinde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin birçoğunun hiçbir konuda zorlanmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bu durum, bazı öğrencilerin dil bilgisi konularında özgüvenli olduklarını ve konuları kolayca kavradıklarını gösterebilir. 6. sınıf öğrencileri edat-bağlaç-ünlem, zamir, kök-ek-gövde ve yazım kuralları konularını öğrenirken keyif aldıklarını; 7. sınıf öğrencileri zarflar, anlatım bozukluğu konularını öğrenirken çok keyif aldıklarını; 8. sınıf öğrencileri ise fiilimsiler, noktalama işaretleri ve cümlenin öğeleri konularından bahsetmişlerdir.

Öğrencilerin dil bilgisi konu ve etkinliklerini içeren dersler hakkındaki düşünceleri incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu Türkçe dersini eğlenceli olduğu için sevdiklerini belirtmişlerdir. 7. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu Türkçe derslerini hem öğretici hem eğitici bir ders olarak görmekte ve önemini vurgulayarak bu dersleri sevdiklerini ifade etmişlerdir. 8. sınıf öğrencileri ise dersteki etkinliklerin kendileri için keyifli olduğu ve Türkçenin temel kurallarını öğretmesi açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Akalın (2017) da çalışmasında öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeyleri ile Türkçe dersi tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuştur. Zeybek de (2012) yapmış olduğu çalışmada Türkçe dersine yönelik tutum ve Türkçe dersi başarısı arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. İlgili araştırma sonuçları ve bu çalışmada ulaşılan sonuçlar birbirini desteklemekte dil bilgisi konuları ile Türkçe dersi ilişkisinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmelerinin kendilerine faydaları ile ilgili görüşleri incelendiğinde 6. sınıf öğrencilerin tamamının dil bilgisi konularının kendilerine fayda sağlayacağını ifade etmeleri dikkat çekicidir. İleriki yaşantılarında faydalı olacağı, yazılı anlatımda kurallara uymalarına yardımcı olduğu ve Türkçeyi daha doğru kullanma noktasında işe yaradığı ifade edilen gerekçelerdendir. 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde konuların bilgilendirici olması, yazılı anlatımda faydalı olması görüşleri dikkat çekmektedir. Bu ifadeler dil becerilerini gelişimi ve iletişim için önemli olduğunu göstermektedir. 8. sınıf öğrencileri, dil bilgisi konularını öğrenmelerinin gelecekteki yaşantılarını etkileyebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgular dil bilgisi öğreniminin çeşitli açılardan öğrencilere fayda sağladığını ve dil bilgisi kurallarının günlük yaşamda, akademik başarıda ve gelecekteki kariyerlerinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden 6. sınıflar öğrenmiş oldukları dil bilgisi konularını günlük hayatta kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu da okulda öğrenilen dile ait yapıların iletişimde karşılığı olduğunun ve aktif olarak kullanıldığının göstergesidir. 7. sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun dil bilgisi kurallarını günlük yaşamda aktif olarak kullandıklarını ifade etmeleri önemlidir ve dil bilgisi öğretiminin günlük yaşam becerilerini desteklediğini gösterir. 8. sınıf öğrencileri de dil bilgisi konularını günlük hayatta kullandıkları üzerinde durmuşlardır.

Çalışma, öğrenci görüşleri boyutunda değerlendirildiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili olumlu algılarının olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerde dil bilgisinin önemine dair farkındalık olduğu ve dil bilgisini kullanım konusunda bilinç ve istek olduğu görülmektedir. Buna rağmen olumsuz algıya sahip öğrencilerin de varlığı dikkat çekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, S. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi kazanımlarına ulaşma düzeyleri ile derse yönelik tutumlarının incelenmesi. Düzce Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Althaqafi, Abeer Sultan (2018). "A Critical Review of Grammar Teaching Methodologies in the Saudi Context." *English Language Teaching* 11, 65-73.
- Anderson, M. & Freeman, D. L. (2014). *Dil öğretiminde teknik ve ilkeler*. (Çev. Mehrali CALP). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Antekin, S. Ç. (2019). Türkçe dil bilgisi öğretiminde jigsaw iv tekniğinin akademik başarıya, Türkçe dersine karşı tutuma ve biliş ötesi farkındalığa etkisi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Social Science Studies*, 10, 231-241.
- Bayram, B. (2018). Öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 233-250.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. Selçuk Beşir Demir). 3. bs. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çarkıt, C. (2013). Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi. Erciyes Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çarkıt, C., & Kara, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 649-667.
- Doğan, Y. (2015). 100. yılında öğretmen adayları ve öğrencilerin bakışıyla Çanakkale Savaşları: bir metafor araştırması. *Turkish Studies*, 10(3), 369-386.
- Ekinci Çelikipazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(15), 333-360.
- Ekren, C. (2019). Yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algıları: Bir metafor çalışması. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Ekşi, S., Kır N., & Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-79.
- Erdem, İ., & Bahşi, N. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 2(1), 25-46.
- Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Türkçe Çalışmaları*, 6 (1), 1057-1069.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin "Türkçenin dil bilgisi"ne yönelik metaforik algısı. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 28-45.

- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar: a guide for the national curriculum*. Oxford: Blackwell.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2019). Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. (Ed. Murat Özbay). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- M.E.B. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- M.E.B. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- M.E.B. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Patton, M. G. (2002). *Qualitative evaluation and research methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabancı, O., & Tokat, F. (2016). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dil bilgisini öğrenmeye yönelik metaforik algıları. 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı’nda sunulmuş bildiri, Burdur.
- Salman, B., & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1265-1285.
- Sayır, M. F., & Sarkaya, B. (2024). Üstün yetenekli öğrencilerin dil bilgisine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 256-277.
- Yakışan, O. (2017). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisinin incelenmesi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yayla, Y. M. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin dil bilgisi konuları algı ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. Giresun Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Zeybek, F. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin temel derslere yönelik durumluk kaygı ve tutumlarının cinsiyet ve akademik başarılarına göre incelenmesi. Sakarya Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Bireyin doğduğu andan itibaren yakın çevresiyle birlikte şekillendiği dil, eğitim ortamlarıyla birlikte sistemli olarak öğretilmeye başlanır. Eğitim ortamlarında dil eğitimi planlı ve programlı bir şekilde sürdürmeyi sağlayan alanların

başında Türkçe öğretimi gelmektedir. Türkçe öğretimi ile birlikte öğrencilere Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek, Türkçenin giderek gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak amaçlanmaktadır (Güneş, 2021). Türkçe öğretimine yönelik alanyazın incelendiğinde gerek temel dil becerilerinin geliştirilmesi gerekse Türkçenin yapısal boyutunun (dil bilgisinin) öğretilmesi ve öğrenilmesinin yeterli seviyede olmadığı görülmektedir (Erdem & Çelik, 2011; Çarkıt, 2013; Salman & Aydın, 2018). Öğrencilerin dil bilgisine yönelik algılarının dil öğreticilerince bilinmesi, işlevsel bir dil bilgisi öğretiminin gerçekleşmesine hizmet edecektir. Öğrenci algılarını belirlemenin yollarından biri metaforlardır. Doğan'a (2015) göre metaforlar pek çok soyut kavramın zihinde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleştirilmesine, öğrenmenin kolaylaşmasına ve kalıcılığına yardımcı olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde dil bilgisi konusunda yapılan çalışmalarda metafor yönteminin kullanılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan ortaokul 7. sınıf öğrencilerin Türkçe dil bilgisini öğrenmeye yönelik metaforik algıları (Sabancı & Tokat, 2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçenin dil bilgisine yönelik metaforik algısı (Göçen, 2019), yabancı dil Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisine ilişkin algılarının (Ekren, 2019) incelendiği bilinmektedir. Bu çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin yanında bu öğrencilerin dil bilgisine dair görüşleri de çeşitli sorularla saptanmak istenmiştir. Bu yönüyle konu daha önce yapılan çalışmalardan ayrılmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre tasarlanmıştır. Katılımcıların deneyimlerine odaklanan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) desenine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin, dil bilgisini nasıl algılayıp yorumladıkları ve dil bilgisine yönelik bakış açılarının nasıl olduğunu belirlemek istendiğinden bu yönüyle başvurulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu Van ilinin merkeze bağlı olmayan ilçelerinden birinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenime devam eden 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik yeterli düzeyde deneyime sahip olamayabilecekleri düşüncesinden hareketle, hazırbulunuşluluk ilkesi gereği çalışmada 5. sınıf öğrencilerinden veri toplanmamıştır. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları iki aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin dil bilgisine yönelik metaforik algılarına, ikinci aşamada ise dil bilgisine dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların verdiği cevaplara göre 11 farklı kategorinin oluştuğu anlaşılmaktadır. Frekansı en yüksek olan kategorinin, "Öğretici" kategorisi (f=50) olduğu görülmektedir. "Zenginlik" kategorisi (f=41), "Gereklilik" (f=38), "Vasita" kategorisi (f=37), "Rehber" kategorisi (f=34), "Bilgi Kaynağı" kategorisi (f=32)'dir. En az frekansa sahip kategori ise "Zorluk" (f=3) kategorisidir. "Kural" kategorisi (f=9), "Diğer" kategorisi (f=10), "Aydınlatma" kategorisi (f=18), "Bütünlük" kategorisi (f=18) olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesinde okuyan öğrencilerin dil bilgisi kavramına yönelik yapmış oldukları tanım ifadeleri bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında öğrencilerin dil bilgisi kavramı hakkında olumlu görüş ve algıya sahip oldukları görülmektedir. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kavramına yönelik yapmış oldukları tanım ifadelerinden hareketle dil bilgisi kavramının, Türkçenin bireyler tarafından doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanılması noktasında önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında veri üreten tüm sınıf kademelerindeki öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenirken zorluk yaşayıp yaşamadıklarını 'Evet' veya 'Hayır' şeklinde kısa cevaplarla ifade etmişler ancak gerekçe belirtmemişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında araştırma kapsamında bulunan tüm sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir kesiminin dil bilgisi konularını öğrenirken zorluk yaşamadıkları görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik geliştirdikleri metaforlar gerekçeleriyle birlikte ele alındığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dil bilgisine yönelik olumlu algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler metaforlar üretirken genelde yakın çevresinde tanıdığı ve bildiği kavramlardan yola çıkmışlardır. Elde edilen metaforlar "Aydınlatma, Bilgi Kaynağı, Bütünlük, Gereklilik, Kural, Öğretici, Rehber, Vasita, Zenginlik, Zorluk" kategorileri altında gruplandırılmıştır. Benzer bir çalışma yapan Çarkıt ve Kara (2023) ise öğrencilerin

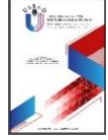
geliştirdikleri metaforları 5 farklı kategori altında gruplandırmışlardır. Atıfta bulunulan araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunda dil bilgisine yönelik olumsuz bir algının olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dil bilgisini karmaşık, zorlayıcı ve sıkıcı bir konu olarak algılamaktadırlar. İlgili çalışma bu yönüyle çalışmamızdan farklılaşmaktadır. Çünkü bu çalışmada dil bilgisine yönelik olumlu bir algının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi kavramına yönelik tanımlarından, genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları sonucu saptanmıştır. Dil bilgisi kavramının Türkçenin doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanılmasında önemli bir rol oynadığına dair bir farkındalık söz konusudur. Bu tanımlar, dil bilgisinin iletişimde etkin bir şekilde kullanılmasına yardımcı olduğunu ve Türkçenin doğru şekilde öğrenilmesi ve kullanılması için temel bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler; dil bilgisinin dilin yapısal ve kurallı bir şekilde kullanılmasını sağladığını, böylelikle iletişimdeki anlaşılabilirliği artırdığını düşünmektedirler. Bu pozitif algı, dil bilgisinin sadece dil öğrenimi açısından değil, aynı zamanda bireylerin günlük hayatta etkili iletişim kurmalarına da katkı sağladığına dair bir farkındalık olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenirken zorlanıp zorlanmadıkları durumları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre tüm sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin önemli bir kesiminin dil bilgisi konularını öğrenirken zorluk yaşamadıkları görülmektedir. Zorluk yaşadığını belirten öğrencilerle ilgili bulgular incelendiğinde ve karşılaştırma yapıldığında, öğrencilerin zorluk yaşadıkları konuların karmaşıklığı, geniş kapsamı ve zorluk seviyeleri belirleyici bir faktör gibi görülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT: The language that an individual shapes with his/her immediate environment from the moment he/she is born begins to be taught systematically in educational environments. Turkish language teaching is one of the primary areas that enable language education to be continued in a planned and programmed manner in educational environments. The aim of teaching Turkish is to teach students Turkish correctly, beautifully and effectively, and to ensure that Turkish gradually develops, spreads and is passed on to future generations (Güneş, 2021). When the literature on teaching Turkish is examined, it is seen that both the development of basic language skills and the teaching and learning of the structural dimension of Turkish (grammar) are not at a sufficient level (Erdem & Çelik, 2011; Çarkıt, 2013; Salman and Aydın, 2018). Knowing the perceptions of students towards grammar by language teachers will serve the realization of a functional grammar teaching. One of the ways to determine student perceptions is through metaphors. According to Doğan (2015), metaphors help to place many abstract concepts more easily into previously created schemas in the mind, facilitating learning and making it permanent. When the body of literature is examined, it is seen that the metaphor method has been used in studies on grammar. It is known that these studies examine the metaphorical perceptions of 7th grade secondary school students towards learning Turkish grammar (Sabancı & Tokat, 2016), the metaphorical perceptions of those learning Turkish as a foreign language towards Turkish grammar (Göçen, 2019), the perceptions of foreign language Turkish course teachers towards grammar (Ekren, 2019) and the metaphorical perceptions of secondary school students towards grammar (Çarkıt & Kara, 2023). No study has been found that reveals both the perceptions of middle school students towards grammar and their views on the process. In this context, the aim of the study can be expressed as "to determine the metaphorical perceptions and views of secondary school students towards grammar". This study, which aims to determine the perceptions and opinions of secondary school students towards grammar, was conducted according to the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The study group of the study consists of 6th, 7th and 8th grade students who continue their education in one of the districts of Van province, which is not connected to the center, in the 2022-2023 academic year. Metaphor development form and opinion form were used as data collection tools. 304 students participated in the metaphor development study, and 209 students participated in data collection and opinion forms. Content analysis was performed in the analysis of the data. Within the scope of the validity study, relevant literature was used and expert opinions were obtained. Coder reliability was performed in reliability studies. When the metaphors

developed by the students participating in the study were examined, it was understood that 11 different categories were formed. It was seen that the category with the highest frequency was the Instructive category (f=50). The categories of Wealth (f=41), Necessity (f=38), Vehicle (f=37), Guide (f=34) and Information Source (f=32) come next. The category with the least frequency is Difficulty (f=3). The other categories obtained are as follows: Rule (f=9), Other (f=10), Illumination (f=18) and Integrity (f=18). When the direction of the development of metaphors is examined, it is seen that the majority of the participants have a positive perception of grammar, and when producing metaphors, they generally start from concepts they know and are familiar with in their immediate environment. The most frequently encountered metaphors are book, key, library, compass, tree, map, sun, puzzle, etc. When the definitions made by the participant students regarding the concept of grammar are considered with a holistic approach, it is understood that the students have a positive view and perception about the concept of grammar, and that they think that grammar has an important role in the correct and understandable use of Turkish by individuals. It is seen that a significant portion of students studying in all grades do not have difficulty in learning grammar topics. It is seen that the most difficult topics are pronouns, sentence elements and verb structure. Students think grammar lessons as entertaining, educational, instructive and useful. Students think that they actively use the topics they learn in grammar lessons in their daily lives. When the results of the study are examined, it is seen that second school students generally develop positive metaphors for grammar and make analogies based on concepts they know. The positive nature of the developed metaphors shows that the perception of grammar is not as negative as it is thought. This positive perception shows that there is an awareness that grammar contributes not only to language learning but also to individuals' effective communication in daily life. When the results regarding the views of the participating students regarding grammar are examined, it is seen that they generally have mastery of the subject. The students' awareness of the subjects they are successful and unsuccessful in is high. The participants, who are aware that grammar subjects are in every area of life, are of the opinion that they use this knowledge effectively, especially in their daily lives. The study results provide important results in terms of second school students having a positive perception of grammar subjects and thinking that it is useful in the language learning process.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 7, Year 7, Sayı 17, Issue 17,
Mart 2025, March 2025
e issn: 2687-2641



ЖАНР АНТИУТОПИИ В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (ХАКСЛИ, ЗАМЯТИН, ОРУЭЛЛ)

THE GENRE OF DYSTOPIA IN WORLD LITERATURE (HUXLEY, ZAMYATIN,
ORWELL)

DÜNYA EDEBİYATINDA DİSTOPYA TÜRÜ (HUXLEY, ZAMYATİN, ORWELL)

Shalala RAMAZANOVA

Doç. Dr., Ardahan Üniversitesi,
İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi,
Rus Dili ve Edebiyat Bölümü,
Ardahan/Türkiye.

Assoc. Prof. Dr., Ardahan
University, Faculty of Humanities and
Letters, Department of Russian
Language and Literature,
Ardahan/Türkiye.

shramazan18@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002 -3252-
6504

İbrahim Hakkı SOLMAZ

Arş. Gör. Dr., Ardahan
Üniversitesi, İnsani Bilimler ve
Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve
Edebiyat Bölümü, Ardahan/Türkiye.
Res. Asst. Dr., Ardahan University,
Faculty of Humanities and Letters,
Department of Russian Language and
Literature, Ardahan/Türkiye.

ibrahimhakkisolmaz@ardahan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-5042-
2621

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1586598

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 16.11.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 13.02.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Ramazanova, S., & Solmaz, İ.
H. (2025). Жанр Антиутопии В Мировой Литературе (Хаксли, Замятин,
Оруэлл). *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 143-162.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Аннотация: В статье рассмотрены модификации литературного жанра, который называется антиутопией. Он описывает общества или миры, где, несмотря на начальные стремления к идеальности, наблюдаются отрицательные тенденции. Этот жанр противоположен утопии, которая представляет собой идеальный мир. Роман-антиутопия представляет собой особый жанр, в центре которого находится противоборство между страхом человека перед мощным тоталитарным аппаратом государства, с одной стороны, и его представлением о нравственности, моральных ценностях, а также мировоззрении и убеждениях, с другой. В антиутопических произведениях, как правило, описывающим будущее, представлены разнообразные общества. Этот жанр часто используется авторами для привлечения внимания к реальным проблемам мира: политике, экономике, религии, технологиям и прочим аспектам. Современные литературоведы рассматривают антиутопии в контексте научной фантастики как детальное описание реально не существующих культур. Они позволяют читателю критически взглянуть на современность, оценивая её логически и эмоционально. Если описываемая реальность воспринимается как мрачная и существенно отличающаяся от объективной, такое произведение можно определить как дистопию или антиутопию. Антиутопия, в отличие от утопии, направлена на создание увлекательного и интересного сюжета, на развитие острых и захватывающих противоречий. Эти противоречия возникают из-за несовпадения между законченной рациональной системой и человеком, который сомневается в ее правильности. Антиутопия отличается тем, что она ориентирована на человека, в то время как утопия фокусируется на обществе. В нашей работе жанр антиутопии в мировой литературе мы рассматриваем на примере произведений таких авторов, как Олдос Хаксли "О дивный, новый мир", Евгений Иванович Замятин "Мы" и Джордж Оруэлл "1984".

Ключевые слова: антиутопия, жанр, концепция, мироустройство, утопия

Abstract: This article examines the variations of the literary genre called dystopia. Dystopia, the exact opposite of utopia, which represents the ideal world order, describes societies or worlds in which negative tendencies are observed despite initial longings for ideality. The dystopian novel is a special genre centered on the confrontation between a person's fear of the powerful totalitarian apparatus of the state, on the one hand, and his idea of morality, moral values, as well as worldview and beliefs, on the other. In dystopian works, as a rule, describing the future, a variety of societies are represented. This genre is often used by authors to draw attention to the real problems of the world: politics, economics, religion, technology and other aspects. Modern literary critics consider dystopias in the context of science fiction as a detailed description of cultures that do not really exist. They allow the reader to take a critical look at modernity, evaluating it logically and emotionally. If the described reality is perceived as gloomy and significantly different from the objective one, such a work can be defined as a dystopia or anti-utopia. Dystopia, unlike utopia, aims to create a fascinating and interesting plot, to develop sharp and exciting contradictions. These contradictions arise from the inconsistency between a perfectly rational system and a person who doubts its validity. While utopia focuses on society, dystopia focuses on people. Our study examines the dystopia genre in world literature, taking as examples the works of such authors as Aldous Huxley "Ah, Brave New World", Evgeny Ivanovich Zamyatin "We" and George Orwell "1984".

Key Words: Dystopia, Genre, Concept, World Order, Utopia

Öz: Bu makalede, distopya olarak adlandırılan edebi türün çeşitlilikleri incelenmektedir. İdeal dünya düzenini temsil eden ütopya türünün tam tersi olan distopya, başlangıçta

ideallik için duyulan özlemlere rağmen olumsuz eğilimlerin gözlemlendiği toplumları veya dünyaları anlatır. Distopik roman, bir yandan kişinin güçlü totaliter devlet organlarından duyduğu korkuyu, diğer yandan ahlak anlayışını, ahlaki değerleri, dünya görüşü ve inançları arasındaki çatışmayı merkeze alan özel bir türdür. Distopik eserlerde, kural olarak, geleceği betimleyen çeşitli toplumlar temsil edilir. Bu tür, yazarlar tarafından genellikle dünyanın siyaset, ekonomi, din, teknoloji gibi gerçek sorunlarına dikkat çekmek için kullanılır. Modern edebiyat eleştirmenleri, bilimkurgu bağlamında distopyaları, gerçekte var olmayan kültürlerin ayrıntılı bir açıklaması olarak ele alırlar. Okuyucunun moderniteye eleştirel bir bakış atmasına, onu mantıksal ve duygusal olarak değerlendirmesine olanak tanırırlar. Betimlenen gerçeklik kasvetli ve nesnel olandan önemli ölçüde farklı olarak algılanırsa, böyle bir eser distopya veya anti-ütopya olarak tanımlanabilir. Distopya, ütopyaдан farklı olarak, büyüleyici ve ilginç bir olay örgüsü yaratmayı, keskin ve heyecan verici çelişkiler geliştirmeyi amaçlar. Bu çelişkiler, eksiksiz bir rasyonel sistem ile bunun doğruluğundan şüphe eden kişi arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanır. Ütopya topluma odaklanırken, distopya insan odaklıdır. Çalışmamızda, Aldous Huxley "Ah, Cesur, Yeni Dünya", Evgeny Ivanovich Zamyatin "Biz" ve George Orwell "1984" gibi yazarların eserlerini örnek alarak dünya edebiyatındaki distopya türü ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Distopya, Tür, Kavram, Dünya Düzeni, Ütopya

ВВЕДЕНИЕ

В антиутопии человек всегда сталкивается с выбором. Конфликт, характерный для жанра антиутопии, приобретает форму противоборства между личностью и обществом.

Этот жанр тесно связан с реальностью, где зарождаются все возможности её моделирования, адекватного изображения. Автор антиутопии выбирает наиболее распространённые сюжеты и проводит эксперимент, опережая общество. Таким образом, антиутопия всегда служит предостережением против унификации одной из жизненных возможностей, одной из идей, принятой человечеством к действию. Исторический опыт и антиутопия учат, что это может привести к раздроблению мира и столкновению его частей. При этом автор отталкивается от модели утопии, что может иметь обратный эффект. *«Реабилитируя в культуре и антропологии многообразные проявления утопизма, не стоит игнорировать скрытые отрицательные эффекты чрезмерного увлечения утопией»* (Аинса, 1999, с. 73).

Эта параллельность миров характеризуется особой символикой: спасение и гибель стоят близко друг к другу, поскольку нам предстоит спасти тех, кто обречен на гибель. Мы сами — находящиеся на грани гибели, и мы сами — те, кто должен спасти. Нам приходится действовать, ведь нет других. Цель антиутопий — помочь нам увидеть себя и мир такими, какие мы и он есть, в тот момент, когда очередное увлечение застилает нам глаза. Все остальное зависит от нас.

Прогресс технологий и научных открытий существенно повлиял на все аспекты человеческой жизни, включая литературу и искусство. В литературе появляется все больше произведений, которые строят представления о будущем, включая антиутопии. В отличие от утопий, антиутопия не ставит

своей целью описание идеального общества, а скорее демонстрирует невозможность реализации утопических идей. По мнению К. В. Чистова, «проблема утопизма, то вплетаясь в другие проблемы, то оказываясь в центре внимания писателей, постоянно беспокоила умы и XIX, и XX веков. Отдельного внимания заслуживают теперь многочисленные уже антиутопии, или так называемые «романы-предупреждения» (1995, с. 31-32).

Методы исследования. В работе продуктивно используются сравнительно-исторический и сравнительно-типологический методы, позволяющие анализировать тексты с разнообразными жанровыми элементами и относительной временной разницей. Метод интертекстуального анализа делает возможным выявление отдельных мотивов, аллюзий и реминисценций внутри произведения, устанавливать интердисциплинарные связи с дискурсом утопического мышления. Крайне важным оказался метод социологического исследования, помогающий адекватно изучить политический и идеологический контексты создания антиутопий. Безусловно, нельзя обойтись без традиционной компаративистики, проливающей свет на национальные варианты антиутопических произведений.

Жанровые варианты антиутопии в мировой литературе. Обсуждение

Активное изучение антиутопии как литературного жанра происходило в XX веке, особенно за рубежом благодаря работам таких ученых, как А. Мортон, Г. Морсон, Ш. Рамазановой и других. Существует множество точек зрения на природу и особенности антиутопии. Однако, исследования, посвященные стилистике антиутопии и принципам ее стилистической организации, пока остаются недостаточно изученными.

Олдос Хаксли – английский прозаик, писатель-фантаст, новеллист и философ. Он отличался гуманистическими взглядами, активно выступал за мир и восхищался сатирой. В зрелый период творчества его интересы расширились за счёт духовности, включая изучение парапсихологии и философского мистицизма, а именно универсализма.

Его роман-антиутопия "**О дивный, новый мир**" был написан в 1932 году. В романе рассказывается о том, как люди появляются на свет или, вернее, произрастают в заводах-эмбрионариях, предварительно разделённые на пять различных каст по умственным и физическим способностям с помощью воздействия на эмбрионы. Разные касты выполняют разнообразные виды работ, функции, начиная от **«альфа»**- высокоинтеллектуальных и привлекательных личностей, существующих в единственном экземпляре, до **«эпсилонов»**- людей с ограниченными умственными способностями, предназначенных исключительно для грубого физического труда, клонируемых массово.

Основой для концепции будущего общества в романе "**О дивный, новый мир**" послужили принципы фордизма- социально-экономической доктрины, возникшей в первой половине XX века. С помощью художественного

воображения автор создал образ Мирового Государства, которое связано с моментом запуска первого промышленного конвейера Генри Форда в 1908 году (время отсчитывается от "эры Форда" (A.F)), причем выдающийся американский экономист и предприниматель выступает в романе в роли своего рода божества.

Каково понятие счастья для обитателей "нового мира", и существует ли оно вообще? При воспитании детей, помимо прочего, 150 раз каждую ночь в течение 20 лет повторяется утверждение: "Здесь каждый счастлив". *«И младенцы все в прелестных, чистеньких бутылках – все такое чистое, ни вони и ни грязи, – и никогда никто не одинок, а все вместе живут и радостные все, счастливые, как на летних плясках в Мальпаисе здесь, но гораздо счастливее, и счастье там всегда, всегда...»* (Хаксли, 1999: 118). Прогресс лишил людей возможности размышлять, эмоций и переживаний, так как теперь их главная обязанность – просто работать на благо государства, а взамен оно обещает им счастье (или, как оно называется, "сомо"). Эта идея отвлекает людей от негативных мыслей, предлагая им безвредный "сомоотдых". Автор подчеркивает, что, избавившись от отрицательных эмоций и душевных страданий, члены идеального общества потеряли возможность испытывать самые глубокие и возвышенные чувства, доступные в жизни. Однако в романе присутствуют намеки на то, что все же некоторые граждане могут испытывать чувство неудовлетворенности и бессмысленности своего существования. Автор даёт понять, что мы должны обрести наше истинное предназначение и цель в жизни, лишь тогда мы сможем познать счастье в гармонии с положительными и отрицательными эмоциями, событиями в жизни. Именно в этом сочетании мы можем познать истинное счастье. Более того, можно проследить некоторую переключку с переосмыслением понятия счастья в классической идиллии. Ведь в идиллии реалистично изображено гармоничное существование на лоне природы, в кругу близких людей, единомышленников. Идиллия сосредоточена на настоящем или прошлом, утопия же устремлена в будущее. Анализируя русский роман XIX века, А. Малиновский отмечает его скрытую связь с утопией. Речь идёт о об особом *«идиллико-утопическом синтезе»*, обусловленном *«самой формой существования идиллии – в мечте героя»* (2015, с. 216).

Эта история о жизни "неподходящих" людей в "правильном" окружении. Эти "неподходящие" люди постепенно, изначально даже неосознанно, понимают, что их новый мир несовершенен. Возможно, они не до конца понимают, что и как именно пошло не так, но со временем им становится все яснее, что мир вокруг них — искусственный, неестественный, стандартизированный, лишенный выбора и свободы. Здесь, безусловно, трудно не заметить, что герои Оруэлла в **"1984"**, Брэдбери в **"451 по Фаренгейту"** и другие будут испытывать подобное озарение позже.

Перед нами три главных героя, которые не согласны с существующим положением дел. Они не желают подавлять или замещать свои эмоции и

чувства наркотическим сном и забвением, они готовы даже на боль и изгнание лишь для того, чтобы почувствовать "настоящее" вместо фальши. Удастся ли им это? Скорее нет, чем да, но здесь все зависит от реальных желаний каждого из персонажей.

Бернард стремился выбраться из мира стабильности, но свобода и особенно осуждение, а также неприятие обществом пересилили его желание уйти. Время от времени его поведение напоминало поведение крошки Цахеса, особенно в сценах с Джоном-Дикуном, через которого он пытался заявить о себе и завоевать уважение сильных этого мира. Но волшебство прошло, Дикун отказался быть предметом интереса как экзотическая достопримечательность, и Бернард снова стал незначительным, над которым смеются и обсуждают в его же присутствии.

Джон, выросший по законам индейцев и в творениях Шекспира, также не может адаптироваться к новому миру. Он дикарь везде, куда бы ни пришел, к тому же фанатичный.

Гельмгольц, вероятно, единственный персонаж, к которому сохраняется симпатия на протяжении всего сюжета. Он знал, чего желает больше всего, и такие мелочи, как общественное мнение или осуждение окружающих, мало его волновали. Естественно, что он единственный, кто фактически достиг своей цели. Показательно, что даже один из правителей и идеологов нового мира завидует ему, понимая неправильность, поверхностность и упрощенность этого мира, но продолжает оставаться на стороне потребления и насажденного всем бесконечного счастья.

Олдос Хаксли, знаменитый мастер слова, в своем романе **"О дивный новый мир"** затрагивает разнообразные темы. Это произведение-антиутопии о «британском» варианте будущего, *«стабильности существования как тупике – застылости в рамках линейного времени»* (Волков, 2020, с. 30).

С помощью скрытой сатиры, многочисленных аллюзий и других литературных приемов, а также своеобразного авторского стиля, Хаксли великолепно показывает, что планируемое счастье просто невозможно, а потеря индивидуальности в погоне за промышленным прогрессом ведет к деградации личности. Рамазанова отмечает, что в романе выразительно показывается насилие, всеобъемлющий контроль и жесткие ограничения личной свободы. Изображает тоталитарные политические системы, где ключевыми ценностями являются идеи единства, конформизма и неизменной стабильности (2023: с. 601). Тоталитаризм и индивидуальность просто несовместимы. Олдос Хаксли становится своеобразным пророком своего времени, и многое из того, что он предсказал, сбывается: идеальное коммунистическое общество исчезает, а кризис остро отзывается в американском обществе потребления. Однако основное, что автор хотел показать в своем романе, заключается в том, что наивысшее счастье состоит в свободе выбора: *выборе любви, веры, чтения, мыслей, деятельности*, и не стоит жертвовать этой свободой ради стабильности и удобства. Отсутствие

свободы приносит лишь поверхностный комфорт. Люди в "дивном мире" существуют, а не живут, а настоящее счастье заключается не в избавлении от бед и не в изобилии, а в чем-то гораздо глубже.

Таким образом, одной из главных тем в этом произведении является "проблема счастья". Оказывается, ключевой момент счастья и добродетели заключается в следующем: *"любить то, что предназначено для вас. Вся система воспитания, формирующая тело и ум, направлена на то, чтобы внушить людям любовь к их неизбежной социальной судьбе"* (Хаксли, 1999: 223). Таким образом, жесткая кастовая система исключает любую возможность социальной подвижности; социальная роль и соответствующие общественные ожидания не просто задаются, а строго регламентируются законом (Zakharova Yeter, 2014: 61). Превышение этих рамок влечет за собой нежелательные последствия. Однако такой шаг маловероятен, поскольку деперсонализация стала основным принципом в процессе выращивания и формирования нового поколения.

Второе произведение, которое стало предметом настоящей статьи – это роман **"Мы"** Евгения Замятина. Евгений Иванович Замятин – русский и советский писатель, публицист и литературный критик, киносценарист, морской инженер, педагог.

В 1920 году Замятин завершил творческую работу над революционным произведением под названием **«Мы»**, отмеченным как важный этап в развитии литературного жанра антиутопии. Его книга представляет общество, где присутствовал строгий тоталитарный контроль над индивидуальностью, а также отражает его видение эволюции и предположения о будущем в период военного коммунизма. Эти идеи Замятин черпал из своего наблюдения за "механизированным" обществом Англии. Он доказывал, что технический прогресс в изоляции от морального и духовного развития не только не способствует улучшению человеческой природы, а, напротив, создает угрозу вытеснения человечности из самого человека. По мнению П. Флоренского, *«практика разрушения целостности личности оказывается и в центре процедур тоталитарной власти, и в фокусе таинства покаяния в его православной версии Флоренский описывает таинство покаяния почти в категориях подчинения личности тоталитарной власти»* (Ямпольский, 1991, с. 91).

В 1921 году Замятин отправил рукопись своего романа **"Мы"** в Берлинское издательство З. Гржебина, с которым у него были заключены договорные отношения. Издательство передало копию в Соединенные Штаты для перевода и публикации на английском языке. Однако советская цензура обнаружила в романе скрытую критику коммунистического строя и запретила его публикацию. **"Мы"** был издан в Нью-Йорке на английском языке в 1925 году, а затем переведен на чешский (1927) и французский (1929) языки. Эти переводы оказали значительное влияние на литературную среду в Европе и на судьбу самого автора. В 1929 году издание четвертого тома собрания

сочинений Замятина было приостановлено советским издательством "Федерация". Подвергнутый резкой критике и давлению Замятин в 1929 году объявил о своем выходе из Союза писателей, а в июне 1931 года написал письмо И. В. Сталину с просьбой разрешить ему покинуть страну. Его ходатайство было удовлетворено (по просьбе Горького), и в ноябре 1931 года он уехал, сначала в Ригу, затем в Берлин, а в феврале 1932 года переехал в Париж.

"Мы" уникален по жанру, а также характеризуется особым мастерством художественного изложения. Несмотря на небольшой объем, содержание романа богато и многогранно. Синтаксис замечательно выразителен, описания точны и живописны. В произведении искусно переплетаются элементы реальности, фантастики и гротеска.

Роман представляет собой произведение, синтезирующее различные жанры: антиутопию, философский, социально-политический, любовно-психологический, авантюрный и фантастический романы. Этот роман вписывается в творческое наследие Замятина без всякой случайности: в нем присутствуют мотивы, образы и характеры, а также предостережения, которые можно обнаружить в его предыдущих произведениях. Художественная форма трагикомического и иронического повествования также соответствует эстетической системе Замятина.

Это произведение адресовано новому читателю и воссоздаёт новую реальность жизни, обладает фантастическими и утопическими элементами, а также элементами детектива и развлекательности. Согласно самому Замятину, **"Мы"**- это социально-утопический роман, который при чтении превращается в экспериментальное философско-сатирическое исследование, роман идей. В нем присутствует иллюзия пространства, массовости героев, энергии и глубины чувств, а также эпические события. Однако на деле произведение статично, одиночно и поверхностно.

Название романа **"Мы"** символично: оно представляет собой синоним однородной массы, безличного общества, эпохи, на которую накладывается печать "военного коммунизма" и диктатуры. **"Мы"** можно охарактеризовать как роман-предостережение, предупреждающий о возможном будущем, если текущие тенденции продолжатся. Опасения Замятина имели веские основания: в своем произведении писатель показал, что технический прогресс не обязательно сопровождается прогрессом человечества, а скорее может угрожать человеческой сущности, лишая ее собственного места в мире.

Замятин отошел от принятого антиутопического подхода, не изображая государство как гиперболизированную версию Англии или США, подчиненную капиталистическому режиму, который поработил рабочих и эксплуатирует их. Вместо этого автор представил страну, которая заметно напоминает идеальное общество, описанное Платоном.

События романа разворачиваются в 32-м веке, спустя 1000 лет после Революции, длительностью в 200 лет, которая привела к глобальному краху мира. Последствия войны, такие как дисгармония и хаос, сменились стабильностью и устойчивостью в обществе. Явления, не поддающиеся логическому объяснению, рассматривались как проявления хаоса. В конечном итоге город был изолирован от остального мира стеклянной Зеленой Стеной. Рутинная жизнь организована таким образом, что все следуют одному расписанию дня, одновременно возвращаются домой, одинаково одеваются и питаются. Отсутствие различий практически исключает возможность зависти: стандартизированный внешний вид и общие правила поведения делают всех похожими. Удивительно, что насилие над личностью вызывает восторг, а не негодование.

Чтобы добиться максимальной однородности среди граждан, даже имена были унифицированы и заменены порядковыми номерами, лишая людей индивидуальности. Они призваны заменить "я" на "мы", что должно сделать общество еще более однородным.

В романе описывается общество, сформированное после долгой войны, где каждый гражданин живет в Едином Государстве, где идеалом является социальная утопия: равные права и обязанности для всех. В Едином Государстве достигнут высокий уровень технического прогресса, что подтверждается строительством космического корабля "Интеграл", предназначенного для распространения идеи об идеальном обществе по всей вселенной и установления контроля над ней. *«Ах, зачем я не поэт, чтобы достойно воспеть тебя, о, Скрижаль, о, сердце и пульс Единого Государства»* (Замятин, 2003, с. 218).

Sayfa | 151

Главой Единого Государства является Благодетель, который ежегодно переизбирается, поскольку альтернативы отсутствуют. Жители лишены личности и идентичности, заменены порядковыми номерами, не обладают собственностью или частной жизнью. Все подвержено строгому контролю. В городе действуют различные Бюро, такие, как Медицинское Бюро и Бюро Хранителей.

Жизнь общества основана там на строгой рациональности и применении математических принципов. Жители представляют собой обобщенную и обезличенную массу. В данном обществе невозможно достичь выдающихся успехов, так как любые проявления индивидуальности рассматриваются как патология и немедленно подавляются. Ценность отдельной человеческой жизни недооценивается и легко заменяется другой.

Интеллектуальная независимость и самостоятельное мышление не поощряются в Государстве, наоборот, жестко подавляются. Людям, обладающим свободным мышлением, проводится операция по удалению фантазии из их разума. В Едином Государстве нет места для сомнений и размышлений.

Д-503, главный персонаж романа **"Мы"**, является математиком и инженером, работавшим над проектированием космического корабля "Интеграл". «Я, Д-503, строитель ИНТЕГРАЛА, - я только один из математиков Единого Государства» (Замятин, 2003, с. 212). Сюжет произведения построен на дневниковых записях, которые отличаются прямотой и конкретностью. Это позволяет читателю глубже погрузиться в атмосферу идеального государства, где рациональное мышление ставится выше всего, а также пройти вместе с героем через все изменения его внутреннего мира.

Через главного героя отображается жизнь людей в Едином Государстве. По своей природе Д-503 обладает философским умом. Он часто размышляет, пытается понять менталитет созданного общества и принципы устройства государства. Установившийся у Д-503 тип мышления можно охарактеризовать как противоречивый. В умах жителей все традиционные человеческие понятия заменены противоположными: в данном контексте индивидуальность считается преступлением, отсутствие свободы – счастьем, а злоба и жестокость превращаются в проявление любви.

С изменением взглядов автора объективное повествование преобразуется в своеобразный лирический дневник, что отражает глубокие изменения в сознании главного героя, оказавшие влияние на его мысли и, следовательно, на жанр произведения. События описываются через психологическую призму Д-503, так и I-330. Таким образом, роман **«Мы»** приобретает черты психологического романа.

Роман **"Мы"** направлен на широкого, "планетного" читателя, который открывает для себя новую жизненную реальность. Это произведение сочетает в себе элементы фантастики, утопии, детектива и развлекательности. Таким образом, согласно самому Замятину, **"Мы"** представляет собой социально-утопический роман, который при чтении превращается в экспериментальное философско-сатирическое исследование, роман идей.

Это произведение стало первым романом-антиутопией в литературе XX века, оказав значительное воздействие на развитие данного жанра в художественной литературе. Под влиянием этого произведения появились уже упоминаемые нами книги **"О, дивный новый мир"** (1932) Олдоса Хаксли и **"1984"** Джорджа Оруэлла (1949).

Произведение Джорджа Оруэлла **"1984"** является третьим объектом нашего исследования. Хотя роман был написан в 1949 году, идеи, высказанные автором, остаются так же актуальными и сегодня. На Оруэлла оказал большое влияние роман Е. Замятина **«Мы»**. Он искусно воплотил в своем романе **«1984»** структуру сюжета, последовательность композиционного соединения элементов на уровне образной системы и самих образов, заимствовав их у Замятина. Однако Оруэлл использовал эти элементы не просто механически, а с целью неэстетического выражения или самоутверждения. В своем эссе "Зачем я пишу" писатель подчеркивал, что его целью при написании романов было не создание шедевра искусства, а обнаружение и раскрытие неправды

или привлечение внимания к определенным фактам. Таким образом, его задача состояла в том, чтобы быть услышанным (1992, с. 7-14).

Джордж Оруэлл (настоящее имя Эрик Артур Блэр) – английский писатель, журналист и литературный критик, а также радиоведущий, автор мемуаров и публицистики. Его произведения характеризуются простым стилем изложения. В них содержится критика тоталитаризма и национализма, а также поддержка демократического социализма. Работы Оруэлла оказали значительное влияние на современную популярную и политическую культуру. В своем эссе 1945 года под названием **"Вы и атомная бомба"**, Оруэлл впервые использовал термин "холодная война". Кроме того, такие неологизмы Оруэлла, как "полиция мыслей", "большой брат", "новояз", "двоемыслие" и другие, часто употребляются при обсуждении вопросов тоталитаризма, цензуры и авторитаризма (<https://all-collector.livejournal.com/528300.html>).

Роман-антиутопию **"1984"** (1949) можно рассматривать как продолжение идей, заложенных в произведении **"Скотный двор"**. В этом произведении Оруэлл представил возможное будущее мирового общества как тоталитарную иерархическую систему, где осуществляется изощренное физическое и духовное подчинение, пропитанное всепоглощающим страхом, ненавистью и доношением.

