

asya.studies

Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar

Year: 9 / Number: 32 / Summer 2025

Chief Editor

Prof. Dr. Serdar Bulut

Editors

Prof. Dr. Mehmet Ak

Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif Kara

Teach. Nihat Kavan

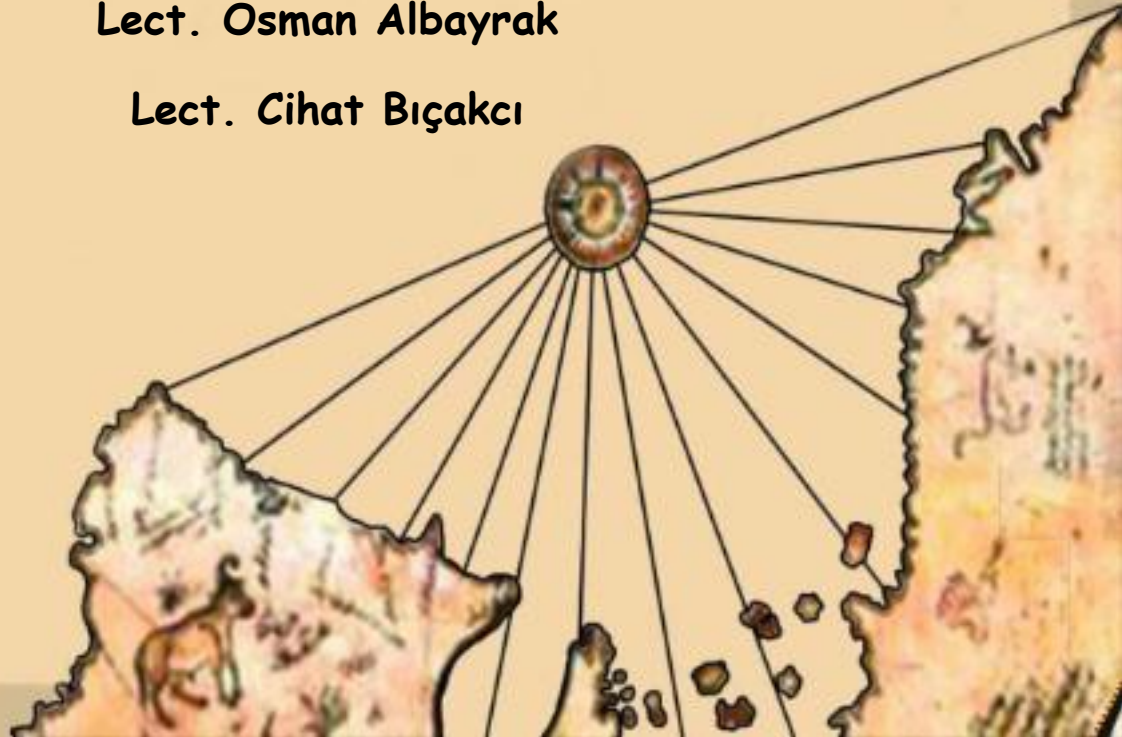
Subeditors

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

ISSN: 2602-2877

e-ISSN: 2602-263X





ASYA STUDIES

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Academic Social Studies dergisi yılda dört defa yayım yapan uluslararası, hakemli bir dergidir.

Academic Social Studies dergisinde yayımlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları <http://dergipark.gov.tr/asya>'ya aittir.

Yayımlanan yazılar yayımcının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.
Gönderilen yazılar iade edilmez.

Academic Social Studies, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergidir. Dergimiz birçok veritabanı ve indeks tarafından taranmaktadır.

The Journal of Academic Social Science Studies is a quarterly international peer-reviewed journal.

Authors assume the whole responsibility for the linguistic, scientific and legal contents of their articles published in the Journal of Academic Social Science Studies belong to their authors <http://dergipark.gov.tr/asya>

The published articles cannot be printed or reproduced partially or completely in any way without the written permission of the publisher.

Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal.
Submitted papers will not be returned to the authors.

Academic Social Studies is an international peer-reviewed and indexed journal.

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

Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education
25 / 06 / 2025

Year:9 – Number:32 / Summer 2025

ASYA STUDIES

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Baş Editör / Chief Editor

Prof. Dr. Serdar Bulut

Editörler / Editors

Prof. Dr. Mehmet Ak

Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif Kara

Teach. Nihat Kavan

Editör Yardımcıları / Assistant of Editors

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

E-mail: asyastudies@yandex.com

Web: <http://dergipark.gov.tr/asya>

Address: *Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education, Alanya-Antalya / TÜRKİYE*

ASYA STUDIES

Year: 9 - Number: 32 / Summer 2025

ASYA STUDIES

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Baş Editör / Chief Editor

Prof. Dr. Serdar Bulut

Editörler / Editors

Prof. Dr. Mehmet Ak

Asst. Prof. Dr. Mehmet Akif Kara

Teach. Nihat Kavan

Editör Yardımcıları / Assistant of Editors

Lect. Osman Albayrak

Lect. Cihat Bıçakcı

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Abdullah Şengül
Prof. Dr. Abdurrahman Güzel
Prof. Dr. Ali Temizel
Prof. Dr. Bülent Cercis Tanrıtanır
Prof. Dr. Faruk Kaya
Prof. Dr. Hamdi Alper Güngörmüş
Prof. Dr. İlknur Meşe
Prof. Dr. Mehmet Çeribaş
Prof. Dr. Mustafa Oral
Prof. Dr. Sare Şengül
Prof. Dr. Soyaltı Tamçelik
Prof. Dr. Şafak Ünüvar
Prof. Dr. Şuayip Özdemir
Prof. Dr. Yusuf Genç
Prof. Dr. Yusuf Şahin
Asoc. Prof. Dr. Mustafa Aça
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Şahin
Assoc. Prof. Dr. Ali Murat Kırık
Assoc. Prof. Dr. Ceyhan Ersan
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz
Assoc. Prof. Dr. İzzet Yüçetoker
Assoc. Prof. Dr. Merve Güven Özkerim
Assoc. Prof. Dr. Sibel Sönmez
Assoc. Prof. Dr. Tarana Khalilova
Assoc. Prof. Dr. Tolga Özşen
Assoc. Prof. Dr. Hüsne Hilal Şahin
Asst. Prof. Dr. Rasim Bayraktar

Turkish Language and Literature
Turkish Education
Persian Language and Literature
English Language and Literature
Geography
Sports Science
Sociology
Contemporary Turkish Dialects
History
Math Education
International Relations
Tourism
Theology
Social Service
Linguistics / Language Teaching
Turkish Folk Science
Educational Sciences
Radio Television-Cinema
Pre-School Education
World Languages and Literatures
Fine Arts Education / Music
Fine Arts Education / Picture
Child Development
Language and Literature
Japanese Language and Literature
Indology
Sociology of Religion

N. H. Bektaş Veli University
Başkent University
Selçuk University
Yüzüncü Yıl University
Ağrı İbrahim Çeçen University
Alanya Alaaddin Keyubat University
Giresun University
N. H. Bektaş Veli University
Giresun University
Marmara University
Gazi University
Selçuk University
Amasya University
Sakarya University
Giresun University
Izmir