Антиутопия представляет собой особый образ нового общества через призму индивидуального опыта, где человек воспринимается как звено в государственном механизме. В определенный момент этот механизм даст сбой, когда в человеке пробуждаются человеческие чувства, несовместимые с установленной социальной системой, что приводит к дисфункции всей системы. Этот конфликт обнажает разрыв между личностью и бесчеловечной социальной структурой, создавая контраст с идеализированными образами утопии. Антиутопия подвергает сомнению не только концепцию идеального общества, но и раскрывает стратификацию среди "равных" в обществе.

Произведение **«1984»** выделяется как яркий образец антиутопической литературы. Одной из основных тем, поднимаемых писателем, является проблема контроля над поведением главного персонажа. Этот вопрос касается того, как герой борется с внутренним конфликтом, когда он балансирует между стремлением к безопасности и желаниями самореализации. В частности, рассматривается тема выбора между безопасностью и иными личностными потребностями, что соответствует идеям иерархии потребностей А. Маслоу (Букейханов, Гвоздкова, & Никищечкин 2017, с. 15-28). Антиутопия напоминает нам о важности сохранения человечности в любых общественных условиях и политических режимах. Если человек отказывается от своих человеческих принципов ради высших идеалов, будь то политические или общественные, он теряет свою гуманность.

Главного героя зовут Уинстон Смит, он осознал, что больше не может просто так принимать законы, установленные обществом. В начале его протест выражался через ведение тайного дневника, куда он записывал мысли,

запрещенные системой. Но настоящий протест проявлялся в его неподчинении всем принципам тоталитарного общества: он стремился сохранить свою индивидуальность в мире, где все должны были быть одинаковыми.

Персонаж книги Уинстон Смит является обычным членом партии, проживающим в разрушенном городе, пострадавшем от ядерной войны. Он входит в состав Внешней партии и занимается переписыванием истории в Министерстве правды, адаптируя ее под текущие потребности. Однако его стремление к правде и честности заставляет его скрытно противостоять правительству. Он вступает в запретные отношения с единомышленницей Джулией, снимая комнату в районе, заселенном пролетариями. Уинстона также все больше интересует Братство - группа несогласных. За ним и Джулией ведётся тщательная слежка, а в городе висят плакаты с предупреждением: *"Большой Брат видит тебя"* (1992, с. 1).

Для того чтобы полностью контролировать человека, необходимо влиять на его подсознание. Поэтому в романе появляется термин "мыслепреступление". Оруэлл обращается к вопросу подсознания через изучение взаимоотношений между мужчиной и женщиной. Уинстон и Джулия смело проявляют свою любовь друг к другу. Это выражение протеста, отчаяния и, конечно, любви. Они попадают в тюрьму, и, подвергаясь ужасным пыткам, они сломлены. Позже Джулия признается: *"Иногда тебя запугивают чем-то... таким, что ты не можешь пережить, о чем не можешь даже подумать. Тогда ты говоришь "Не со мной, сделайте это с кем-то другим". А потом ты можешь себя убедить, что это была просто уловка. Но нет. Когда это случается, ты именно этого хочешь. Ты хочешь, чтобы это случилось с кем-то другим"* (1992, с. 132).

Sayfa | 154

На примере этой книги мы видим, что взгляд антиутописта заключается в том, что подсознание человека не всегда благородно, оно может быть уродливым и пугающим. И, несмотря на это, человек не должен поддаваться своим подсознательным желаниям. Эта борьба трудна, потому что определить и осознать эту неуловимую и раздробленную область подсознания нелегко.

Роман Джорджа Оруэлла описывает безжалостный мир, где ни красота, ни самообман, ни даже любовь не могут спасти людей. По мнению писателя, в таком мире всегда можно использовать инстинкт самосохранения как орудие, при этом каждый будет готов пожертвовать другим в целях своего спасения. Безнравственность государства, основанного на подавлении духовности и разума в пользу инстинктов, очевидна и приведет к его гибели. Стране вскоре не хватит "материала" на живых людей. В отличие от романа Хаксли **"О дивный новый мир"**, где государство управляет инстинктами удовольствия, даря людям счастье, хоть и иллюзорное, Оруэлл в своем произведении подчеркивает, что, разъединяя людей и играя на страхе перед смертью, холодом и одиночеством, нельзя сделать человека лучше, можно лишь привести к его уничтожению.

Возможно, одной из самых ужасных черт антиутопического мира Оруэлла является систематическое искажение языка и лишение его смысла.

Тоталитарные режимы пытаются уничтожить не только слова, но и идеи и эмоции, которые они выражают. Настоящим врагом тирании является реальность, и тиранические режимы активно пытаются подорвать основы понимания реальности, заменяя их фантазиями и ложью. Смелый поступок Уинстона Смита был вызван его желанием спрятаться от взглядов всех камер и вести дневник, чтобы восстановить свою личность и объяснить свой внутренний мир. Он знал, что за это его могут казнить. Подвергнутый пыткам, он наконец признался, что "2 плюс 2 равно 5". Смит понял, что они "убили что-то в моей груди, сожгли это, утопили" (1992, с. 68). Насаждение страха властями в романе "**1984**" направлено на разрушение личности и искажение способности людей воспринимать реальность.

В творчестве Оруэлла нет ни капли релятивизма – он хорошо знает, как трудно исправить сложившуюся ситуацию. В его книгах безжалостно описываются ужасы мира, где у людей меньше слов, а их мысли искажены идеологией.

Все тоталитарные режимы мира продолжают запрещать роман "**1984**". Но люди читают его и тайно распространяют его копии. А в демократических странах продажи романов растут с каждым годом.

В тоталитарной системе можно сохраняться долго благодаря умелому применению понимания человеческой природы. Это понимание сводится к простой идее: живое стремится к жизни, и все усилия человека направлены на это. Подчиняясь закону выживания, человек рискует потерять себя, приспособившись к обстоятельствам. Однако еще более пугающе то, что сами по себе обстоятельства, которые часто могут быть банальными, влияют на нас: утренняя зарядка под наблюдением телеэкрана, четкое расписание работы, обязательные общественные обязанности. В таком государстве, где разрушены естественные связи и власть контролируется кем-то, кто стоит у вершины иерархии, закон смысла становится более важным, чем закон значения. Для общества значение утренней зарядки может быть в здоровье, а значимость четкого плана работы - в экономическом успехе. Однако это имеет значение только в том случае, если человек признает это значение.

Таким образом, можно сказать что, в отличие от Замятина, который сатирично представил рациональную "квадратную гармонию" общественной структуры, обеспечивающую "математически правильное счастье", "**1984**" Оруэлла характеризуется более саркастическим подходом и мрачной, временами депрессивной атмосферой, что позволяет автору максимально достоверно передать всю атмосферу тоталитарного режима. Для создания такого впечатления он подражает замятинской формуле счастья: $2 \times 2 = 4$, изменив последнюю цифру на 5. Полученная формула $2 \times 2 = 5$ приобретает атрибутивный смысл сарказма, ориентированного на идеологические принципы, и в контексте романа несет противоположный смысловой акцент. На фоне авторитарного контекста символ счастья трансформируется в символ несвободы.

Оруэлл умело использует формулу, модифицируя последний компонент, чтобы создать новый смысловой эффект. Взаимодействие текста Замятина с элементами произведения Оруэлла и его интеграция в структуру романа создают трехмерный эффект и вызывают ощущение виртуального присутствия в мире романа **"1984"**, а изменение внешнего текста создает новое смысловое содержание в его структурном контексте. Побег героев из тоталитарного мира и их стремление к изоляции от мрачной действительности символизируются образом комнаты мистера Чаррингтона в романе Оруэлла и **"Древнего Дома"** в романе Замятина.

Если рассматривать интертекстуальность в этих текстах, то в текстовом контексте романа Дж. Оруэлла образ замятинской комнаты приобретает противоположное смысловое значение. Для героев Оруэлла беспорядочное помещение превращается в уютную комнату, интерьер которой вызывает ностальгию и символизирует связь с прошлым, которое партия пытается стереть из сознания граждан любыми возможными способами. Диссонанс превращается в гармонию, связь с "диким прошлым" преобразуется в связь с "прекрасным прошлым", пламя в камине **"Древнего Дома"** в комнате мистера Чаррингтона создает ощущение безопасности, символизирует состояние спокойствия, внутреннего комфорта и становится символом слабой надежды на счастливое будущее.

Среди основных черт жанра антиутопии, характерных для романа **"1984"**, является деградация индивидуальности. В мире **"1984"** индивидуальность подвергается систематическим репрессиям и уничтожению. Людей лишают частной жизни, идеалов и свободы выбора. Все аспекты жизни, включая мысли, искажаются индоктринацией и манипуляцией, что приводит к общей конформности и потере самоидентификации.

Еще одной чертой является манипуляция историей. Тоталитарная система в романе **"1984"** переписывает историю и манипулирует фактами, изменяя прошлое, чтобы контролировать массы и сохранить свою власть. Министерство правды занимается фальсификацией документов и сокрытием доказательств, не соответствующих официальной версии событий. Эта манипуляция историей создает иллюзию стабильности и неизменности режима. *«Говорили, что у Министерстве Правды три тысячи комнат над землёй и столько же — в подземелье»* (Оруэлл, 1992, с. 9).

В романе **"1984"** ключевым инструментом тоталитарной системы является постоянный контроль и наблюдение за гражданами. Это осуществляется с помощью телеэкранов, скрытых микрофонов и системы "Большого брата", которая контролирует каждый шаг человека. Это постоянное наблюдение создает паранойю и постоянный стресс среди общества.

Важным также является социальный контроль и репрессии. В мире **"1984"** социальный контроль и репрессии являются неотъемлемой частью тоталитарного режима. Власть использует физическое и психологическое

насилие, допросы, наказания и систему "Пространства" для уничтожения любой оппозиции и обеспечения безусловного подчинения граждан.

В этой книге происходит определённая переоценка ценностей. В романе **"1984"** наблюдается переворот традиционных ценностей. Добро становится злом, правда- ложью, свобода- рабством, а любовь- средством контроля и манипуляции.

В своем произведении **"1984"** Оруэлл выразил реакцию на потенциальное подавление личности как индивидуума и члена общества. Понятие свободы постоянно проявляется в тексте романа или существует как два сопряженных концепта: свобода, как ее ощущает главный герой, и свобода, как она навязывается сознанию общества. Читатель, воспринимая информацию, переданную через текст автором, постоянно имеет возможность выбора в пользу той реальности, которая кажется ему более привлекательной. И это доказывает мысль Д. Н. Багрецова о том, что антиутопия представляет собой *«критическое рассмотрение различных общественных тенденций средствами художественного моделирования»* (2008, с. 7).

Результаты исследования

Ситуации, описанные в творчестве Замятина, Хаксли и Оруэлла, сохраняют свою актуальность, каждая из них в своем уникальном контексте. Некоторые персонажи находятся в состоянии неопределенности, где сочетание общественных и личных аспектов кажется нестабильным и уязвимым (как, например, в произведениях Замятина). Другие живут по принципу "своего ума довольно" (как в мирах, созданных Хаксли). Третьи пытаются сохранить свою индивидуальность, но сталкиваются с внутренними и внешними препятствиями (как в романах Оруэлла). Все эти образы, взятые вместе, создают мозаику человеческого опыта, всегда стремящегося к новому, великому и счастливому. Таким образом, каждая ситуация антиутопии представляет собой отражение реальности и времени.

В данном контексте антиутопия напрямую связана с реальностью, где зарождаются все возможности. Автор антиутопии выбирает наиболее распространенные идеи и проводит с ними эксперименты, опережая общественные тенденции. Поэтому антиутопия всегда служит предостережением от универсализации определенной жизненной концепции или идеи, принятой человечеством. В результате (как подсказывает история и демонстрирует антиутопия) происходит столкновение в самом обществе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ жанра антиутопии на примере романов таких авторов как Олдос Хаксли (**"О дивный, новый мир"**), Евгений Замятин (**"Мы"**) и Джордж Оруэлл (**"1984"**), привел к выводу, что жанр антиутопии в мировой литературе представляет собой уникальное литературное явление, в котором основное внимание уделяется противостоянию человеческого страха перед мощным тоталитарным аппаратом государства, с одной стороны, и его

представлениям о морали, нравственных ценностях, а также мировоззрении и убеждениях с другой.

Антиутопия, в отличие от утопии, стремится создать захватывающий и интригующий сюжет, который обостряет противоречия и конфликты. Эти противоречия проистекают из расхождения между завершённой рациональной системой и человеческими сомнениями в её правильности. В отличие от утопии, антиутопия ориентирована на индивида, в то время как утопия сосредоточена на обществе.

Хаксли в своём романе стремился продемонстрировать, что наивысшее счастье заключается в свободе выбора: возможности выбирать любовь, веру, чтение, мысли, деятельность, и не следует жертвовать этими свободами в обмен на стабильность и удобство. Отсутствие свободы приносит лишь поверхностный комфорт. Настоящее счастье заключается не в освобождении от бед и не в изобилии, а в чём-то значительно глубже. Замятин демонстрирует, что никакие насильственные методы не в состоянии полностью уничтожить индивидуальность и личность человека, его естественные мысли и желания души. А для Оруэлла важно подчеркнуть следующее: разъединяя людей, манипулируя страхом перед смертью, холодом, одиночеством, невозможно преобразить человека в лучшую сторону, можно лишь уничтожить его.

ЛИТЕРАТУРА

- Ramazanova, Sh. (2023). 'Biz', 'Cesur Yeni Dünya' ve '1984' Distopik Romanlarında Yazar Kavramlarının Analizi. Duvar Yayınları, İzmir.
- Zakharova Yeter, L. (2014). N.A.Teffi'nin Pişmanlık Duyan Kader Hikâyesindeki Toplumsal Cinsiyet Tiplemesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.7, 2, 54-62. <http://dx.doi.org/10.18221/BUJSS.05688>.
- Аинса Ф. (1999). Реконструкция утопии. Эссе. Москва.
- Багрецов Д. Н. (2008). Жанр антиутопии: традиции и современность. Проблемы жанра в современном литературоведении. Сборник научных трудов. Курган.
- Букейханов Н. Р., Гвоздкова С. И. & Никищечкин А. П. (2017). Иерархия потребностей А. Маслоу и потребность в управлении. Российские регионы: взгляд в будущее, 4 (4), 15-28.
- Волков В. В., Волкова Н. В. (2020). Литературная утопия и антиутопия: жанровое своеобразие, аспекты герменевтического исследования. Вестник ТвГУ. Серия «Филология». Вып. 3(66), С. 26-40.
- Замятин Е. (2003) Собрание сочинений в 5 Т. Т. 2. Русь. Москва.
- Малиновский А. Т. (2015). «Обломов» И. А. Гончарова. Аспекты жанра. Одесса.
- Оруэлл Дж. (1992). 1984. Скотный двор. Пермь.
- Оруэлл Дж. (1992). В двух томах. Том 2: Эссе, статьи, рецензии, Издательский дом: КАПИК
- Хаксли О. (1999). О дивный новый мир. Через много лет. Москва.
- Чистов К. В. (1995). Утопии и современность. Русские утопии. СПб, С. 22-54.

Ямпольский М. (1991). Изнасилование покаянием // Литературное обозрение. 8. С. 91.
<https://all-collector.livejournal.com/528300.html>, Erişim tarihi 10.08.2024

РАСШИРЕННАЯ АННОТАЦИЯ: Антиутопия как литературный жанр всегда занимала особое место в мировой культуре, поскольку раскрывает темные стороны общества и предвидит возможные угрозы свободе личности и человечности. Олдос Хаксли, Евгений Замятин и Джордж Оруэлл, которые входят в классический пантеон антиутопической литературы, являются наиболее важными представителями этого жанра. Хотя эти писатели писали свои произведения в разные исторические периоды, они были сосредоточены на таких вечных темах, как власть, свобода, личность и самоидентификация. Они создавали мрачные картины будущего, в котором механические структуры власти и общества полностью подчиняют себе человека и разрушают его индивидуальность. Главной темой работ является конфликт между личностью и обществом, а также стремление сохранить уникальность личности перед лицом тиранических, монолитных и деспотичных систем. Несмотря на различия в подходах, эти произведения, написанные в разное время ("О дивный новый мир" Хаксли в 1932 году, "Мы" Замятина в 1920 году и "1984" Оруэлла в 1949 году), еще больше обостряют вечный конфликт человека с системой. Все три писателя рисуют будущее, в котором индивид теряет свою индивидуальность в борьбе с социальным механизмом или в котором система разрушает саму себя, пытаясь сохранить его свободу и независимость. Новизна данной работы заключается в комплексном подходе к анализу произведений Хаксли, Замятина и Оруэлла. В отличие от традиционных исследований, которые фокусируются на общей теме антиутопий, это исследование фокусируется на актуализации произведений в контексте современных социальных, политических и технологических вызовов. В мире, где технологии и политические режимы стремятся к абсолютному контролю, работы этих авторов становятся еще более актуальными, предсказывая угрозы, с которыми мы сталкиваемся сегодня. Одним из ключевых аспектов работы является сравнительный анализ методов контроля и манипулирования в этих антиутопиях. Книга Хаксли "О дивный новый мир" показывает систему, в которой власть управляет не только мыслями человека, но и его желаниями, превращая его жизнь в постоянную погоню за удовольствиями и комфортом. В обмен на этот гиперкомфорт человек теряет свободу выбора и независимость, становясь частью системы потребления. В этой работе важную роль играет использование технологий как средства манипулирования сознанием, что становится актуальным в современном мире, где растет влияние социальных сетей и корпоративных интересов. В работе Евгения Замятина "Мы" контроль проявляется в строгом коллективизме, где личность фактически стирается в пользу социальной гармонии. Здесь правительство - это коллектив, который диктует жесткие рамки поведения каждому члену общества. Замятин через образ главного героя D-503 показывает, что человеческая индивидуальность не может быть полностью уничтожена даже в тоталитарном государстве. Эта тема становится важной для понимания современных угроз индивидуальности в контексте усиления контроля с помощью цифровых технологий и тотальной слежки. Джордж Оруэлл в своем романе "1984" изображает тоталитарную систему, где правительство использует язык и информацию для тотального контроля над личностью. Принцип "новояза" — языка, ограничивающего возможности критического мышления, превращающего человека в покорного исполнителя приказов, — является основным инструментом манипулирования в этой работе. Это поднимает важную проблему информационного контроля и свободы мысли, которая ярко отражается в современном обществе, где манипулирование информацией и фейковые новости становятся повседневной реальностью. Другой важной темой исследования является пересмотр представления об идеальном обществе в антиутопии. Все три автора, несмотря на разные образы будущего, в конечном счете показывают, что попытки создать идеальное общество приводят к его разрушению, что противоположно утопическим представлениям о будущем. В их произведениях утопизм превращается в источник страха и разрушений. Это важно и для современности, где утопические идеи могут стать источником

политических и социальных катастроф, если они приводят к абсолютизации власти или навязыванию единой идеологии. Философская составляющая произведений Хаксли, Замятина и Оруэлла заслуживает особого внимания. В этих романах поднимаются ключевые вопросы о свободе воли, власти и природе человека. В "О дивный новый мир" Хаксли подчеркивает важность свободы выбора, без которой человек теряет свою истинную идентичность, а в "1984" Оруэлл исследует, как власть может искоренить любую возможность сопротивления. В "Мы" Замятин показывает, что даже в условиях полной тоталитарной власти человек не может быть полностью подчинен системе. Эти идеи обретают новое звучание в контексте современных философских течений, таких как постмодернизм, экзистенциализм и теория власти, которые анализируют свободу и индивидуальность в контексте глобализации и технологических изменений. Эти работы занимают важное место в понимании будущего человечества. Они становятся не только предупреждением современности, но и инструментом анализа возможных сценариев развития общества перед лицом таких глобальных вызовов, как экологические катастрофы, рост авторитарных режимов и кризис демократии. Эти романы помогают осознать угрозы, с которыми человечество может столкнуться в будущем, если оно не защитит свои основные права и свободы. Таким образом, произведения Хаксли, Замятина и Оруэлла являются не только важной частью литературного наследия, но и оказываются актуальными в современном контексте. Их анализ позволяет нам не только понять философские и социальные проблемы их эпохи, но и дает ключ к пониманию современных угроз личности и свободе. Эти антиутопии продолжают оставаться важными и сегодня, поскольку они поднимают вопросы о природе власти, свободы, индивидуальности и человечности в контексте современных социальных, политических и технологических изменений.

EXTENDED ABSTRACT: Dystopia has always had a special place in world culture as a literary genre, as it reveals the dark sides of society and foresees possible threats to individual freedom and humanity. Aldous Huxley, Yevgeny Zamyatin and George Orwell, who are included in the classic pantheon of dystopian literature, are the most important representatives of this genre. Although these writers wrote their works in different historical periods, they focused on eternal themes such as power, freedom, personality and identity. They created bleak images of the future in which the mechanical structures of power and society completely subjugate the individual and destroy his individuality. The main theme of the works is the conflict between the individual and society, and the desire to preserve the individual's uniqueness in the face of tyrannical, monolithic and oppressive systems. Despite the differences in their approaches, these works written at different times (Huxley's "Oh Brave New World" in 1932, Zamyatin's "We" in 1920 and Orwell's "1984" in 1949), further intensify the eternal conflict of man against the system. All three writers depict a future in which the individual loses his identity in the struggle against the social mechanism or in which the system destroys itself by trying to preserve his freedom and independence. The novelty of this work lies in an integrated approach to the analysis of the works of Huxley, Zamyatin and Orwell. Unlike traditional studies that focus on the general theme of dystopias, this study focuses on the actualization of works in the context of modern social, political and technological challenges. In a world where technology and political regimes seek absolute control, the works of these authors become even more relevant, predicting the threats we face today. One of the key aspects of the work is a comparative analysis of methods of control and manipulation in these dystopias. Huxley's "Oh Brave New World" shows a system in which power controls not only a person's thoughts, but also his desires, turning his life into a constant pursuit of pleasure and comfort. In return for this hyper comfort, a person loses his freedom of choice and independence, becoming part of the consumption system. In this work, an important role is played by the use of technology as a means to manipulate consciousness, which is becoming relevant in the modern world, where the influence of social networks and corporate interests is growing. In Yevgeny Zamyatin's work "We", control manifests itself in strict collectivism, where personality is actually erased in favor of social harmony. Here, the government is a collective that dictates strict limits of behavior to each member of

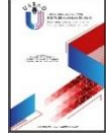
society. Zamyatin, through the image of the main character D-503, reveals how human individuality cannot be completely destroyed, even in a totalitarian state. This topic is becoming important for understanding modern threats to individuality in the context of growing control through digital technologies and total surveillance. George Orwell in his novel "1984" depicts a totalitarian system where the government uses language and information for total control over the individual. The principle of "newspeak" — a language that limits the possibilities for critical thinking, turning a person into a submissive executor of orders — is the main tool of manipulation in this work. This raises an important issue of information control and freedom of thought, which is vividly reflected in modern society, where information manipulation and fake news are becoming an everyday reality. Another important research topic is the revision of the idea of an ideal society in a dystopia. All three authors, despite the different images of the future, ultimately show that attempts to create an ideal society lead to its destruction, which is the opposite of utopian ideas about the future. In their works, utopianism turns into a source of fear and destruction. It is also important for modernity, where utopian ideas can become a source of political and social catastrophes if they lead to the absolutization of power or the imposition of a single ideology. The philosophical component of the works of Huxley, Zamyatin and Orwell deserves special attention. These novels raise key questions about free will, power, and human nature. In "Brave New World," Huxley emphasizes the importance of freedom of choice, without which a person loses his true identity, and in "1984" Orwell explores how power can eradicate any possibility of resistance. In "We" Zamyatin shows that even in conditions of complete totalitarian power, a person cannot be completely subordinated to the system. These ideas are given a new sound in the context of modern philosophical trends such as postmodernism, existentialism and the theory of power, which analyze freedom and individuality in the context of globalization and technological change. These works have an important place in understanding the future of humanity. They become not only a warning for modernity, but also a tool for analyzing possible scenarios for the development of society in the face of global challenges such as environmental disasters, the growth of authoritarian regimes and the crisis of democracy. These novels help to comprehend the threats that humanity may face in the future if it does not protect its fundamental rights and freedoms. Thus, the works of Huxley, Zamyatin and Orwell are not only an important part of the literary heritage, but also turn out to be relevant in a modern context. Their analysis allows us not only to understand the philosophical and social problems of their era, but also provides a key to understanding modern threats to personality and freedom. These dystopias continue to be important today, as they raise questions about the nature of power, freedom, individuality and humanity in the context of modern social, political and technological changes.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Toplumun karanlık taraflarını ortaya koyması, bireysel özgürlük ve insanlığa yönelik olası tehditleri öngörmesi sebebiyle, distopya bir edebiyat türü olarak dünya kültüründe her zaman özel bir yere sahip olmuştur. Distopik edebiyatın klasik panteonuna giren Aldous Huxley, Yevgeny Zamyatin ve George Orwell bu türün en önemli temsilcileridir. Bu yazarlar, eserlerini farklı tarihsel dönemlerde yazmalarına rağmen, güç, özgürlük, kişilik ve kimlik gibi ebedi temalara yönelmişlerdir. Gücün ve toplumun mekanik yapılarının bireyi tamamen boyunduruk altına aldığı, bireyselliğini yok ettiği kasvetli gelecek imgeleri yaratmışlardır. Eserlerin temel teması birey ve toplum arasındaki çatışma, ayrıca zorba, monolitik ve baskıcı sistemler karşısında bireyin benzersizliğini koruma arzusudur. Farklı zamanlarda yazılmış olan bu eserler (Huxley'nin 1932'deki "Ah Cesur Yeni Dünya", Zamyatin'in 1920'deki "Biz" ve Orwell'in 1949'daki "1984"), yaklaşımlarındaki farklılıklara rağmen, insanın sisteme karşı ezeli çatışmasını daha da şiddetlendirmektedir. Üç yazarda, kişinin toplumsal mekanizmaya karşı mücadelede kimliğini kaybettiği veya özgürlüğünü ve bağımsızlığını korumaya çalışarak sistemin kendisini yok ettiği bir geleceği tasvir etmektedirler. Bu çalışmanın yeniliği, Huxley, Zamyatin ve Orwell'in eserlerinin analizine bütünlük bir yaklaşımda yatmaktadır. Distopyaların genel temasına odaklanan geleneksel çalışmalardan farklı olarak, bu çalışma eserlerin modern toplumsal, politik ve teknolojik zorluklar bağlamında gerçekleştirilmesine odaklanmaktadır. Teknolojinin ve politik rejimlerin mutlak kontrol aradığı bir dünyada, bu yazarların eserleri daha da alakalı

hale gelerek bugün karşı karşıya olduğumuz tehditleri tahmin etmektedir. Çalışmanın temel yönlerinden biri, bu distopyalardaki kontrol ve manipülasyon yöntemlerinin karşılaştırmalı analizidir. Huxley'in "Ah Cesur Yeni Dünya"sı, gücün yalnızca bir kişinin düşüncelerini değil, aynı zamanda arzularını da kontrol ettiği ve hayatını sürekli bir zevk ve rahatlık arayışına dönüştürdüğü bir sistemi gösterir. Bu aşırı konfor karşılığında, kişi seçim özgürlüğünü ve bağımsızlığını kaybeder ve tüketim sisteminin bir parçası haline gelir. Bu çalışmada, sosyal ağların ve kurumsal çıkarların etkisinin arttığı modern dünyada önem kazanan bilinci manipüle etme aracı olarak teknolojinin kullanımı önemli bir rol oynar. Yevgeny Zamyatin'in "Biz" adlı eserinde, kontrol, kişiliğin toplumsal uyum lehine gerçekten silindiği katı kolektivismde kendini gösterir. Burada, hükümet toplumun her üyesine katı davranış sınırları dikte eden bir kolektiftir. Zamyatin, ana karakter D-503'ün imgesi aracılığıyla, insan bireyselliğinin totaliter bir devlette bile tamamen yok edilemeyeceğini ortaya koyar. Bu konu, dijital teknolojiler ve toplam gözetim yoluyla artan kontrol bağlamında bireyselliğe yönelik modern tehditleri anlamak için önemli hale gelmektedir. George Orwell "1984" adlı romanında, hükümetin birey üzerinde tam kontrol sağlamak için dil ve bilgi kullandığı totaliter bir sistemi tasvir eder. "Yeni konuşma" ilkesi- eleştirel düşünme olanaklarını sınırlayan, bir kişiyi emirlerin itaatkâr bir uygulayıcısına dönüştüren dil- bu eserdeki ana manipülasyon aracıdır. Bu, bilgi manipülasyonunun ve sahte haberlerin günlük bir gerçeklik haline geldiği modern toplumda canlı bir şekilde yansıtılan önemli bir bilgi kontrolü ve düşünce özgürlüğü sorununu gündeme getirir. Bir diğer önemli araştırma konusu ise distopyada ideal toplum fikrinin gözden geçirilmesidir. Üç yazarda, geleceğe dair farklı imgelere rağmen, nihayetinde ideal bir toplum yaratma girişimlerinin onun yıkımına yol açtığını gösterir ki bu, geleceğe dair ütopyik fikirlerin tam tersidir. Ütopyacılık, eserlerinde korku ve yıkım kaynağına dönüşür. Ayrıca, ütopyik fikirlerin iktidarın mutlaklaştırılmasına veya tek bir ideolojinin dayatılmasına yol açması durumunda politik ve toplumsal felaketlerin kaynağı olabileceği modernite için de önemlidir. Huxley, Zamyatin ve Orwell'in eserlerinin felsefi bileşeni özel ilgiyi hak etmektedir. Bu romanlar özgür irade, güç ve insan doğası hakkında temel soruları gündeme getirmektedir. Huxley, "Cesur Yeni Dünya"da, bir kişinin gerçek kimliğini kaybetmediği seçim özgürlüğünün önemini vurgulamakta; "1984"te Orwell, gücün herhangi bir direniş olasılığını nasıl ortadan kaldırdığını araştırmaktadır. "Biz"de Zamyatin, tam totaliter güç koşullarında bile bir kişinin sisteme tamamen tabi tutulamayacağını göstermektedir. Bu fikirlere, küreselleşme ve teknolojik değişim bağlamında özgürlüğü ve bireyselliği analiz eden postmodernizm, varoluşçuluk ve güç teorisi gibi modern felsefi eğilimler bağlamında yeni bir ses verilmektedir. İnsanlığın geleceğini anlamadaki rolünde bu eserler önemli bir yer tutmaktadırlar. Bunlar yalnızca modernite için bir uyarı olmakla kalmayıp aynı zamanda çevresel felaketler, otoriter rejimlerin büyümesi ve demokrasi krizi gibi küresel zorluklar karşısında toplumun gelişimi için olası senaryoları analiz etmek için bir araç haline gelmektedir. Bu romanlar, insanlığın temel haklarını ve özgürlüklerini koruyamaması durumunda gelecekte karşılaşılabileceği tehditleri kavramaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, Huxley, Zamyatin ve Orwell'in eserleri yalnızca edebi mirasın önemli bir parçası olmakla kalmayıp, aynı zamanda modern bir bağlamda da alakalı hale gelmektedir. Analizleri, yalnızca kendi dönemlerinin felsefi ve toplumsal sorunlarını anlamamızı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda kişiliğe ve özgürlüğe yönelik modern tehditleri anlamak için bir anahtar da sağlamaktadır. Bu distopyalar, modern toplumsal, politik ve teknolojik değişimler bağlamında güç, özgürlük, bireysellik ve insanlığın doğası hakkında sorular gündeme getirdikleri için bugün de önemli olmaya devam etmektedirler.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 7, Year 7, Sayı 17, Issue 17,
Mart 2025, March 2025
e issn: 2687-2641



SOSYAL MEDYA ETKİLEYİCİLERİNİN MODA ALIŞVERİŞ DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

THE IMPACT OF SOCIAL MEDIA INFLUENCERS ON FASHION SHOPPING
BEHAVIOR

Pınar ÇINAR

Doktor Öğretim Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Tasarım Bölümü,
Moda Tasarımı, Sakarya/Türkiye.

Assistant Professor, Sakarya University of Applied Sciences, Department of
Design, Fashion Design, Sakarya/Türkiye.

pcinar@subu.edu.tr

ORCID ID:0000-0001-5187-0063

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1569416

Makale Türü / Article Type: Konferans Bildirisi / Conference Paper

Geliş Tarihi / Date Received: 18.10.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 06.03.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Çınar, P. (2025). Sosyal Medya Etkileyicilerinin Moda Alışveriş Davranışları Üzerindeki Etkileri. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 163-178.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: 21. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen dijital teknolojiler, bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını ve sosyal etkileşim biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu değişimlerin en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri de sosyal medya platformlarıdır. Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok gibi sosyal medya platformları çok sayıda kullanıcıya ulaşarak küresel bir etkileşim ağı oluşturmuştur. Özellikle genç nesiller arasında sosyal medyanın kullanımının yaygınlaşması, bu platformların sadece birer iletişim aracı olmaktan çıkıp, yaşam tarzı ve tüketim alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına yol açmıştır. Üniversite öğrencileri, sosyal medya platformlarının en aktif kullanıcı gruplarından birini oluşturmaktadır. Bu çalışma, sosyal medya etkileyicilerinin, üniversite öğrencilerinin moda alışveriş davranışlarına olan etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin moda tercihlerini ve satın alma davranışlarını sosyal medya etkileyicilerinin ne ölçüde etkilediğini belirlemek için veriler anket ile toplanmıştır. Çalışmada, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ön lisans ve lisans düzeyi 300 öğrenciden toplanan verilerin analizinde SPSS analiz programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, sosyal medya etkileyicilerinin üniversite öğrencileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun moda giyim tercihlerinde sosyal medya etkileyicilerinin paylaştıkları moda içeriklerden etkilendiğini göstermiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada popüler olan moda ürünlerine sahip olamamalarının duygusal durumlarını olumsuz etkilemediği görülmüştür. Çalışma, sosyal medya etkileyicilerinin moda alışveriş davranışları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve bu alandaki pazarlama stratejilerine katkı sağlamak açısından önemli bulgular sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Moda tüketim alışkanlıkları, sosyal medya, sosyal medya etkileyicileri, moda alışveriş

Abstract: Since the beginning of the 21st century, rapidly developing digital technologies have radically changed individuals' daily life habits and social interaction styles. One of the areas where these changes are most clearly felt is social media platforms. Social media platforms such as Facebook, Instagram, Twitter, and Tik Tok have reached a large number of users and created a global interaction network. The widespread use of social media, especially among the younger generations, has led to these platforms being no longer just a means of communication but having a significant impact on lifestyle and consumption habits. University students constitute one of the most active user groups of social media platforms. This study aims to examine the impact of social media influencers on university students' fashion shopping behaviors. In this context, data was collected via a survey to determine the extent to which social media influencers affect university students' fashion preferences and purchasing behaviors. In the study, SPSS analysis program was used to analyze the data collected from 300 associate and undergraduate students at Sakarya University of Applied Sciences. Percentage and frequency calculations from descriptive statistics methods were used in the analysis of the data. The results obtained showed that social media influencers have a significant impact on university students and that the majority of students are influenced by the fashion content shared by social media influencers in their fashion clothing preferences. However, it was observed that the students participating in the study did not have a negative effect on their emotional state due to not being able to own fashion products that are popular on social media. The study provides important findings in terms of better understanding the effects of social media influencers on fashion shopping behaviors and contributing to marketing strategies in this area.

Key Words: Fashion Consumption Habits, Social Media, Social Media Influencers, Fashion Shopping

GİRİŞ

21. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen dijital teknolojiler, bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını ve sosyal etkileşim biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu değişimlerin en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri de sosyal medya platformlarıdır. Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok gibi sosyal medya platformları, milyarlarca kullanıcıya ulaşarak küresel bir etkileşim ağı oluşturmaktadır. Özellikle genç nesiller arasında sosyal medyanın kullanımının yaygınlaşması, bu platformların sadece birer iletişim aracı olmaktan çıkıp, yaşam tarzı ve tüketim alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına yol açmıştır. Statista'nın 2024 yılındaki verilerine göre en popüler sosyal ağlar arasında Facebook (3,065 milyar aktif kullanıcı), YouTube (2,504 milyar aktif kullanıcı), Instagram (2 milyar aktif kullanıcı), WhatsApp (2 milyar aktif kullanıcı), Snapchat (800 milyon aktif kullanıcı) ve Twitter (611 milyon aktif kullanıcı) yer almaktadır. Sosyal medya kullanımının en aktif grubunu ise, 18- 25 yaş aralığındaki gençler oluşturmaktadır (Pew Araştırma Merkezi, 2019). Yani üniversite öğrencileri, sosyal medya platformlarının en aktif kullanıcı gruplarından birini oluşturmaktadır. Bu grup, dijital teknolojilere doğrudan erişimi olan, yeniliklere açık ve sosyal medya etkileyicilerinin etkisi altında kalmaya meyilli bireylerden oluşmaktadır.

Son yıllarda sosyal medya etkileyicilerinin çeşitli tanımları ortaya çıkmıştır. Literatürde kendi kişisel yaşamlarını sosyal ağlarda sunan ve milyonlarca takipçisi olan normal günlük bireyler genel anlamda dijital ünlüler, siber ünlüler, sosyal medya yıldızları ve internetin mikro ünlüleri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Taşdelen, 2020).

Sosyal medya etkileyicileri, "mikro etkileyiciler" veya "dijital ünlüler" olarak da adlandırılan, sosyal medya aracılığıyla ünlü olan, geleneksel olmayan ünlülerdir (Djafarova & Rushworth, 2017). Daha geleneksel ünlüler arasında müzisyenler, film yıldızları veya TV kişilikleri yer alırken, sosyal medya etkileyiciler, sosyal medya kanallarını hayatları hakkında blog yazmak veya vlog çekmek, geniş bir hayran kitlesi oluşturmak ve ünlü statüsüne ulaşmak için kullanırlar (Khamis vd., 2017).

Sosyal medya etkileyicileri, geniş takipçi kitleleri ve yüksek etkileşim oranları ile bu platformların en önemli aktörleri haline gelmiştir. Sosyal medya etkileyicilerinin moda, güzellik, yaşam tarzı gibi konularda paylaştıkları içerikler, takipçileri üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Yaygın bilgi teknolojisi ve internet kullanımının bir sonucu olarak, sosyal medya etkileyicileri, bireylerin karar alma süreçlerinde etkili bir role sahip dinamik bir destekçi haline gelmişlerdir (Alshurideh vd., 2019; Freberg vd., 2011). Günümüzde tüketiciler, gerekli tüm ürün bilgilerini ve incelemelerini internet üzerinden kolayca edinmektedirler. Çevrimiçi platformlar, tüketicilerin kişisel deneyimlerini, görüşlerini ve bilgilerini çevrimiçi

olarak ilgili bir tüketici kitlesiyle paylaşımlarına olanak tanımaktadır (Heinonen, 2011; Kietzman vd., 2011).

Sosyal medyanın genç yetişkinler arasındaki popülaritesi günden güne artmaya devam etmektedir. Blogları ve vlog'ları (video blog'ları) takip etmek milyonlarca insan arasında oldukça popüler hale gelmiştir (Lin, Bruning & Swarna, 2018). Sosyal medyanın katlanarak büyümesi, sosyal medyada kendi markalarını yaratarak ün kazanan blog yazarların veya vlog'cular gibi sözde "mikro ünlülerin" ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Khamis, Ang & Welling, 2017).

Vloggerlar, video içerik üreten bireylerdir ve genellikle kişisel konuları tartışarak izleyicileriyle etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşim, onların kişisel hikayelerini, deneyimlerini ve görüşlerini paylaşmalarını içerir. (Frobenius, 2011). Vloggerların yayınlarının iki amacı vardır: hayranlarının satın alma niyetini artırmak ve ürün bilgisini veya ürün çekiciliğini artırmak. Vloggerların, ürün ya da markaya tüketicinin dikkatini çekme yeteneği, pazarlama alanında çok değerli görülmektedir.

Etkileyiciler, otoriteleri, bilgileri, konuları veya hedef kitleleriyle ilişkileri nedeniyle başkalarının satın alma kararlarını etkileme gücüne sahip olan kişilerdir. Belirli bir alanda takipçileri vardır ve bu takipçilerle aktif olarak etkileşim kurarlar (Brown & Fiorella, 2013). "Influencer" (etkileyici kişi) terimi, özellikle dijital pazarlama alanında sıkça kullanılan bir kavramdır. Influencer, geniş bir takipçi kitlesine sahip olan ve bu kitlenin davranışlarını, tercihlerine etki eden sosyal medya kullanıcısıdır. Bu kişiler, takipçileri tarafından güvenilir ve otorite olarak kabul edilir ve genellikle moda, güzellik, teknoloji gibi spesifik alanlarda etki yaratırlar (Khamis vd., 2017). Bu nedenle, etkileyicinin ürünlerinin incelemeleri tüketicilerin satın alma davranışları üzerinde ağırlık taşır (Schouten vd., 2020). Schouten ve diğerleri çalışmalarında, etkileycilerin incelemeleri gibi sıradan insanlar tarafından yapılan incelemelerin diğer onaylardan (örneğin ünlüler) daha güvenilir olarak algılandığını bulmuşlardır (2020).

Sosyal medyanın popülaritesi arttıkça, pazarlamacılar dikkatlerini ve bütçelerini, firmaların ürünlerini tanıtmak, diğer bir ifadeyle markalarının sözcüsü olmaları için etkileyiciler ile ittifak kurdukları 'influencer marketing' adı verilen yeni pazarlama şekillerine kaydırdılar (De Veirman vd., 2017). Yapılan bir çalışma, sosyal medya pazarlamasının çevrimiçi tüketiciler için önemli ve ikna edici bir rol oynadığını belirtmiştir. Tüketicilerin %70'inin ürünler hakkında yararlı bilgiler öğrenmek için sosyal medya sitelerini ziyaret ettiği ve bunların %49'ünün satın alma kararını verdiği ve %60'ının bu bilgileri diğer kullanıcılar ve alıcılarla çevrimiçi olarak paylaşmayı tercih ettiği bulunmuştur (Miller & Lammas, 2010).

Moda tüketimi, bireylerin kendilerini ifade etme, sosyal kimlik oluşturma ve toplumsal kabul görme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle genç bireyler, moda aracılığıyla hem kendi kişisel stillerini oluşturmakta hem de ait oldukları sosyal çevrelerde kendilerini konumlandırmaktadır. Günümüzde sosyal medya, bireylerin moda tüketim alışkanlıklarını etkileyen önemli bir platform haline gelmiştir. Sosyal medya etkileycileri (influencer'lar) tarafından önerilen moda

ürünleri ve tarzlar, geniş takipçi kitleleri üzerinde güçlü bir etki yaratmakta ve özellikle üniversite öğrencileri bu etkileri yakından takip etmektedir. Sosyal medya etkileycileri, çevrimiçi platformlarda çok sayıda takipçisi olan ve içerikleri aracılığıyla görüşlerini ve davranışlarını etkileyebilen kişilerdir. Sosyal medya etkileycilerinin geniş kitlelere ulaşabilme yetenekleri, moda trendlerinin hızla yayılmasına ve genç tüketicilerin yeni moda akımlarına daha hızlı uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır.

Sosyal medya etkileycilerinin tüketicilerin satın alma kararlarını şekillendirmedeki rolü (Kondort vd., 2023) konusunda yapılan çalışma, etkileycilerin tüketicilerin moda stillerini şekillendirmede güçlü bir etkiye sahip iken satın alma kararlarında daha düşük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Çalışmada, genç tüketicilerin moda stilinin etkileyciler tarafından şekillendirilme olasılığı daha yüksek bulunurken, 25-40 yaş aralığındaki kişiler etkileycilerden en az etkilenen olarak belirlenmektedir.

Sosyal medya kullanıcılarının akran önerilerine ve sosyal medya etkileycilerine (SMI'ler) olan güveni giderek artmaktadır. Çeşitli araştırmalar, kullanıcıların ürün ve hizmetler hakkında karar verirken arkadaşlarının ve tanıdıklarının görüşlerine, ayrıca sosyal medya platformlarında takip ettikleri etkileycilerin yorumlarına daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Günümüzde sosyal medya, genç bireylerin alışveriş kararlarını şekillendiren kritik bir platform haline gelmiştir. Özellikle görsel odaklı uygulamalar olan Instagram ve TikTok, kullanıcıların moda algısını ve tüketim tercihlerini derinden etkilemektedir. Sosyal medya etkileycileri, sundukları içeriklerle takipçilerine ilham vererek yeni trendlerin benimsenmesine ve belirli ürünlerin popülerleşmesine katkıda bulunmaktadır. Bu noktada, üniversite öğrencilerinin moda dünyasına olan ilgisi ve sosyal medya üzerinden yayılan içeriklerle nasıl etkileşime girdiği, araştırmanın temel odak noktalarından birini oluşturur. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal medya etkileycilerinden nasıl etkilendiği; moda alışveriş tercihi, moda alışveriş kararı, moda trend takibi ve satın alma kararları bağlamında incelenecektir. Araştırmanın bulguları, hem akademik literatüre katkı sağlayacak hem de pazarlama stratejileri açısından değerli bilgiler sunacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmanın temel amacı, sosyal medya etkileycilerinin üniversite öğrencilerinin moda tercihleri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve bu etkinin boyutlarını analiz etmektir. Ayrıca çalışma kapsamında, sosyal medya platformlarının moda tüketimi üzerindeki genel etkisi de değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, literatür taraması, veri toplamada anket ölçme aracı kullanılarak kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, sosyal medya etkileycilerinin üniversite öğrencilerinin moda tüketim alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Betimsel araştırma deseni, belirli bir fenomenin mevcut durumunu analiz ederek, araştırılan olgunun kapsamını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada anket yöntemi kullanılmış olup, bu yöntem sayesinde sosyal medya etkileyicilerinin öğrenci kitlesi üzerindeki etkisi nicel verilerle incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 75). Katılımcıların yaşları 18 ile 49 arasında değişmekte olup, farklı akademik programlara mensup öğrencilerden oluşmaktadır. Çeşitli programlarda öğrenim gören bu öğrenciler, sosyal medya ve moda ilişkisini incelemek için uygun bir temsil grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik (Cronbach Alpha değeri 0.75) analizlerini yapmak amacıyla, 20 öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma, anketin anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecindeki olası aksaklıkları belirlemek için yapılmıştır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Toplanan verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya etkileyicilerinin moda tercihleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular betimleyici istatistiklerle sunulmuştur. Bu analizler sayesinde sosyal medya etkileyicilerinin öğrencilerin moda tüketim davranışlarına olan etkisinin boyutları değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma verilerinin toplandığı katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Sütun başlığı	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	180	%60
	Erkek	120	%40
Yaş	18-24	158	%52,6
	25-35	98	%32,6
	36-49	44	%14,6

Eğitim Düzeyi	Ön lisans	271	%90,3
	Lisans	29	%9,6
Program Türü	İş Sağlığı ve Güvenliği	45	%15
	Tekstil Teknolojisi	25	%8,3
	Moda Tasarımı	55	%18,3
	İşletme Yönetimi	20	%6,6
	Moda Yönetimi	15	%5
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	5	%1,6
	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	5	%1,6
	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	3	%1
	Mekatronik Mühendisliği	3	%1
	Makine Mühendisliği	6	%2
	Bahçe Bitkileri	7	%2,3
	Gastronomi ve Mutfak Sanatları	12	%4
	Aşçılık	15	%5
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	18	%6
	Elektrik	22	%7,3
İnşaat Teknolojisi	19	%6,3	
Bilgisayar Programcılığı	25	%8,3	

Tablo 1’de araştırmaya katılan 300 katılımcının demografik özelliklerinin dağılımı görülmektedir. Katılımcıların %60’ı kadın, %40’ı erkeklerden oluşmaktadır. Yaş dağılımlarına bakıldığında %52,6 oranında 18-24 yaş aralığında oldukları görülmektedir. %32, 6’sı ise 25-35 yaş aralığındadır. Eğitim düzeylerine göre dağılımda çalışma grubunu %90,3 ile ön lisans, %9,6 ile lisans düzeyinde öğrencilerin oluşturduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Program türlerine göre dağılımları incelendiğinde, %18,3’ü Moda Tasarımı, %15’i İş Sağlığı ve Güvenliği, %8,3’ü Bilgisayar Programcılığı ve Tekstil Teknolojisi programlarında öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımına Yönelik Dağılımları

Sütun başlığı	Seçenekler	f	%
Günlük Sosyal Medya Hesabında Geçirilen Süre	2 saatten az	35	% 11,6
	2-4 saat	73	% 24,3
	5-7 saat	108	% 36

	7-9 saat	84	%28
	10 saat ve üzeri	-	
En Sık Kullanılan Sosyal Medya Hesabı	Instagram	118	%39,3
	Facebook	3	%1
	Tik Tok	7	%2,3
	Snapchat	6	%2
	YouTube	86	%28,6
	WhatsApp	78	%26
	Twitter	8	%2,6
Takip edilen sosyal medya etkileyici sayısı	En az 1	15	%5
	2-4	29	%9,6
	5-7	96	%32
	7-9	102	%34
	10 ve üzeri	58	%19,3

Katılımcıların sosyal medya kullanımına yönelik sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 2’de verilmektedir. Katılımcıların günlük sosyal medya kullanımında geçirdikleri süreye ilişkin verilen en yüksek oran olan % 36 ile 5-7 saat olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunu % 28 ile 7-9 saat, % 24, 3 ile 2-4 saat yanıtı izlemektedir.

Sayfa | 170

Araştırmada katılımcıların en sık kullandığı sosyal medya hesabının Instagram olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bunu ikinci sırada Youtube ve üçüncü sırada WhatsApp uygulamaları izlemektedir.

Takip edilen sosyal medya etkileyici sayısının en yüksek oranla; %34 ile 7-9 olduğu belirlenmektedir. Bu oranı %32 ile 5-7, %19,3 ile 10 ve üzeri yanıtları izlemektedir.

Tablo 3. Katılımcıların Moda Alışveriş Tercihinde Sosyal Medya Etkileyicilerinden Etkilenme Durumuna İlişkin Verilen Yanıtların Dağılımları

Sütun başlığı	Seçenekler	F	%
Moda alışverişinde tercih edilen tutum	Mağaza	44	%14,6
	Online moda alışveriş siteleri	105	%35
	Tasarımcı-marka sayfaları	web 68	%22,6
	Instagram	74	%24,6
	Semt pazarı	9	%3
	Kesinlikle katılmıyorum	14	%4,6

Moda trendlerini sosyal medya hesaplarından takip ederim	Katılmıyorum	25	%8,3
	Kararsızım	30	%10
	Katılıyorum	64	%21,3
	Kesinlikle Katılıyorum	167	%55,6
Takipçisi olduğum sosyal medya etkileyicisinin moda konusunda uzman olduğunu düşünüyorum	Kesinlikle katılmıyorum	222	%74
	Katılmıyorum	51	%17
	Kararsızım	15	%5
	Katılıyorum	3	%1
	Kesinlikle Katılıyorum	9	%3
Sosyal medya etkileyicilerinin moda içerikleri alışveriş kararımı etkiler	Kesinlikle katılmıyorum	38	%12,6
	Katılmıyorum	22	%7,3
	Kararsızım	5	%1,6
	Katılıyorum	70	%23,3
	Kesinlikle Katılıyorum	165	%55
Sosyal medya etkileyicilerinin moda giyim tarzı alışveriş kararımı etkiler	Kesinlikle katılmıyorum	12	%4
	Katılmıyorum	9	%3
	Kararsızım	2	%0,6
	Katılıyorum	10	%3,3
	Kesinlikle Katılıyorum	267	%89
Sosyal medya etkileyicilerinin önerdiği moda ürünleri satın alırım	Kesinlikle katılmıyorum	46	%15,3
	Katılmıyorum	39	%13
	Kararsızım	24	%8
	Katılıyorum	93	%31
	Kesinlikle Katılıyorum	98	%32,6
Sosyal medyada viral (popüler) olan moda ürünü satın alırım	Kesinlikle katılmıyorum	52	%17,3
	Katılmıyorum	46	%15,3
	Kararsızım	71	%23,6
	Katılıyorum	82	%27,3
	Kesinlikle Katılıyorum	49	%16,3
Sosyal medyada viral olan moda ürününe sahip olamamak	Kesinlikle katılmıyorum	98	%32,6
	Katılmıyorum	156	%52
	Kararsızım	13	%4,3
	Katılıyorum	7	%2,3

psikolojimi olumsuz etkiler	Kesinlikle Katılıyorum	26	%8,6
--------------------------------	------------------------	----	------

Tablo 3, katılımcıların moda alışveriş tercihinde sosyal medya etkileyicilerinden etkilenme durumlarını belirlemek üzere yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların dağılımlarını göstermektedir. Katılımcıların moda giyim alışverişinde sıklıkla online moda alışveriş sitelerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Moda giyim ihtiyaçlarını karşılamada sıklıkla Instagram ve tasarımcı marka ve web sayfalarını kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar moda giyim trendlerini sosyal medya hesaplarından takip ettiklerini, en yüksek frekansa sahip yanıtla, kesinlikle yanıtı ile ifade etmiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri %74 oranında takipçisi olduğu sosyal medya etkileyicisinin moda konusunda uzman olduğunu düşünmemektedir. Bu sonuç katılımcıların diğer sorulara verdikleri yanıtlar ile çelişkili görülmektedir. Sosyal medya etkileyicilerinin paylaştıkları moda içerikleri %55 oranında; moda giyim tarzı ise %89 oranında katılımcıların alışveriş kararını etkilemektedir. Katılımcıların %32, 6'sı sosyal medya etkileyicilerinin önerdiği moda giyim ürünlerini satın aldığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan çalışma grubu, en fazla tercih edilen yanıtla, %27 oranında sosyal medyada popüler olan moda giyim ürününü satın almaktadır. Sosyal medyada popüler olan moda giyim ürününe sahip olamamak ise katılımcıların duygusal durumunu olumsuz olarak etkilememektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal medya etkileyicilerinin üniversite öğrencilerinin moda alışveriş davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada, elde edilen bulgular, sosyal medyanın ve sosyal medya etkileyicilerinin katılımcıların moda trendlerini izleme ve alışveriş tercihinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alındığında, katılımcıları yüksek oranda ön lisans düzeyinde kadın öğrencilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, büyük bir çoğunluğun 18-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu yaş grubu, sosyal medya platformlarını aktif bir şekilde kullanmakta ve sosyal medya etkileyicilerinin paylaşımlarını yakından takip etmektedir. Özellikle Instagram, katılımcılar arasında en popüler platform olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, sosyal medyanın moda endüstrisindeki etkisini inceleyen literatürle uyumludur (Chae, 2018).

Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük 5-7 saat arasında sosyal medyada vakit geçirdiği ve en sık Instagram, YouTube ve WhatsApp'ı kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun birden fazla sosyal medya etkileyicisini takip ettiği görülmektedir. Bu, etkileyicilerin geniş bir kitlenin moda alışveriş tercihlerini şekillendirmede ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, katılımcıların %74'ü sosyal medya etkileyicilerini moda konusunda uzman olarak görmemektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal medya etkileyicilerinden öneriler almasına rağmen, etkileyicilerin uzmanlıklarına dair şüpheler taşıdığını ortaya koymaktadır. Buradaki çelişki, moda alışveriş

davranışlarının sadece uzmanlık değil, aynı zamanda popülerlik, estetik çekicilik ve sosyal onay gibi faktörler tarafından yönlendirildiğini düşünebilir (Djafarova & Rushworth, 2017).

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%89), sosyal medya etkileyicilerinin paylaştıkları moda içeriklerinin giyim tarzlarını etkilediğini belirtmiştir. Moda trendlerinin en sık sosyal medya üzerinden takip edildiği görülmüştür. Bu, sosyal medyanın moda trendlerini yayma ve popülerleştirme konusunda ne kadar güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların %32,6' sının sosyal medya etkileyicilerinin önerdiği ürünleri satın aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, sosyal medya etkileyicilerinin tüketicilerin satın alma kararları üzerindeki etkisini destekleyen önceki araştırmalarla tutarlıdır (Jin & Phua, 2014).

Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada popüler olan moda ürünlerine sahip olamamalarının duygusal durumlarını olumsuz etkilemediği görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin sosyal medya etkileyicilerini takip etmelerine rağmen, satın alma davranışlarında tamamen onların önerilerine dayalı kararlar almadıklarını ve tüketici olarak daha rasyonel yaklaşımlar sergileyebildiklerini göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları, sosyal medya etkileyicileriyle iş birliği yapan moda markalarının, üniversite öğrencileri gibi genç kitleler üzerinde etkili pazarlama stratejileri geliştirebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, tüketicilerin satın alma kararlarında sadece sosyal medya etkileyicilerine değil, aynı zamanda kişisel tercihlere ve rasyonel değerlendirmelere de dayalı kararlar aldıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışma, sosyal medya etkileyicilerinin moda alışveriş davranışları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve bu alandaki pazarlama stratejilerine katkı sağlamak açısından önemli bulgular sunmaktadır. Gelecek araştırmalar, bu etkinin uzun vadeli etkilerini ve farklı yaş grupları veya kültürel bağlamlar üzerindeki yansımalarını daha derinlemesine inceleyebilir.

Araştırma etkileyicilerin, marka-tüketici etkileşimlerinin gençlik moda tüketimini şekillendirmedeki önemli rolünü vurgulamaktadır. Küresel ölçekte, sosyal medyanın moda üzerindeki etkisi coğrafi ve kültürel sınırları aşarak daha bağlantılı ve demokratikleştirilmiş bir moda ekosistemi yaratmaktadır. Sosyal medya platformları, dünyanın farklı köşelerinden farklı seslerin ve tarzların ortaya çıkmasıyla modanın daha kapsayıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca, sosyal medya farkındalık kampanyaları tarafından yönlendirilen sürdürülebilirlik ve etik moda uygulamalarına artan vurgu, daha sorumlu tüketiciliğe doğru önemli bir küresel değişim yaratma potansiyeline sahiptir. Sosyal medya, sürdürülebilirlik farkındalığını oluşturmak ve sorumlu tüketiciliği teşvik etmek için bir platform sağlayabilir ve birçok gencin satın alma kararlarını yeniden gözden geçirmesine yol açabilir, sektörün gelecekteki gidişatını yeniden şekillendirebilir. Bu konu gelecek araştırmalara konu olabilir.

KAYNAKÇA

- Alshurideh, M., Salloum, S. A., Al Kurdi, B., & Al-Emran, M. (2019, February). Factors affecting the social networks acceptance: an empirical study using PLS-SEM approach. *In Proceedings of the 2019 8th International Conference on Software and Computer Applications (pp. 414-418)*.
- Brown, D., & Fiorella, S. (2013). *Influencer Marketing: How to Create, Manage, and Measure Brand Influencers in Social Media Marketing*. Que Publishing.
- Chae, J. (2018). Explaining Females' Envy Toward Social Media Influencers. *Media Psychology, 21(2)*, 246-262.
- Croes, E., & Bartels, J. (2021). Young adults' motivations for following social influencers and their relationship to identification and buying behavior. *Computers in Human Behavior, volume 124*, 1-10.
- De Veirman, M., Cauberghe, V., & Hudders, L. (2017). Marketing through Instagram influencers: the impact of number of followers and product divergence on brand attitude. *International Journal of Advertising, 36(5)*, 798-828
- Dhanesh, G. S., & Duthler, G. (2019). Relationship management through social media influencers: Effects of followers' awareness of paid endorsement. *Public Relations Review, 45(3)*, 101765.
- Djafarova, E., & Rushworth, C. (2017). Exploring the credibility of online celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users. *Computers in Human Behavior, volume 68*, 1-7.
- Evans, D. (2008). *Social Media Marketing: An Hour a Day*. Sybex, New York, NY.
- Freberg, K., Graham, K., McGaughey, K., & Freberg, L. A. (2011). Who are the social media influencers? A study of public perceptions of personality. *Public relations review, 37(1)*, 90-92.
- Heinonen, K. (2011), Consumer activity in social media: managerial approaches to consumers' social behavior. *Journal of Consumer Behaviour, Vol. 10 No. 6*, pp. 356-364.
- Jin, S. V., & Phua, J. (2014). Following celebrities' tweets about brands: The impact of Twitter-based electronic word-of-mouth on consumers' source credibility, brand attitudes, and purchase intentions. *Journal of Advertising, 43(2)*, 181-195. <https://doi.org/10.1080/00913367.2013.827606>
- Khamis, S., Ang, L., & Welling, R. (2017). Self-branding, 'micro-celebrity and the rise of Social Media Influencers. *Celebrity studies, 8(2)*, 191-208.
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons, Vol. 54*, pp. 241-251.
- Kondort, G., Pelau, C., Gati, M., & Ciofu, I. (2023). The Role of Fashion Influencers in Shaping Consumers' Buying Decisions and Trends. 17. International Conference on Business Excellence. DOI: 10.2478/picbe-2023-0092, pp. 1009-1018, ISSN 2558-9652.
- Lin, H.C., Bruning, P. F., & Swarna, H. (2018). Using online opinion leaders to promote the hedonic and utilitarian value of products and services. *Business Horizons, 61(3)*, 431-442.

- Parson, A. (2013). How does social media influence the buying behavior of consumers? available at: <http://yourbusiness.azcentral.com/social-media-influence-buying-behavior-consumers-17017.html>, Erişim tarihi: 17.09.2024.
- Pew Research Center. (2019). Social Media Fact Sheet. Retrieved 21 July 2019 from: Available at: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/04/10/share-of-u-s-adults-using-socialmedia-including-facebook-is-mostly-unchanged-since-2018>.
- Schouten, A. P., Janssen, L., & Verspaget, M. (2020). Celebrity vs. Influencer endorsements in advertising: the role of identification, credibility, and Product-Endorser fit. *International journal of advertising*, 39(2), 258-281.
- Statista (2024). Most popular social networks worldwide as of April 2024, by number of monthly active users. Available at: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>, Erişim tarihi: 19.09.2024.
- Taşdelen, B. (2020). Dijital çağın yeni trendi sosyal medya etkileycileri: vloggerların üniversite öğrencilerinin satın alma davranışı üzerindeki etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(3), 1071-1098.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

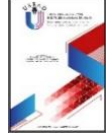
GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: 21. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen dijital teknolojiler, bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarını ve sosyal etkileşim biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Bu değişimlerin en belirgin şekilde hissedildiği alanlardan biri de sosyal medya platformlarıdır. Facebook, Instagram, Twitter, Tik Tok gibi sosyal medya platformları, milyarlarca kullanıcıya ulaşarak küresel bir etkileşim ağı oluşturmuştur. Özellikle genç nesiller arasında sosyal medyanın kullanımının yaygınlaşması, bu platformların sadece birer iletişim aracı olmaktan çıkıp, yaşam tarzı ve tüketim alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasına yol açmıştır. Sosyal medya etkileycileri, "mikro etkileyciler" veya "dijital ünlüler" olarak da adlandırılır, sosyal medya aracılığıyla ünlü olan etkili geleneksel olmayan ünlülerdir (Djafarova & Rushworth, 2017). Daha geleneksel ünlüler arasında müzisyenler, film yıldızları veya TV kişilikleri yer alırken, sosyal medya etkileycileri, sosyal medya kanallarını hayatları hakkında blog yazmak veya vlog çekmek, geniş bir hayran kitlesi oluşturmak ve ünlü statüsüne ulaşmak için kullanırlar (Khamis vd., 2017). Etkileyciler, otoriteleri, bilgileri, konuları veya hedef kitleleriyle ilişkileri nedeniyle başkalarının satın alma kararlarını etkileme gücüne sahip olan kişilerdir. Belirli bir alanda takipçileri vardır ve bu takipçilerle aktif olarak etkileşim kurarlar (Brown & Fiorella, 2013). "Influencer" (etkileyici kişi) terimi, özellikle dijital pazarlama alanında sıkça kullanılan bir kavramdır. Influencer, geniş bir takipçi kitlesine sahip olan ve bu kitlenin davranışlarını, tercihlerine etki eden sosyal medya kullanıcısıdır. Bu kişiler, takipçileri tarafından güvenilir ve otorite olarak kabul edilir ve genellikle moda, güzellik, teknoloji gibi spesifik alanlarda etki yaratırlar (Khamis, Ang & Welling, 2017). Bu nedenle, etkileycinin ürünlerinin incelemeleri tüketicilerin satın alma davranışları üzerinde ağırlık taşır (Schouten vd., 2020). Moda tüketimi, bireylerin kendilerini ifade etme, sosyal kimlik oluşturma ve toplumsal kabul görme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle genç bireyler, moda aracılığıyla hem kendi kişisel stillerini oluşturmakta hem de ait oldukları sosyal çevrelerde kendilerini konumlandırmaktadır. Günümüzde sosyal medya, bireylerin moda tüketim alışkanlıklarını etkileyen önemli bir platform haline gelmiştir. Sosyal medya etkileycileri (influencer'lar) tarafından önerilen moda ürünleri ve tarzlar, geniş takipçi kitleleri üzerinde güçlü bir etki yaratmakta ve özellikle üniversite öğrencileri bu etkileri yakından takip etmektedir. Çalışmanın temel amacı, sosyal medya etkileycilerinin üniversite öğrencilerinin moda tercihleri üzerindeki etkisini ortaya koymak ve bu etkinin boyutlarını analiz etmektir. Ayrıca, sosyal medya platformlarının moda tüketimi üzerindeki genel etkisi de değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, literatür taraması, veri toplamada anket ölçme aracı kullanılarak kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, sosyal medya

etkileycilerinin üniversite öğrencilerinin moda tüketim alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Çalışmada anket yöntemi kullanılmış olup, bu yöntem sayesinde sosyal medya etkileycilerinin öğrenci kitlesi üzerindeki etkisi nicel verilerle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören 300 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 49 arasında değişmekte olup, farklı akademik programlara mensup öğrencilerden oluşmaktadır. Çeşitli programlarda öğrenim gören bu öğrenciler, sosyal medya ve moda ilişkisini incelemek için uygun bir temsil grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen anket ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amacıyla, 20 öğrenci ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışma, anketin anlaşılabilirliğini ve uygulama sürecindeki olası aksaklıkları belirlemek için yapılmıştır. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda anket üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Toplanan verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler frekans ve yüzde dağılımlarıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri, sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve sosyal medya etkileycilerinin moda tercihleri üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular betimleyici istatistiklerle sunulmuştur. Bu analizler sayesinde sosyal medya etkileycilerinin öğrencilerin moda tüketim davranışlarına olan etkisinin boyutları değerlendirilmiştir. Sosyal medya etkileycilerinin üniversite öğrencilerinin moda alışveriş davranışları üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, elde edilen bulgular, sosyal medyanın ve sosyal medya etkileycilerinin katılımcıların moda trendlerini izleme ve alışveriş tercihinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların demografik özellikleri dikkate alındığında, katılımcıları yüksek oranda ön lisans düzeyinde kadın öğrencilerin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, büyük bir çoğunluğun 18-24 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Özellikle Instagram, katılımcılar arasında en popüler platform olarak öne çıkmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük 5-7 saat arasında sosyal medyada vakit geçirdiği ve en sık Instagram, YouTube ve WhatsApp'ı kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun birden fazla sosyal medya etkileycisini takip ettiği görülmektedir. Bu, etkileycilerin geniş bir kitlenin moda alışveriş tercihlerini şekillendirmede ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, katılımcıların %74'ü sosyal medya etkileycilerini moda konusunda uzman olarak görmemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%89), sosyal medya etkileycilerinin paylaştıkları moda içeriklerinin giyim tarzlarını etkilediğini belirtmiştir. Moda trendlerinin en sık sosyal medya üzerinden takip edildiği görülmüştür. Bu, sosyal medyanın moda trendlerini yayma ve popülerleştirme konusunda ne kadar güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların %32,6'sının sosyal medya etkileycilerinin önerdiği ürünleri satın aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medyada popüler olan moda ürünlerine sahip olamamalarının duygusal durumlarını olumsuz etkilemediği görülmektedir. Çalışma, sosyal medya etkileycilerinin moda alışveriş davranışları üzerindeki etkilerini daha iyi anlamak ve bu alandaki pazarlama stratejilerine katkı sağlamak açısından önemli bulgular sunmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT: Since the beginning of the 21st century, rapidly developing digital technologies have radically changed individuals' daily life habits and social interaction styles. One of the areas where these changes are most clearly felt is social media platforms. Social media platforms such as Facebook, Instagram, Twitter, and Tik Tok have reached billions of users and created a global interaction network. The widespread use of social media, especially among the younger generations, has led to these platforms being no longer just a means of communication but having a significant impact on lifestyle and consumption habits. Social media influencers, also called "micro-influencers" or "digital celebrities", are influential non-traditional celebrities who have become famous through social media (Djafarova and Rushworth, 2017). While more traditional celebrities include musicians, movie stars, or TV personalities, social media influencers use social media channels to blog or vlog about their lives, build a large fan base, and achieve celebrity status (Khamis et al., 2017). Influencers are people who have the power to influence the

purchasing decisions of others due to their authority, knowledge, position or relationship with their target audience. They have followers in a certain area and actively interact with these followers (Brown & Fiorella, 2013). The term "influencer" is a concept that is frequently used, especially in the field of digital marketing. An influencer is a social media user who has a large follower base and influences the behaviors and preferences of this audience. These people are considered reliable and authoritative by their followers and usually have an impact in specific areas such as fashion, beauty and technology (Khamis, Ang, & Welling, 2017). Therefore, reviews of the influencer's products have a weight on consumers' purchasing behavior (Schouten, Janssen, & Verspaget, 2020). Fashion consumption plays an important role in the processes of individuals' self-expression, social identity formation and social acceptance. Especially young individuals create their own personal style through fashion and position themselves in the social circles they belong to. Today, social media has become an important platform that affects individuals' fashion consumption habits. Fashion products and styles recommended by social media influencers create a strong impact on large follower bases, and university students, in particular, follow these effects closely. The main purpose of the study is to reveal the impact of social media influencers on university students' fashion preferences and to analyze the extent of this impact. In addition, the general impact of social media platforms on fashion consumption was also evaluated. In this direction, a comprehensive research was conducted using a literature review and a survey measurement tool in data collection. The research is a descriptive study to examine the impact of social media influencers on university students' fashion consumption habits. The survey method was used in the study, and thanks to this method, the impact of social media influencers on the student body was examined with quantitative data. The study group consists of 300 university students studying at the associate and undergraduate levels at Sakarya University of Applied Sciences. The convenience sampling method was used to determine the study group. The ages of the participants range from 18 to 49 and consist of students from different academic programs. These students studying in various programs constitute a suitable representative group to examine the relationship between social media and fashion. During the data collection process, a preliminary application was carried out with 20 students in order to conduct validity and reliability analyses of the survey measurement tool developed by the researcher. This pilot study was conducted to determine the comprehensibility of the survey and possible problems in the application process. Necessary adjustments were made to the survey in line with the feedback obtained and it was made ready for the main application. The analysis of the collected data was carried out using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. The data was analyzed with frequency and percentage distributions. The findings regarding the demographic information of the participants, social media usage habits and the effects of social media influencers on fashion preferences were presented with descriptive statistics. Thanks to these analyses, the extent of the effect of social media influencers on students' fashion consumption behavior was evaluated. In the study examining the effect of social media influencers on the fashion shopping behaviors of university students, the findings show that social media and social media influencers play an important role in the participants' following fashion trends and shopping preferences. When the demographic characteristics of the participants are taken into consideration, it is understood that the participants are mostly female students at the associate degree level. When the age distribution is examined, it is seen that the vast majority are between the ages of 18-24. Instagram, in particular, stands out as the most popular platform among the participants. As a result of the research, it was determined that the vast majority of the students spend 5-7 hours a day on social media and use Instagram, YouTube and WhatsApp most frequently. It is also seen that most of the participants follow more than one social media influencer. This shows how influential influencers are in shaping the fashion shopping preferences of a wide audience. However, 74% of the participants do not see social media influencers as experts in fashion. The vast majority of the students (89%) stated that the fashion content shared by social media influencers affects their clothing styles. It has been seen that fashion trends are followed most frequently on social media. This shows how powerful a tool social media is in

spreading and popularizing fashion trends. It was also determined that 32.6% of the participants purchased products recommended by social media influencers. However, it was observed that the students participating in the study did not negatively affect their emotional state due to not being able to own fashion products popular on social media. The study provides important findings in terms of better understanding the effects of social media influencers on fashion shopping behaviors and contributing to marketing strategies in this area.



CRITERIA FOR THE NATIONALIZATION OF THE ARTISTIC SYMBOL SANATSAL SEMBOLÜN MİLLİLEŞTİRİLMESİ KRİTERLERİ

Günay GARAYEVA

Doç.Dr., Edebiyat teorisi, Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nizami Gencevi
onuruna Edebiyat Enstitüsü, Bakü/Azerbaycan.

PhD, Literary theory, Institute of Literature named after Nizami Ganjavi of
Azerbaijan National Academy of Sciences. Baku/ Azerbaijan

gunaygarayeva@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9934-019X

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1598530

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 09.12.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 13.02.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Garayeva, G. (2025).

Criteria For the Nationalization of the Artistic Symbol. *USBAD Uluslararası Sosyal
Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 179-193.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>

mail: usbaddergi@gmail.com

Abstract: The symbol is one of the main poetic devices in terms of the question of nationalism in poetry. The symbol is an aesthetic category in literature, incorporating language, detail, image and character which all govern the concept of nationality. However, the subject requires a sensitive approach. In the poetic thinking of every society the frequent repetition of a specific image does not give the image a national character. The main requirement of the symbol as a manifestation of nationality is that it should, first of all, guide the people in development and endure in various historical forms retaining the primary meaning. The process of the national adoption of a symbol is studied here, something that demands serious research, because there are images of importance in our national thought that can be found to the same or a different extent in the literature of other peoples too. Thus, ethnic thinking, the geographic factor and ideological influence play a special role in this process. In the article to be presented, the concepts of nation and nationality are substantiated with reference to the concepts of Azerbaijani, Turkish, Russian and European scholars in this field. In this way, the individual features of the image-symbols, which have a universal character in the process of historical and artistic evolution of national poetry, are determined. During the research the process of nationalization of the Mountain, Moon, Star, Araz River and other symbols which are active in the gene pool of national memory are traced and analyzed.

Key Words: Nation, Literary Symbol, Mountain, Moon - Star, Araz

Öz: Sembol, şiirde ulusal soru açısından ana şiirsel araçlardan biridir. Sembol, edebiyatta dil, ayrıntı, imge ve karakteri içeren estetik bir kategoridir ve bunların hepsi milliyet kavramını yönetir. Ancak konu hassas bir yaklaşım gerektirir. Her halkın şiirsel düşüncesinde belirli bir imgenin sık sık tekrarlanması imgeye ulusal bir karakter kazandırmaz. Milliyetin bir tezahürü olarak sembolün temel gereksinimi, her şeyden önce insanlara gelişimde rehberlik etmesi ve birincil anlamını koruyarak çeşitli tarihsel biçimlerde devam etmesidir. Burada, bir sembolün ulusal olarak benimsenme süreci incelenmektedir; bu, ciddi bir araştırma gerektiren bir şeydir, çünkü ulusal düşüncemizde önemli imgeler vardır ve diğer halkların edebiyatında da aynı veya farklı ölçüde bulunabilir. Dolayısıyla, etnik düşünce, coğrafi faktör ve ideolojik etki bu süreçte özel bir rol oynar. Sunulacak makalede, ulus ve milliyet kavramları, bu alandaki Azerbaycanlı, Türk, Rus ve Avrupalı bilim insanlarının kavramlarına atıfta bulunularak kanıtlanmaktadır. Bu şekilde, ulusal şiirin tarihsel ve sanatsal evrim sürecinde evrensel bir karaktere sahip olan imge-sembollerin bireysel özellikleri belirlenir. Araştırma sırasında, ulusal belleğin gen havuzunda etkin olan Dağ, Ay, Yıldız, Araz nehri ve diğer sembollerin ulusallaşma süreci izlenir ve analiz edilir.

Anahtar Kelimeler: Millet, Edebi Sembol, Dağ, Ay - Yıldız, Araz

Introduction

The concepts of "nation" and "nationality" remain subjects of discussion in international gatherings on literary theory, philosophy and aesthetics and a focus of various academic disciplines. Although the problems have been tackled on a broad, conceptual context in the research of Turkish, Azerbaijani, European and Russian scholars, no unanimous view has emerged. This is connected with the relativity of the concepts that are part of nation and nationality and the fact that the common aspects in the primacy of modern nations bear more of a collective character than an individual one. One issue that gives rise to difficulties is approaching the concept of nation on the level of the specific demands of the

time and in line with the model of modern thinking, and explaining the problem in both purely nationalistic and ideological criteria. "While identity has always been a complex issue, the question of national identity has become more complex and controversial in the modern era, with the emergence of the idea of nationalism and nation-state models." (Gürkan, 2011, p. 83) If we pay attention, foreign scholars such as Gerard Delanty, Russian scholars such as Vladimir Malakhov, Turkish scholars such as Ziya Gökalp and Azerbaijani scholars such as Alibay Hüseynzadə, all have the problems of nation and nationality in different academic disciplines and put forward new ideas to explain the concept of nation. Dmitry Sokolov says in his article "On the genesis of the concept of 'nationalism'", based on the research of Russian and European scholars in this area: Initially the word "nation" was identified with an ethnos or blood kinship, which corresponds with the preceding concepts of "one's own" and "other". Since the establishment of the agricultural culture of peoples and the way of life implied by this culture, the "nation" has been associated with people's territorial commonality. During the late Middle Ages, various economic communities and professional groups were called "nations". The revolutionaries in France introduced a political sense into the concept of "nation" with ideas of statehood and solidarity. "Economic and cultural ties are strengthened with the development of capitalist relations; a national market begins to form, as a result of which different aspects of nationality coalesce in a single matter," a multidimensional, multi-layered cultural concept emerges (Sokolov (Sokolov), 2014, p. 3).

National identity is a question that gives rise to serious discussion as part of this problem. "Azerbaijanis are Turkic in nationality, Islamic in religion and, in the main, oriental in culture" (Rəsulzadə, 1990, p. 12). Our people are of the "original Oghuz-Turk ethnos", part of the Turkic people in the general cultural context. Over time, with the principle of statehood coming to the fore in historical and social entities, our people's characteristics have clearly become more distinctive and they have adapted to a new national model.

Our aim is of course not to create new ideas and opinions about the concepts of nation and nationality, but taking existing conceptions and the historical and artistic evolution of our poetry as a basis, to show in common images and symbols in our poetic thinking the individuality in the commonality of adherence to the national "I" ethnos, mythological memory and geographical location. The symbol, one of the main poetic devices in literature, is an aesthetic category, incorporating language, detail, image and character which all govern the concept of nationality. The symbol is one of the main poetic means of early man's understanding of himself and his environment and of modern-day comprehension of the cult of ancestor worship and links the nation to its roots and identity. Stone inscriptions, drawings and statues from ancient times, man's first drawings engraved onto cave walls are images and languages that talk in the symbols of humanity, putting forward and confirming historical identity.

The symbol enters national thinking as a model of the people's historical evolutionary development, understanding of life, perception and identity. However, one symbol, as an image active in several cultures, can acquire the same content. Therefore, a sensitive approach is called for. In the poetic thinking of every nation the frequent repetition of a specific image does not give the image a national character. The main requirement of the symbol as a display of nationality is that it should, first of all, guide the people in development, endure in various historical forms of the primary meaning and manifest people's thought, psychology and experiences as the people's identity is reborn. One of the subjects requiring serious research here is to follow this process in the poetic evolution of the symbol, because there are images and symbols at the forefront of our national thought that have the same meaning in the literature of other peoples, especially Turkic peoples.

1.1 Individuality of national identity in artistic symbols: Mountain

The "mountain" is one of the main symbols based on the concept of nationality in our literary images. The mountain is a literary symbol frequently repeated in folklore, epics and mythology, mythological memory, the art of minstrels (*ashugs*), written literature, classical poetry and modern poetry. It has been active in the historical and cultural development of the people and has preserved historical information. Stressing that it is an image of special significance frequently used by writers in every national literature, literary critic Naila Muradaliyeva states, "Thus, the 'mountain' is one of the artistic images in Azerbaijani literature. This artistic image is closely linked with the genetic and historical memory of the Azerbaijani people, as a symbol of the Azerbaijani national landscape, as it were" (Muradaliyeva (Muradaliyeva), 1992, p. 145). Turkic specialist Bahaeddin Ogel said that "the south-western foothills of the Altay mountains are the place where Turkic culture emerged" (Ögel, 2001, p. 9), noting that the Altay mountains were of great value in the emergence of the Turkic nation and formation of their culture. The mountain, as a main motif in the formation of the Turkic tribe's cultural, artistic and aesthetic thought, linked with the spiritual world, outlook and ethno-psychological memory of peoples and nations with a single root, occupies a major place as a symbolic image in pan-Turkic literature. The mountain is considered sacred in the life and struggle of the Turk and Turkic evolution. Researcher T.K. Choroyev notes that the Tian Shan mountains have a special role in shaping the modern Kyrgyz people: "The Tengir - Too mountain range is one of the main regions inhabited by the ancestors of the Kyrgyz and the central district where the concluding stage of the formation of the modern Kyrgyz nation took place in the 13th to 15th centuries" (Чороев (Choroyev), 1995, p. 170). That is, similarities in peoples' historic ethno-psychological memory, genetics, blood, mythology and ethnic origin are the key element in national evaluation of the image-symbol. Proceeding from the ethnic and mythological model in our artistic thinking, the "mountain" is prominent in symbolizing a sacred space, but it's not right to understand this only in terms of the notion of "I", "me". The Turkic epics *The Book of Dada*

Qorqud, *Koroghlu* (Son of a Blind Man), *Manas*, *Ural-batyr*, *Maday Qara* and *Alpamish* had a great influence on the mountain coming to represent a sacred space, a divine being, which is an important part of Turkic artistic thinking. In the religious beliefs of the ancient Turks, the magnificent mountains, rising from the earth to the sky, were understood as a living being talking to God and passing him information from earth. The soaring Altay Mountain range, settled by the Turks, was considered holy. Turkic specialist Bahaeddin Ogel writes, "All the Altay mountains were holy. Any hill among them could not represent the whole Altay. All the towering peaks together were reaching towards the place of God... Recalling the name of the Altay mountains, they [the people] would offer sacrifices, express their desires, then, sobbing, make supplications" (Ögel, 2001, p. 132). This strong belief in the mountain as a sacred place, untouchable and protecting, can be seen in the Turkic epics: In *The Book of Dada Qorqud* in the approach to three holy mountains, in *Manas* in Manas's struggle to protect Ala-Too mountain and free it from the enemy and in Jakip Bay taking shelter in the mountains during his disputes with the Chinese and Kalmyks, and in Koroghlu Ali's son Rovshan's choice of the back of Chanlibel mountain as his headquarters.

Mountains are a place that links the earth and sky. When looking down from the top, the peak is the centre of the world, when looking up from the bottom, it is a ladder to climb. When the peaks are sometimes surrounded with a halo of clouds, this is thought to be holiness. These clouds are considered holy and a symbol of holiness (Astroset Semboller Araştırma Grubu, 2014).

If we look closely, viewing the mountain as a sacred being, the source of man's first perception of the model of the world and existence lies at the basis of all cultures. There are many examples: meetings connected with mountains in Greek legends, the holiness of Mount Qaf in Islam, the Prophet Nuh (Noah) and Mount Ararat, the Prophet Musa (Moses) and Mount Sinai, the Prophet Ibrahim (Abraham) taking his son Ismayil to Mount Amoria to sacrifice him, the Prophet Isa's (Jesus's) temptation by the devil on the Mount of Olives in Palestine, shortly before her death Holy Maryam (Mary) living on Mount Bulbul (nightingale) near Ephesus, the Prophet Muhammad receiving his first revelations in the Cave of Hira on the Mountain of Light (Jabal al-Nour), beliefs concerning Mount Ararat and so on.

The place of shamans, saints, sages, seers and prophets or of seclusion, mountains with their height, proximity to the sky and difficulty to access have for a long time been a symbol of supremacy, height and standing upright. In the esoteric tradition, standing upright – a spiritual life, keeping away from the charms of the material – expresses spiritual and noble concepts such as love, mercy, tolerance, goodness, virtue and forbearance (Astroset Semboller Araştırma Grubu, 2014).

Ala Dagh (Colourful Mountain), Qazliq daghi (Kazilik Mountain) and Qara dagh (Black Mountain), named in the common Turkic monument, *The Book of Dada Qorqud*, bear a new quality of symbolism in terms of ethno-psychological, ethno-

philosophical, moral and spiritual values, which became established in artistic thinking:

Do not curse its waters as they flow;

Kazilik Mountain is innocent.

Do not curse its running stags;

Kazilik Mountain is innocent.

Curse not its lions and tigers;

Kazilik Mountain is guiltless (Kitabi-Dədə Qorqud, 2004, p. 183).

The common mountain motif is linked with ideas of communing with the mountains, with the mountains as a source of protection, shelter and strength, with the mountains as a companion in suffering, with opening up one's solitude and inner world in conversation with the mountains.

Mountains, oh, lofty mountains,

Mountains older than us all,

I'm weary of loneliness,

How can I bear it, mountains (Bayatılar, 2005, p. 96).

This type of approach to the mountain can be said to be characteristic not only of the Turkic peoples; it can be found in the literature of non-Turkic peoples too. Pushkin's dedication to Kazbegi Mountain, Lermontov's to the Caucasus and Tyutchev's to the Alps connect to the mythology and religious belief of every people. The model of the holy mountain was present in the subsequent development of our poetry and preserved historical information at the image's foundation.

Another traditional aspect of the mountain is its symbolization of immortality. This applies mostly to Sumerian, ancient Iranian and Chinese sources. In ancient Iranian tradition the elixir of immortality (water of life) or obtaining knowledge of the Almighty establish a link between the World Mountain Symbol, the Mountain, and Immortality... In Chinese tradition the symbolism of the Mountain, linked with immortality, is understood as the middle mountain of the earth. The word Shan, mountain, also refers to eight immortals, so mountain means immortal men and tells of the immortality of wisdom and of wise men (Astroset Semboller Araştırma Grubu, 2014).

The image of mountains as immortal can be found in our modern poetry, for example in Qasim Qasimzada's *I've come* (Gəlmişəm), Mammad Aslan's *Come into my dream* (Yuxuma girsən) and Musa Yaqub's *Take me, mountains* (Dağlar, məni qəbul edin).

Mountains, mountains, I'm tired:

Come into my dreams, be my pillow –

Give me rest,
Mountains, mountains, I've grown pale,
Give me back my green spring –
Give me youth...
Mountains, mountains, I am burnt out,
I still have dreams,
Let me fulfil them (Aslan, 1990, p. 181).

Another interesting aspect of the mountain is the mountain as an image of home, a symbol of the fatherland, which is found in the poetry of the Turkic peoples. While our poetry makes use of poetic approaches present in the symbolic value of the mountain in all cultures, over time the mountain became mainly a symbol with spiritual and moral qualities, a sign of nation, home and greatness.

In national folklore, in traditional forms of poetry (*bayati*, *qoshma* and *garayli*), "snow-capped", "the peak shrouded in cloud" and "mountains with armfuls of flowers" are all images of the nation and home.

The grey mountains of Tabriz,
Dust has covered the mountains,
All the mountains are beautiful,
Everyone's mountains

The grey mountains of Ganja
Dust has clothed the mountains
Remembered sorrows,

Homesick for the mountains (Azərbaycan bayatıları, 1984, p. 56).

Verses such as Ashug Alasgar's "Why did the carefree minstrel live without kinsmen? May Alasgar die alone in the mountains of slaves!" and Huseyn Kurdoğlu's "The mountain in enemy hands, In sorrow and yearning for the mountains" and "Longing for the mountain is a burden heavier than the mountain" are expressions of sorrow, heartache and separation. As has been seen, the symbol of the mountain as a manifestation of genetic memory, ethnic thinking, mythological world and geographical place, laid the foundation to affirm national identity and preserve the historical information of the poetic idea.

1.2 Ethnological thinking in national symbolism, mythological memory: Moon: Stars

The Moon and Stars as poetic subjects are part of the system of symbols-images which has its source in ethnic thinking and mythological memory. The

order, movement and interplay of the Moon, Star, Sun and other heavenly bodies find their symbolic embodiment in the heroes of various works. In *The Oghuz Khagan*, known as the *Oghuznama*, the first magnificent Turkic epic from the end of the millennium, the names Sun, Moon and Star are given to the three sons of the Oghuz khan. The symbolic embodiment is found in ideas concerning the origin of the cosmos in cosmogonic myths that constitute the basis of the mythological system, in the emergence of natural phenomena and in many examples of folklore with mythological depths, especially in ceremonial songs, legends, Molla Nasraddin's funny stories, in the *dastans* (epics) *Tahir and Zohra*, *Mehr-Mah* (Sun and Moon), *Khurshud and Mahmehri* and widespread in oriental literature, Yusif Balasaqunlu's narrative poem *Qutadqu bilik* (Wisdom which Brings Good Fortune) and Assar Tabrizi's *Mehr and Mushtari*.

These images were a leading emblem in literary and philosophical thinking in the later developmental stages of artistic thinking and became widespread in national symbolism.

The Moon is one of the most prominent symbols in Turkic sacred-artistic memory. The moon has acquired many symbolic meanings in the mythology of most peoples of the world and in Turkic thinking too. "In Siberian shamanic mythology the Moon is linked with the night and dark half of the world and the Sun with the light half" (Abbasova, 2004, p. 4).

The cult of the Moon, rich in content, symbolized various objects of desire in different eras and cultures (the Crescent Moon was the sacred symbol of Astarte among the Babylonians and Chaldeans, of Isida among the Egyptians and Diana among the Greeks. In Christian mysticism Mary of the Crescent Moon is praised as the woman who brings light in the darkness" (Abbasova, 2004, p. 4). The Moon acquired special significance with interesting shades of symbolism in Turkic culture, ethnic thinking, creative epics, legends, *dastans* and other genres. Ideas of the Moon, Sun and Stars were present in Turkic mythology, rites and ceremonies, legends and *dastans*, and while over time these ideas underwent various changes, they survive as the underlay of culture, as signs confirming the hidden codes of national identity. The Moon and Sun were present together in ancient Turkic ideas, while later the Sun was independent and the Moon was sometimes alone, often together with the Stars. All three symbols could be substituted for each other separately so that in all cases these symbols-images, as symbolic units of the existence of Turkic statehood and unity, became one of the main attributes of Turkic national symbolism. "If in Islam the crescent moon is together with the five-point star, which has sacred authority as a sign of resurrection, it is a symbol of paradise" (Semboller ve işaretler, 2010, p. 3). In this respect it is utterly illogical to think that the Moon symbol came to Muslim and Turkic culture as a symbol integrated from other cultures (Энциклопедия знаков и символов, 2020).

The image-symbol can gain so much in nationalist substance that at the time of a people's self-realization and identification it can be reborn in artistic thinking

and confirm national distinctiveness, preserving traditional criteria. In Azerbaijan's many centuries of poetry the poetic elements of the Moon and the Stars on the one hand show the commitment to national-spiritual memory and culturological traditions and, on the other hand, having been made into symbols, artistic, eternal attributes of the Republic, acquire new heft in the national system of symbols.

Examples of poetry which show that the Moon and the Stars, "official national symbols of the era" (Yashar Qarayev), have been made symbolic attributes of the Republic, of the free, sovereign, independent state. Ahmad Javad's "I asked the stars: - 'It's the Moon!' they said, I went to the Moon, it too is missing you" (*Haralisan - Where are you*), "Asking the Stars, the Moon", "My eyes seeking you" (*Aşiqin dərdi - An ashug's sorrow*), "the star of life had not yet risen, we couldn't see the Moon, we counted the night stars!" (*Dərdim - My Sorrow*), "God's star, that beautiful nymph, to the Moon nestling in the embrace, my flag!" (*Azərbaycan bayrağına - To the Azerbaijani flag*), "You gave a place in your embrace to the Stars, the Moon" (*Göy göl - Blue Lake*), "That charming, pale look of yours reminds me of a beautiful nymph" (*Aya - To the Moon*). B. Seyidzadə's "When I see the Moon, I am dazzled", "When I see the stars, sorrow overwhelms me", "When I see the Moon, I plunge into a long dream, when I see the stars, yearning crushes me" (*Mən ağlaram - I weep*). Haji Karim Sanili's "Black burning in the chest, He says, do you have sorrow in your soul, Can there be no new spring for you? Do you meet your other half, Moon?"

1.3 Criteria of nationality in image-symbol: Araz river

The image of the Araz has a special place in national imagery in Azerbaijani poetry. Its emergence in our poetry is connected neither to myth nor ethnos. This symbol has passed through specific stages of history and entered our poetry as a political and ideological sign of national statehood and a distinctive symbol of separation and sorrow.

The Araz flows down

Its waters rising.

Clear from early days,

Now clouded with my tears (Bayatılar, 1960, p. 134).

The image earned its national status in our poetry at that time, not in written literature. It first found its place in folklore, in the art of oral narrative, establishing itself as a metaphor. The Araz became established in oral folk literature, especially *bayati* (folk verse), as a symbol of separation, sorrow and heartache, but at a later developmental stage in our poetic thinking it became a sign of citizenship with a broader meaning in the work of several of our poets. Typical examples are *bayati* addressed to the Araz in Rasul Rza's series "Ashug Yaniqli's bayati", Mammad Araz's "I remembered the Araz", "I saw the Araz

again” and “I saw a plane tree on the Araz” and Huseyn Kurdoğlu’s *bayati* and quatrains.

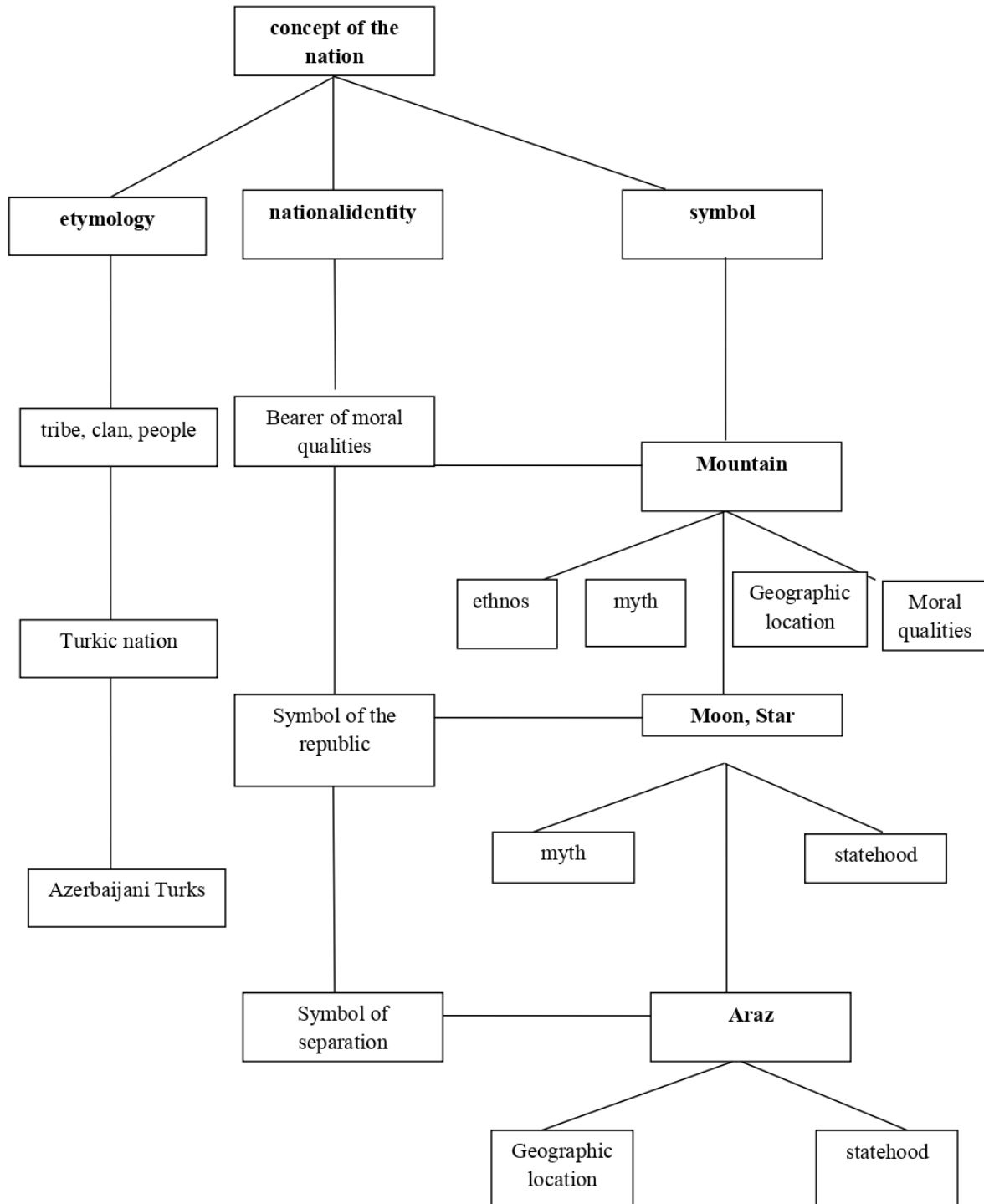
Conclusion:

Thus, based on our observations, the criteria of nationality can be traced in the symbolic content carried by the images of mountains, moon and stars, which are leading in the process of historical and artistic evolution of national poetry. The informativeness of these symbols, which is active in various cultures, in the literature of Turkic and non-Turkic peoples and have become universal, is determined, first of all, by their connection with the thinking of the ethnic group, genetic codes and mythical memory.

It is noted that the image of Araz river, unlike the symbolic images of mountains, moon and stars, was born from the political and ideological processes of national statehood and was interpreted as a symbol of separation and sadness. In our observations based on Turkic epics, examples of folk literature, ashug creativity, examples of modern poetry, as well as creative examples of A. Alesker, A. Javad, R. Rza, M. Araz, G. Gasimzadeh, M. Yagub, H. Kurdoğlu and others, we consider the common and various symbolic shades of these images.

The table below clearly shows that these images and symbols in our poetry have gone through certain historical stages and acquired a national identity.

Tablo 1



REFERENCES

- Abbasova, M. (2004). *Klassik Azərbaycan hekayətində bədii simvol. 1900-1920* (The artistic symbol in classical Azerbaijani narrative. 1900-1920).
- Araz, M. (Mammad Araz). (2004). *Seçilmiş əsərləri* (Selected works). Two vols, Vol. 1. Lider
- Aslan, M. (Mammad Aslan). (1990). *Bilməcdi bildiyimiz bu dünya. Şeirlər. Yazıchi Azərbaycan bayatıları* (Azerbaijani folk verse). (1984). Elm
- Bayatılar* (Folk verse). (1960). Azarnashr

Bayatılar (Folk verse). (2005). Altun kitab

Cavad, Ə (Ahmad Javad). (1992). *Seçilmiş əsərləri* (Collected Works). 2 vols, /vol 1. Azarnashr

XX əsr Azərbaycan poeziyası antologiyası (2009). I kitab. 1920-ci illərin poeziyası (Anthology of Azerbaijani poetry in the 20th century. Book 1 – poetry of the 1920s). Elm

Kitabi-Dədə Qorqud. (2004). Öndar

Gürkan, S. L. (2011). *Osmanlının Yahudileri, Cumhuriyetin Ötekileri*. Kitap tanıtımı ve tenkitler. *Milət və Nihal: İnanç, Kültür və Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2),83-99, Mayıs-Ağustos.

Ögel, B. (2001). *Türk kültürünün gelişme çağıları* (The eras of the emergence of Turkic culture), Two vols, Vol. I. Özrenk matba.

Rəsulzadə, M.Ə. (Rasulzada, Mammad Amin). (1990). *Azərbaycan cümhuriyyəti* (The Azerbaijani state). Elm.

Semboller ve işaretlər (Symbols and signs). (2010). Alfa

Lewis, G. (Trans.). (2011). *The Book of Dede Korkut*. Penguin Classics. (Original work published 1974)

Мурдалиева, Н. (Muradaliyeva, Naila). (1992). *Романтический пейзаж в литературе* (The romantic landscape in literature). Yazichi

Соколов, Д.В. (Sokolov, D.V.). (2014). "К проблеме генезиса концепта «национализм»" (On the genesis of the concept of "nationalism"), *Вестник ТГПУ* (Tomsk State Pedagogical University Herald).

Чороев, Т.К. (Choroyev, T.K.). (1995). "Тенгир-Тоо (притяжвшање) как регион этногенезиса кыргызского народа" (Tengir-Too [Tienshan] as a region of the ethnogenesis of the Kyrgyz people), in the book *Происхождения кыргызов* (Origin of the Kyrgyz). Bishkek.

Astroset Semboller Araştırma Grubu (16 Temmuz 2014-cü il). Dağ sembolü (The mountain symbol) http://www.astroset.com/bireysel_gelisim/sembol/s44.htm

Энциклопедия знаков и символов (Encyclopaedia of signs and symbols). <http://www.znaki.chebnet.com/s10.php?id=560> (Retrieved february 2, 2020)

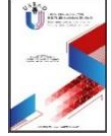
GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Edebiyat biliminin karmaşık sorunlarından biri olan simge kavramı, sadece şiirsel bir kategori olarak değil, aynı zamanda insanın varoluşunu, çevresini anlama, insan ve soykökü arasındaki bağları çözümü ve milleti kendi köklerine, ilk temellerine bağlayan felsefi-psikolojik bir kavramdır. Simge, evrensel olduğu kadar bireyseldir. Halkın etnogenezisinde, mitolojisinde ve sanatsal düşüncenin oluşum aşamalarında, simgenin tezahürü milli düşünce ve bilinç düzleminde somutluk kazanır. Her bir halkın tarihî-edebî evriminde geçerli olan imge-simgeler vardır ki, edebî düşüncenin farklı gelişim aşamalarında tekrarlanır, değişir ve yenilenir. Fakat aynı imge-sembolün simgesel sistem değişiminde yenilenmesi, imge-sembolün milli statüsünü belirlemez. Bu, belirli bir zaman gerektiren karmaşık bir süreçtir. Eğer sembolün evrensel bir karaktere sahip olduğunu göz önünde bulundurursak, bir imge-sembol farklı milletlerin edebi düşüncelerinde benzer bir fikir ve içerik taşıyıcısına dönüşebilir. Yapılan araştırmalar sırasında, imge-simgelerin kültür içindeki gelişimi ve tezahürünü izlerken dikkat çeken önemli bir nokta, sembolün edebi düşüncede sabitleşme sürecinin kısa bir zaman diliminde değil, öncelikle sözlü edebiyatla ortaya çıkması, ardından tekrarlar yoluyla belirli bir fikrin farklı yorumlarla millileşmesidir. Araştırmanın amacı, şiirsel düşüncenin tarihsel-sanatsal gelişiminde hafızada daima diri ve canlı kalan imgelerin etnos, mitolojik bellek, coğrafi mekân, devletçilik fikirlerinden doğan anlamlandırmalar

bağlamında bireyselliğini tanımlamak ve kültür içinde var olan işlevsel sembollerin millileşme sürecini takip etmektir. Makalede, millilik kavramı, şiirimizde işlevsel olan dağ, ay, yıldız, Araz gibi imge-simgelerin etnos, coğrafi ve ideolojik açıdan işlenişi kapsamında ele alınır. Aktif imgelerden biri olarak dağ imgesinin folklordan yazılı edebiyata, aşık edebiyatı, klasik şiir ve çağdaş şiire kadar geniş bir yelpazede nasıl işlediği ele alınırken, bu imgelerin milli değerler çerçevesinde genetik, belleksel ve etnik köken bağlamında Türk halklarının edebiyatındaki belirleyici rolü vurgulanmaktadır. Dağ, Türk kavminin kültürel, sanatsal ve estetik düşünce yapısının şekillenmesinde temel bir motif olarak, kökeni ortak olan halkların ve milletlerin manevi dünyası, dünya görüşü ve etnopsikolojik belleğiyle ilişkilendirilerek, genel Türk edebiyatında seçilen sembolik bir imgedir. Türk`ün yaşamında ve mücadelesinde kutsal kabul edilen dağ, edebi düşüncede önde gelen bir imge-simgeye dönüşmüştür; "dağ"ın kutsal bir mekan ve ilahi varlık olarak tasvir edilmesi, "Dede Korkut Hikayeleri", "Köroğlu", "Manas", "Ural-Batır", "Maday Kara", "Alpamış" gibi Türkdilli destanlarda sembolik bir anlam taşıyan temel unsurlardan biri olmuştur. Bahsedilen ortak unsurlar arasında, milli edebiyatımızda dağ imgesinin, el, oba, yurt yeri gibi toplumsal mekânlarla ve büyüklük, yücelik gibi manevi-ahlaki değerlerle ilişkilendirilmesi belirgin bir özellik göstermektedir. Aynı temaya ay ve yıldız imgelerinde de rastlamak mümkündür. Türk mitolojisinde, ayınlar, ritüellerde, efsanelerde ve destanlarda Güneş, Ay ve Yıldız ile ilgili kavramlar mevcut olmuş, zamanla, çeşitli değişikliklere uğramış olsa da, hafıza ve milli kimliğin gizli kodlarını belirleyen işaretler olarak kültürün derin katmanlarında canlı kalmaya devam etmiştir. Türk halkının eski inançlarında var olan Ay ve Güneş birlikteliği, sonraki dönemlerde Güneş'in bağımsız bir sembol olarak ortaya çıkması ve Ay'ın bazen tek başına, bazen de yıldızla birlikte yer almasıyla, ayrıca her üç sembolün ayrı ayrı işlev görmesi, Türk devletinin varlığı ve birliğini simgeleyen sembolik bir birleşim halini almıştır. XX. yüzyıl Azerbaycan şiirinde, Ay ve Güneş'in birlikteliği yerini Ay ve Yıldız'a bırakırken, Güneş ise bağımsız bir şekilde sembolize edilmeye başlanmıştır. 20.yüzyılın başlarında, Cumhuriyet öncesi dönemde, M. Hadi, H. Cavid, A. Şaik, A. Sehhet gibi şair ve yazarlarda, bağımsızlık ve özgürlükle ilgili düşünceler, toplumun sosyal ve toplumsal sorunlarından kurtulma arayışları Güneş imgesi ve sembolüyle edebi bir anlam kazanmıştır. Hem Azerbaycan, hem de Türk şiirinde dikkat çeken önemli noktalardan biri, bu sembolün yerellikten çıkıp geniş bir ideolojik ve içeriksel taşıyıcıya dönüşmesidir. Yani, Güneş sembolü, belirli bir ideolojiye dayalı olmaktan ziyade, ölçeği ve düşünsel-duygusal algılama açısından küresel bir anlam kazanmıştır. Milli simgesel sistemde yer alan Araz imgesi, önceki sembollerden farklı olarak ne etnik ne de mitolojik hafıza ile doğrudan ilişkilidir. Belirtildiği üzere, Araz, milli devletçiliğin siyasi-ideolojik bir göstergesi olarak şiirimize girmiş ve genellikle ayrılık, hüznün ve hasret gibi duyguların sembolü olarak şekillenmiştir. Her bir halkın günlük yaşamında, geleneklerinde ve sanatsal düşüncesinde belirli bir durum ve hareketin, kavramın taşıdığı niteliklerin, milli düşünce ve psikolojiye uygun bir şekilde simgelenmesi, kısa bir zaman diliminde gerçekleşen bir süreç olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yerine, bu süreç, halkın tarihsel geçmişine, ahlaki ve manevi değerlerine dayanan bir olgu olarak, halkın öz farkındalığından başlayarak milli düşüncede toplumsal düşünce ölçütü olarak sabitlenen bir olgu olarak ortaya çıkar. Araştırma sürecinde, millet ve millilik kavramları, edebi ve teorik örnekler aracılığıyla Azerbaycan, Türk, Rus ve Avrupalı bilim insanlarına atıfta bulunularak derinlemesine incelenir. Ayrıca, şiirin tarihsel ve sanatsal gelişimine dayanarak imge-sembollerde etnobelge ve coğrafi mekân bağlamındaki ortaklıklarda bireysellik gösterilir.

EXTENDED ABSTRACT: The concept of a symbol, one of the complex problems of literary criticism, is not only a poetic category, but also a philosophical and psychological concept that links human existence, understanding of the environment, the connections between human and ancestral relations, and also links a nation with its roots and origins. A symbol is as individual as it is universal; its manifestation in the ethno-genesis, mythology, at the stages of the formation of a people's artistic thought, acquires concreteness at the level of national thought and consciousness. There are images and symbols common to the historical and literary evolution of each nation, and they are repeated, changed and got renewed at different stages of the development of artistic

thought. However, the renewal of one and the same image when the symbolic system changes, does not determine the national status of the image-symbol. This is a complex process that takes some time. If we take into account that the symbol has a universal character, then the image-symbol can become a carrier of similar ideas and content in the artistic thought of different peoples. One of the interesting points revealed in the course of the study of the development and manifestation of image-symbols in culture is that the process of stabilization of the symbol in artistic thought does not occur in a short period of time, but first occurs in oral literature, and through repetition a certain idea is nationalized in a different interpretation. The purpose of the study is to characterize the individuality of images preserved in memory in the historical and artistic evolution of poetic thought, in the context of interpretations arising from ideas about ethnos, mythical memory, geographical space and statehood, as well as to trace the process of nationalization of existing functional symbols in culture. In the article, the concept of nationality are considered in relation of the use of a mountain, moon, star, Araz river and other images and symbols which are used in our poetry from the image-ethnos, geographical, and ideological aspects. When considering the place and position of the image of the mountain as one of the active symbols in folklore, written literature, ashug art, classical poetry and modern poetry, it is noted that this image-symbol also occupies an important place in the literature of the Turkic peoples, having a genetic, historical, ethnic basis in the national assessment. The mountain is a symbolic image that appears in the literature as the main motive for the formation of Turkic people, their culture, artistic and aesthetic thought of the peoples and nations with common roots, associated with the spiritual world, worldview and ethno-psychological memory. The mountain, considered sacred in the life and struggle of the Turks, became one of the leading images and symbols in artistic thought. The image of the "mountain" as a sacred place and a divine being also occupies an important place in Turkic-language epics such as "Kitabi-Dede Gorgud", "Koroghlu", "Manas", "Ural-batyr", "Madai Kara", "Alpamysh". Among the mentioned common points, the most noticeable is the transformation of the mountain in our national literature into a bearer of spiritual and moral qualities, a symbol of the people, village, homeland, greatness and sublimity. The same idea can be found in the images of the moon and stars. Concepts related to the Sun, Moon and Stars existed in Turkish mythology, rituals and ceremonies, legends and epics. Although these ideas have undergone various changes over time, they have remained alive in the cultural substrate as symbols defining secret codes of memory and national identity. The unity of the Moon and the Sun, which existed in ancient Turkic thinking, was subsequently replaced by the independence of the Sun, the appearance of the Moon sometimes alone, and in most cases together with a star, as well as the appearance of all three symbols separately, due to which these images and symbols became one of the main attributes of Turkish national symbolism as a symbolic unit of existence and unity of Turkish statehood. In Azerbaijani poetry of the 20th century, the union of the Moon and the Sun is replaced by the Moon and the Star, and the Sun is symbolized independently. At the beginning of the century, still before the Republic, in his works of M.Hadi, H.Javid, A.Shaig, A.Sahhat and others, thoughts about independence, freedom, and the struggle for liberation from social pressure found artistic expression in the image-symbol of the Sun. One of the striking moments of both Azerbaijani and Turkish poetry is that this symbol has gone beyond the locality and has become a bearer of broad ideas and content. In other words, the symbol of the Sun is not specific in terms of ideas, but has a global significance in terms of scale and intellectual and emotional perception. The image of Araz River, which occupies its place in the national symbolic system, unlike the previously mentioned images-symbols, is not associated with either the ethnic group or mythical memory. It is noted that the symbolic image of the Araz River entered our poetry as a political and ideological indicator of national statehood and became a symbol of separation and sadness. We see that in everyday life, customs and artistic thinking of each nation, the symbolization of certain states, actions and characteristics of a concept in accordance with national thinking and psychology is not a process that occurs within a narrow time frame. It turns out to be a moment that begins with the self-awareness of a people with

a historical past and moral and spiritual values, and becomes a stable criterion of public thinking in national thought. In the course of the study, the concepts of nation and nationality are analyzed using artistic and theoretical examples, with reference to existing concepts of Azerbaijani, Turkish, Russian and European scientists, and also, based on the historical and artistic evolution of poetry, ethno-memory is shown in images and symbols, individuality in community in geographic space.



SOSYAL MEDYA VE INSTAGRAM ANNELERİ SOCIAL MEDIA AND INSTAGRAM MOTHERS

Lale Barçın AKA

Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım
ABD., İzmir/Türkiye.

Dr., Ege University, Faculty of Communication, Public Relations and Publicity,
İzmir/Turkey.

lale.barcin.aka@ege.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-3420-3802

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1627296

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 26.01.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 19.03.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Aka, L. B. (2025). Sosyal Medya ve Instagram Anneleri. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 194-207.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Kadının yaşadığı kültürde geçerli olan toplumsal değerler ve değerlendirme kriterleri, annelik rolünü de önemli ölçüde etkiler. Dijital çağda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, sosyal medya platformlarıyla artan etkileşimin annelik kimliğini de etkilediği ve dönüştürdüğü düşünülmektedir. Annelik kavramı sosyal medyada sıklıkla "iyi anne" ile "kötü anne" arasında ele alınırken, sosyal medya platformlardaki anneliğin tüm kadınların ulaşmak istediği saygın bir yaşam şekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma bulguları, genel anlamda, annelerin sosyal destek gereksinimlerini yerine getirmek, annelerin rollerinde başarı elde etme isteği ve kamusal görünürlüklerini artırmak için sosyal medyayı kullandığını göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmalar, sosyal medya ile etkileşimin, kadınlar üzerinde annelik yeteneklerini geliştirmeleri için önemli miktarda baskı yarattığı ve sonrasında çocuklarını içeren görüntü ve videoların yayınlamaları sonucunda istismar vakalarına yol açabileceği vurgulamıştır. Bu çalışmanın amacı, anneliğin sosyal medya aracılığıyla nasıl farklı boyutlar kazandığı, instagram kullanıcısı annelerin çocuklarını bir meta olarak nasıl sunduklarını ve istismar ettikleri instagram profilleri üzerinden incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı çerçevesinde amaçlı örneklem seçilip takipçi sayısı yüksek olan instagram annelerinin profilleri seçilmiş ve bu profillerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Medya, Annelik, Instagram Anneliği, Sosyal Ağlar

Abstract: The social values and evaluation criteria valid in the culture in which women live also significantly affect the role of motherhood. In the digital age, with the advancement of technology, it is thought that the increased interaction with social media platforms has also affected and transformed the identity of motherhood. While the concept of motherhood is often discussed on social media as a "good mother" or "bad mother," motherhood on social media platforms is thought to be a respectable lifestyle that all women want to achieve. Research findings have generally shown that mothers use social media to meet their social support needs, to achieve success in their roles, and to increase their public visibility. In addition, these studies have emphasized that interaction with social media creates a significant amount of pressure on women to develop their motherhood skills, and that it can lead to abuse cases as a result of them publishing images and videos of their children. The aim of the study is to examine how motherhood gains different dimensions through social media, how Instagram mothers present and exploit their children as a commodity through their Instagram profiles. In this context, within the framework of the purpose of the study, purposive sampling was selected and the profiles of Instagram mothers with a high number of followers were selected and the data obtained from these profiles were analysed by content analysis method.

Key Words: New Media, Motherhood, Instagram Motherhood, Social Networks

Giriş

Biyolojik sınıflandırmanın ötesinde "kadın", bulunduğu topluma göre şekil alıp, yorumlanabilen, insanların üzerinde konuşabildikleri ve nasıl davranması gerektiği konusunda tartışılan bir söylem olarak tanımlamak mümkündür (Elçi, 2011, s. 31). Kadın anne olmasıyla farklı bir sürece girer ve yeni bir kimlik kazanır. Annelik ve kadına atfedilen roller içinde yaşanan toplumun değerlerine göre şekillenen bir durumdur. Böylece içinde bulunulan toplumun toplumsal cinsiyet algısını, anneliğe yakışan davranışları ve annelik rolünü belirlediği söylemek mümkündür (Ersoy, 2018, s. 14).

Gelişen teknolojik yapı, yeni medya ve sosyal medya platformlarının hayatımıza girmesi ve kullanımının yaygınlaşmasıyla annelik olgusu da farklı bir boyuta taşınmıştır. Sosyal medya kültürü annelik, kadınlık ve anne-çocuk ilişkisini de bir anlamda değiştirmiştir. Youtube anneleri, instagram anneleri gibi yeni nesil anneler ortaya çıkmaya başlamıştır. Sosyal ağlarda evlilik, hamilelik süreci, yaptıkları alışverişler, doğum, bebek alışverişi, bakımı ve beslenmesi, uykusu gibi çeşitli bilgi paylaşımında buldukları görülmektedir. Annelik rolünün geleneksel kimlikten çıkıp ve sosyal medya platformları tarafından yeniden inşa edildiğini görmekteyiz.

Bu çalışmada sosyal medyada değişen annelik, kadınlık, anne- çocuk ilişkisini incelenecektir. Sosyal medya anneliğinin nasıl değişip dönüştüğü ve bu kültürün nasıl farklı bir boyuta geçtiği konusu irdelenecektir. Özellikle yeni medya teknolojilerindeki gelişmeler, bazı ailelerde değişime yol açmış annelik kültürünün geleneksel bağlardan çıkıp, yeni bir tür annelik modeli inşa edilmesine yol açmıştır. Bunlar, insta-mom, sosyal medya anneleri gibi kavramları ortaya çıkarmıştır. Değişen annelik algısı sonucunda; bilmediğimiz, gerçek hayatta tanımadığımız kişilerin mahremiyetlerine dair çok özel bilgileri görmeye ve sahibi olmaya başladık. Hatta takip ettiğimiz sosyal medya kullanıcılarını rol model almaya ve onların önerdiklerini almaya, tüketmeye başladığımız görülmeye başlanmıştır.

Günümüz koşullarında ideal kadın modelinin hem modern olup hem de geleneksel değerlere sahip çıkması beklenirken idealize edilen kadın figürünün bir anlamda süper kadına dönüşmesi beklenmektedir. Güzel'in (2014, s. 191) belirttiği gibi kadından "hem anne hem iş kadını, aynı zamanda iyi bir eş ve ev kadını olması beklenmektedir. Birden fazla sosyal kimliğin getirdiği sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir". Sever (2015, s. 74-75) de toplumda kadına biçilen rolün, özellikle günümüz modern annelerin yükünün çok daha ağır olduğunu savunmaktadır. Çünkü bu çağda en ilerlemiş bilgi ve teknolojiler doğrultusunda çocuğunla ilgilenmesi, bilgilerini aktarması ve aynı zamanda sosyal hayatına ve kariyer hayatına devam etmesi beklenmektedir. Vetüm bunların yanında güzelliğini, bakımını ihmal etmemesi istenmektedir.

1. Toplumsal Yapıda Kadın ve Annelik

Yaşanılan toplumun eğitim seviyesi, sosyo-ekonomik kültürel seviyesi ve normları kadınlık ve erkeklik olgularını belirler. Kadının, doğumundan ölümüne kadar ki süreçte yaşam biçimi, düşünce tarzı, davranış kalıpları, yüklenen sorumluluklar toplumun dayattığı cinsiyetçi tutumdan kaynaklanmaktadır. Bu rol aktarımı çocukluk itibarıyla başlamaktadır. Evdeki görev paylaşımından tutun, oynanan oyuncaklara kadar gerek ailede gerekse medya tarafından öğretilerek kadınlık rolü bir şekilde içselleştirilmektedir (Yardım, 2020, s. 129). Tarih boyunca geçmişten günümüze kadar olan süreçte kadına yüklenen anlamlar farklılık göstermiştir. Yakın zamana kadar ülkemizde kadınlık, ev hanımlığı annelik ile bütünleştirilmiştir. Sanayi toplumuna geçişle kadınlar da çalışma hayatında yer bulmaya başladılar ve toplumdaki statüleri yükseldi fakat

sonrasında iş hayatında cinsiyetleri yüzünden toplumsal cinsiyet eşitsizliğine fazlaca maruz kaldılar, ayrımcılık ile baskı gördükleri de yadsınamaz bir gerçektir (Aktaş, 2013, s. 30).

Kadınların yaşamları boyunca en fazla baskıya maruz kaldığı ve aynı zamanda iki kere düşündükleri en önemli kararlardan birisi de anne olmaktır (Boz vd., 2018, s. 108). Çünkü genelde hemen hemen her toplumda çocuğun sorumluluğu annenin üstündedir. Annenin bedensel ve mental olarak sağlık durumu, beden algısı, annelik sürecinde yaşanan belirsizlik, babanın çocuk bakımına destek olup olmaması, çocuğun sadece annenin sorumluluğunda olması, içinde yaşanan kültürel değerler, toplumun kadına ve anneliğe bakış açısı, toplumsal cinsiyet rolleri, sürekli anneliğin eleştirilmesi ve ne yapması gerektiği konusunda yönlendirilmesi, annelik sürecini etkileyen faktörler arasındadır. (Joshi et all., 2019, s. 121). Tüm bu faktörlere ek olarak kültürel kimliğin değişime uğraması ve oluşan popüler kültürün etkisiyle sosyal medya platformlarında yeni tip annelerin oluşması, annelik üzerine yapılan olumlu ve olumsuz söylemler, annelerin yaptığı birtakım hataların paylaşılması ve yaşadıkları sorunları paylaşmaları, kadınların annelik deneyimi hakkında farklı bir boyutu göstermektedir.

Popüler kültür hayatın her alanına girmiş, hayata dair alışkanlıklarımızı değiştirmiştir. Kişisel bir süreç olan anneliği de etkileyerek farklı bir boyuta taşımıştır. Buna ek olarak annelik kodlarını da yeniden üretmiştir (Bozkurt & Taylan, 2020, s. 45).

2. Sosyal Medyada Annelik

Popüler kültürün etkisinde olduğumuz günümüzde ailelerin, ebeveynlerin özellikle anne ve çocuk ilişkisinde annelerin her düşüncesini ve her anını sosyal medya platformlarında paylaşmaları gitgide artmaktadır (Akpuokwe vd., 2024, s. 34). Dijitalleşmeyle farklı bir yaşam biçimi yaratan sosyal medya, annelik ve anne çocuk ilişkisini de farklı bir hale getirmiştir. Annelik olgusunu biçimsel ve algısal anlamda değiştirmeye başlamıştır.

Sosyal medyanın yapısı ile anne olma, hamilelik süreci, o süreçte yapılan birtakım ritüeller, kutlamalar da dijitalleşmiştir. Yapılan kutlamalar, abartılı etkinlikler, giyilen kıyafetler, verilen hediyeler dahi sosyal medya kullanıcılarının sosyoekonomik düzeyi, beğenileri hakkında bir fikir oluşturmamıza neden olmuştur. Çünkü bu göstergeler ile anneler de annelik rollerini, yaşamlarını, statülerini, evlerini, ekonomik hallerini bu kutlamalar üzerinden gösterme eğilimi başlamışlardır (Altaş, 2018, s. 9,10). Kadınlar; bilgi paylaşımı, rol model edinme, destek hissiyatı, dayanışma, arkadaşlarıyla olan ilişkilerini sosyal medya platformları üzerinden iletme, yeni arkadaşlar edinme, içerik oluşturmak gibi nedenlerden dolayı sosyal medyayı kullanma gereksinimi duymaktadırlar (Timurturkan, 2019, s. 319). Yeni medya aracılığıyla yeni nesil sosyal medya anneleri, takipçileriyle farklı bir iletişim kurarak, onlara anne ve çocuk ilişkisi hakkında ve çocuklarının okulları hakkında bilgi paylaşımı yaparak aradaki bağı güçlendirme, takipçilerin çeşitli sorularına cevap vererek ilişki

kurmaktadırlar. Bu şekilde geleneksel annelik rolünden çıkarak yeni nesil anneliğe doğru evrilen bir süreç ile karşı karşıya olduğumuzu fark ederiz (Aktan & Kayış, 2018, s. 53).

Popülizmin aktarılmasında sosyal medya platformlarını bir araç olarak görebiliriz; ideal kadınlık, ideal annelik düşünüldüğünde ise göstergeler ve kodlar aracılığıyla nasıl tek tipleştirme olduğunu görmekte mümkündür (Aktaş, 2019, s. 256). Dönemsel olarak güzellik, kadına atfedilen roller, kadından beklenenler, annelik, çocuk yetiştirme tarzı bile toplumsal nedenler doğrultusunda değişim göstermektedir.

3. Instagram Anneleri: InstaMomlar

Günümüz hemen hemen her kesimden insan sosyal medyada kişisel paylaşımlar yapmaktadır. Paylaşımlarında hem kendilerine ait hem de ailelerine ait bir dijital dünya meydana getirmektedirler. Bu paylaşımlarda popüler kültürün etkisini fazlaca görmektedir. Günümüzde özellikle de annelerin hem kendileri hem de çocuklarının hayatıyla ilgili konuları sosyal medya platformlarında paylaşmaları olağan bir durum haline gelmiştir. Kadınların sosyal medyayı kullanma amaçları bilgi sahibi olma, desteklenme, dayanışma ihtiyacı, kendileri gibi annelerle arkadaşlık kurma ve yeni içerikler oluşturmaktır (Timurturkan, 2019, s. 319). Kadınların anne olduktan sonraki süreçlerine bakacak olursak hem gerçek hayatta hem de sanal dünyada bir süreç onları beklemektedir. Örneğin sanal alemde farklı bir oluşum olarak Instagram anneliği diye bir kavram alan yazına girmiştir. Sosyal medya anneliği, annelik konusunda biçimsel ve algısal olarak değişimler meydana getirmiştir. Bu mecralarda anneler farklı içerikler oluşturmakta ve bunları hesapları üzerinden takipçileriyle paylaşmaktadır. Bu içerikler gerek video gerekse hikâyeye ve gönderi biçimindedir. Bunun sonucunda takipçileriyle interaktif bir iletişim kuran anneler, hesapları üzerinden kendi yayınlarını da yapmaktadır. Anneler bireysel hesaplarından annelik, çocuk hastalıkları, okul veya kreş süreçleri, bakım, yemek, çocuklara dair yapılan aktivite ve etkinlikleri vb. paylaşmaktadırlar. Bazense bu veya gündemde olan bir konu hakkında konuk da çağırırlar. Soru cevap kısmı olurken bazen de herhangi bir konu hakkında bilgi almak için soru cevap kısmında takipçileriyle mesajlaşıp, o paylaşımlar Instagram üzerinden hikâyelerinde verilen cevapları bilgi niteliğinde paylaşmaktadırlar. Bu gruptan gelen geri dönüşler ile Instagram anneleri ilgi duydukları konular hakkında belirsizliklerden kurtulup hem paylaşma hem de rahatlama imkânı sağlarlar (Lupton, 2016, s. 8).

Instagram anneleri; gebelik aşamasından başlayarak doğum süreci ve sonraki aşamalarda yaşadıkları deneyimleri paylaşarak ve çocuklarla ilgili tüm konuları kendilerini takip eden kullanıcılara anlatırlar. Sadece bununla kalmayıp bazı kullandıkları ürünleri tanıtip reklamını yaparlar ve böylece finansal gelir elde etmektedirler. Anneler sosyal medya platformları aracılığıyla para kazanmaya da başladılar.

4. Yöntem

Bu çalışmada nitel veri analiz türleri arasında çok fazla tercih edilen bir yöntem olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı metin içindeki anlamları çeşitli sınıflandırmalara tâbi tutarak sistematik olarak çözümlenektir (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 22). Çalışmanın konusu kapsamında amaçlı örneklem yöntemi ile takipçi sayıları yüksek olan Instagram annelerinin hesapları örneklem olarak seçilmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerinin de (2018, s. 92-93) belirttiği gibi bu yöntem, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesine ve derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Belli kriterleri karşılayan, belirli özelliklere sahip, bir veya daha fazla özel durumunun çalışılması istenildiğinde tercih edilen bu yöntem ile araştırmacı, topluma dair olayları ya da olguları anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye, açıklamaya çalışmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek için profil ve takipçi sayılarına bakılarak anne hesapları tek tek incelenmiştir ve araştırma sonucunda güncel hesaplar tespit edilmiştir. Sosyal medya platformlarında hesaplarının bulunması, düzenli olarak sosyal medya hesabı üzerinden paylaşımlarda bulunulması, sosyal medya hesabından 30 gün içinde en az 15 paylaşım yapılması, sosyal medya hesaplarının takipçi sayılarına bakılarak belirlenmiştir. Takipçi sayıları 500 bin ile 125 bin arasında değişen 5 instagram annesi seçilip profilleri analiz edilmiştir. Aşağıdaki tabloda Instagram annelerinin profil hesapları, meslekleri ve takipçi sayılarına dair bilgiler verilmiştir.

5. Bulgular

Tablo1. Instagram annelerinin takipçi sayıları, eğitim ve meslek bilgileri

Instagram Hesabı kullanıcı adı soyadı	Takipçi Sayısı	Meslek
Nur Karaata Uğurlu	125 bin	Modacı, Anne
Merve Muratoğlu Önder	128 bin	Sporcu, Anne
Gonca Odalıbaş	112 bin	Influencer, Anne
Pırl Çetindoğan Kokuludağ	445 bin	İş insanı, Anne
Ezgi Elif Apa	500 bin	Modacı, Anne

Amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen profil sahibi annelerin modacı, sporcu, influencer, iş insanı olup özel işletme sahibi vb. mesleklere mensup olduğu tespit edilmektedir. Annelerin mesleki bilgilerine yer verilmesinin nedeni sosyal medya fenomenlerinin ekonomik ve sosyal statülerinin bilinmesi açısından önemli bulunmuştur.

Örnekleme dahil olan annelere ait profiller incelendiğinde annelerin instagram sayfalarının profil bilgi kısmına "anne, mom, lyfestyle, influencer, modacı, still danışmanı, sporcu, antronör, iş insanı" olarak kendilerini tanıtmışlardır. Ayrıca profil bilgilerinde iş hesapları ile ilgili link bilgilerini paylaşmış iş birlikleri için mail adreslerini verdikleri görülmektedir. Ayrıca annelerin varsa hobilerine dair emojiler profesyonel meslekleri, yayınladıkları sergi veya kitaplar, yaptıkları ticari işlere dair bilgilendirmeleri açıklama kısmında ve öne çıkanlar kısmında görülmektedir. Seçilen ve analiz edilen anne profillerinin çoğunluğunun

kendilerine ait Instagram iş hesabına ve web sayfasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Seçilen 5 anne profiline baktığımızda bazı ortak özellikler tespit edilmiştir. Anneler oldukça bakımlı, güzel, çocukları ile ilgili, onlarla birlikte farklı aktiviteler yapan ve çocuğun okulu, eğitimi ve gelişimi hakkında araştırmalar yapıp önerilerde bulunan farkındalığı yüksek annelerdir. Hemen hemen tüm paylaşımlarında düzenli ve titiz hallerinin olduğu gözden kaçmamaktadır. Evlerinin iç ve dış mekanlarına bakıldığında oldukça temiz olduğu görülmektedir. Böylece Instagram annelerinin sahip olduğu hayatların normal hayatlarla karşılaştırıldığında "süper anne" izlenimini taşıdıkları söylemek mümkündür. Annelere süper anne denilmesinin nedeni hem kendilerine zaman ayırmaları, kişisel gelişimlerine önem vermeleri ve mesleki anlamda geri kalmamaları ve aynı zamanda bu özeni aile hayatında özellikle çocuklarıyla ilgilenererek geçirebilmelerindedir. Instagram sayfalarında gösterdikleri bu halleri onları birer Instagram annesi yani instamom yapmaktadır ve bu kişisel özelliklerinden dolayı takdir toplayan, takipçileri tarafından beğenilen, rol model olarak gördükleri bir pozisyona getirmektedir. Rol model alınan bu anneler için fırsat kapıları da doğmaktadır. Bazı firmalardan reklam alıp ürün tanıtımı da yapmaktadırlar. Bu da onlar için ciddi bir kazanç oluşturmaktadır.

Instagram anneleri günlük olarak yaptıkları paylaşımlarda hem kendi ihtiyaçlarını, satın aldığı ürünleri hem de çocuklarının giydiği kıyafetleri ve alınan ürünleri takipçileriyle paylaşmaktadırlar. Aldıkları ürünler hakkında yorum yapıp, tavsiyelerde bulunup bu ürünler için takipçilerin satın alabilmesi için link vermektedirler. Moda, marka ürünler, sağlık, spor, sağlıklı beslenme gibi konularda fikirlerini ve gönderilerini Instagram aracılığıyla paylaşmaktadırlar. Kullandıkları ürünler ve markalar takipçileri tarafından izlenip, bu tavsiyeler doğrultusunda bir anlamda ücretsiz danışmanlık da yapmaktadırlar. Takipçilerin influencerların tavsiyelerine yaptığı yorumlar ile ilgili yapılan akademik çalışmalar da bunu desteklemektedir.

Instagram'da yapılan bir odak grup çalışmasında influencer olan annelerin takipçilerinin çoğunun bu hesaplara güvendiklerini ve takip ederken yeni bilgiler öğrendiklerini ifade etmektedirler. Aslında takipçiler kendilerinin gerçek hayatta belki de hiç karşılaşmadıkları bu annelerin verdiği tavsiyelere güvenip kendilerine ve çocuklarına dair okul kararlarından bakım ürünlerine kadar önemli konularda kararlar alıp faydalı bulduklarını ifade etmektedirler (Sine & Parlak Yorgancı, 2017, s. 405-406).

Nur Karaata Uğurlu @nurkaraata adlı kullanıcı hesabında yaptığı paylaşımlarda moda çekimlerinden, dergi kapağındaki verdiği pozlar, en son gittiği Fransa seyahatinden, bazen eşi ile bazense tek başına kendi oluşturduğu markanın kıyafetlerini sergilemektedir. Son 30 Instagram gönderisini incelediğimize 6 kere çocuğunu paylaştığı görülmektedir. Plajda kucağında, arabada yanında otururken, sporda birlikte spor sonrası dans edip oynarken, yemekte ailecek, deniz kenarında son derece şık bir elbise giyerken kucağında

oğluyla karşımıza çıkmaktadır. Son derece bakımlı, saçları her daim f6nl6, kendi markasının da aynı zamanda model y6z6 olan bir annedir. Instagram hikayelerine baktığımızda hamilelik d6nemine ilişkin bazı paylaşımları ve kullandığı 6r6nler ve bunlara dair link'ler g6ze 6arpmaktadır. Annelik olgusunu sosyal medya boyutunda ele aldığımızda, annelik kimliğinin geleneksellikten sıyrılmaya başladığı ve sosyal medya tarafından yeniden inşa edildiği s6ylemek m6mk6nd6r. Bu nedenle annelerinde de paylaşımlarında geleneksellikten sıyrılmaya başladığı (Timurturkan, 2019, s. 223) ve iletişim teknolojilerinin etkisinde kaldığı ve sosyal medyaya odaklandığı g6r6lmektedir (Yardımlı, 2020, s. 223).

6rneklemeye dahil olan anneler arasında 2. Anne Merve Muratoğlu 6nder'dir @mervemuratoglu. Kendisi spor, sağlıklı besin, yaptığı dietler 6zerine paylaşımlar yapmaktadır. Aslında profil bilgilerine baktığımızda organizasyon şirketi sahibi olduğunu g6rmekteyiz. 6ok sık olmasa da yaptığı paylaşımlarda nişan, d6đ6n, baby shower gibi aktiveleri organize ettiği g6rmekteyiz. Son 30 g6nderisini incelediğimizde oğullarıyla 6ok sık paylaşım yaptığını ve bunların 17'sinde oğullarının olduğunu tespit etmekteyiz. Gerek onları okula bırakırken gerekse spor hareketlerini evde yaparken ya da evde sağlıklı atıştırmalıklar hazırlarken hep 6ocuklar yer almaktalar. Paylaşımlar ve hikayelere baktığımızda kadınlara ve annelere y6nelik evde yapılabilecek spor hareketleri dikkati 6ekmektedir. Giydiği spor kıyafetleri marka 6r6nlerdir. Bu 6r6nlerin reklamını yapmaktadır. 6ocuklarını da aynı şekilde 6zenli bir şekilde giydirmektedir. Ev ortamı son derece temizdir. Eşi ile de ara ara birlikte spor yapmaktadır.

3. Sosyal medya annesi Gonca Odalıbaş'tır. Adlı @godalibas hesabına sahiptir. Eşinden boşanmış bir annedir ve yaptığı paylaşımlarda tek başına anne olmanın zorluklarından bahsetmektedir. Her işin 6stesinden geldiğini fakat bazen 6ocuğu hastalandığında ona yetememe korkusuyla karşı karşıya kaldığından bahsetmektedir. Son 30 g6nderisini incelediğimizde 6ocuk bakımı, annelik, annelik rol6, toplumda tek anne olarak 6ocuk b6y6tmenin zorluklarından biraz bahsetmektedir. Toplumun anneler 6zerindeki baskısından ve bunu derinden kendisinin de hissettiğini ifade etmektedir. Bunun haricinde yaptığı d6zenli g6zel sofralar ve yemekler 6n plana çıkmaktadır. Son derece bakımlıdır ve pahalı giyim ve makyaj 6r6nleri kullanmaktadır. Son 30 g6nderinin 22'sinde oğluyla birlikte paylaşımları vardır. Oğlu 6içek tutarken, okuldayken, evde televizyon izlerken, gittikleri restoranda poz verirken, anaokulundan mezun olurken, arabanın i6inde ve 6n6nde poz verirken, yazlıkta ve denizde birlikteyken g6nderileri bulunmaktadır. G6nderilerin altındaki yorumlarda oğlu Selim ve hayatı hakkında bilgi paylaşımları yapmaktadır. Bazen toplum hakkında bazense anne olmanın g6zelliği bazense zor taraflarından bahsetmektedir. Bilgi paylaşımları gerek kullandığı 6r6nler hakkında gerekse oğlunu yazdırdığı yeni okul hakkında hikayelerinde bilgi paylaşımı yapmaktadır.

4. sosyal medya annesi Pırıl 6etindoğan Kokuludağ'dır (@pirilcetindogan) Profil sayfasını incelediğimizde kendine ait oluşturduğu @shopneta markasının

link'ini görmekteyiz. Son 30 gönderisini incelediğimizde son derece bakımlı, yüzünde estetiği fark edeceğimiz bir anne ile karşılaşmaktayız. Hamilelik öncesi, hamilelik süreci ile ilgili oldukça fazla gönderi bulunmaktadır. Bebeğin yüzü emojilerle görünmemesi için kapatılmaktadır. 30 gönderinin 12'sinde eşiyile, 8 gönderide bebeğiyle paylaşım yapmaktadır. Genelde klasik anne profilinden daha çok yeni jenerasyon y kuşağı annesi olarak giyimiyle, tarzıyla gerekse makyajıyla iddialı, yeni nesil bir anne profili çizmektedir. Popüler kültür, geçmiş yaşam alışkanlıkları ile günümüz toplum yapısı arasında bir köprü kurmuş ve kişisel bir süreç olan anneliği toplumsal bir boyuta taşımıştır. Ayrıca annelik kodlarını yeniden üretmiş ve kişilerin tercihlerini, anneliğe ve iş hayatına bakış açılarını farklılaştırmış, annelik rollerini değiştirmiş ve düşüncelerini edilgenleştirmiştir (Dumas vd., 2019, s. 23). Böylece sosyal medyanın annelik rolü üzerindeki etkisi görülmeye başlanmıştır Gittiği ülkelerde lüks kıyafet markalarıyla çekim yaparak poz vermektedir; oldukça pahalı mücevherler kullanmaktadır. Aile yemeklerinden oldukça şatafatlı sofrası resimleri ve partilerden kendini paylaşmaktadır. Bebeğinin yüzünü göstermeyip kullandığı kıyafetleri ve bebeğe dair arabası, ana kucağı gibi ürünler markalarını görmekteyiz.

5. ve Instagram annesi ise Ezgi Elif Apa'dır. @ezgiapa hesabı üzerinden stil danışmanlığı yapmaktadır. Kendisini hem anne hem stil danışmanı olarak tanıtmaktadır. Profil hesabında yarattığı markasının adını ve web sayfasını paylaşmaktadır ve ayrıca bu web sayfası üzerinden satışlar da yapmaktadır. Hem hikâye hem de gönderi paylaşımını oldukça sık yapmaktadır. Son 30 gönderisini incelediğimizde hoş, bakımlı, sportif ve aynı zamanda anne olan bir kadın profili görmekteyiz. Çoğunlukla kendi kızını arada da eşinin ilk eşinden olan çocukları ile hep birlikte görmekteyiz. Bazen bir seyahatte bazense evde veya birlikte alışveriş yaparken. Belli markaların reklamını kendi profili üzerinden yapmaktadır. Modayı seven ve yakından takip eden anneleri hedeflemektedir. Kendi markasının da ürünlerini gittiği ülkelerden üzerinde giyerek tanıtmaktadır. Boş zaman aktivitesi olarak kızıyla yaptığı aktiviteleri bizimle paylaşmaktadır. Bazen kızının ödevlerine yardımcı olurken bazense evin dış mekânında köpeklerini gezdirirken görmekteyiz. Süper anne adaylarına örnek verebileceğimiz bir anne profili olarak karşımıza çıkmaktadır. Kızını biniciliğe hazırlamaktadır. Kızının gittiği okulun bulunduğu şehrin en pahalı okullarından biri olduğu tespit edilmiştir. Evin iç mekanına dair pek paylaşım yapmamaktadır, mutfaktan ve yemek yapmaktan hoşlanmadığını belirtmektedir. Yeni nesil annelerin çocuk odaklı olduğu ve kurumsal iş hayatını bırakıp iş hayatlarını sosyal medya üzerinden paylaşımlar yaparak, takipçi sayılarını yükselterek belli ürün tanıtımları yaparak reklamlardan gelir elde ettikleri görülmektedir.

Örnekleme dahil edilen 5 Instagram annesinin profilleri incelendiğinde yaklaşık 30 fotoğraf paylaşımı ve paylaşım içeriklerine dair birtakım benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Gerek profil fotoğraflarının gerekse gönderilerinin büyük çoğunluğunun kurgulandığı, profesyonel çekimlerle desteklendiği ve

gönderilerin altındaki yazılar incelendiğinde içerikte oldukça fazla marka ve ürünlere dair reklamların olduğu, fotoğrafların içerisinde ise kişi ve marka etiketlerinin olduğu, annelerin pek çok firma ile iş birliği yaptığı tespit edilmiştir. Anne profillerine ait veri analizinde ortalama 30 fotoğraf içeriklerini incelediğimizde %70'inin kendilerini merkeze alan reklam iş birliklerini görürken, geri kalan %30'luk kısımda ise çocukları ve yaptıkları çalışmalarına dair kişisel bilgileri ve tanıtımları görülmektedir.

Sonuç

Geçmişte geleneksel bakış açısı tarafından belirlenen annelik kimliği, günümüzde sosyal medya tarafından yeniden inşa edilmektedir. En çok tercih edilen platformlardan biri olan instagram hem kullanıcıların hem de firmaların dikkatini çekmektedir. Ürün tanıtımı, satış ve reklam konusunda oldukça ciddi bir potansiyele sahiptir. Bu yüzden Instagram anneleri de firmalar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Belli bir hedef kitleye hitap eden ve önemli takipçi sayısına sahip olan anneler, markaların da odak noktasına girmekte ve ürün tanıtımı için tercih sebebi olmaktadır. Sosyal medyada popüler olmak için yapılan önemli unsurlardan biri samimiyettir ve annelik üzerine yaptıkları açıklamalar, çocuklarıyla yaptıkları paylaşımlar, bir ürünün tanıtımını yaparken de oldukça samimi görünmeye çalışmaktadırlar. Yaman'ın (2018, s. 278) ifade ettiği gibi bu samimiyeti hissettiren sosyal medya anneleri yeni pazar yeri olan sosyal medya pazarında influencer olarak karşımıza çıkmaktadır ve influencer pazarlama alanında yer almaktadır.

Çalışmamızın konusu olan Instagram annelerinin paylaşımları, hikayeleri, içerikleri incelendiğinde profesyonel ve dikkat çekici paylaşımlarla ilgiyi çektikleri dikkat çekmektedir. Yaptıkları paylaşımlarda ilk amaçlarının beğenilme arzusu olduğunu belirtmekte fayda var. Bu arzu da sosyal medya annelerinin daha çok gönderi paylaşmaya itmektedir. Kendi düşüncelerini, hayata, kadınlığa, anneliklerine dair konuları takipçileriyle samimi bir şekilde paylaşmaktadırlar. Takipçilerde beğendikleri, rol model olarak gördükleri anneleri keyifle takip etmektedirler. Dijital dünyada aktif bir şekilde bu pazarda rol alan anneler çocuklarıyla farklı bir şekilde dijital olarak karşımıza çıkmaktalar. Annelik, kadınlık, gebelik, doğum, çocuk gibi konularla pek çok ürün ve hizmet tanıtımı yapmakta olduklarını görmekteyiz.

Kaynakça

- Akpuokwe, C. U., Chikwe, C. F., & Eneh, N. E. (2024). Innovating business practices: The impact of social media on fostering gender equality and empowering women entrepreneurs. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 032-043.
- Aktan, E., & Kayış, H. H. (2018). *Sosyal medya ve değişim: Bloglar aracılığıyla anneliğin evrimi üzerine netnografik bir analiz*. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 9 (32), 39-54.
- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1).

- Aktaş, G. (2019). Günümüz toplumlarında anneliğin değişen biçimlerini sosyal medya kullanıcıları üzerinden değerlendirmek. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 36(2), 253-271.
- Altaş, B. (2018). Kutlama ve armağanlarca kuşatılan annelik: diş buğdayı, baby shower ve annelik eksenindeki diğer ritüeller. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 8(2), 1-31.
- Boz, İ., Özçetin, E., & Teskereci, G. (2018). Becoming a Mother after Infertility: A Theoretical Analysis. *Current Approaches in Psychiatry/Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar*, 10(4).
- Bozkur, B., & Taylan, A. (2020). Medyada annelik temsili: Anaakım ve alternatif medyada anneliğin sunumuna yönelik karşılaştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (34), 45-65.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (Ed.). (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Dumas, A. A., & Desroches, S. (2019). Women's use of social media: what is the evidence about their impact on weight management and body image?. *Current obesity reports*, 8, 18-32.
- Elçi, E. (2011). Türkiye'de "kadın olmak" söylemi: Kadınlarla yapılmış bir söylem çalışması. *Psikoloji Çalışmaları*, 31, 1-28.
- Ersoy, A. F. (2018) Sosyal medya kullanımının annelerin annelik rolü üzerindeki etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(81), 14-20.
- Güzel, E. (2014). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık ve medyanın rolü. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 4(8).
- Joshi, D., Shrestha, S., & Shrestha, N. (2019). Understanding the antepartum depressive symptoms and its risk factors among the pregnant women visiting public health facilities of Nepal. *PLoS One*, 14(4), e0214992.
- Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: a focus group study. *BMC pregnancy and childbirth*, 16, 1-10.
- Sever, M. (2015). Kadınlık, annelik, gönüllü çocuksuzluk: Elisabeth Badinter'den Kadınlık mı Annelik mi? Tina Miller'dan Annelik Duygusu: Mitler ve deneyimler ve Corinne Maier'den No Kid üzerinden bir karşılaştırmalı okuma çalışması. *Fe Dergi*, 7(2), 71-86.
- Sine, R. & Parlak Yorgancı, D. (2017). Yeni medya ve metalaşan annelik: Instagram anneliği üzerine bir odak grup çalışması, *Route Educational and Social Science Journal*, 4(8), 399-412.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri: Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin. *İstanbul: Epsilon*.
- Timurturkan, M. (2019). Ebeveynlik ve dijital medya: anneliğe ilişkin yaratılan yeni temsiller ve dayanışma örüntüleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 9(1), 315-333.
- Yaman, E. S. (2018). *Ürün Yerleştirmede Yeni Bir Alan: Influencer Marketing Sosyal Medyada Influencer Annelerin Takipçileri Tarafından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma*. 2. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı: Eğlence ve Ürün Yerleştirme Bildiri Kitabı, (Edit: Gülay Öztürk ve Arkadaşları) 268-279. <http://acikerisim.ticaret.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11467/1908/M01168.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Yardım, G. (2020). Sosyal medyadaki kültürel kimliklerin dönüşümü odaklı "Blogger Anne" kimliklerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (33), 129-157.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Kadının yaşadığı kültürde geçerli olan toplumsal değerler ve değerlendirme kriterleri, annelik rolünü de önemli ölçüde etkiler. Dijital çağda, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, sosyal medya platformlarıyla artan etkileşimin annelik kimliğini de etkilediği ve dönüştürdüğü düşünülmektedir. Annelik kavramı sosyal medyada sıklıkla "iyi anne" ile "kötü anne" arasında ele alınırken, sosyal medya platformlardaki anneliğin tüm kadınların ulaşmak istediği saygın bir yaşam şekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma

bulguları, genel anlamda, annelerin sosyal destek gereksinimlerini yerine getirmek, annelerin rollerinde başarı elde etme isteği ve kamusal görünürlüklerini artırmak için sosyal medyayı kullandığını göstermiştir. Ayrıca, bu çalışmalar, sosyal medya ile etkileşimin, kadınlar üzerinde annelik yeteneklerini geliştirmeleri için önemli miktarda baskı yarattığı ve sonrasında çocuklarını içeren görüntü ve videoların yayınlamaları sonucunda istismar vakalarına yol açabileceği vurgulanmıştır. Günümüzde annelik olgusunun da sosyal medya aracılığıyla farklı boyutlar kazandığı görülmektedir. Gelişen teknolojik yapı, yeni medya ve sosyal medya platformlarının hayatımıza girmesi ve kullanımının yaygınlaşmasıyla annelik olgusu da farklı bir boyuta taşınmıştır. Sosyal medya kültürü annelik, kadınlık ve anne-çocuk ilişkisini de bir anlamda değiştirmiştir. Youtube anneleri, instagram anneleri gibi yeni nesil anneler ortaya çıkmaya başlamıştır. Sosyal ağlarda evlilik, hamilelik süreci, yaptıkları alışverişler, doğum, bebek alışverişi, bakımı ve beslenmesi, uykusu gibi çeşitli bilgi paylaşımında buldukları görülmektedir. Annelik rolünün geleneksel kimlikten çıkıp ve sosyal medya platformları tarafından yeniden inşa edildiğini görmekteyiz. Popüler kültürün etkisinde olduğumuz günümüzde ailelerin, ebeveynlerin özellikle anne ve çocuk ilişkisinde annelerin her düşüncesini ve her anını sosyal medya platformlarında paylaşmaları gitgide artmaktadır. Dijitalleşmeyle farklı bir yaşam biçimi yaratan sosyal medya, annelik ve anne çocuk ilişkisini de farklı bir hale getirmiştir. Annelik olgusunu biçimsel ve algısal anlamda değiştirmeye başlamıştır. Bu çalışmada nitel yöntem olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı metin içindeki anlamları çeşitli sınıflandırmalara tâbi tutarak sistematik olarak çözümlenmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 22). Çalışmanın konusu kapsamında amaçlı örneklem yöntemi ile takipçi sayıları yüksek olan Instagram annelerinin hesapları örneklem olarak seçilmiştir. Profil ve takipçi sayılarına bakılarak anne hesaplarının tek tek incelenmiştir ve araştırma sonucunda güncel hesaplar tespit edilmiştir. Takipçi sayıları 500 bin ile 125 bin arasında değişen 5 instagram annesi seçilip profilleri analiz edilmiştir. Seçilen profil sahibi annelerin modacı, sporcu, influencer, iş insanı olup özel işletme sahibi vb. mesleklere mensup olduğu tespit edilmiştir. Annelerin mesleki bilgilerine yer verilmesinin nedeni sosyal medya fenomenlerinin ekonomik ve sosyal statülerinin bilinmesi açısından önemli bulunmuştur. Örnekleme dahil olan annelere ait profiller incelendiğinde annelerin instagram sayfalarının profil bilgi kısmına "anne, mom, lifestyle, influencer, modacı, still danışmanı, sporcu, antronör, iş insanı" olarak kendilerini tanıtmışlardır. Örnekleme dahil edilen 5 instagram annesinin profilleri incelendiğinde yaklaşık 30 fotoğraf paylaşımı ve paylaşım içeriklerine dair birtakım benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Gerek profil fotoğraflarının gerekse gönderilerinin büyük çoğunluğunun kurgulandığı, profesyonel çekimlerle desteklendiği ve gönderilerin altındaki yazılar incelendiğinde içerikte oldukça fazla marka ve ürünlere dair reklamların olduğu, fotoğrafların içerisinde ise kişi ve marka etiketlerinin olduğu, annelerin pek çok firma ile iş birliği yaptığı tespit edilmiştir. Anne profillerine ait veri analizinde ortalama 30 fotoğraf içeriklerini incelediğimizde %70'inin kendilerini merkeze alan reklam iş birliklerini görürken, geri kalan %30'luk kısımda ise çocukları ve yaptıkları çalışmalarına dair kişisel bilgileri ve tanımları görülmektedir. Geçmişte geleneksel bakış açısı tarafından belirlenen annelik kimliği, günümüzde sosyal medya tarafından yeniden inşa edilmektedir. En çok tercih edilen platformlardan biri olan instagram hem kullanıcıların hem de firmaların dikkatini çekmektedir. Ürün tanıtımı, satış ve reklam konusunda oldukça ciddi bir potansiyele sahiptir. Bu yüzden Instagram anneleri de firmalar için önemli bir araç olarak görülmektedir. Belli bir hedef kitleye hitap eden ve önemli takipçi sayısına sahip olan anneler, markaların da odak noktasına girmekte ve ürün tanıtımı için tercih sebebi olmaktadır. Sosyal medyada popüler olmak için yapılan önemli unsurlardan biri samimiyettir ve annelik üzerine yaptıkları açıklamalar, çocuklarıyla yaptıkları paylaşımlar, bir ürünün tanıtımını yaparken de oldukça samimi görünmeye çalışmaktadırlar. Yaman'ın (2018, s. 278) ifade ettiği gibi bu samimiyeti hissettiren sosyal medya anneleri yeni pazar yeri olan sosyal medya pazarında influencer olarak karşımıza çıkmaktadır ve influencer pazarlama alanında yer almaktadır. Çalışmamızın konusu olan Instagram annelerinin paylaşımları, hikayeleri, içerikleri incelendiğinde profesyonel ve dikkat çekici paylaşımlarla ilgiyi çektikleri dikkat çekmektedir. Yaptıkları paylaşımlarda ilk amaçlarının beğenilme arzusu olduğunu belirtmekte fayda var. Bu arzu da sosyal medya annelerinin daha çok gönderi paylaşmaya itmektedir. Kendi düşüncelerini, hayata,

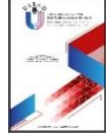
kadınlığa, anneliklerine dair konuları takipçileriyle samimi bir şekilde paylaşmaktadırlar. Takipçilerde beğendikleri, rol model olarak gördükleri anneleri keyifle takip etmektedirler. Dijital dünyada aktif bir şekilde bu pazarda rol alan anneler çocuklarıyla farklı bir şekilde dijital olarak karşımıza çıkmaktalar. Annelik, kadınlık, gebelik, doğum, çocuk gibi konularla pek çok ürün ve hizmet tanıtımı yapmakta olduklarını görmekteyiz.

EXTENDED ABSTRACT: The social values and evaluation criteria valid in the culture in which women live also significantly affect the role of motherhood. In the digital age, with the advancement of technology, it is thought that the increasing interaction with social media platforms also affects and transforms the identity of motherhood. While the concept of motherhood is often discussed between "good mother" and "bad mother" on social media, it is thought that motherhood on social media platforms is a respectable lifestyle that all women want to achieve. Research findings have generally shown that mothers use social media to meet their social support needs, to achieve success in their roles, and to increase their public visibility. In addition, these studies have emphasized that interaction with social media creates a significant amount of pressure on women to develop their motherhood skills and that it can later lead to abuse cases as a result of them publishing images and videos containing their children. Today, it is seen that the concept of motherhood has gained different dimensions through social media. With the developing technological structure, the introduction of new media and social media platforms into our lives and their widespread use, the concept of motherhood has also moved to a different dimension. Social media culture has also changed motherhood, femininity, and the mother-child relationship in a sense. New generation mothers such as Youtube mothers and Instagram mothers have begun to emerge. It is seen that they share various information on social networks such as marriage, pregnancy process, shopping, birth, baby shopping, care and nutrition, sleep. We see that the role of motherhood has moved away from traditional identity and has been reconstructed by social media platforms. In today's world, where we are under the influence of popular culture, it is increasingly common for families, parents, and especially mothers to share every thought and every moment of their mother-child relationships on social media platforms. Creating a different lifestyle with digitalization, social media has also transformed motherhood and the mother-child relationship into something different. It has begun to change the concept of motherhood in terms of form and perception. Content analysis, a qualitative method, was used in this study. The purpose of content analysis is to systematically analyze the meanings in the text by subjecting them to various classifications (Tavşancıl and Aslan, 2001, p. 22). Within the scope of the study, the accounts of Instagram mothers with high follower numbers were selected as a sample with the purposeful sampling method. The mother accounts were examined one by one by looking at their profiles and follower numbers, and as a result of the research, current accounts were determined. 5 Instagram mothers with follower numbers ranging from 500 thousand to 125 thousand were selected and their profiles were analyzed. It was determined that the mothers with the selected profiles were fashion designers, athletes, influencers, business people and private business owners, etc. The reason for including the mothers' professional information was found to be important in terms of knowing the economic and social status of social media influencers. When the profiles of the mothers included in the sample were examined, the mothers introduced themselves as "mother, mom, lifestyle, influencer, fashion designer, style consultant, athlete, coach, business person" in the profile information section of their Instagram pages. When the profiles of the 5 Instagram mothers included in the sample were examined, it was determined that there were approximately 30 photo shares and some similarities in the content of the shares. When both the profile photos and the majority of the posts were edited, supported by professional shots, and when the texts under the posts were examined, it was determined that there were quite a lot of advertisements for brands and products in the content, there were person and brand tags in the photos, and the mothers collaborated with many companies. When we examined the content of an average of 30 photos in the data analysis of the mother profiles, we saw that 70% of them had advertising collaborations centered on themselves, while the remaining 30% included personal information and promotions about their children and the work they did. The identity of

motherhood, determined by the traditional perspective in the past, is being reconstructed by social media today. Instagram, one of the most preferred platforms, attracts the attention of both users and companies. It has a very serious potential in terms of product promotion, sales and advertising. Therefore, Instagram mothers are also seen as an important tool for companies. Mothers who appeal to a certain target audience and have a significant number of followers are also the focus of brands and are preferred for product promotion. One of the important elements to be popular on social media is sincerity, and they try to appear quite sincere with their statements about motherhood and their posts with their children while promoting a product. As Yaman (2018, p. 278) states, social media mothers who make us feel this sincerity appear as influencers in the new market place, social media, and are in the field of influencer marketing. When the posts, stories and contents of Instagram mothers, which are the subject of our study, are examined, it is striking that they attract attention with professional and eye-catching posts. It is worth noting that their primary goal in their posts is to be liked. This desire also pushes social media mothers to share more posts. They sincerely share their own thoughts, life, womanhood, and motherhood with their followers. Followers enjoy following mothers they like and see as role models. Mothers who actively play a role in this market in the digital world appear before us digitally with their children in a different way. We see that they promote many products and services on topics such as motherhood, womanhood, pregnancy, birth, and children.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 7, Year 7, Sayı 17, Issue 17,
Mart 2025, March 2025
e issn: 2687-2641



LÂLE MÜLDÜR ŞİİRİNİN MİTOLOJİK KAYNAKLARI* MYTHOLOGICAL SOURCES OF LÂLE MÜLDÜR POEM

Can ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı
Erzincan/Türkiye.

Asist. Prof., Erzincan Binali Yıldırım University, Department of Turkish Language
and Literature
Erzincan/Türkiye.
csahin@erzincan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-8038-9906

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1643882

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 20.02.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 21.03.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Şahin, C. (2025). Lâle Müldür
Şiirinin Mitolojik Kaynakları. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*
7(17), 208-236.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

* Bu makale, 15-16 Mayıs 2024 tarihinde Mardin Artuklu Üniversitesi tarafından düzenlenen 1. Uluslararası Mitoloji Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

Öz: Tanrı, yarı tanrı veya üstün varlıklarla ilgili hikâyeler olarak tanımlanan mitoloji, sanatın en önemli kaynaklarından ve sanatın çeşitli türlerine zengin malzemeler sunar. Mitolojik tema ve kahramanlar şiirsel anlatımın derinliğini artırır ve okuyucuya farklı anlam katmanları sunar. Özgün üslûbu ve yoğun imgesel kullanımlarıyla 1980 sonrası Türk şiirine önemli yenilikler getiren Lâle Müldür'ün şiirlerinde mitolojik hikâyeler, kahramanlar, kavramlar ve semboller geniş yer tutar. Müldür, çeşitli mitolojilerden edindiği kelime ve kavramları şiirlerinde çoğunlukla postmodern bir söylem içerisinde kullanır. Müldür'ün şiirlerinde Yunan, Hint, Mısır ve Türk mitolojisine ait kahramanlar, karakterler, hikâyeler, kavram ya da semboller ilahi dinlerle harmanlanarak sunulur. Şiirleri çok anlamlılığa ve çok sesliliğe imkân tanıyan Müldür, mitolojik unsurları metinlerarasılık yoluyla şiirine katarak derin anlam katmanları oluşturacak zengin bir malzeme haline getirir. Mitolojik unsurlara yaptığı göndermelerle şiirinin anlam dünyasını alabildiğine genişletir ve derinleştirir. Bu çalışmada Müldür'ün *Sarartı/Safran*, *Güneş Tutulması 1999*, *Ultra-Zone'da Ultrason*, *Uzak Fırtına*, *Kuzey Defterleri*, *Kadinesk* adlı şiir kitaplarında yer alan şiirleri mitolojik unsurlar yönüyle incelenmiş ve şiirlerinin mitolojik kaynakları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mitoloji, Sürrealist Şiir, İmge, Lâle Müldür

Abstract: Mythology, defined as stories about God, semi-god or superior beings, is one of the most important sources of art and provides rich materials for various types of art. Mythological themes and heroes increase the depth of poetic expression and offer different layers of meaning to the reader. Mythological stories, heroes, concepts and symbols have a wide range of mythological stories in the poems of Lâle Müldür, who brought important innovations to Turkish poetry with its original style and intense imaginary uses. Müldür mostly uses words and concepts from various mythologies in her poems within a postmodern discourse. In the poems of Müldür, heroes, characters, stories, concepts or symbols belonging to Greek, Indian, Egypt and Turkish mythology are presented with divine religions. Müldür, whose poems allow for polysemy and polyphony in accordance with the postmodern understanding, incorporates mythological elements into her poetry through intertextuality and turns them into a rich material that will form deep layers of meaning. With her references to mythological elements, she expands and deepens the world of poetry as much as possible. Within the scope of this study, Müldür's poems in the poetry books *Sarartı / Safran*, *Güneş Tutulması 1999*, *Ultra-Zone'da Ultrason*, *Uzak Fırtına*, *Kuzey Defterleri*, *Kadinesk* were examined in terms of mythological elements and the mythological sources of her poems were identified.

Key Words: Mythology, Surrealist Poetry, Image, Lâle Müldür

Mitoloji ve Şiir

Mitler ve masallar kendilerini sembol dili aracılığı ile ifade eden geçmiş zaman bilgelikleri ve özdeyişleridir (Fromm, 2014, s. 9).

"Anlatı" veya "hikâye" anlamındaki "mythos" sözcüğünden gelen mitin ortak ve evrensel bir tanımını yapmak güçtür. En yalın hâliyle mit, tanrı ya da tanrısal varlıkların hikâyesi, dünyanın yaratılışını konu edinen ve kutsiyet atfedilen anlatılardır. Nedeni bilinmeyen ya da açıklanamayan bir şeyin bilinebilmesinin ilk adımı neden-sonuç ilişkisi kurmaktır. Bilinmeyi açıklığa kavuşturmayı amaçlayan mitler, insanoğlunun "nereden geliyoruz, nereye gidiyoruz, bu dünyadaki işimiz nedir?" türünden soruları etrafında insanın evrendeki varlığını anlamlandırma

arayışıdır. Bu yönüyle mitolojik hikâyeler insanın zihinsel darlığını aşmak için başvurduğu bir araçtır. Bu hikâyeler insanoğlunun anlam veremediği birtakım soyut ve görünmez korkuları somut korkuya dönüştürme ihtiyacından doğmuştur. Bunlar aynı zamanda ilk zihinsel uğraş ya da girişimlerdir. Mitoslar, ilkel insan topluluklarının evreni, dünyayı ve tabiat olaylarını kişileştirerek yorumlama, henüz sırrını çözemedikleri hayatın ve evrenin çeşitli görüntülerini bir anlam kolaylığına bağlama ihtiyacından doğmuştur (Bonney, 2000, s. XIII). Mitler evrenin toptan bir yokluk veya "kaos" halinden nasıl "kozmos"a dönüştüğünden bahseder. Yani mitler düzen içerisindeki evrene ilişkin anlamlı bütünlükler sunar. Mit sayesinde, Dünya kozmos olarak yetkin bir biçimde eklemlenmiş, bütünlenmiş, anlaşılır ve anlamlı bir kozmos olarak kavranmaya başlamıştır (Eliade, 1993, s. 137-138).

Mitolojinin kökenine dair çıkarımlarda bulunabilmek için insanlık tarihinin en eski yazılı metinlerine bakılmalıdır. Bu metinler insanın yaratılışı, inançların ve tanrıların doğuşu, yerleşik kültürlerin kurulma amaçlarına ilişkin çok sayıda bilgi içerir. İlk mitler yaratılışla ilgilidir. Yani tanrıların nasıl doğduğu, niçin var oldukları, neden savaş hâlinde oldukları türünden sorgulamalar neticesinde oluşmuştur. İçerikleri bakımından tanrısal, kozmogonik, antropogonik, eskatolojik gibi çok sayıda mit türü vardır. Mitolojilerin farklı coğrafya ve toplumlarda farklı versiyonları bulunur; yani mitolojiler yerel anlatılardır. Yaşanılan coğrafyada açıklanamayan olaylar mitolojilerin konusunu oluşturur. Mitlerde yer alan kahramanlar tanrı, tanrıça, yarı tanrı gibi çok üstün özelliklere sahip varlıklardır. Dolayısıyla bu durum anlatılan hikâyeye kutsallık katar. Mitolojik tanrıların evrensel güçleri yoktur; yani her toplumun mitolojisinde o topluma göre şekillenmiş ve o toplumun anlayışı doğrultusunda güçleri olan tanrılar vardır.

Mitlerin meydana geldikleri toplumlara dönük birtakım işlevleri vardır. Joseph Campbell, *Yaratıcı Mitoloji* adlı eserinde mitlerin dört işlevi olduğunu belirtir: Bilinç seviyesine ulaşan insanoğlunun evreni olduğu gibi kabul etmesini sağlamak, bu biçimi yorumlayıcı bütüncül bir imge geliştirmek, ahlaki ölçütler koymak, bireyin evrende bir bütünlük içerisinde yerleşmesini sağlamak. Böylelikle birey kendisiyle, kültürüyle, evrenle uyum içinde yaşar (Campbell, 1994, s. 15-16). Malinowski'ye göre "mitin ilkel kültürlerde vazgeçilmez bir işlevi vardır; o, inancın ifadesidir, onu derinleştirir; ahlâkı korur ve ona güç verir; âyinün üretkenliğine kefil olur ve insan için örnek olacak pratik kurallar içerir" (Malinowski, 1990, s. 88). Mitler insanoğlunu iyi, doğru ve güzel davranmaya yönlendiren bilgiler ya da yasalardır. Bu bağlamda mitlerin insanoğlunun evrenle olan ilişkisini anlamlandıran ve düzenleyen açıklamaları ile insanoğlunun gündelik yaşamını kolaylaştırmaya dönük bir işlevi vardır. Umberto Eco, insanların insanlığın başlangıcından bu yana öyküler anlatmalarının pratik birtakım yararları olduğunu ifade eder. Ona göre mitlerin "deneyimin düzensizliğine biçim vermek" yönüyle tedavi edici bir işlevi vardır (Eco, 2009, s. 102).

Mitoloji, sanatın en önemli kaynaklarından ve sanatın çeşitli türlerine zengin malzemeler sunar. Herhangi bir topluma özgü olan mitik bir tanrı, tanrıça, olağanüstü varlık ya da söylene başka herhangi bir toplumun edebiyatında imge, metafor ya da sembole dönüşür; yerel olan mitolojik anlatı böylece evrensellik kazanır. İlkel insanların kısıtlı bilgi alanı içerisinde zihinsel ve düşünsel çabasıyla şekillendirdiği anlatı, modern bireyi açıklayıcı bir nitelik kazanır. Böylece tanrısal nitelikteki sembol, simge, güç, özellik edebî bir kahramana, kişiye atfedilir. Bir yazarın mite ihtiyacı olması demek, onun içinde yaşadığı toplumla birleşmeyi ve onun içinde bir fonksiyonu olmasını arzuladığını gösterir (Wellek ve Warren, 1983, s. 257-258).

Eski Yunan ya da Kutsal Kitap gibi az çok herkesçe bilindiği varsayılan mitolojilerden hareketle çağdaş dünya ile kontrastları vurgulama, birçok şairin öteden beri sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir (Belge, 1986, s. 180-181). Şiirin mitosla bağı iki temel noktada şekillenir: Şiirin kökeninin büyüye/mitosa dayanması ve imgesel düşünme (Afacan, 2020, s. 67). Mitolojik tema ve kahramanlar şiirde anlam derinliğini artırır ve okuyucuya farklı anlam katmanları sunar. Mitolojik unsurlar, aynı zamanda şiire tarihsel ve kültürel bir bağlam kazandırır. Bu tür anlatımlar, insanın karmaşık duygularını ve yaşadığı çatışmaları yansıtmak için bir zemin sunar ve bireysel deneyimlerle birleşerek derin bir duygu yoğunluğu yaratır. Şairler mitolojik unsurları kullanarak insan deneyimini zenginleştiren katmanlar ekler. Doğaüstü olaylar ve karakterler okuyucunun hayal gücünü harekete geçirir; farklı dünyalara kapı aralar.

Postmodernizm; şimdiye, anlık olana, yerelliğe, evrensel olmayana yakın durduğu için mitolojik unsurlar postmodern söylemlerde sıklıkla kullanılır. Postmodernizm, mitolojik unsurları yeniden yorumlayarak geleneksel anlatılardaki anlamların sorgulanmasına olanak sağlar. Bu bağlamda, mitolojik anlatılar, kimlik arayışında bir zemin veya referans noktası olarak yeniden yorumlanabilir. Mitolojik öğeler bu tür eserlerde parodi veya yeniden yorumlama aracılığıyla kullanılabilir. Bu da eski anlatıların modern bağlamda yeni anlamlar kazanmasını olanaklı kılar.

Lâle Müldür Şiirinin Mitolojik Kaynakları

Şiirin yaşatacağı dünyevi kazançları reddetme riskine rağmen, hikmet denizinde seyrederek. Ateşten denizleri mumdan kayıklarla geçmeyi göze alır. Bir yandan da kendi kişisel tarihini ve mitolojisini oluşturur. Türkçenin en enerjik, uzun soluklu, ender şairlerinden biridir (Cinozoğlu, 2009, s. 58).

Lâle Müldür'ün şiirleri felsefe, kültür, sanat, tarih, ülke gündemleri, uluslararası hadiseler, gelenek, modernizm, Doğu-Batı kaynakları, ilahi dinler, mitoloji, metafizik, tasavvuf, astronomi, kozmik evren, tabiat olayları, masal, efsane ve destanların yansımalarını ihtiva eder. "Çocukluğundan beri mistik şiirler yazan ve 14 yaşlarında egzistansiyalizm, 16 yaşında Zen Budizm ve Tibet Ölüler Kitabı gibi eserler okuyan şair, daha sonra da Çernobil olayı dolayısıyla tek tanrılı dinlerle

ilgilenmeye başlar” (Babacan, 2009, s. 47). Lâle Müldür, *anne ben barbar mıyım?* adlı eserinde şiir anlayışı üzerine şunları söyler:

Peşinde olduğum şey herhangi bir şiir geleneğinin içinde yer almak değil zaten. Temel yasaları, dünyadaki kodları araştırıyorum ben. Dünya şifre ile yazılan yazı ise bütünündeki ve detaylarındaki kodun çözülmesi için, şiir yollardan ancak birini gösterir. Bu bağlamda ekonomiden, psikolojiye, kimyadan felsefeye, arkeolojiden, mitolojiden bitkibilime, kutsal kitaplardan, astrofiziğe, kartpostalların arkasına kadar okudum ben. Otobüste giderken neon ışıklarını, duvar yazılarını okudum. Müzik dinledim ve ne çok insan dinledim. Kitapta geçen çoğu yabancı kelime Türkçede karşılığı olmayan uluslararası kavramlardır, çeşitli mitolojilerden kaynaklanan isimlerdir ya da bilinmesi gereken göndermelerdir. Egzotik bir iş yaptığımı sanmıyorum (Müldür, 1998, s. 76-79).

“Müldür, evreni, kozmik dünyayı, dünya kültürlerini, Tanrı-insan-peygamber üçlemesini, dini ve mitolojik kavramları, duygularına dayanarak; kadın erkek ilişkileri, umutsuzluk, kırgınlık, çocukluk, anne, kadın gibi kavramları şiirine yedirerek özgün bir şiir oluşturmuştur” (Mumcu, 2019, s. 21). Müldür’ün şiirlerinde bireyin var oluşunu, kimliğini, kişiliğini, iç dünyasını sorgulayan temalar önemli yer tutar. Bu bağlamda, Müldür’ün şiirleri hem kişisel bir deneyimi hem de evrensel bir hikâyeyi aktarır. Şiirlerinde geçmiş ile şimdi arasındaki bağları sorgular. Uçlarda bir duyuş noktasına, tanrısal bakış açısına ve görsel dile sahip olması yönüyle Müldür’ün seksen sonrası Türk şiirinde özgün bir yeri vardır.

Lâle Müldür, Yunan, Hint, Mısır ve Türk mitolojisinden imge, sembol ve kavramlarla şiirinin anlam çeperini alabildiğine genişletir. Müldür’ün şiirlerinde mitoloji, sembolik anlatımlarla birlikte çeşitli eski kültürlerin hikâyeleri, efsaneleri ve sembollerinin harmanlanması yoluyla kendini gösterir. Şair bu metinleri yer yer doğrudan yer yer de simgesel alıntılar yoluyla geniş kapsamlı çağrışımlarla şiirine yedirmeyi bilmiştir (Asiltürk, 2006, s. 259). “Semavi dinler, metafizik öğretiler, Zen Budizm, mitoloji, El Simya; tek başlarına ya da birlikte, şiir yazılmasına vesile olmuşçasına, şairin paratonerine yanılısamalarını göndererek, şiirin sezgiyle yaklaşılabilen bir idea halinde, aşkınsal kıymetinin görülmesine olanak sağlar” (Cinozoğlu, 2009, s. 66). Mitolojik tanrı, tanrıça, yarı tanrı ya da kahramanlar Müldür’ün şiirlerinde ete kemiğe bürünür ve bireysellik kazanır. Mitolojik bir unsur bizi onun arkasında yer alan geniş hikâyeye, olaya götürür. Hayali, soyut kavramlar gerçeklik boyutuna ulaşır, varlık kazanır; saire, zamana, mekâna içkin bir hâl alır.

“Kendini, toplumsal çeşitlilik ve parçalılık açısından postmodern kabul eden” (Babacan, 2009, s. 48) Müldür’ün şiirlerinde yerelliği öne çıkarır, çok sesliliğe ve çok anlamlılığa alan açar, çok katmanlı, eklektik bir dil ve anlatım tarzı kullanır. Şiiri bir yaratım süreci olarak gören Müldür’ün şiirlerinde gerçekliğin dışında alternatif dünyalar sunulur. Lâle Müldür’ün şiirdeki üslubu, karşılığı olmayan bir gerçekçilik ya da gerçeküstücü bir gerçekçiliktir. Müldür, gerçekçilikten hareketle gerçeküstücülüğe ulaşır sonra tekrar gerçekçiliğe dönüş yapar. Gerçeküstücüler için ben’in dünyayla yeniden uzlaşısı şiirsel etkinliğin başlıca uğraşdır. Şiir, yeni bir

bilme biçimidir (Aktulum, 2021, s. 201). André Breton 1929 yılında yayımladığı "Birinci Sürrealist Manifesto"da gerçeküstücülüğü şöyle tanımlar: "Kişinin, düşüncenin gerçek işleyişini sözel olarak, yazılı bir sözcük aracılığıyla ya da başka herhangi bir şekilde ifade etmeyi seçtiği katıksız halinde psişik kendiliğinden oluştur. Estetik ve ahlaki kaygılardan muaf olarak, mantık tarafından uygulanan hiçbir kontrolün geçerli olmadığı, düşüncenin dikte edildiği bir düzlemdir" (Breton, 2003, s. 35). Sürrealizmin malzemesi, aklın ve iradenin dışında, kendiliğinden, otomatik olarak meydana çıkan ruhsal olaylar, bilinçaltından gelen çağrışımlar ve rüyalar (Çetişli, 2004, s. 140). Müldür'ün şiir anlayışı sürrealist tanımlamaya uygundur. Dahası sürrealistlerin mitolojiye olan ilgileri ile Müldür'ün mitolojik kaynakları arasında da bir paralellik olduğu söylenebilir. "Doğu'nun Taocu dünya görüşü, mistik bir felsefe olan, Eski Mısır ve Yunan içrekliliğini, Zerdüştlüğü, Hıristiyanlığı, kimi Doğu geleneklerini, dinsel anlayışlarını sentezleyen gnostisizm, gerçeküstücülerin beslendikleri kaynaklar arasındadır" (Aktulum, 2021, s. 197). Çünkü us, evrensel gizleri mantıksal olarak açıklamaya yetmemektedir. Mit, usun ötesine geçerek dünyayı ve içerisinde doğduğu toplumsal yapıları anlatmaya, açıklamaya yarar (Aktulum, 2021, s. 231). Aktulum'un sürrealist şairler özelinde ortaya koyduğu bu tespitler Müldür'ün şiir anlayışı için de rahatlıkla söylenebilir. Sürrealistler bilinçaltına bastırılmış arzuları birer düşsel simgeler biçiminde, ilgiye değer birer mit olarak sentezlerler (Aktulum, 2021, s. 232).

Gerçeküstücülerde imgelerin ve metaforik dilin yoğun kullanımı dilsel iletişimi normal akışından saptırır, bu türden kullanımlar özel bir düzgülün ortaya çıkmasına neden olurlar (Aktulum, 2021, s. 197). Müldür'ün şiirlerinde de düşsel ve soyut anlatımlar ve yoğun imge kullanımı dikkat çeker. Müldür, imge ve metaforları günlük dile ait kelimelerle ifade ederek okuyucunun bütün duyularına hitap eder. Sürrealistlerin yazarken en fazla önemsedikleri şey imajdır. Çünkü imaj, birbirine çok uzak sanılan gerçekleri iyice yaklaştırır (Kabaklı, 2016, s. 117). Müldür de sürrealist şairler gibi alışılmış kalıpların dışında kalarak okuyucuyu farklı düşünsel yolculuklara çıkarır. Onun şiirlerinde tarihten, uzak coğrafyalardan, çeşitli kültürlerden, inançlardan, mitolojilerden edindiği geniş bir kelime dağarcığı vardır. Bütün bunlar Müldür'ün şiir diline hareketlilik ve ayrıksılık katar.

(...) *Ah seninle gitsek hep gitsek **Gaia***

Sonra sen yüzünü yan dönsen \ ön dönsen

Yani her yere aynı anda baksan

*Ey **Maia!***

Ah bu kahve fincanı o kadar

Güzel ki beyaz ve beşgen

İçinden ancak yoğurt yenir

Kahve bir kenara alınsa (...) (Müldür, 2017, s. 500).

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "Onun En Çok Amerika'ya Gitmesi" başlıklı şiirinde Yunan mitolojisinde toprak ana

olan Gaia'ya ve yağmur perisi Maia'ya seslenir. Şair özne, geçmişe ruhsal bir gezinti yapar. Geçmişe dönük özlem dolu bir yaklaşımı vardır ve gözleri Gaia ile Maia'yı arar. Şair öznenin özlem hisleriyle seslendiği tanrıça Gaia ve Maia'dır. Gaia, evrenin ilk tanrılarından. Maia, Yunan mitolojisinde Titan Atlas ve Pleione'nin kızı olarak bilinir. Ayrıca, Hermes'in annesidir ve bu yönüyle tanrıların habercisi olan bir tanrıçadır. Gaia ve Maia'dan bahsederken içinde yoğurt yenilebilecek beyaz ve beşgen bir kahve fincanından bahseder. Birbirleriyle alâkasız duran bu söylemler Müldür'ün gerçeküstücü üslubuna örnektir. Aktulum'a göre evreni bir simgeler yığını olarak gören sürrealist şairler, imgelem aracılığıyla, en uzak nesnelere birbirlerine yaklaştırmakta bir sakınca görmezler (Aktulum, 2021, s. 198).

(...)

Geldiği yer uzak değil

Karşısı,

Körler ülkesi Kalseduan

Yorgun savaşçı edasıyla,

Muzaffer

Yürüyüşünü

At meydanının

Hemen altındaki

Afrodit'in tapınağına

Düşün

O Persepolisliyi

Xerxes'i

Hani şu Darius'un oğlunu

Nasıl kızarak, lanetleyerek

Üç yüz kere

Kırbaçlattığını Hellespont'u

(...)

Nerde Sol Invictus

*Nerede **Zeus***

*Neredesin **Gaia***

*Neden gelmedin **Ahura Mazda**? (Müldür, 2017, s. 541-547).*

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "Imagine İstanbul" başlıklı şiirinde Yunan ve Hint mitolojisinden tanrılara yer verir. Şiirde adı geçen Afrodit, Yunan mitolojisinde aşk ve güzellik tanrıçasıdır. Ayrıca denizcilerin ve yolcuların koruyucu tanrıçasıdır. Koruyucu olması yönüyle birçok

verde adına tapınaklar inşa edilmiştir. Yine şiirde adı geçen Zeus, Yunan mitolojisinde Olimpos tanrılarının kralı ve en yüce tanrıdır. Mitolojideki büyük olayları yönlendirir; insanlar ve tanrılar arasındaki düzenin sağlanmasından sorumludur. Şiirde adı geçen ve "bilge efendi" anlamına gelen Ahura Mazda, Zerdüştlükteki en yüksek tanrıdır ve evrenin yaratıcısı olarak kabul edilir. Aynı zamanda iyilik ve kötülük arasındaki dengeyi temsil eder ve bütün iyi şeylerin kaynağıdır. Ahura Mazda, insanlığın ahlaki ve ruhsal yolculuğunda bir rehber ve savunucu olarak da önem taşır. Şair özne, Yunan mitolojisinden Afrodite ve Zeus, Gaia ve Hint mitolojisinden Ahura Mazda'ya seslenir. Bu şiirde bir sevgiliye duyulan özlem hâli vardır. Şair özne onları görememenin hayal kırıklığını ve derin hüznünü taşır. Şair bu şiirinde ismi geçen mitolojik tanrılara özlemini ifade eder. Şair Afrodite'in tapınağındadır. Görmek istedikleri Zeus, Gaia ve Ahura Mazda'dır.

Şiirde geçen "Hellespont", Çanakkale Boğazı'nın Antik Çağ'daki adıdır. Xerxes'in Hellespont'a inşa ettirdiği ilk köprü fırtınada yıkılınca köprüyü inşa edenlerin kafalarını kestiği ve boğazı kırbaçlattığı anlatılır. Müldür, şiirde bu olaya gönderme yapar.

Yağmurlar yağıyordu\ uzun geniş yağmurlar

Sayırsız yağmurlar boyunca

Upanishad'lar boyunca...

(...)

Kadın öldü müydü / ne olmuştu

Annem mi ölmüştü yoksa

Böyle bir garip zaman aralığında?

Boylu boyunca annem ya da ben

*Uzaniyorduk işte yeni bir **Mesih**'in gölgesinde*

*Hangimiz **Elektra**, **Leto** ya da **Meryem**'di ANNE?...*

(...) (Müldür, 2012, s. 12).

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "Yağmurlar Yağıyordu" başlıklı şiirinde bir annenin ölümünden duyulan derin hüznü işler. Yağan yağmurlar ve bazı başka doğa olayları, dış dünyada gerçekleşen hareketlilik annenin ölmüş olmasına bağlanır. Doğada annenin ölümüne dair işaretler ortaya çıkar. Yağan yağmurlar, dalgalı deniz, kış mevsimi hep bu ölüme işaret eder. Şair özne, annesini Hz. Meryem'e benzetir. Şiirde anne imgesi olarak karşımıza çıkan Hz. Meryem, iffeti, temizliği ve mucizevî bir bebek dünyaya getirmesiyle kutsanmış, taltif görmüş, iftihar edilen bir kadındır. Hıristiyanlıkta ve İslâmîyet'te dini geleneğin bir imgesi olarak kullanılan Meryem Ana saflığının, el değmemişliğin simgesidir (Yeter Şahin, 2021, s. 216-217).

Şair, anne-kız ilişkisini Yunan mitolojisindeki Elektra-Leto ilişkisiyle özdeşleştirir. Elektra'nın babası Agamemnon, Troya Savaşı'nı kazanmak için kızı İphigenia'yı

tanrılara kurban etmiştir. Elektra, babası öldürüldüğünde küçük kardeşi Orestes'i göndererek intikam almasına yardımcı olmuştur. Orestes, annesini öldürür, bu da onu derin bir suçluluk ve Furies tarafından takip edilme korkusuyla baş başa bırakır. Elektra'nın hikâyesi, intikam, aile bağları, sadakat ve ihanet temalarını işlerken, aynı zamanda kaderden kaçılmayacağı ve bireysel çıkmazlar üzerine derin bir sorgulama sunar. Hera, Leto'nun Zeus'tan hamile kalmasından dolayı onu kıskanır ve dünya üzerindeki herkesin Leto'ya zarar vermesini emreder. Bu nedenle Leto, çocuklarını doğurmak için güvenli bir yer bulmakta zorlanır. Ancak sonunda, Delos adasında Apollon ve Artemis'i dünyaya getirir. Leto'nun ikiz doğum yapabilme yeteneği, onu doğum, yaşam ve annelik sembolü haline getirir. Zorlu koşullarda bile çocuklarını dünyaya getirmesi, annelik kavramının gücünü ve özverisini simgeler. Bu şiirde Elektra, şairin kendisine işaret eder; şiirde de anne ile Leto arasında benzeşim kurulmuştur.

(...) *Sen **Zeus'un Leto'dan olan Oğlu Apollon** musun?*

*Sen **Zeus'un Maïda'dan olan Oğlu Hermes** misin?*

*Yoksa sen **Hera'nın Zeus'a kızıp da***

*Tek başına doğurduğu **Hephaistos** musun?* (Müldür, 2017, s. 464).

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "Sonbahar Ayında" başlıklı şiirinde Yunan mitolojisinden Zeus, Leto, Apollon, Maïda, Hermes, Hera ve Hephaistos'a yer verir ve bu mitolojik kahramanların arkalarında yer alan hikâyelerle bir özdeşlik kurarak birtakım benzetmeler yapar. Şiirin merkezinde Zeus vardır. Şair özne karşısındakini Zeus'un Leto, Maïda ve Hera'dan olan oğullarına benzetir. Şiirde mitolojik anlatı okuyucuyu doğrudan onlarla ilgili anlatıya götürür. Gençliğin, sağlığın, zarafetin ve dengenin simgesi olarak kabul edilen Apollon, Zeus ile Leto'nun oğlu ve Artemis'in ikiz kardeşidir. Hermes'in Antik Yunan mitolojisinde ticaret, zenginlik, şans, doğurganlık, hayvancılık ve seyahat gibi birçok alanda etkisi vardır. Aynı zamanda tanrıların habercisi olarak bilinir. Hera, Yunan mitolojisinin kraliçesi ve Zeus'un karısıdır. Hera'nın en bilinen özelliklerinden biri, sadakatsiz eşine karşı olan kıskançlığıdır. Hephaistos, Zeus ve Hera'nın oğludur; Yunan mitolojisinde tanrıların demircisi olarak bilinir. Diğer tanrıların aksine, Hephaistos fiziksel olarak çirkindir, ancak güzeller güzeli tanrıça Afrodite ile evlenmiştir. Hephaistos'un karmaşık doğası, insanlara özgü zayıflıklarını, yaratıcılığını ve azmini simgeler. Leto, Maïda ve Hera Zeus'un birlikte olduğu kadınlardır. Zeus'un bu kadınlardan oğulları olmuştur. Leto'dan Apollon ve Maïda'dan Hermes. Bu birlikteliklere öfkelenen Hera, Zeus'la ilişkiye girmeden Hephaistos'u doğurmuştur. Şair özne, muhatabını Apollon'a, Hermes'e ve Hephaistos'a benzetir. Bu mitolojik kahramanları sıralayarak bu isimlerin arkasındaki hikâyelere gönderme yapar.

(...) *Sen **turuncu ve altınımı***

Karmaşaya doğru

Bir Hint kumaşına doğru kalbinde

Bordo renkli ince uzun

Bir kılıç mıyım ben?

Ben giderken içimde **turkuaz** aydınlıklarla

Turkuaz aşklarla

(...)

Ahura Mazda bak bana

Bak bana diyorum baksana

Ey **Ahura Mazda** baksana bana

Baksana bana

Ya **Ahura Mazda**

Al işte **turuncu** elmaslı ve pırlantalı

Ve topazlı su sana

Bak Bana! Bak Bana!

Bırak seni **siyah bir su** gibi

Dolayayım boynuma sokaklarda

Asimptotral

Asimptotik

Asimptotik

Asimptotrak

Mı sanıyorsun?

Ne diyorum sana

Di mi **Ahura Mazda**

Di mi Mithdra

Di mi İsa

Di mi Muhammed (...) (Müldür, 2017, s. 487-488).

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "Bir Kama Sutra Zamanı" başlıklı şiirinde Hint mitolojisinden Ahura Mazda'ya seslenilir. Müldür mitolojik bir kahraman olan Ahura Mazda'ya seslendiği gibi İslam peygamberi Hz. Muhammed'e, Hıristiyanlığın peygamberi Hz. İsa'ya ve Hint-İran

Arilerinde ışık tanrısı olan Mithdra'ya da seslenir. Şair, bu şiirinde mitolojik tanrılarla ilahi dinlerin peygamberlerini aynı düzlemde ifade etmiş ve aralarında yakınlık kurmuştur. Burada Ahura Mazda, Mithdra, Hz. Muhammed, Hz. İsa insanlığa iyilik ve güzellik getirmek için mücadeleleri yönüyle aralarında bir ortaklık vardır. Her şeyi bilen ve her şeye gücü yeten Ahura Mazda'nın düşmanı tümüyle kötü güçlerdir (Mu'ın Muhammed'den akt. Yıldırım, 2021, s. 81). Zerdüştlük'te Ehrimen'le savaşan Ahura Mazda, dünyaya iyilik getirmek için mücadele eder. Şair, Tanrı Ahura Mazda'ya birtakım sunaklar hazırlamıştır. Ahura Mazda'ya defalarca seslendiği halde ona sesini duyuramaz ve ondan karşılık göremez.

Müldür ayrıca bu şiirinde simgesel anlamlar yüklediği çok sayıda renk ismi kullanmıştır. "Müldür'ün şiirlerinde renkler onda, yarı halüsinasyon hâli yarı kişilik dünyaya sarkıtılmış birer 'uzak bakışlı' uzam çubuklarıdır. Onun şiirlerinde renklerin özel bir yere sahip olduğu, şairin kişileri, nesnelere ya da varlıkları betimlerken sıfat olarak renkleri kullandığı ve bu noktada bilinçli seçimler yaptığı görülür" (Arseven, 2009, s. 23). Bu şiirde geçen her renk ismi bilinçli olarak seçilmiş ve şairin vermek istediği anlama uygun olarak şiire derin anlamlar katmıştır. Şiirde geçen turuncu, altınimsı, bordo, turkuaz, siyah renklerinin farklı mitolojilerde işaret ettiği birtakım anlamlar vardır. Müldür, mutluluğu ve güzel duyguları turuncu ile; huzuru, dinginliği turkuaz ile ifade eder. Resim sanatına ilgisi olan Müldür'ün şiirlerinde renkler genellikle bir imge olarak karşımıza çıkar. Turuncu, altın sarısı gibi renkler aydınlığı ve mutluluğu temsil eder.

Şiirin son kısmında bir matematik terimi olan "asimptot" kelimesi geçmektedir. Bu terim, bir eğrinin sonsuza yaklaştığı ancak asla kesişmediği bir doğru veya eğriye verilen addır. Asimptot kelimesi şiirde "Asimptotral", "Asimptotik", "Asimptotrak" gibi farklı şekillerde aktarılır. Bu yaklaşım gerçeküstücü şairlerde görülen bir eğilimdir. Gerçeküstücülükte dil, zorunlu olarak bir iletişim kurma yolu olmadan, mantıksal zorlamalara bağlı kalmadan, alışılmışın dışında kullanılabilir (Aktulum, 2021, s. 220).

(...) **GÜNEŞ TANRI** oradan uğuldardı

Bütün kalın sesli şeytanlara

YOK İŞTE YARATTIĞINIZ HİÇBİR NESNE

NE DE ŞİİRSEL BİR SÖZ

Bir bağın peşindeydi Ulus Fatih

Bunun için gitti en çok inandığı,

En doğru bulduğu DÜĞÜMLERE

*İşte **İSİS DÜĞÜMÜ***

ÖLÜMSÜZLÜK elindeydi artık

ELEUSİS'in vadisinde bolca açan

Zeytinlikler vardı...

Mutluların İbrahim'in ağacı

ZEYTİNLİKTİ yine senin köşesinde

Saklandığın ararken YİTİK CENNETİ... (Müldür, 2017, s. 530).

Müldür, *Anneye Ayetler ve O'nun Postmortem Alâmetleri* adlı kitabında yer alan "İsis Dügümü" başlıklı şiirinde Mısır mitolojisine göndermeler yapar. Ra, Antik Mısır'ın güneş tanrısıdır ve yaratılışın başlangıcında ortaya çıkan ilk tanrıdır; kendi kendine var olmuş ve dünyayı yaratmıştır. Şiirde "yok işte yarattığınız hiçbir nesne" ifadesi Ra'nın dünyayı, tanrıları ve her şeyi yaratmasına göndermedir. Ra, yaşamı, ölümü, yeniden dirilişi ve yaşam ötesini sembolize eder. Gökyüzünde yaşayan diğer tanrılar onun düşüncesinden oluşmuştur. Bu tanrılardan bir kısmı gökyüzü, bir kısmı da yeryüzü için yaratılmıştır (Seyidoğlu, 2017, s. 75).

Mısır mitolojisinde kral tanrı Osiris'in kız kardeşi ve karısı, güneş tanrı Horus'un anası olan İsis toprağa bet-bereket bağışlayan bir Mısır tanrıçasıdır (Necatigil, 2017, s. 67). İsis başlangıçta doğurganlık ve bereket tanrıçası olarak bilinirken zamanla ölümü koruyan bir figür haline gelmiştir. İsis, hem çocukların hem de annelerin koruyucusu olarak bilinir. Karanlıklar tanrısı Set, Osiris'i öldürünce İsis kocasını aramaya çıkar, bulur ve oğlunun öcünü aldırır (Erhat, 2007, s. 162-163). Mitolojik yanıyla 'İsis-Osiris' sadakati, mistik anlamda 'Hz. İsa-Hz. Muhammed' bağlılığına karşılık gelir (Alemdar, 2009, s. 19). İkisinin ilişkisi, derin bir sevgi ve sadakat ile tanımlanır. Osiris, kardeşi Set tarafından öldürülür ve parçalanır. İsis, Osiris'in bedeninin parçalarını toplar ve onu yeniden bir araya getirir. Özellikle Osiris'in yeniden dirilişinde oynadığı rol ölüm ve yeniden doğuş kavramlarıyla da bağlantılıdır. Şiirde geçen "İşte İsis düğümü/ Ölümsüzlük elindeydi artık" ifadesi dirilişi ve yeniden doğuşu simgelemektedir.

*bir **babel su tanrıçası** belki de o... **turkuvaz**... değişken...*

***beyaz** denizkabuğu kadın...**yedi yıldızı** ve **astral ikizi**yle...*

***Linga Sarira**... sunmaya başlamadan önce hayat iksirini*

*kaç **iris** yılı geçti böyle... siyahbeyaz bir kelebek ruhu onun...*

nehirin geçişinin alfabetini okur...aqua...

kaynaklarına geri dönmek istiyor seller ve buharlar...

***gökkuşağı köprüsü** yeni bir çağ umudu çiziyor...*

***suyun ve ateşin sentezi bir yıldız**... uzaklarda...*

(...) (Müldür, 2017, s. 49).

Müldür'ün *Sararı/Safran* adlı şiir kitabında yer alan "Yıldız" başlıklı şiirinde adı geçen İris, Yunan mitolojisinde gökkuşağının tanrıçası olarak bilinir. Olimpos Dağı'ndaki tanrılar ile yeryüzündeki insanlar arasında haberci olan İris, gökyüzünün yeryüzündeki elçisidir. İris, yer ile gök arasında bir köprü kurar ve sadece iyi haberleri insanlara iletme görevine sahiptir. Şiirde geçen "gökkuşağı

köprüsü" ifadesi ile İris'in habercilik görevine gönderme yapılmıştır. Şiirde geçen "su", "deniz", "nehir", "aqua", "sel", "buhar", "gökkuşağı" kelimeleri suyla alakalı kelimelerdir. Su arınma ve temizliktir, aynı zamanda hayat kaynağıdır. Bu kavramlar da bizi İris'e götürmektedir. Çünkü İris su tanrılarında Thaumias ve okyanus perisi Elektra'nın kızıdır. Sürrealist şairler hissedişleri ve duyularıyla dış dünyayı anlamaya çalışır. Böylece insan doğayı, belki farkında olmadan kendi içinde yeniden kurar (Karaalioğlu, 1980, s. 276).

*Asma yaprakları sonra geldi. **Deme**'nin kutsal başağı.*

*Başak sarışını **Deme** bölüyor, ikiye biçiyor tohumları.*

'Benim olsun' dedi orakçı,

'Benim olsun, başak gözlü kız kardeşim'

*Gelincik elli **Deme**,*

Taze ılık somun kırıldığı zaman]

***Eleusis** Gizleri, gizemleri]*

İki mumdan başka

Hiçbir şey almayarak yanına

***Eleusis**'e **Deme**'nin yanına*

***Dio** ilk ne zaman geldi kimse bilmiyor*

Deme**'nin yanında **Dio

İlk yerini ne zaman aldı bilinmiyor

Ekmek ve Şarap

İlk ne zaman birleşti

Yazın mutlu tanrıçasının

Kulağına eğilip

***Dio** neler söyledi kimse bilmiyor*

Bir başak rüzgârda kımıldadı, şarap aktı, sonra rüzgâr,

***Dio**'nun saçlarından akıp giden rüzgâr, sonra onları*

Uyuttu mu bilinmiyor

Sonra Uyku saçlarını karıştırıp]

*Acı çeken iki **yarı-tanrı**]*

*Gece **gümüş** lirini çaldığında,*

Titrek parmaklarıyla şamdanını uzattığında,

Kapalı tunç kapılar ardında,

Ak mumların, mumların arasında,

Deme balrengi saçlarını çözdü mü bilinmiyor

Ama acıyı tanıyan iki **yarı-tanrı**]

**Ekin biçilip ortadan kaldırıldığında, üzümler
toplandığında, ilk karla birlikte kırağı düştüğünde,
başak tarlalarına, asma yapraklarına ne olur,
başlarına neler gelir kimse]**

Mevsimler başka mevsimlere yöneldiğinde

Yıldızlar yerlerini değiştirdiğinde

kışın öldürücü soğuğu yeşil hücreleri

dondurduğunda başlarına)

Kışın onlar, bu mutlu çocuklar değişti,

yeşil giysileri döküldü, üzünç

dokunulmaz kıldı onları ve toprak da üzgündü

O Faun, bir atın yandan görünüşü kadar güzel

bir atın başını çevirişi yan kadar güzel

Bahar adı sanı olmayan bir bakıştı aramızda

Bir atın önden görünüşü kadar uzun

Dereotu, roka, diri bir ıslaklığı aramızda,

bir atın başını çevirişi an kadar güzel

O **Artemis**, 'yaban şeylerin hanımefendisi' güneş

tanrısı Helios'un kızkardeşi,

İşte polen,

çanak yaprakları, dişi çiçek organları,

rezene, tropizma, limonluklar,

limontuzları,

yeşile çalan sarılar,

turunçgiller

papatyalar,

altın gözlü bütün bitkiler, hey...

Q.. Dio, Dio... Dio Diooooooooooooooooooooo

Dionysos ve **Demeter**: **iki toprak tanrısı**: insanın en yakın arkadaşları
(Müldür, 2017, s. 58-59).

Müldür'ün *Sarartı/Safran* adlı şiir kitabında yer alan "Toprak" başlıklı şiirinde Eleusis, Artemis, Helios, Dionysos, Demeter gibi Yunan mitolojisinden birçok tanrının ismi geçmektedir. Şiirde adı geçen Helios, Yunan mitolojisinde Güneşin tanrısıdır. Her sabah Doğu'dan gökyüzüne çıkarak güneşi geçiren Helios, ışığın ve ısıtmanın sembolü olarak büyük bir güç ve etkiye sahiptir. Demeter, toprak, bereket tanrıçasıdır. Artemis, avcılığı simgeler; doğanın, ormanların ve hayvanların koruyucusudur; genç kızların ve doğurganlığın savunucusudur. Artemis, antik Yunan toplumunda kadınların güçlenmesi ve bağımsız yaşamaları açısından önemli bir sembol olarak görülmüştür. Şiirde geçen "ekmek ve şarap", "yazın mutlu tanrıçası" ifadeleri bizi Dionysos'a götürmektedir. Dionysos, Antik Yunan mitolojisinde şarabın, neşenin ve tiyatronun tanrısı olarak bilinir. Dionysos, doğanın döngüsünü, yaşamın geçici zevklerini ve insan ruhunun karanlık yönlerini simgeleyen karmaşık bir figürdür. Demeter, Yunan mitolojisinde tarım, bereket ve hasat tanrıçasıdır. "Feminist literatürde en çok öne çıkan mitler 'anne-kız' mitoslarıdır. Bunların başında 'Demeter-Persephone' mitosu yer alır. Tarım ve bereket tanrıçası Demeter'in kızı Persephone'nin yeraltı tanrısı Hades tarafından kaçırlmasını konu edinen bu mitos, mevsim döngüleri, bereket, tarım, ölüm ve yeniden doğuş sembolizmiyle yüklüdür" (Afacan, 2020, s. 86). Demeter'in hikâyesi annelik, kaybetme, yas tutma ve doğanın döngüsellığı temalarını içerir.

Kadın, dünyayı değiştirecek arzuyu temsil eder. Bu işleviyle kadın tüm mitlerin kökeninde yer alır (Aktulum, 2021, s. 232). Humm'a göre savaş sonrası toplumda prototipik olarak dişil olanın ne olduğu şüpheli hâle geldiği için savaş sonrası yazınında da kadınlar mitik simgeleri kadınlarla ilgili geleneksel fikirlere meydan okumak için kullandılar (Humm, 2002, s. 87). Rich'in ifade ettiği biçimiyle annelik 'deneyimi' ve ana tanrıça mitleri, 'dişi güç'e vurguları bakımından önemlidir. Birçok kadın şair, dişi kimliğin kabul edilen görünüşlerini betimlemek amacıyla mitleri araştırır.

Yatağımı çivilettim

Bir şey beklemeyen yatağım

Genişlemiş, esnemiş

Tıpkı benim gibi

Şimdi gergin çok gergin

*Tıpkı bir **Aztek** yatağı gibi* (Müldür, 2017, s. 66).

Müldür, *Güneş Tutulması* 1999 adlı şiir kitabında yer alan bu şiirinde Aztek mitolojisine göndermeler yapar. Aztek mitolojisi, Tolteklerin çöküşünün ardından XIII-XVI. yüzyıllar arasında Meksika Vadisi'nde önemli bir uygarlık olarak ortaya çıkan Aztekler tarafından geliştirilmiş bir inanç, efsane ve gelenekler bütünüdür. Aztek mitolojisi birçok yaratılış hikâyesini ve tanrıların insanlarla olan etkileşimlerini içerir. Şiirde zıtlıklarla kurulmuş bir yapı vardır: Hem genişlemiş, esnemiş bir yatak hem de gerginlik hâli olduğu ifade edilmiştir. Şair özne gerginlik hâlini ifade ederken "Aztek yatağı" ile benzeşim kurar.

Sen benim noel darmağanımsın

Güneş RA aslanımsın

"Hint güneşi ormanı ısıtırken

Kral kobra istirahat edecek"

Gözleri parıltayladan başka bir şey görmeyecek... (Müldür, 2017, s. 190).

Müldür'ün *Ultra-Zone* adlı şiir kitabında yer alan "Sen Benim Noel Armağanımsın" başlıklı şiirinde adı geçen Ra, güneş tanrısıdır. Önce yeryüzünde ve sonra göklerde "Tanrıların Kralı" olarak hüküm sürmüştür. Ra, her sabah annesinin gökyüzü tanrıçası olarak dünyaya gelmiş, her akşam ona geri çekilmeden önce birçok dönüşümden geçmiştir. Ra'nın uyuyan ölüleri canlandırabilmesi ve dünyayı yenileyebilmesi için her gece güneş barikatının ilahi ekibi kausun güçlerini aşmak zorunda kalmıştır (Yıldız, S. ve Korkmaz V., 2022, s. 441). Şiirde Hz. İsa'nın doğumunun kutlandığı Noel ile Güneş tanrısı Ra'yı aynı düzlemde ifade etmiştir. Mitoloji ile ilahi dinlerin bir arada kullanılması durumu vardır. Şair özne, "Güneş Ra aslanımsın" sözleriyle hitap ettiği kişiye ne ölçüde değer verdiğini ortaya koymaktadır.

Hintlilerin binlerce putu var.

*Ben hiç gökyüzünden düşmedim **Indra***

*Sen **Ganj**'in kutsal sularıyla dansederken*

İşte gene civa incileri gibi dağıldık

*Burası şimdi soğuk, **Indra***

Kimse ne yapmak gerekir bilmiyor

*Senin yeşil kristalden bir putun var **indra***

Hintlilerin binlerce putu var

***Ganj**'in kutsal sularında hareketsiz duruyorlar*

*Burası şimdi soğuk **Indra***

Duruyor ve sana bakıyoruz

Mıhlandığımız yerden

Golgota renkli bir manto bile yok üzerimizde

Civa incileri gibi ayrışırken biz

Mıhlandığımız yerden

Indra: gotik duaların
golgota renkli mantosu
Artık soyun ve bize yaklaş

İşte kurbağaların sıçradığı bir yol
Geçip gitmek ne kolay oradan
Ben artık her şeyden vazgeçtim, **Indra**
Cam terliklerimi bahçeye gömdüm
Sihirli bir formül ağızımda bütün gün

Indra: gökyüzü (Müldür, 2017, s. 228).

Müldür'ün *Ultra-Zone* adlı şiir kitabında yer alan "Indra: Gökyüzü" başlıklı şiire adını veren Indra, Hint mitolojisinin en eski ve en büyük tanrısıdır. Şair özne Hint mitolojik tanrısı Indra ile bir nevi dertleşme hâindedir. İçerisinde bulunduğu durumdan şikâyet etmektedir. Şair özne bu şikâyetlerini ve memnuniyetsizliklerini Indra'ya açmakta ve eski ile bugün arasındaki değişimden serzeniş etmektedir.

Ayrıca şiirde geçen "*Sen **Ganj**'in kutsal sularıyla dansederken*" ifadesi mitolojik bir anlatıya göndermedir. Hindular Ganj nehrinin tanrıça Ganga'nın kişileştirilmiş hali olduğuna inanırlar. Ganj nehri (Ganga) toprağı, tanrıları, insanları, medeniyeti, kültürü ve tüm canlıları besler. Ganj nehrinin suyunda yıkanmak kutsal olan tanrı Ganga'da yıkanmak demektir. Bu nehirde yıkananlar günahlarından arınır.

*Bu bendim sanki
tam da eviçeri yokuş bunalımlarında
sürüklenirken **lacivert** bir uzam gibi
nasıl bir **mavi** diyordum bu kendi kendime
nasıl bir **turkuaz mavi** bu
önüme uzanan bu acımasız **dülger yumruğu**
(...)*

*İçimdeki **siyah saçlı**
benden daha genç bir Lâle
karnından cenin çıkmış gitmiş de
kalakalmış gibi tek başına
öyle ıssız, öyle cengâver gözleriyle*

*birdenbire sağ cebime uzanıp **kuartz silahımı** çekiyorum*

size, hepiniz

defolun gidin artık! (Müldür, 2022, s. 9).

Kadinesk adlı şiir kitabının bir numaralı şiirinde bir "dülger yumruğu / kuartz silah" ibareleri dikkati çekmektedir. Bu ibareler tanrıça Hera'nın oğlu Hephaistos'a çağrışım yapmaktadır. Zanaatkâr olan Hephaistos, dülger yumruğu ve kuartz silaha sahip olabilecek kişidir. Şiirde "siyah saçlı, cengâver gözlü" bir kadından söz ediliyor. Bu tarif bizi Hera'ya götürmektedir. Homeros destanlarında "inek gözlü", "ak kollu" ya da "altın tahtlı" diye nitelenen Hera, dırdırcı, kıskanç, hırçın ve inatçıdır; düzen kurar, ama hiçbir işi açık değildir, hasıraltından su yürütür, işlerini gizli kapaklı yapar, sevgi ve nefretleri hiçbir mantığa dayanmaz, silah ve yetkilerini kötüye kullanmaktan çekinmez (Erhat, 2007, s. 135).

Evet.

Fraktal geometriyle tanımlanıyordum

Bir merdivenin başında oturmuş

uzun upuzun uzunluksuz uzun

bir lir çalıyordum

Yüzüm kapkaranlıktı

Hiçbir şey yansımıyordu

*O yarı açık, yarı çılgın, yarı tılsımlanmış
gözlerden dışarı*

Yanımdaki bu kıpkırmızı

Kimin kalbiydi?

Kimin sonsuza gelmez eşiğiydi?

Ve işte gördüm onu

lirin bir notasından hafif yana kaykılmış

oturuyordu

genç bir adam

genç bir insan

genç bir yaratılış

Saçları kısaydı

kıpkısa

galiba resmin kendisiydi o

galiba Ressamın kendisiydi o

galiba içindeki sonsuz kıvrımlardan giderek içine kapanmış

ancak müzik eşliğinde dışarı çıkıp da

yıldızellasını yazan

evet evet, ressamın

ta kendisiydi o (Müldür, 2022, s.11-13).

Kadinesk adlı şiir kitabının iki numaralı şiirinde bir lir sanatçısı tasviri yer alır. Bu tasvire uyan mitolojik kahramanlar olarak Hermes, Apollon ve Orpheus karşımıza çıkmaktadır. Antik Yunan mitolojisinde önemli bir yer tutan lir, Hermes tarafından icat edilmiş bir telli müzik enstrümanıdır. Hikâyeye göre, Hermes doğduktan kısa bir süre sonra, bir kaplumbağanın kabuğundan bir lir yapmış ve bu enstrümanı çalmayı öğrenmiştir. Lir, Apollon'a da atfedilir. Apollon, güzel sanatların, müziğin tanrısıdır. Kithara çalar, Musaların korosunu yönetir (Necatigil, 2017, s. 25). Bir yılını öldürdüğünde, yılının dişlerinden ve diğer parçalarından lir yapmıştır. Apollon, lir çalarak insanların kalplerine hitap eder ve müzikle iyileştirici bir etki yaratır. Lir aynı zamanda Orpheus'un mitolojisinde de önemli bir yere sahiptir. Orpheus, liri ustaca çalan ve onun melodileriyle ölüleri bile hayata döndüren bir müzisyendir. Orpheus'un kaybettiği eşi Eurydike için yer altına inmesi ve liriyle Hades'in kapılarını açması lirin insan ruhunu etkileme gücünü simgeler. "Yüzüm kapkaranlıktı" şeklinde başladığı mısrada Medusa'yı tılsımlanmış gözler ifadesinden çıkarmaktayız. Medusa, yılan saçlı idi, bakışlarının değdiği kimse taş olurdu (Necatigil, 2017, s. 51). Saçları kısa, müzik eşliğinde yıldız tanrıçası Leto'yu görmekteyiz.

*İki ergen çocuk, **minotor** yapılı bir adamla oyun oynuyor.*

*Hem birbirlerine sarılıp dönüyorlar hem de **minotoru** döndürmeye çalışıyorlar.*

Tam bir devinim halindedirler.

***Minotorun antik mitoslarda** parnasyen bir yeşil statüsü vardır.*

Bunun için belki de bu oyunu çok ciddiye almaktadır.

Çocuklarsa öyle değil.

*Çocukların poli-game kurallarının içinde **minotorunkine benzer mitolojiler** yoktur.*

*Üçü de (iki çocuk ve **minotor**) aynı renk giysiler içindedirler.*

*Üçünün de, oyun kurallarına uyumsayarak **siyahlar** örtündüklerini görüyoruz.*

Belki **minotor** da bir insandır.

Belki de çocukların onu yok etme prensiplerinin önde gelen bir işaretidir.

Ressamdan başka kim bilebilir? (Müldür, 2022, s. 49).

Kadinesk adlı şiir kitabının on dokuz numaralı şiirinde Minotor'dan bahsedilmektedir. Minos'un karısı Pasiphae, sıra dışı bir aşkla bir boğaya âşık olmuş ve yarı boğa, yarı insan Minotor adında bir canavar doğurmuştur. Sanatkâr Daidalos, bu canavarı bin dehlizli karışık bir yapı olan Labyrinthos'a kapatır. Androgeos, Attika'da öldürülünce Minos, intikam savaşına girer. Atinalıları yıllık kurutmalık olarak yedisi erkek, yedisi kadın on dört genç vermeye mecbur eder; bu gençler Minotaurus'a yedirilir. Theuses, canavarı öldürerek bu işe son verir (Necatigil, 2017, s. 88-89).

(...) *şu an o pencerenin artık olmadığı an: onu kıracak olan taş sonra gelecek, arkamı döndüğümde küpe çiçeklerinin hala o biçimde kalıp kalmadıklarını sorduğum an, Ben, bir atom zamanına indirgenmiş demektir, yalnızlığı Angelus Silesius'un bir şiirinde donup kalmış kuğuya benzer... unutulmuş her an Ben'in bir bölümünün yıkılışıdır. unutmalarla yani kısmi yıkılmalarla ilerleyen bu kitabın yalnızlığı Böcklin'in bir tablosundaki **tekboynuzlu atın** boynuzlarındaki spiral devinime benzer. (...)* (Müldür, 2020 s.16)

Müldür, *Kuzey Defterleri* adlı şiir kitabında yer alan "Kuzeyde Bir Pencere" başlıklı şiirinde birçok mitolojide güç ve zaferin sembolü olan "tek boynuzlu at"a yer verir. Tek boynuzlu at, yani "unicorn" Avrupa halk kültüründe popüler bir mitolojik yaratıktır; saflık ve masumiyet sembolü olarak kabul edilir. Efsaneye göre tek boynuzlu atın sadece bakire bir kız tarafından yakalanabileceği inancı bu hayvanı masumiyetin ve erdemlin sembolü yapmıştır (Öner, 2023, s. 261). Saf ve masum olduğuna, kanı içildiğinde kişiyi ölümsüz kıldığına, bu nedenle öldürmenin lanet getireceğine inanılan efsanevi bir hayvandır.

(...) *başka bir gün... başka bir yağmur... pencerelerde yağmur eğriciklerinin oluştuğunu görünce hemen yerimi alıyorum. yerim gene aynı... kedilerin de yağmuru izlediği doğru mu? çiçekler en çok bu eğik yağmurun önünde güzel... bir yağmur perdesinin ardında... insan başkalaştığını duyumsuyor, belki de bir **zambak** soyuna katıldığını...*
"Sonate en Solitudes Majeures"

küpe çiçekleri (*fuchsia*) açmış her şeye rağmen...
afrika menekşeleri **mor-yeşil** bir güzellik olarak
soğuğa dayanıyorlar... yanlarında küpe çiçekleri...
sıklamene yakın mor çanları ve çingene pembesi
üst yapraklarıyla sürekli aradığım o **mor-yeşil**
bileşimleri sürdürüyorlar sessizce...
mor-yeşil tonların ardında... böylesi bir arayış
benim yitik zamanımı verir miydi?

başka bir gün... başka bir arayış... bir yağmur perdesinin...
senin yağmur perdenin ardında... büyüünün o buzlu camı
çok kesif olabilir... (Müldür, 2020, s. 19).

"Kuzeyde Bir Pencere" başlıklı şiirinin devamında yer alan iffet ve masumiyet simgesi olan zambak, Hıristiyan mitolojisinde Meryem Ana'nın saflığını ve bakireliğini temsil eder. Bir gece çok acıkan Herakles, uyuyan Hera'dan süt emmeye başlar. Canı yanan Hera, acı ile savrulur ve Herakles'i iter. Göğüslerinden süt akmaya devam eder. Yıldızlara doğru sıçrayan sütler yeryüzüne damlar ve topraktan zambaklar filizlenir. Bu yönüyle zambak, annelik ve doğurganlıkla ilişkilendirilir. Bir başka mitolojik anlatıya göre, Hyakinthos, Apollon ile disk atma yarışına girer. Apollon, sevgilisine gücünü kanıtlamaya çalışırken, attığı diskin Hyakinthos'a gelmesiyle Hyakinthos hayata gözlerini yumar. Apollon kendini suçlar, çok pişman olur, fakat artık yapılacak bir şey yoktur. Hyakinthos'u sürekli anmak için yere süzülen kanlarını zambağa dönüştürür (Şen, 2021).

Şiirin birçok yerinde "yeşil" renk ismi geçmektedir. Türk mitolojisinde hayır ilahı Ülgen'in, koruyucu ruh olarak kabul edilen yedi oğlundan birinin adı Yaşıl (yeşil) Kaan idi ve umumiyetle bitkilerin yetişip büyümesini düzenlediğine inanılırdı. Bu bakımdan ele alındığında yeşil rengi gençliğe, umuda, yeniden doğuşa, cennete, koyu olduğu takdirde ölüme işaret eder. Ayrıca ışıklar çifti olarak sunulan Venüs ve Merkür'ün rengi olup bundan dolayı ilkbahara, bitkilerin çoğalmasına, bolluk, başarı ve mutluluğa işaret eder (Çoruhlu, 2002, s. 193).

(...) sabahın erken saatlerinde birden uyandım. kalkıp pencerenin
önündeki her zamanki yerime gittim. **siyah bordürlü beyaz**
bir kelebek odadan içeri girdi. Yaklaşmakta olan kışa bir işaret
mi? **siyah bordürlü beyaz bir kış** olabilir mi? **beyaz gecelerin**
ve unutuşun sürüklediği bir kış olabilir mi? **beyaz gecelerin** ve
unutuşun sürüklediği bir kış belki, belleğin ve acının **siyah**
kadifeden bordürüyle. Beyaz **anemonlar** gibi: **beyaz taç**

yapraklarının içinde gizlenen **kara bir yürek**. duru, huzurlu renklerle gizlenen gizlenebilen bir şey ancak, ayırdına zor varılan bir şey, yüreği saran ince bir pus tabakası - incelikli yok oluş, görünmez bir adamın ayak izleri karda. yaralı bir yürek gizler kendini. bir buğunun içinden geçer, bir bahar dalını tutuyormuş gibi yapar, **beyaz bir yasa** parmağını uzatır, **İsa**'yla nişanlı rahibelerden daha sakın kim vardır? (Müldür, 2020, s. 32).

"Kuzeyde Bir Pencere" başlıklı şiirinin devamında "anemon" sözcüğü geçmektedir. Anemon çiçeği, mitolojide Afrodit'in sevgilisi Adonis ile ilişkilendirilen bir çiçektir. Adonis'i gören aşk ve güzellik tanrıçası Afrodit ve Persephone kavga etmeye başlarlar. Bu anlaşmazlığın sebebi Adonis'in çok yakışıklı olması ve her iki tanrıçanın da onu istemesidir. İki tanrıça arasındaki kavgada Zeus, Adonis'in dört ayını Afrodit, dört ayını Persephone ve diğer dört ayını da istediğinin yanında geçirmesine karar verir. Adonis, kendi inisiyatifindeki dört ayı da Afrodit ile geçirir (Çetindaş, 2013, s. 16). Afrodit'in sevgilisi savaş tanrısı Ares bu duruma öfkelenerek üzerine yabandomuzu salar ve domuz tarafından vahşice yaralanır. Afrodit, Adonis'i kurtarmak için koşarken ayaklarından kan damlar. Anemon çiçeği Adonis'in kanının döküldüğü yerlerde açar ve onun acı dolu aşkını simgeler. Anemon çiçeği aşkın geçici doğasını ve hayatın döngüsellliğini sembolize etmektedir.

Şiirde geçen beyaz rengi, Şamanizm'de büyüklüğü, adaleti ve gücü simgeler. Aynı zamanda beyaz, Türk mitolojisinde en fazla kullanılan renktir. Göğe ait ya da iyilik tanrıları olarak gruplandırılabilir tanrıların anlatılarında beyaz renk karşımıza çıkar. Birbirini tamamlayan gök ve yer unsurlarından çoğu kez gök unsuruna giren şeyler beyaz/ak renkle nitelendirilmiştir (Çoruhlu, 2002, s. 190). Müldür'ün şiirlerinde beyazın ayrıca masumiyeti simgelediği söylenebilir.

(...) *Flandre'in tarihini baştanbaşa kateden hermetik haç yolları. Dankerque'den 39 km. ötede Saint-Omar'daki labirent ya da kimi inanışlara göre Kudüs yolu. giztanıştırıcı tapınaklar **Delfi** ve **Eleusis**'e giden yollar kadar tehlikeli. Yedi Bilge'nin yedi kapılı kenti Teb ve onun amansız koruyucusu... boğa bedeni, arslan pençeleri, kartal kanatları ve insan yüzüyle... Sfenks kadar tehlikeli. **Argos**'tan gönderilen **Theseus** ve tanınan Saint-Omar'daki **Minator** fazla dikkati çekmez sırf bu yüzden belki daha da tehlikelidir. labirentin gizini tanıyan **Ariadne** **Theseus**'a değil **Minator**'la tanışan **Theseus**'a yenik düşer aslında. Erkek, kadının verdiği ipe ancak, bir tür göbek bağıyla*

belki, labirentte uyumakta olan canavara, yani bilinçaltındaki hayvanına, o "başkası"na ulaşır ve kadını terkeder. Geçmişle bütün bağlar koparılmıştır artık ve sırları çözen yoluna yalnız devam eder. (Müldür, 2020, s. 44).

"Gotik Bir Masal: Hermetik Haç Yolları" başlıklı şiirinin devamında çok sayıda mitolojik isim ve unsur kullanılmıştır. Theseus'un en ünlü macerası Minotor'u öldürmesidir. Minos, tanrılara kurban olarak bir boğa almak ister. Ancak boğa çok güzel olduğu için onu kurban etmez ve bunun sonucunda tanrılar ceza olarak karısı Pasiphae'yi bir boğaya âşık eder ve bu ilişkiden yarı insan yarı boğa bir yaratık olarak "Minos'un Boğası" anlamına gelen Minotor dünyaya gelir. Minos, Minotor'u kontrol altında tutmak için Labirent adında karmaşık bir yapı inşa ettirir ve içeride kaybolanların dışarı çıkmasını imkânsız hale getirir. Minotor, ağgözlü bir yaratık olarak Girit'e gelen Athene'lilerden yedi erkek ve yedi kadın kurban olarak seçilir. Bu kurbanlar, Labirent'te Minotor tarafından yenmek üzere bırakılır. Minotor, hem fiziksel hem de simgesel anlamda insanın karanlık arzularını temsil eder.

Theseus, Girit'teki Minotor'u öldürmek için Girit'e gider. Ariadne, bin bir dehlizli Labyrinthos mağarasında kaybolmaması için ona bir yumak iplik verir ve böylece labirentten çıkmayı başarır. Minotor'u öldürdükten sonra, Ariadne ile birlikte Girit'ten kaçarlar. Ancak, Theseus ile Ariadne, Naksos Adası'nda mola verdiklerinde Theseus, bir gece kız uyurken kızı adada bırakıp gizlice kaçar. Ariadne uyandığında adada yapayalnız kaldığı esnada tanrı Dionysos gelir, kızın güzelliğine vurulur ve onu alıp Olympos'a götürür. Düğün hediyesi olarak Ariadne'ye Hephaistos'un yaptığı altın bir taç verir, sonra da taç gökte bir yıldız olur (Erhat, 2007, s. 54). Ariadne ve Theseus'un ilişkisi, cesaret, aşk ve ihanet temalarını içerir. Şiirde "boğa bedeni", "insan yüzü", "tehlikeli", "labirent", "ip", "labirent", "canavar", "kadını terk eder" ifadeleri doğrudan mitolojideki Minator hikayesine göndermedir. Şiirde yarı insan yarı boğa şeklindeki insan yiyen Minator insanının bilinçaltına benzetilmiştir. Ayrıca Theseus'un Ariadne'yi terk etmesi insanın geçmişle bağlarını koparması ve yalnızlığıyla ilişkilendirilmiştir.

(...) güneşli bir hava

beklemiyorsun zaten. biraz sonra bir gökkuşağı bekleyebilirsin

*ama. kimbilir belki de bir **iris**, kapının önüne bırakılmış bir*

kasımpatı, yaylı bir çalgıya iştirilmiş bir pusula... (Müldür, 2020, s. 98).

Müldür'ün *Kuzey Defterleri* adlı şiir kitabında yer alan "Felemenk Ülkelerine Bir Kanal" başlıklı şiirinde adı geçen İris, Yunan mitolojisinde gökkuşağının tanrıçası ve tanrıların habercisidir. Gökkuşağı hem fiziksel bir yolculuk hem de ruhsal bir geçiş anlamına gelir. Gökkuşağı denizden çıkarak gökle yeryüzü arasındaki ilişkiyi kurar görüldüğü için Olympos tanrıları İris'i ulak ve özellikle insanlara haber salmak için kullanırlar. İris, su ile ilişkilendirilir. Su kaynakları aracılığıyla dünyaya ulaşır ve gök ile yer arasında bir bağlantı oluşturur. Kanatlıdır, güneşte gökkuşağının renklerini yansıtan ince bir tülle örtülüdür (Erhat, 2007, s. 162).

Şiirde güneşli bir havada gökkuşağının çıkacağından ve gökkuşağı tanrıçası İris'in geleceğinden söz edilir.

(...) sen unutursun da beni **siyah kuğularla** ormanın başladığı yere
gidersin ya, kölelerinden say beni aklımla seni izlediğim için.
yerde yuvarlaklar çizip büyük kaya parçalarına oturduğun
zaman, Stonehenge gibi bir yer görüyorum ben senin
yakınında, büyükbabandan kalma o ışıltılı yüzükle bir şeyler
çizmeye başladığında uzaklaşırsın en çok benden, dönmesine
hep dönüyorsun ya eve ben hep merak ederim seni, **siyah
kuğularınla** gittiğin yeri. dönüşte bana bakmazsın. girişte
camın üstünde açılmış yeni pırlanta çiziklerine bakarsın, gece
yatıyoruz sonra aramızda bir yığın **yaban kuğuyla**.

(...) ormanın başladığı
yerde siyah kuğular rondo yapıp gölün ortasında **PENELOPE**
yazıyorlar..... (Müldür, 2020, s. 104).

"Felemenk Ülkelerine Bir Kanal" başlıklı şiirinin devamında adı geçen Penelope, Yunan mitolojisinde İthaka Kralı Odysseus'un eşidir; sabır ve sadakat sembolüdür. Kocası Odysseus, Troya Savaşı'ndan dönerken uzun bir süre kaybolduğunda Penelope onu bekler ve birçok talibini reddeder. Zekâsını kullanarak onları oyalamayı başarır. Sonunda Odysseus eve döner ve Penelope ile kavuşma gerçekleşir.

Şiirde birçok yerde geçen siyah rengin mitolojik olarak karanlık, büyü, elem, keder ve yağız anlamlarına gelmektedir ve Şaman Türkleri kara rengi Erlik yani karanlığın ve fenalığın yer altındaki ilahıyla bağdaştırırlar. Diğer taraftan Türk mitolojisinde kara, umumiyetle toprak rengi olarak yağız yer anlayışı ile birlikte kullanılmıştır. Siyah, aynı zamanda matem rengidir (Genç, 1997, s. 1102).

Şiirde "siyah kuğu, yaban kuğu" ifadeleri geçmektedir. Yunan mitolojisinde kuğu, tanrı Zeus'un Leda ile olan ilişkisinin sembolü olarak öne çıkar. Leda, gölde yıkanırken bembeyaz bir kuğuyu okşadığı esnada Zeus, Leda'yı baştan çıkarmak için kuğu kılığına girerek Leda'ya sahip olur (Haykır, 2015, s. 195). Türk mitolojisinde kuğu, güzellik, zarafet ve saflık sembolüdür. Kuğunun beyaz rengi saflığı temsil ederken uzun boynu ve zarif duruşu estetik değerleri simgeler. Kuğular, yaşamları boyunca yalnız bir eş ile birlikte olma özellikleri ile bilinirler. Bu durum, Türk kültüründe sadakati ve karşılıklı aşkı simgeler. Kuğuların su üzerinde süzülmesi hayal gücünü ve ruhun derinliklerini temsil eder.

(...)
hüzün saklıyor

ışığına ırmakta

*yorgun gözlerim, **Andromeda***

uyuyor güzelliğini (...) (Müldür, 2023, s. 41).

Müldür'ün Uzak Fırtına adlı şiir kitabında yer alan "Bir Güneş Çekilmesi" adlı uzun şiir mitologyadaki 'Andromeda-Perseus' ve 'Hermaphroditos' efsanelerinden esinler taşımaktadır. Andromeda, Yunan mitolojisinde Etiyopya kralı Cepheus ve kraliçe Cassiopeia'nın kızı olan bir prensesdir. Cassiopeia, kızının güzelliğiyle gururlanır ve bu durum deniz tanrısı Poseidon'un tepkisini çeker. Cassiopeia'nın bu kibirli tavırları, Poseidon tarafından lanetlenmesine neden olur. Poseidon, Etiyopya'daki krallığa bir deniz canavarı gönderir. Kral Cepheus, bu durumu düzeltmek için kehanet alır ve onu kurtarmak için kızı Andromeda'yı bir kayaya zincirleyerek sunmak zorunda kalır. Andromeda'yı kurtarmak için Perseus, canavarla dövüşür ve onu yener. Andromeda'nın kurtarılması ikisi arasında güçlü bir bağ oluşturur. Perseus, Andromeda'yı kurtardıktan sonra ona âşık olup onunla evlenmeye karar verir. Şiirde geçen "hüzün, yorgun, güzellik" kavramları kolaylıkla Andromeda ile ilişkilendirilebilir.

SONUÇ

Mitoloji evren, dünya, doğa, insan ve hayat konusunda hayali unsurları ihtiva eden ve meydana getirildikleri toplumlarda gerçek olduğuna inanılan anlatılardır. Bu çalışmada Müldür'ün *Sarartı/ Safran, Güneş Tutulması 1999, Ultra-Zone'da Ultrason, Uzak Fırtına, Kuzey Defterleri, Kadnesk* adlı şiir kitaplarında yer alan şiirleri içerdikleri mitolojik unsurlar bağlamında yorumlanmıştır. Müldür, şiirlerinde yer alan mitolojik unsurları zaman zaman metinlerarasılık yoluyla ilahi dinlerle aynı düzlemde sunar. Kendisini postmodern olarak nitelendiren Müldür, mitolojik hikâye, kahraman, unsur, kavram ve sembolleri postmodern söyleme uygun olarak metinlerarasılık yoluyla şiirlerine aktarır. Şiirlerinde daha çok Yunan mitolojisinden etkiler olduğu söylenebilir. İncelenen şiirlerde Zeus, Poseidon, Hades, Apollon, Hera, Ares, Hephaistos, Athena, Hestia, Aphrodite, Hermes, Artemis, Dionysos, Eros, Demeter, Persephoe gibi Yunan mitolojisinden birçok tanrı, tanrıça ya da kahramanın isimleri geçmektedir. Müldür, mitolojiye ait bir unsuru şiirinin bağlamı içerisine oturtabilmiştir. Müldür'ün şiirlerinde mitolojik hikâyeleri anlatmak ya da mitolojik tanrıları tanıtmak gibi bir amacının olduğu söylenemez. Müldür, evrendeki gizemleri akılla izah edemediği durumlarda mitolojiyi kullanarak açıklamaya çalışır. Ayrıca Müldür için mitoloji, bilinçaltında bastırıldığı arzularını düşsel olarak sentezlediği bir vasıta. İncelenen şiirlerde yer alan mitolojik unsurlar sadece kelime bazında değil arkasında yer alan hikâye ile asıl derinlik boyutuna kavuşur. Mitolojik kahramanlar kimi şiirlerinde benzetme yoluyla sevgili olarak yer alır. Bu açıdan mitolojinin Müldür'ün şiirlerinin anlam çeperini genişlettiğini ve şiirlerine derinlik kattığını söylemek mümkündür. Müldür'ün şiirlerinin kendini okuyucuya bütün yönleriyle açmayan, sürrealist bir çizgide çok anlamlılığa müsait ve kapalı olduğunu söylemek mümkündür. Şiirlerinde yer alan farklı mitolojilere ait kahramanlar, hikâyeler, anlatılar, kavramlar, simge ve semboller onun mitoloji konusundaki donanımını gösterir. Kimi zaman benzetme, kimi zaman bir özellik

olarak metinlerarasılık yoluyla mitolojik göndermeler yapar, okuyucuyu mitolojik hikâyeye götürür. Mitolojik kavramları bugünün anlayışına uyarlaması ya da yaklaştırması da bağlam değiştirme, çok anlamlılık işlevi görmüştür. Bu da şiirlerine derin, örtük, kendini hemen açıklamayan bir özellik katmıştır. Şiirlerindeki anlam kapalılığı bununla açıklanabilir. Okuyucunun şiirin manasını anlayabilmesi için bazen bir sözcük ile şiirde yer alan mitolojik unsur, kahraman ya da anlatıya ait arka planı bilmesi beklenir.

KAYNAKÇA

- Afacan, A. (2020). *Şiir ve mitologya*. Everest Yayınları.
- Aktulum, K. (2021). "Gerçeküstücülük", *Yazınsal akımlar*. Haz. Sibel Bozbeyoğlu. Bilgesu Yayınları, 195-243.
- Alemdar, H. (2009). "Ultra-Zone'da Lâle Müldür Hâlleri", *Lâle Müldür Şiiri ve Ultra-Zone'da Ultrason*, İkaros Yayınları, 16-22.
- Arseven, T. (2009). "Lâle Müldür'ün Şiir Dilinde Renkler", *Lâle Müldür Şiiri ve Ultra-Zone'da Ultrason*, İkaros Yayınları, 23-46.
- Babacan, M. (2009). "Lâle Müldür Şiiri Ultra-Zone'da Ultrason'a Yolculuk", *Lâle Müldür Şiiri ve Ultra-Zone'da Ultrason*, İkaros Yayınları, 47-55.
- Belge, M. (1986), *Tarihten güncelliğe*, Alan Yayıncılık.
- Bonnefoy, Y. (2000). *Antik dünya ve geleneksel toplumlarda dinler ve mitolojiler sözlüğü*. (II cilt). Haz. Levent Yılmaz. Dost Kitabevi Yayınları.
- Breton, A. (2003). *Birinci sürrealist manifesto*. Çev. Yeşim Seber Kafa. Altıkkırkbeş Yayın.
- Campell, J. (1994). *Yaratıcı mitoloji: Tanrının maskeleri*, Çev. Kudret Emiroğlu, İmge Kitabevi.
- Cinozoğlu, H. A. (2009). "'Uzak Fırtına' 1980'li Yılların Biricik ve Savruk Şiiri", *Lâle Müldür Şiiri ve Ultra-Zone'da Ultrason*, İkaros Yayınları, 56-78.
- Çetindaş, D. (2003). "Mitolojinin güçlü dalı: Gül". *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Gül Özel Sayısı*, 13-28.
- Çetişli, İ. (2004). *Batı edebiyatında edebî akımlar*, 6. bs., Akçağ Yayınları.
- Çoruhlu Y. (2002) *Türk mitolojisinin Ana Hatları*, Kabalcı Yayınevi.
- Eco, U. (2009). *Anlatı ormanında altı gezinti*, Can Yayınları.
- Eliade, M. (1993), *Mitlerin özellikleri*, Çev. Sema Rifat, Semavi Yayınları.
- Erhat, A. (2007). *Mitoloji sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Fromm, E. (2014). *Rüyalar masallar ve mitler*, Say Yayınları.
- Genç, R. (1997). "Türk inanışları ile millî geleneklerinde renkler ve sarı-kırmızı-yeşil". *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 9(27), 1075-1110.
- Haykır, M. (2015). "Sanatta 'leda ve kuğu' teması ile kolektif bilinçdışı ilişkisi üzerine". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17(1), 193-206.
- Humm, M. (2002), *Feminist Edebiyat Eleştirisi* (Çev. Berrin Oktay Yılmaz).
- Kabaklı, A. (2016). *Edebiyat akımları*. Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1980). *Edebiyat akımları*. İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Malinowski, B. (1990). *Büyük bilim ve din*. Saadet Özkal (çev.). Kabalcı Yayınevi.

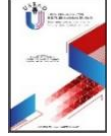
- Mumcu, K. (2019). Gelenek ve modernizm ekseninde Lâle Müldür şiiri ve şiirsel özne. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Müldür, L. (1998). *Anne ben barbar mıyım?*, Patika Yayınları.
- Müldür, L. (2017). *Apokalips/ Amonyak Toplu Şiirler II (1920-2012)*. 2. bs. Yapı Kredi Yayınları.
- Müldür, L. (2020). *Kuzey defterleri*. Yapı Kredi Yayınları.
- Müldür, L. (2022) *Kadinesk*. Yapı Kredi Yayınları.
- Müldür, L. (2023) *Anemon. Toplu Şiirler I (1988-1998)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Necatigil, B. (2017). *Küçük mitologya sözlüğü*. Yapı Kredi Yayınları.
- Öner, Y. (2023). "Orta Çağ'ın kristolojik sembollerinden biri olarak unikorn". *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (22), 255-270.
- Seyidoğlu, B. (2017). *Mitoloji üzerine araştırmalar*. Dergâh Yayınları.
- Şen, S. (2021). Mitolojik hikâyelerde bitki metamorfozları ve çağdaş mitolojik hikâyelerde bitki metamorfozları ve çağdaş uygulamalar. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Wellek, R., & A. Warren, (1983), *Edebiyat biliminin temelleri*, Çev., Ahmet Edip Uysal, Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yeter Şahin, G. B. (2021). "Postmodernizmin şiirdeki izdüşümü ve bir tahlil denemesi", *Metin tahlilinde yeni yaklaşımlar 1*, ed. Selçuk Çıkla, Şeyma Büyükkavas Kuran, Çolpan Yayınları, 199-233.
- Yıldırım N. (2021). "Zerdüşt mitolojisi", *İranoloji, Fars Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 75-99.
- Yıldız, S., & Korkmaz V. (2022). "Mısır Mitolojisinde Tanrılardan Tıbbı Yansıyanlar", *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi* 12(3), 438-449.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: İlkel insan topluluklarının inanışı için model teşkil eden, onların hayatlarını anlamlandıran ve çoğu zaman bir yaratılışın öyküsünü konu edinen anlatılara "mit" denir. Mitoloji, doğa olaylarını, insan hayatının gizemlerini ve evrenin oluşumunu anlamak için kullanılan bir araçtır. Mitoloji, belirli bir din veya kültürdeki insanlık ve evrenin yaratılışı ile doğasına dair inanç ve uygulamaları içeren anlatılardır. Mitoloji, insan deneyimlerinin, inançlarının ve değerlerinin kolektif bir anlatımı olarak, toplumların kültürel kimliğini şekillendiren bir araçtır. Mitler, meydana getirildikleri toplumlarda "kutsal" ve "gerçek" olarak kabul edilir. Yunan, Roma, Mısır, İskandinav, Hint, Çin, Afrika, Yerel Amerika mitolojileri vardır ve her mitoloji, o kültürün değerlerini, inançlarını ve tarihini yansıtır. Mitleri gerçekleştirenler tanrısal, olağanüstü karakter veya kahramanlardır. Mitler bu olağanüstü varlıkların evrenin başlangıç zamanındaki yaratıcı etkinliklerini ortaya koyar. Mitin konusu evrenin başlangıcıyla, yaratmayla ilgilidir. Mitler, evreni, insanın varlığını ve onun yaptıklarını hayal gücü ile anlamlandırma çabasının ürünleridir. Geçmiş zamanların gerçekliklerini aktaran mitler, insanlara hayatlarını yönlendirme noktasında örnek teşkil eder ve insanın evrendeki konumunu kavramasına olanak sağlar. Mitoloji, sanatın en önemli kaynaklarından ve sanatın çeşitli türlerine zengin malzemeler sunar. Yazarlar, sanatçılar ve şairler mitolojik temalardan ilhamla eserler üretir. Mitolojik temalar ve kahramanlar şiirsel anlatımın derinliğini artırmakta ve okuyucuya farklı anlam katmanları sunmaktadır. Bu da kültürel üretimin çeşitlenmesine katkıda bulunur. Özellikle postmodern anlatılarda mitoloji sık başvurulan bir kaynaktır. Mitoloji ve postmodern söylem, edebiyat ve kültürel teoriler içinde önemli bir etkileşim alanını temsil eder. Mitoloji ile postmodern söylem arasında derin ve çok katmanlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Mitoloji ve postmodern söylemin etkileşimi edebî eserlerde yeni anlamlar üretmektedir. Postmodern

söylem, geleneksel mitolojik anlatıları sorgularken, aynı zamanda onlardan ilham alarak yeni anlatı biçimleri inşa eder. Bu süreç, kültürel ve bireysel kimliklerin sürekli olarak yeniden inşasına katkıda bulunur. Özellikle postmodern anlayışla kaleme alınmış şiirlerin örtük anlamlarının anlaşılır kılınması imaj, metafor ve mit gibi unsurların kavranmasını gerektirir. Bu anlamda edebî eserlerin anlaşılması ve yorumlanmasında mit, imaj, metafor gibi unsurların rollerinin tespiti önemli hale gelir. Özgün üslûbu ve yoğun imgesel kullanımlarıyla Türk şiirine önemli yenilikler getiren Lâle Müldür'ün şiir anlayışı, 1980 sonrası çağdaş Türk şiirinin önemli örneklerindedir. Müldür'ün şiiri, çok katmanlı ve zengin bir dil ile bireysel ve toplumsal konuları ustalıkla harmanlayan bir karaktere sahiptir. Onun şiirlerinde okuyucuyu düşünmeye ve sorgulamaya zorlayan bir yenilik arayışı söz konusudur. Bu açıdan Lâle Müldür'ün şiirinin çağdaş Türk şiirinde özgün bir yeri vardır. Lâle Müldür'ün şiirleri eski kültürlerin ve mitolojik hikâyelerin yer aldığı derinlikli bir görünüm arz eder. Onun şiirlerinde ilahi dinler, kutsal kitaplar, mitoloji, tasavvuf, tarih, Doğu ve Batı kaynakları birbiriyle bağlantılı olarak sunulur. Bu bağlamda, Müldür'ün şiirlerinde mitolojik hikâyeler, kahramanlar, kavramlar ve semboller geniş yer tutar. Şairin *Sarartı/ Safran, Güneş Tutulması 1999, Ultra-Zone'da Ultrason, Uzak Fırtına, Kuzey Defterleri, Kadinesk* adlı eserlerinde yer alan şiirlerinde Yunan, Hint, Mısır ve Türk mitolojisine ait unsurlar şiirlerine derinlik kazandırır. Adı geçen şiir kitaplarında yer alan şiirlerde Zeus, Poseidon, Hades, Apollon, Hera, Ares, Hephaistos, Athena, Hestia, Aphrodite, Hermes, Artemis, Dionysos, Eros, Demeter, Persephoe gibi Yunan mitolojisinden birçok tanrı, tanrıça ya da kahramanın isimleri geçmektedir. Müldür, mitolojik bir tanrının ismi ile aslında simgelediği karakter özelliğini vurgulamak ister ya da mitolojik bir tanrı, tanrıça, yarı tanrının isminin arkasında yer alan söylencesi ile modern insanın durumu arasında bir benzeşim kurar. Yani mitolojik unsur, benzetme esası olarak şairin zihinsel ve ruhsal durumunu yansıtmaya bir işlev ortaya koyar. Böylelikle ilkel insanların söylencesi zaman ve mekân boyutunu aşmış modern insanın içinde bulunduğu durumu açıklayıcı bir rol ortaya koyar. Çoğunlukla hayali ve fantastik unsurların yer aldığı bu hikâyeler modern insanın durumunu açıklayıcı bir işlev yüklenerek bir nevi somut nitelik kazanır. Şiirlerde geçen herhangi bir mitolojik karakter, kahraman, unsur, sembol ya da kavram okuyucuyu doğrudan asıl kaynağa yönlendirir. Örneğin şiirde adı geçen Apollon okuyucuyu hem Apollon'un mitolojik hikâyesine hem başından geçen olaylara hem de ilişkili okuduğu diğer tanrılara ve simgelediği mitolojik anlamlara götürerek iç içe geçen ve sürekli açılan kapsamlı bir bilgi alanına götürür. Lâle Müldür'ün şiirlerinde derin anlam katmanlarının olması da bundan kaynaklanır. Mitolojik unsurlar, modern zamana uyarlanarak ya da ilahi dinlerle aynı yörüngede verilerek şiirlerinin anlaşılmasını güçleştirir. Bu da onun şiirlerinin tek anlamlılığa değil çok ve örtük anlamlılığa sahip olmasına neden olur. Aynı zamanda okuyucunun şiirlerinde gönderme yapılan her bir mitolojik olay, hikâye, kahraman, kavram, unsur, sembolü çözümlemek için belli bir bilgiye sahip olmasını gerektirir. Bu durum onun şiirlerinde anlamın okuyucuyla şekillendiği ve tek bir anlamın olmadığı aksine okuyucu sayısınca anlamın yer aldığı bir boyut kazandırır.

EXTENDED ABSTRACT: The narratives that constitute a model for the belief of primitive human communities, make sense of their lives and often deal with the story of a creation are called 'myths'. Mythology is a tool used to understand natural events, the mystery of human life and the formation of the universe. Mythology is a narrative that includes beliefs and practices about the creation and nature of humanity and the universe in a particular religion or culture. Mythology is a tool that shapes the cultural identity of societies as a collective expression of human experiences, beliefs and values. Myths are considered 'sacred' and 'real' in the societies in which they are formed. There are Greek, Roman, Egyptian, Scandinavian, Indian, Chinese, African, Native American mythologies and each mythology reflects the values, beliefs and her tory of that culture. The realisers of myths are divine, extraordinary characters or heroes. Myths reveal the creative activities of these extraordinary beings at the beginning of the universe. The subject of myth is related to the beginning of the universe and creation. Myths are the products of the effort to make sense of the universe, the existence of man and what he does with her imagination. The myths, which convey the realities of the past, are an example to people in directing their lives and allow people to grasp their position in the universe. Mythology is one of the most

important sources of art and offers rich materials to various types of art. Writers, artists and poets produce works with inspiration from mythological themes. Mythological themes and heroes increase the depth of poetic expression and offer different layers of meaning to the reader. This contributes to the diversification of cultural production. Mythology is a frequently used source especially in postmodern narratives. It represents an important field of interaction in mythology and postmodern discourse, literature and cultural theories. It can be said that there is a deep and multi-layered relationship between mythology and postmodern discourse. The interaction of mythology and postmodern discourse produces new meanings in literary works. While postmodern discourse questioned traditional mythological narratives, it also builds new narrative forms of narrative forms with inspiration from them. This process contributes to the continuous reconstruction of cultural and individual identities. In particular, the implicit meanings of poems written with postmodern understanding requires the understanding of elements such as image, metaphor and myth. In this sense, the determination of the roles of elements such as myth, image and metaphor in understanding and interpreting literary works becomes important. Lâle Müldür's understanding of poetry, which brings important innovations to Turkish poetry with its original style and intense imaginary uses, is one of the important examples of contemporary Turkish poetry after 1980. Müldür's poetry has a character that skilfully blends individual and social issues with a multi-layered and rich language. In her poetry, there is a search for innovation that forces the reader to think and question. In this respect, Lâle Müldür's poetry has a unique aesthetic place in contemporary Turkish poetry. The poems of Lâle Müldür present a deep appearance of ancient cultures and mythological stories. In her poems, divine religions, holy books, mythology, mysticism, history, east and western sources are presented in connection with each other. In this context, mythological stories, heroes, concepts and symbols have a wide place in Müldür's poems. Elements of Greek, Indian, Egyptian and Turkish mythology give depth to the poems of the poet in her poetry books *Sarartı / Safran*, *Güneş Tutulması 1999*, *Ultra-Zone'da Ultrason*, *Uzak Fırtına*, *Kuzey Defterleri*, *Kadinesk*. The names of many gods, goddesses or heroes from Greek mythology such as Zeus, Poseidon, Hades, Apollon, Hera, Ares, Hephaistos, Athena, Hestia, Aphrodite, Hermes, Artemis, Dionysus, Eros, Demeter, Persephoe are mentioned in the poems in the mentioned poetry books. The name of a mythological god is used to emphasise the character trait it actually symbolises, or an analogy is established between the myth behind the name of a mythological god, goddess or demigod and the situation of modern man. In other words, a mythological element, as a basis of analogy, performs a function reflecting the mental and spiritual state of the poet. In this way, the myth of primitive people transcends the dimension of time and space and plays an explanatory role in the situation of modern man. These stories, which mostly contain imaginary and fantastic elements, gain a kind of concrete quality by assuming an explanatory function for the situation of modern man. Any mythological character, hero, element, symbol or concept mentioned in the poems directs the reader directly to the original source. For example, the Apollo mentioned in the poem leads the reader both to the mythological story of Apollo, to the events he has been through, and to the other gods and the mythological meanings they symbolise, leading the reader to a comprehensive field of knowledge that is intertwined and constantly opening up. This is the reason why Lâle Müldür's poems have deep layers of meaning. Müldür creates deep layers of meaning by quoting mythological elements in her poems. By adapting mythological elements to modern times or by placing them in the same orbit with divine religions, Müldür makes her poems difficult to understand. This causes her poems to have multiple and implicit meanings rather than a single meaning. At the same time, it requires the reader to have a certain knowledge to analyse each mythological event, story, hero, concept, element, symbol referred to in her poems. This situation reveals a dimension in her poems where meaning is shaped with the reader and there is no single meaning, but the number of readers is a dimension.



TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN KONUŞMA KUSURLARININ EĞİTMEN GÖRÜŞLERİYLE BELİRLENMESİ

DETERMINING THE SPEECH DEFECTS OF TURKISH AS A FOREIGN
LANGUAGE LEARNERS BASED ON INSTRUCTOR'S VIEWS

Nurşen YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Yeni Türk Dili Anabilim Dalı,
Malatya/ Türkiye.

Assist. Prof. Dr, Malatya Turgut Ozal University, Department of Turkish Language
and Literature, Department of Modern Turkish Language,
Malatya/ Turkey.

nursen.yildirim@ozal.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-1977-9419

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1621109

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 16.01.2025

Kabul Tarihi / Date Accepted: 22.03.2025

Yayın Tarihi / Date Published: 20.03.2025

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Mart / March

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Yıldırım, N. (2025). Türkçeyi
Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kusurlarının Eğitimci Görüşleriyle
Belirlenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 7(17), 237-
256.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşmaları sırasında en sık gözlemlenen konuşma kusurlarını eğitimcilerin gözlemleri ile belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, tarama (survey) deseni kullanılan nicel bir araştırma olarak tasarlanmış ve bu kapsamda başlangıç düzeyinde ve temel düzeyde (A1 veya A2) yabancılar için Türkçe öğreten elli eğitimci çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Konuşma Kusurlarını Belirleme Anketi" ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimleyici istatistik ile incelenerek bulgular bölümünde tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarında en yaygın görülen konuşma kusurları "hâl eklerinin birbiri yerine kullanılması", "kelimelerin doğru telaffuz edilmeyişi", "kısıtlı bir kelime hazinesi ile konuşma", "yanlış yapmaktan çekinerek konuşmaktan çoğunlukla kaçınma" ve "konuşurken tekrara düşme" olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ışığında, öğrencilerin Türkçe konuşmadaki dil kusurlarını en aza indirmek için işlevsel ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenen konuşma uygulamaları yapılması, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak öğrencilere iletişim konusunda motivasyon sağlanması, konuşma yanlışlarının düzeltilerek öğrenciye dönüt verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Eğitimi, Konuşma Kusurları, Yabancı Dil Olarak Türkçe

Abstract: In this study, it was aimed to determine the most frequently observed speech defects in the speech of Turkish as a foreign language learner through the observations of instructors. The study group of the research consists of thirty instructors working in Turkish Language Teaching Application and Research Centers within higher education institutions, teaching Turkish to foreigners at beginner and basic level (A1 or A2). In the study, case study, one of the qualitative research designs, was used. The data of the study were obtained through the "Questionnaire for Identifying Speech Defects" prepared by the researcher. The data obtained were analyzed by descriptive analysis method and presented and interpreted in tables in the findings section. According to the results of the research, the most common speech defects in the speech of Turkish as foreign language learners were determined as "using case suffixes interchangeably", "not pronouncing words correctly", "speaking with a limited vocabulary", "avoiding speaking mostly due to fear of making mistakes" and "falling into repetition while speaking". In the light of the research results, in order to minimize students' language defects in speaking Turkish, it is suggested that speaking practices supported by functional and student-centered activities should be carried out, students should be motivated to communicate by creating a positive classroom atmosphere, and students should be given feedback by correcting speech defects.

Key Words: Speaking Training, Speech Defects, Turkish as a Foreign Language

GİRİŞ

Dil öğrenme sürecinde önce anlama daha sonra anlatma becerileri gelişir. Dinleme ve okuma ile edinilen şemalar zihinsel bazı karşılaştırmalar ve adlandırmalar neticesinde içselleştirilir ve belli bir yeterliğe ulaşıldıktan sonra konuşma ve yazma gelişir. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinin ana dili olarak öğrenme sürecinden oldukça farklı olduğunu ifade etmek mümkündür. Ana dili öğrenirken dile ilişkin kullanım yapılarını çevreyle iletişimdeki doğal süreçte taklit ve tekrarlar ön planda iken yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken daha farklı bilişsel süreçler işin içine katılır, dil yapılarının ediniminde daha yönlendirilmiş hedefler söz konusu olur. Ancak her iki şekilde de ortak nokta temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın bütüncül bir

anlayışla geliştirilmesi gerekliliğidir. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temel misyonu dört temel dil becerilerinin edinimi ekseninde şekillenmektedir. Dil kullanımındaki başarı sözlü ve yazılı mesajları tam olarak algılamaya; duygu ve düşünceleri etkili ve doğru biçimde aktarmaya bağlıdır.

Etkili ve doğru bir iletişimin amaçlandığı dil öğretimi sürecinde konuşma, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşiminde duygu ve düşüncelerin temel iletişim aracıdır. Konuşma, "zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, damak, gırtlak, nefes yolları, ses telleri, geniz gibi ses organları yardımıyla söz kalıbına dönüştürülmesi" (Gündüz & Şimşek, 2014, s. 20), " insanın çevresiyle doğrudan iletişim kurmasının en etkili yoludur" (Ünal, 2007, s. 2), "düşüncelerimizi, duygularımızı, isteklerimizi yakın ve uzak çevremizdeki insanlara sözle anlatma sanatıdır" (Odacı, 2009, s. 460), "zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır" (Calp, 2010, s. 191). Kendini ifade etmenin en kolay yolu olan konuşma becerisi günlük hayatta da çok kullanılan bir beceri (Ertürk & Üstündağ, 2007; Çintaş Yıldız ve Yavuz, 2012) olup bir dili biliyor olmanın en somut göstergesidir. Güneş'e (2014) göre konuşma günlük iletişimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Nalinci'ya (2000) göre insanın bir günde gerçekleştirdiği iletişimin %45'ini dinleme, %30'unu konuşma, %16'sını okuma ve %9'unu ise yazma oluşturmaktadır.

Konuşma becerisi ana dili öğretiminde önemli olduğu kadar yabancı dil öğretiminde de büyük öneme sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde son yıllarda Avrupa Dil Portfolyosu'nun (CEFR) temel alınmasıyla birlikte iletişimsel yaklaşım benimsenmiş (İşisağ ve Demirel, 2010) ve konuşma becerisi sözlü etkileşim, sözlü üretim alanlarında belirli bir yere sahip olmuştur.

Yabancı dil olarak öğrenenler için Türkçe köken veya yapı olarak kendi ana dilinden tamamen farklı bir dildir. Bu farklılıkların miktarı dil öğrenme sürecinde çeşitli zorluklara yol açabilmektedir. Ana dili ile amaç dilin birbirine benzememesi yanlışların artmasına neden olabilir. Scott ve Ytreberg (2004)'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dili ile Türkçe arasında yapı olarak (dil bilgisi kuralları, cümle dizimi vb.) büyük farklılıklar varsa, öğrenci konuşma sırasında ana dilinden olumsuz transfer ve hata yapabilir. Bu durum, öğrencinin ana dili ile hedef dil arasında sıkışıp kalmasından kaynaklanmaktadır (Akt. Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017). Bu durumda öğrencilerin hedef dili edinim sürecinde bazı hatalar yapması kaçınılmaz olmaktadır. İletişim sürecinde büyük yeri olduğu belirtilen konuşmada yanlışlar olması bireyin sosyal hayatında sıkıntılar yaşamasına neden olur. Çünkü konuşma diğer dil becerisiyle bütünleşik yapıdadır ve onların gelişimini de etkiler.

Yapılan alan yazın incelemesinde konuşma kusurları şöyle tespit edilmiştir (Aktaş & Gündüz, 2005; Büyükkız & Hasırcı, 2013; Demirel, 2002; Erdem, 2013; Keray Dinçel, 2023; Kurt, 2020; Önen, 2004; Temizyürek, vd. 2017; Yaman, 2004):

- Ses tonu bozuklukları, ses tonunu kontrol edememe,
- Sözcüklerin söylenişinde görülen telaffuz yanlışları,
- Yerel ağızla konuşmalar,

- Anlatım yetersizliği,
- Sebep- sonuç ilişkisi kuramamaktan doğan yanlışlıklar,
- Bilgilerin mantıksız düzensizliğinden gelen dağınıklık,
- Konuşmada heyecanı bastıramama,
- Beden dilini yerinde ve doğru kullanamama,
- Kekemelik, pelteklik vb. gibi bedensel/ biyolojik konuşma kusurları,
- Konuşma sırasında "eee", "ııı", "hıı", "aaa" gibi dolgu ifadeleri kullanmak,
- Sözcükleri gereksiz tekrarlamak,
- Kaba ve argo sözler kullanmak,
- Konuşma sırasında karşısındakinin sözünü sürekli kesmek,
- Konuşmayı gereksiz yere uzatmak ya da yersiz konuşmak,
- Konuşma sırasında başkalarıyla alay etmek, kırıcı davranmak,
- Yapmacık davranışlarda bulunmak,
- Sık sık kendini övmek,
- Konuşmada plan fikrinden yoksun olmak,
- Ağız içinde konuşmak,
- Vurgu ve tonlama bozuklukları yapmak,
- Yersiz duraklar yapmak,
- Konuşurken nefesini ayarlayamamak,
- Kelime hazinesinin yetersiz olması,
- Dil bilgisi kurallarını kendi konuşmasına uygulayamamak,
- Çekingen konuşmak,
- Çok hızlı ya da yavaş konuşmak,
- Monoton konuşmak,
- Özgüven eksikliğinin olması,
- Kısa ve yetersiz konuşmak,
- Gereksiz jest ve mimikler yapmak,
- Konuşma sırasında karşısındakinin sözünü sürekli kesmek,
- Konuşmayı gereksiz yere uzatmak ya da yerli yersiz konuşmak.

Konuşma kusuru olarak sayılabilecek unsurlar iletişim esnasında ya konuşmanın kalitesini düşüren ya da mesajın tam olarak iletilmesine engel teşkil eden durumlardır. Bu kusurlardan her birinin konuşmanın işlevselliğini etkileme oranı farklı olduğu gibi gerçekleşme nedenleri de farklıdır. Örneğin; konuşurken hâl eklerini yanlış kullanmak dil bilgisi yetersizliğinden kaynaklı bir konuşma kusuru iken konuşurken sık sık "ıııı, hııııı, şeyy" gibi dolgu ifadeleri kullanmak konuşmanın sunum boyutuyla ilgili bir konuşma kusurudur. Konuşma kusurlarını önlemek veya gidermek için yapılacak çalışmalarda yanlışın sebebinin ve konuşmaya etkisini doğru tespit etmek elzemdir.

Yabancı dil öğrenirken hata yapmak bu sürecin kaçınılmaz bir parçası kabul edilmektedir. Dil becerileri edinim sürecinde yapılan hatalar ve bunların düzeltilmesi hedef dili öğrenme yolunda öğrenciye önemli bilgiler verir (Akt. Akpınar & Akdoğan, 2010). Dilsel hatalar, öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etmesinin bir yoludur (Corder, 1967). Burada belki de en önemli nokta yanlışların hedef dile yönelik doğru bilgiyi işlevsel olarak aktaracak

şekilde düzeltilmesidir. Ancak bu sayede yapılan bir dilsel hata dilin doğru kullanımına kanalize edilmiş olur.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kusurlarını eğitimci görüşleriyle tespit etmektir. "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşmalarında en sık gözlemlenen konuşma kusurları nelerdir?" temel problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarında dil bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarında telaffuz bakımından hangi kusurlar bulunur?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarında kelime bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin konuşmalarında sunum bakımından hangi kusurlar bulunur?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşmalarında içerik bakımından hangi kusurlar bulunur?

2.YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kusurlarını eğitimci görüşleriyle belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel bir araştırmadır ve tarama deseni ile yapılandırılmıştır. "Nicel araştırma çalışması bir araştırma sorusuna cevap vermek için sayısal veri toplayan bir araştırmadır" (Christensen vd., 2020, s. 30). Tarama (survey) deseni ise bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalarda kullanılır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya özelliklerinin betimlenmesi esastır. Tarama araştırmalarının soruları genellikle katılımcı görüşlerini ölçen çeşitli anket teknikleri kullanılarak cevaplanır. Cevaplar daha çok sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde rapor edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu araştırmada da yabancılar Türkçe öğreten eğitimcilerin görüşlerinden yola çıkılarak var olan bir durumun betimlenmesi ve bütüncül bir sonuca ulaşarak açıklanması hedeflendiği için nicel olan tarama yaklaşımı tercih edilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında ülkemizdeki yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan 50 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Eğitimci seçilirken cinsiyet veya çalışma süresi gibi herhangi bir değişken gözlemlenmemiş olup Yabancılar Türkçe Öğretimi dersini başlangıç düzeyinde veya temel düzeyde (A1 veya A2) okutuyor olmak ve çalışmaya gönüllü katılmak esas alınmıştır. Eğitimci görüşleri alınırken genel bir perspektifle formda yer alan konuşma yanlışlarının öğrencilerde görülme

sıklığını belirtmeleri istenmiştir. Çalışma grubuna bir görüşme formu aracılığıyla konuşma kusurlarını belirleme anketi uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Gruba İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	20	40
	Erkek	30	60
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	33	66
	Doktora	17	34
Hizmet Süresi	1-5 yıl	14	28
	6- 10 yıl	19	38
	11 yıl ve üstü	17	34
Toplam		50	100

Tablo 1'e göre katılımcıların %40'ı kadın, %60'ı erkektir. Eğitim durumları bakımından katılımcıların %66'sı yüksek lisans öğrenim düzeyindeyken, %34'ü doktora öğrenim seviyesine sahiptir. Mesleki deneyimlerine bakıldığında öğretim üyelerinin %28'inin "1-5 yıl" mesleki deneyime sahip olduğu, %38'inin "6-10 yıl" ve %34'ünün "11 yıl ve üzeri" mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak 22 maddelik anket kullanılmış olup katılımcıların duruma ilişkin bilgi, görüş ve deneyimleri bütüncül şekilde belirlenmeye, tanımlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama formu içerisinde yer alan soruların geçerliği ve güvenilirliği için uzman görüşü alınmıştır. Anket maddelerinin her birinin durumun farklı bir yönünü aydınlatmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formundaki maddeleri geliştirme sürecinde ilk olarak literatür incelenmiş, buradan hareketle ölçütler belirlenip hazırlanan belirtke tablosuna uygun şekilde taslak anket maddeleri yazılmıştır. Taslak görüşme formu kapsam geçerliliği açısından üniversitelerinin Türkçe Eğitimi bilim dallarında görevli üç öğretim üyesinin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler ışığında maddeler yeniden gözden geçirilmiş, çeşitli düzeltmeler yapılmış ve maddeler görüşlere hazır hâle getirilmiştir. Hazırlanan bu form pilot uygulama için bir üniversite bünyesindeki TÖMER'de görev yapan üç öğretim üyesine (ikisi öğretim görevlisi, biri doktor öğretim üyesi) sunulmuştur. Bu uygulama esnasında anketteki bazı maddelerin yüklemelerinin olumlu/olumsuz olarak bir anlam karışıklığına yol açtığı belirlenmiş ve bu tarz iki ifade revize edilmiştir.

Toplam 22 maddeden oluşan ankette sorular "Dil Bilgisi, Telaffuz, Kelime Bilgisi, Sunum, İçerik" olarak gruplara ayrılmıştır. Eğitimcilerin ankette yer alan konuşma yanlışlarının öğrencilerinde görülme durumunu belirlemek için "1- Hiçbir zaman, 2 - Nadiren, 3 - Bazen, 4 - Sıklıkla, 5 - Her zaman" şeklinde derecelendirme bildiren ifadelerle yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen, kapalı uçlu sorulardan oluşan "Konuşma Kusurlarını Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Nitekim, "tarama araştırmalarında, araştırma için ihtiyaç duyulan veri toplama süreci, veri kaynakları olan kişilere yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalıdır" (Büyüköztürk vd., 2018, s. 184). Araştırma kapsamında, nicel verilerin toplanmasında işlevsel olduğu düşünülen, konuşma kusurlarına ilişkin sorular içeren bir anket kullanılmıştır. Bu anket dijital bir platform aracılığıyla Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde başlangıç düzeyinde ve temel düzeyde (A1 veya A2) Türkçe öğreten öğretim üyelerine gönderilmiştir. Bu doğrultuda ankete cevap veren 50 öğretim üyesine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en sık yaptıkları konuşma kusurlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada elde edilen bulguları düzenlenmiş biçimde okuyucuya sunmayı hedefleyen betimleyici istatistik kullanılmıştır. "Araştırmacılar veri setinin temel sayısal özelliklerini anlamak ve özetlemek için betimleyici istatistiği kullanırlar." Bu yolla verilerin başkaları tarafından kolayca anlaşılması sağlanır (Christensen vd., 2020, s. 436). "Betimsel istatistikte, veriler derlendikten sonraki aşama, bunların tablo ve grafiklerle derli toplu sunulmasıdır" (Mazmanoğlu, 2020, s. 149). Araştırmada her bir konuşma kusurunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde görülme durumunu tespit etmek için frekans dağılımı tekniği kullanılmış ve tablo halinde sunulmuştur. "Frekans dağılımı belli bir değişkene ait her bir verinin yinelenme (f) sayısını gösteren bir tanımlamadır" (Karasar, 2016, s. 259).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için öncelikle katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Konuşma Kusurlarını Belirleme Anketi" için literatür taranmış ve 30 maddelik bir konuşma kusurları havuzu oluşturulmuştur. Türkçe Öğretmenliği bölümünde görevli 3 öğretim üyesinin görüşleri alınarak daha çok fizyolojik problemlerden kaynaklanan konuşma kusurları anketten çıkarılmış, binişik olan maddeler revize edilmiş, ifade olarak net olmayan maddeler ise düzeltilmiştir. İlgili düzeltmelerle form yeniden yapılandırıldıktan sonra 22 maddelik bir konuşma kusurlarını belirleme anketi elde edilmiştir. Bunun için bağımsız değerlendiriciler arasındaki uyuma bakılmıştır. Bu aşamada Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül "[Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre değerlendiriciler arasında en az %80 oranında uyum olması durumunda kodlamalar güvenilir olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada da bağımsız üç değerlendiricinin kodları arasında %87 oranında uyum olduğu görülmüştür.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin

ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Malatya Turgut Özal Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 30.05.2022

Belge sayı numarası= E-35841939-050-113373

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde TÖMER eğitimcilerinin cevapları doğrultusunda her bir konuşma yanlışı için ortaya çıkan frekanslar ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Dil Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan TÖMER eğitimcilerine, öğrencilerinde dil bilgisi kullanımına ilişkin konuşma kusurlarının görülme durumu sorulmuştur. Cevaplar doğrultusunda elde edilen frekanslar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Dil bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurları

Konuşma Kusurları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
İyelik eklerini fazladan kullanma (Onun evisi, onun ödevisi vb.)	11	18	9	8	4
Hâl eklerini birbiri yerine kullanma (Evi geliyorum vb.)	X	6	11	29	4
Türkçenin sentaksına uygun cümle kuruluşları ile düşüncelerini ifade edememe	3	14	17	12	4

Tablo 2 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde dil bilgisi kaynaklı olarak en sık görülen konuşma kusurunun "Hâl eklerini birbiri yerine kullanma" olduğu görülür. Katılımcı TÖMER eğitimcilerinin %58'i (f=29) öğrencilerinin hâl eklerini "sıklıkla" birbiri yerine kullandıklarını belirtmiştir. İyelik eklerinin fazladan kullanılması durumu ise "nadiren" görülen bir konuşma yanlışı olarak değerlendirilmiştir. Cümle kuruluşlarının yanlışlığına dayalı konuşma kusurları ise katılımcıların %34'ü (f= 17) tarafından "bazen" görülen bir durum olarak nitelendirilmiştir.

Telaffuz Kaynaklı Konuşma Kusurlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan TÖMER eğitimcilerinden öğrencilerinin konuşmalarını telaffuz yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda konuşma kusurlarının görülme durumuna ait cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Telaffuz Kaynaklı Konuşma Kusurları

Konuşma Kusurları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Sesleri birbiri yerine kullanma ("p" yerine "b" der, "i" yerine "e" der, "j" yerine "c" der vb.)	8	11	9	17	5
Kelimeleri doğru telaffuz edememe	X	X	8	35	7
Türkçedeki ünlü harfleri seslendirmede sorun yaşama	X	7	11	22	10
Kesik kesik konuşma	8	16	13	10	3
Konuşma esnasında birtakım sesleri veya heceleri atlama	13	10	13	10	4
Türkçe kelimeleri, cümleleri kendi ana dilinin vurgu sistemi ile seslendirme	10	24	9	4	3

Tablo 3'e göre uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en sık yaptıkları konuşma yanlışı kelimeleri doğru telaffuz edemeyiştir. Öyle ki bu maddeyi değerlendiren katılımcıları %58'i (f=29) bu konuşma kusurunu sıklıkla karşılaşılan bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Daha sonra en sık görülen telaffuz kaynaklı konuşma yanlışı ise "Türkçedeki ünlü harfleri seslendirmede sorun yaşama" olarak belirlenmiştir. Eğitimcilerin %44'ü (f=22) bu yanlıştın sıklıkla görüldüğünü düşünürken %20'si (f=10) her zaman görüldüğünü düşünmektedir. "Kesik kesik konuşma" eğitimcilerin %32'sine (f= 16) göre nadiren görülen bir konuşma kusurudur. "Sesleri birbiri yerine kullanma" durumu içi katılımcıların %34'ü (f=17) bu durumun sıklıkla görüldüğünü ifade etmişlerdir. "Konuşma esnasında birtakım sesleri veya heceleri atlama" katılımcıların %26'sına (f=13) göre hiçbir zaman görülmezken yine aynı oranda katılımcıya göre bazen görülmektedir. Vurguya bağlıya bir konuşma yanlışı olan "Türkçe kelimeleri, cümleleri kendi ana dilinin vurgu sistemi ile seslendirme" eğitimcilere göre nadiren (f=24) görülen bir durumdur.

Kelime Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurlarına İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde kelime bilgisiyle alakalı konuşma yanlıştalarının görülme durumu eğitimcilerden gelen yanıtlar doğrultusunda tespit edilmiş ve elde edilen frekanslar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Kelime Bilgisi Kaynaklı Konuşma Kusurları

Konuşma Kusurları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Kısıtlı kelime hazinesiyle konuşma	X	X	17	25	8

Konuşmada kelimeleri anlamına uygun olarak kullanmama	X	17	17	12	4
Konuşurken hatırlayamadığı kelimelerin kendi ana dilindeki karşılıklarını kullanma	22	13	10	5	X

Kelime bilgisine bağlı konuşma kusurlarını gösteren Tablo 4'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak uluslararası öğrencilerde bu bağlamda en sık görülen konuşma kusuru kısıtlı kelime hazinesiyle konuşmadır. Katılımcıların %50'sine (f= 25) göre öğrenciler sıklıkla kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşur; %34'üne (f= 17) göre ise öğrenciler bazen kısıtlı bir kelime hazinesiyle konuşmaktadır. Katılımcıların %34'ü (f= 17) "Konuşurken kelimeleri anlamına uygun olarak kullanmama" durumunu nadiren görülen bir konuşma yanlışı olarak açıklarken yine aynı oranda katılımcı bu durumu bazen görülen bir kusur olarak değerlendirmiştir. Ayrıca "Konuşurken hatırlayamadığı kelimelerin kendi ana dilindeki karşılıklarını kullanma" eğitimcilerin çoğu (%44; f=22) tarafından hiçbir zaman görülmeyen bir dil yanlışı olarak belirlenmiştir.

Sunum Kaynaklı Konuşma Kusurlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan TÖMER eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda sunumdan kaynaklanan konuşma yanlışılarının görülme sıklığı belirlenmiştir. Buna göre elde edilen frekanslar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sunum Kaynaklı Konuşma Kusurları

Konuşma Kusurları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Konuşurken <i>ıııı</i> , şeyy, hımm gibi dolgu sözcükleri kullanma	X	7	14	20	9
Konuşurken gereksiz duraksamalar yapma	9	13	19	7	2
Beden dili, jest ve mimiklerini yerinde kullanmama	9	23	16	2	X
Konuşurken işitilemeyecek kadar kısık bir ses tonuyla konuşma	24	12	14	X	X
Yanlış yapmaktan çekinerek konuşmaktan çoğunlukla kaçınma	X	X	16	27	7
Anlamayı güçleştirecek kadar yavaş konuşma	4	18	20	5	3
Anlamayı güçleştirecek kadar hızlı konuşma	37	11	2	X	X
Kısa veya yetersiz konuşma	X	7	16	19	8

TÖMER eğitimcisi olarak görev yapan katılımcıların sunum kaynaklı konuşma kusurlarının görülme sıklığına ilişkin görüşlerini içeren Tablo 5'e göre öğrencilerde

en sık görülen konuşma kusuru "Yanlış yapmaktan çekinerek konuşmaktan çoğunlukla kaçınma" eğilimidir. Bu konuda %54 (f=27) oranında katılımcı durumu "sıklıkla" görülen bir konuşma kusuru olarak değerlendirmiştir. Sunum kaynaklı bir diğer sık görülen konuşma yanlışı ise konuşurken *ıııı*, *şeyy*, *hımm* gibi dolgu sözcükleri kullanmadır. Eğitimcilerin %40'ı (f=20) bu duruma öğrenci konuşmalarında sıkça rastladıklarını belirtmiştir. Konuşma anında gereksiz duraklamalar yapma konusunda eğitimciler bu durumun bazen (%38; f=19) görülen bir konuşma kusuru olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %46'sı (f=23) öğrencilerin konuşmaları esnasında "Beden dili, jest ve mimiklerini yerinde kullanmama" durumunu nadiren görülen bir konuşma yanlışı olarak değerlendirmişlerdir. "Konuşurken işitilemeyecek kadar kısık bir ses tonuyla konuşma" eğitimcilerin %48'i (f=24) tarafından hiçbir zaman görülmeyen bir konuşma yanlışı olarak nitelendirilmiştir. Konuşurken aşırı derecede yavaş konuşma ve bunun anlamayı güçleştirmesinin bazen (%40; f=20) görülen bir konuşma kusuru olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Katılımcı yanıtlarına göre (%74; f=37) anlamayı güçleştirecek kadar hızlı konuşmak öğrencilerde hiçbir zaman görülmeyen bir konuşma kusurudur. Öğrencilerin kısa veya yetersiz konuşması katılımcıların %38'i (f=19) tarafından sıkça görülen bir konuşma kusuru olarak değerlendirilmiştir.

İçerik Kaynaklı Konuşma Kusurlarına İlişkin Bulgular

Yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde içerikten kaynaklanan konuşma kusurlarının görülme durumuna ait cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İçerik Kaynaklı Konuşma Kusurları

Konuşma Kusurları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her zaman
Konuşmasında tekrara düşme	X	6	13	26	5
Konuşmasında konu dışına çıkma	2	7	19	19	3

Tablo 6, konuşmanın içerik olarak yapılandırılmasıyla ilintili olan konuşma kusurlarının öğrencilerde görülme durumunu anlatır. Buna göre en sık görülen konuşma kusuru tekrara düşerek konuşmaktır. Eğitimcilerin %52'si (f=26) öğrenci konuşmalarında bu duruma sıklıkla karşılaştıklarını ifade ederken; %26'sı (f=13) ise bazen karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Yine bir içerik yapılandırılmasına ilişkin konuşma kusuru olan "konu dışına çıkma" katılımcıların %38'i (f=19) tarafından "bazen" görülen bir durumken aynı oranda katılımcı tarafından "sıklıkla" görülen bir durum olarak değerlendirilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hataları konu edinen bu çalışmanın sonucunda dil bilgisi, sunum, telaffuz, kelime bilgisi ve içerik

olmak üzere beş farklı kategoride en sık gözlemlenen konuşma kusurları ortaya konmuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmalarında dil bilgisi kaynaklı olarak en sık görülen konuşma kusuru hâl eklerini birbiri yerine kullanmaktır. Öyle ki katılımcıların %58'ine göre bu konuşma kusuru öğrencilerde "sıklıkla" görülmektedir. Dil bilgisi kaynaklı bir diğer konuşma kusuru iyelik eklerini fazladan kullanmaktır. Ancak eğitimcilerin çoğuna göre bu durum öğrencilerde "nadiren" görülmektedir. Türkçenin sentaksına uygun cümle kuruluşları ile düşüncelerini ifade edememe durumu öğrencilerde "bazen" görülen bir konuşma kusuru olarak nitelendirilmiştir.

Katılımcı eğitimcilerin %70'ine göre uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde telaffuza bağlı olarak en sık yaptıkları konuşma kusuru kelimeleri doğru telaffuz edemeyiştir. Öğrencilerin harfleri birbiri yerine kullanması "sıklıkla" görülen bir konuşma kusuru olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar tarafından Türkçedeki ünlü harfleri seslendirmede sorun yaşanması "sıklıkla" karşılaşılan bir konuşma yanlışı olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerin konuşurken akıcılığın olmaması, kesik kesik konuşma eğitimci görüşleri doğrultusunda "bazen" görülen bir konuşma yanlışı olarak tespit edilmiştir. Konuşurken bazı seslerin veya hecelerin atlanması, unutulması, telaffuz edilmemesi için bir kısım eğitimci bu durumun hiçbir zaman görülmediğini belirtmiş, buna karşın yine aynı oranda eğitimci bu yanlışa bazen rastlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerin Türkçe kelimeleri ve cümleleri kendi ana dilinin vurgu sistemi ile seslendirmeleri eğitimci tarafından "nadiren" görülen bir konuşma kusuru olarak nitelendirilmiştir.

Araştırmaya katılan TÖMER eğitimcilerinin öğrencilerinde kelime bilgisi kaynaklı konuşma kusurlarının görülme durumuna ait cevaplar doğrultusunda en sık görülen konuşma kusuru "Kısıtlı kelime hazinesiyle konuşma" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %50'sine (f= 15) göre öğrenciler sıklıkla bu şekilde konuşmaktadır. Konuşurken kelimeleri anlamına uygun olarak kullanılmaması eğitimcilerin bir kısmı tarafından nadiren gözlemlenen bir konuşma kusuru olarak düşünülmektedir, ancak yine aynı oranda katılımcı bu durumun bazen görüldüğünü belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe konuşurken hatırlayamadıkları bir kelime yerine bunun kendi ana dilindeki karşılıklarını kullanmaktadır. Ancak araştırma katılımcılarının %44'ü (f=22) bu durumun öğrencilerinde hiçbir zaman görülmediğini ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar konuşmanın bir sunum bütünlüğünde yapılandırılmasına yönelik konuşma kusurlarını içermektedir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sunum bağlamında en sık yaptıkları davranış "Hata yapmaktan endişe ederek konuşmaktan kaçınmaktır." Görüşüne başvuru katılımcıların çoğu (%54; f=27) bu konuşma durumun sıkça görüldüğünü belirtmiştir. Konuşurken şeyy, ıııı, hımmmm gibi dolgu sözcükleri kullanımı eğitimci tarafından (%40; f= 20) sıkça rastlanan bir konuşma kusuru olarak ifade edilmiştir. Konuşurken gereksiz duraklamalar yapmak katılımcılar tarafından

bazen (%38; f=19) görülen bir konuşma kusuru olarak ifade edilmiştir. TÖMER eğitimcilerine göre yabancı uyruklu öğrenciler "Beden dili, jest ve mimiklerini yerinde kullanma" konusunda bir sorun yaşamamaktadır. Zira katılımcıların %46'sı (f= 23) bu tarz bir konuşma kusurunun öğrencilerde nadiren görüldüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin konuşurken işitemeyecek kadar kısık bir sesle konuşması eğitimciler tarafından (%48; f=24) hiçbir zaman görülmeyen bir konuşma kusurudur. Konuşurken akıcılıktan uzak şekilde, aşırı derecede yavaş konuşmanın bazen (%40; f=20) görülen bir konuşma kusuru olduğu yönünde görüş belirtilmiştir. Eğitimci yanıtlarına göre anlamayı güçleştirecek kadar hızlı konuşmak öğrencilerde hiçbir zaman (%74; f= 37) görülmemektedir. Öğrencilerin yanlış yapmaktan çekinerek, özgüven eksikliği nedeniyle veya bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak kısa ve yetersiz konuşması katılımcılar tarafından sıkça görülen bir konuşma kusuru olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, konuşmanın içerik bakımından geliştirilmesiyle ilgili olarak yabancı uyruklu öğrencilerde en sık gözlemlenen konuşma kusuru "tekrara düşerek konuşmaktır". Katılımcıların %52'si (f=26) öğrenci konuşmalarında bu durumun sıklıkla görüldüğünü belirtmişlerdir. Konuşurken ana fikirden uzaklaşarak konu dışına çıkmak eğitimcilerin %38'i (f=19) tarafından bazen görülen bir durum olarak nitelendirilmişken yine aynı oranda katılımcı tarafından sıkça görülen bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma

Araştırma sonuçları ışığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşurken en sık yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerindeki dilsel hatalar farklı açılardan tespit edilmiştir:

Elturan (2019), B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenim gören öğrencilerle yaptığı sözlü görüşme kaydı değerlendirme sonuçlarına göre yapılan yanlışların %40,5'inin dilbilgisel yanlışlar olduğunu belirlemiştir. Bu yanlışların en çok belirtilen nesne eki eksikliği veya yanlış kullanımı, yanlış ek kullanımı veya ek eksikliği, dolaylı tümleş eki eksikliği veya yanlış kullanımı ve yanlış zaman kullanımından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Buna karşın Uzun (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma yanlışlarını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin Türkçe konuşmalarında dilbilgisi yanlışlarının fazla olmadığını ve yapılan yanlışların daha çok ünlü kullanımında ve tutarlılıkta yoğunlaştığını ifade etmiştir.

Uzdu Yıldız ve Kahhaleh (2022), yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin yaptıkları sistematik derleme araştırmasında incelenen çalışmaların %32'sinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadıklarının ortaya konduğunu belirtmiştir.

Kurt (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hatalar ve iletişim stratejileri üzerine yaptığı çalışmada ana dili veya başka bir dili kullanma, sözcük veya kalıp ifadeleri bilmeme, karıştırma ve yanlış söylemeyi başlıca dilsel hata türleri olarak betimlemiştir.

Gani ve Kuruoğlu (2021) Suriyeli çocukların konuşma becerilerindeki söz dizimsel hataları tespit etmiş ve söz dizimsel hataların kategorisel olarak %76 oranında yüklemle ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

Erdil (2018) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma yanlışlarına yönelik yaptığı araştırmada yabancı öğrencilerin, Türkçe konuşurken yanlış anlaşıldıklarını hissettiklerinde ya hemen kendi ana dillerinde konuştuklarını ya beden dilini kullanmayı tercih ettiklerini ya hedef dil olan Türkçeyi konuşmada ısrar ettiklerini ya da İngilizce konuşmaya yöneldiklerini ortaya koymuştur.

Bakır Özbey ve Kaplan (2023) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular; öğrencilerin yanlışlarının ağırlıklı olarak 100-150 kelime ile orta seviyede toplandığını ve kullanılan kelime sayısı ile yapılan yanlış oranı arasında herhangi bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma yanlışlarının azaltılması, konuşurken yanlış yapmalarının önlenmesi, daha etkili ve düzgün şekilde Türkçe konuşabilmeleri için çeşitli öneriler sunulabilir:

Doğru bir konuşma yapmalarını sağlamak adına öncelikle öğrencilerin özgüvenle duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Bu noktada öğretmenin konuşmaya teşvik edici, destekleyici tavrı öğrencinin konuşma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilir.

Konuşmaya yönelik uygulamaların çeşitli etkinlikler vasıtasıyla sınıf dışı ortamlara taşınması öğrencilere iletişim konusunda motivasyon sağlar.

Konuşma kusurlarının giderilmesi, düzeltilmesi için öğretmenin öğrenciye dönüt vermesi önem arz eder. Çünkü konuşmanın niteliği, nasıl olduğu veya nasıl olması gerektiği konusunda öğrencinin bir farkındalık yaşamaması gerekir. Bu sayede yanlışını fark eden öğrenci öğretmen yönlendirmesiyle doğru konuşmaya kanalize edilebilir.

Öğrencilerin Türkçe dil bilgisine yönelik eksik veya yanlış bilgileri konuşmalarına da yansımaktadır. Bu nedenle konuşmadaki dil bilgisinden kaynaklı yanlışları en aza indirmek için ezberle dayalı olmayan, işlevsel ve öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenen uygulamalar yapılmalıdır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilirken konuşma için ayrı bir ders saati ayrılabilir, böylece öğrencilerde her beceri alanına yönelik farkındalık oluşturulur.

Türkçe konuşma becerisi kazandırırken öğrencilerde kulak dil aşinalığı oluşturmak için mutlaka dinleme metinleriyle Türkçe telaffuza yönelik örnekler sunmak gerekir. Bu nedenle Türkçe metinlerin dinletilmesi, görsel destekli içerikler de varsa izletilmesi önem arz eder.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda öğrenciler aynı ana dilinin konuşulduğu ülkelerden geliyorsa arkadaşlarıyla kendi dillerini kullanmaktadır. Bu

durum onların Türkçe kullanım oranlarını azaltır. Bu nedenle eğer imkanlar müsaitse sınıflar oluşturulurken ülke çeşitliliği sağlanabilir veya sınıfta sadece Türkçe konuşulması teşvik edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Akdoğan, S. (2010). Negatif bilgi kavramı: Hata ve başarısızlıklardan öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(1), 14-22.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım- Kompozisyon sanatı* (6. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Baker, C., Wuest, J., & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Bakır Özbey, C., & Kaplan, K. (2023). Türkçe öğrenen Türk soylu öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarına yönelik yanlış çözümlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (44), 1-21.
- Büyükkiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4): 897-912.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2010). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi. (4. basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2020). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Cresswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International review of applied linguistics in language teaching*, 5, 161-170. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>.
- Çintaş Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.
- Demirel, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (2. baskı). MEB Basımevi.
- Elturan, B. (2019). *Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil becerileri yanlış analizleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 415-452.
- Erdil, M. (2018). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerisine yönelik subjektif algıları. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (4), 73-101.
- Ertürk, H., & Üstündağ, T. (2007). İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 136, 27-40.
- Gani, B. N., & Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin dil sorunu: İzmir'de yaşayan Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, Dokuz Eylül Üniversitesi Uluslararası Konferansı, Göç: Önümüzdeki Yirmi Yılın Projeksiyonu ve Ötesi Özel Sayısı, 95-108.

- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2014). *Uygulamalı konuşma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2014) Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.3(1), 1-27. Doi:10.14686/BUEFAD.201416205
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (34. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Keray Dinçel B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma hatalarına ve güzel konuşmaya ilişkin görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 873-888.
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hatalar ve iletişim stratejileri üzerine fenomenolojik bir çalışma. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*. 8(1), 51-70. <https://doi.org/10.29228/ijlet.41487>.
- Kurudayıoğlu, M., & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, Cilt 6, 1105-1121.
- Mazmanoğlu, A. (2020). Betimsel istatistiğin yeni boyutları: Çok boyutlu çözümleme ve istatistik mühendisliği. *Toros Üniversitesi İİBF Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(12),140-169.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Nalıncı, A. N. (2000). *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ümit Yayınları.
- Odacı, S. (2009). (Ed.). *Dil ve anlatım*. (2. Baskı). Palet Yayınları.
- Önen, A. (2004). *Türkçeyi Türkçe konuşmak*. İnkılap Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri). Bütün, M., & Demir, S. B. (Editörler.), Pegem Akademi.
- Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(60), 389-402.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Uzdu Yıldız, F., & Kahhaleh, H. (2022). Yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorlukların analizi (Sistemik Derleme). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(2), 76-91.
- Uzun, Y. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma yanlışları: Bosna-Hersek Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(3), 207-220.
- Ünalın, Ş. (2007) *Sözlü anlatım*. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaman, E. (2007). *Konuşma sanatı*. (4. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2013). *Case study research design and methods*. California, CA: Sage Publications.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Etkili ve doğru bir iletişimin amaçlandığı dil öğretimi sürecinde konuşma, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile etkileşiminde duygu ve düşüncelerin temel iletim aracıdır. Konuşma, "zihinde oluşan ve biçimlenen düşüncelerin ağız, diş, dudak, damak, gırtlak, nefes yolları, ses telleri, geniz gibi ses organları yardımıyla söz kalıbına dönüştürülmesi" (Gündüz & Şimşek, 2014, s. 20), "zihin ve kas gücünün devreye girdiği psikomotor bir yetenek; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır" (Calp, 2010, s. 191). Kendini ifade etmenin en kolay yolu olan konuşma becerisi günlük hayatta da çok kullanılan bir beceri (Ertürk & Üstündağ, 2007; Çintaş Yıldız & Yavuz, 2012) olup bir dili biliyor olmanın en somut göstergesidir. Yabancı dil öğrenirken hata yapmak bu sürecin kaçınılmaz bir parçası kabul edilmektedir. Dil becerileri edinim sürecinde yapılan hatalar ve bunların düzeltilmesi hedef dili öğrenme yolunda öğrenciye önemli bilgiler verir (Akt. Akpınar & Akdoğan, 2010). Dilsel hatalar, öğrencinin öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etmesinin bir yoludur (Corder, 1967). Burada belki de en önemli nokta yanlışların hedef dile yönelik doğru bilgiyi işlevsel olarak aktaracak şekilde düzeltilmesidir. Ancak bu sayede yapılan bir dilsel hata dilin doğru kullanımına kanalize edilmiş olur. Bu araştırmanın temel amacı, yükseköğretim kurumlarına bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin dil becerisi kazandırılması sürecinde gözlemlenen konuşma kusurlarını eğitimci görüşlerine göre tespit etmektir. "Konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerde sıklıkla gözlemlenen konuşma kusurları nelerdir?" temel problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerinin konuşmalarında dil bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?
2. Öğrencilerin konuşmalarında telaffuz bakımından hangi kusurlar bulunur?
3. Öğrencilerin konuşmalarında kelime bilgisi bakımından hangi kusurlar bulunur?
4. Öğrencilerinin konuşmalarında sunum bakımından hangi kusurlar bulunur?

5. Öğrencilerin konuşmalarında içerik bakımından hangi kusurlar bulunur? Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kusurlarını eğitimci görüşleriyle belirlemeyi amaçlayan bu çalışma nicel bir araştırmadır ve tarama deseni ile yapılandırılmıştır. Tarama (survey) deseni ise bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalarda kullanılır. Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya özelliklerinin betimlenmesi esastır. Tarama araştırmalarının soruları genellikle katılımcı görüşlerini ölçen çeşitli anket teknikleri kullanılarak cevaplanır. Cevaplar daha çok sıklık dereceleri ve yüzdeler şeklinde rapor edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş biçimde okuyucuya sunmak için betimleyici istatistik kullanılmıştır. "Araştırmacılar veri setinin temel sayısal özelliklerini anlamak ve özetlemek için betimleyici istatistiği kullanırlar." Bu yolla verilerin başkaları tarafından kolayca anlaşılması sağlanır (Christensen vd., 2015, s. 436). "Betimsel istatistikte, veriler derlendikten sonraki aşama, bunların tablo ve grafiklerle derli toplu sunulmasıdır" (Mazmanoğlu, 2020, s. 149). Araştırmada her bir konuşma kusurunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde görülme durumunu tespit etmek için frekans dağılımı tekniği kullanılmış ve tablo halinde sunulmuştur. "Frekans dağılımı belli bir değişkene ait her bir verinin yinelenme (f) sayısını gösteren bir tanımlamadır" (Karasar, 2016, s. 259). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşmalarında dil bilgisi kaynaklı olarak en sık görülen konuşma kusuru hâl eklerini birbiri yerine kullanmaktır. Öyle ki katılımcıların %58'ine göre bu konuşma kusuru öğrencilerde "sıklıkla" görülmektedir. Katılımcı eğitimcilerin %70'ine

göre uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde telaffuza bağlı olarak en sık yaptıkları konuşma kusuru kelimeleri doğru telaffuz edemeyiştir. Araştırmaya katılan TÖMER eğitimcilerinin öğrencilerinde kelime bilgisi kaynaklı konuşma kusurlarının görülme durumuna ait cevaplar doğrultusunda en sık görülen konuşma kusuru "Kısıtlı kelime hazinesiyle konuşma" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %50'sine (f= 15) göre öğrenciler sıklıkla bu şekilde konuşmaktadır. Çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar konuşmanın bir sunum bütünlüğünde yapılandırılmasına yönelik konuşma kusurlarını içermektedir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sunum bağlamında en sık yaptıkları davranış "Hata yapmaktan endişe ederek konuşmaktan kaçınmaktır." Görüşüne başvuru katılımcıların çoğu (%54; f=27) bu konuşma durumun sıkça görüldüğünü belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, konuşmanın içerik bakımından geliştirilmesiyle ilgili olarak yabancı uyruklu öğrencilerde en sık gözlemlenen konuşma kusuru "tekrara düşerek konuşmaktır". Katılımcıların %52'si (f=26) öğrenci konuşmalarında bu durumun sıklıkla görüldüğünü belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ışığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşurken en sık yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Alan yazındaki benzer çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlü iletişim becerilerindeki dilsel hatalar farklı açılardan tespit edilmiştir: Elturan (2019), B1 ve B2 seviyelerinde Türkçe öğrenim gören öğrencilerle yaptığı sözlü görüşme kaydı değerlendirme sonuçlarına göre yapılan yanıtların %40,5'inin dilbilgisel yanıtlar olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Uzun (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma yanıtlarını araştırdığı çalışmada öğrencilerin Türkçe konuşmalarında dilbilgisi yanıtlarının fazla olmadığını ve yapılan yanıtların daha çok ünlü kullanımında ve tutarlılıkta yoğunlaştığını ifade etmiştir. Uzdu Yıldız ve Kahhaleh (2022), yurt dışında Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin yaptıkları sistematik derleme araştırmasında incelenen çalışmaların %32'sinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin telaffuz sorunu yaşadıklarının ortaya konduğunu belirtmiştir. Kurt (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hatalar ve iletişim stratejileri üzerine yaptığı çalışmada ana dili veya başka bir dili kullanma, sözcük veya kalıp ifadeleri bilmeme, karıştırma ve yanlış söylemeyi başlıca dilsel hata türleri olarak betimlemiştir. Gani ve Kuruoğlu (2021) Suriyeli çocukların konuşma becerilerindeki söz dizimsel hataları tespit etmiş ve söz dizimsel hataların kategorisel olarak %76 oranında yüklemle ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

EXTENDED ABSTRACT: In the process of language teaching, where effective and accurate communication is aimed, speaking is the basic means of transmission of feelings and thoughts in the interaction of the individual with the social environment in which he/she is in. Speech is "the transformation of thoughts formed and shaped in the mind into word patterns with the help of vocal organs such as mouth, teeth, lips, palate, larynx, airways, vocal cords, nasal cords" (Gündüz & Şimşek, 2014, p. 20), "a psychomotor ability where mind and muscle power come into play; it is the most effective tool that provides understanding between people" (Calp, 2010, p. 191). Speaking skill, which is the easiest way to express oneself, is a skill that is widely used in daily life (Ertürk & Üstündağ, 2007; Çintaş Yıldız, & Yavuz, 2012) and is the most concrete indicator of knowing a language. Making mistakes while learning a foreign language is considered an inevitable part of this process. Errors made in the process of acquiring language skills and their correction provide important information to the student on the way to learning the target language (Akpınar & Akdoğan, 2010). Linguistic errors are a way for learners to test their hypotheses about the nature of the language they are learning (Corder, 1967). Perhaps the most important point here is the correction of errors in a way that functionally conveys correct knowledge of the target language. Only in this way can a linguistic error be channeled into the correct use of the language. The main purpose of this study is to determine the speech defects observed during the language acquisition process of international students studying in

Turkish Language Teaching Centers affiliated to higher education institutions according to the instructors' opinions. In line with the main problem statement "What are the speech defects frequently observed in students during speaking activities?", answers to the following questions were sought:

1. Which grammatical defects are found in the students' speech?
2. Which defects are found in students' speech in terms of pronunciation?
3. Which defects are found in students' speeches in terms of vocabulary?
4. What flaws are found in students' speeches in terms of presentation?
5. What flaws are found in students' speeches in terms of content?

This study, which aims to determine the speech defects of Turkish as a foreign language learner with the opinions of instructors, is quantitative research and is structured with a survey design. Survey design is used in studies that aim to collect data to determine certain characteristics of a group. It is essential to describe the views or characteristics of the participants on a subject. The questions of survey research are usually answered using various survey techniques that measure participant opinions. The answers are mostly reported in the form of frequencies and percentages (Büyüköztürk et al., 2018). Descriptive statistics were used to present the findings obtained in the research to the reader in an organized form. "Researchers use descriptive statistics to understand and summarize the basic numerical characteristics of the data set." In this way, the data can be easily understood by others (Christensen et al., 2015, p. 436). "In descriptive statistics, the next step after the data is compiled is to present them neatly in tables and graphs" (Mazmanoğlu, 2020, p. 149). In the study, the frequency distribution technique was used to determine the occurrence of each speech defect in Turkish as a foreign language learner and presented in a table. "Frequency distribution is a definition that shows the number of repetitions (f) of each data of a certain variable" (Karasar, 2016, p. 259). The most common grammar-related speech defect in the Turkish speech of foreign students is the use of case suffixes interchangeably. In fact, according to 58% of the participants, this speech defect is seen "frequently" in students. According to 70% of the participant instructors, the most common pronunciation-related speech defect of international students in the process of learning Turkish is not pronouncing words correctly. In line with the responses of the TÖMER instructors participating in the study regarding the occurrence of vocabulary-based speech defects in their students, the most common speech defect was determined as "Speaking with limited vocabulary". According to 50% of the participants (f= 15), students often speak in this way. Other results obtained from the study include speech defects related to the structuring of speech in the integrity of a presentation. Accordingly, the most common behavior of Turkish as a foreign language learner in the context of presentation is "avoiding speaking for fear of making mistakes." Most of the participants (54%; f=27) stated that this speaking situation is frequently seen. According to the results of the study, the most frequently observed speech defect in foreign national students regarding the development of speaking in terms of content is "speaking repetitively". 52% of the participants (f=26) stated that this situation is frequently observed in student speech. In the light of the results of the research, the most common mistakes that Turkish as a foreign language learners make while speaking were determined. In similar studies in the literature, linguistic errors in the oral communication skills of learners of Turkish as a foreign language have been identified from different perspectives: Elturan (2019) determined that 40.5% of the mistakes made were grammatical mistakes according to the results of the evaluation of oral interview recordings

with students learning Turkish at B1 and B2 levels. On the other hand, Uzun (2020), in his study on speaking mistakes in teaching Turkish as a foreign language, stated that there were not many grammatical mistakes in students' Turkish speech and that the mistakes made were mostly concentrated in vowel usage and consistency. Uzdu Yıldız and Kahhaleh (2022), in their systematic review research on the difficulties encountered by foreigners learning Turkish abroad in speaking skills, stated that in 32% of the studies examined, it was revealed that foreign students learning Turkish had pronunciation problems. Kurt (2020), in his study on the linguistic errors and communication strategies of Turkish as a foreign language learner, described using mother tongue or another language, not knowing words or phrases, confusion and mispronunciation as the main types of linguistic errors. Gani and Kuruoğlu (2021) identified syntactic errors in the speaking skills of Syrian children and found that 76% of syntactic errors were categorically related to predicate.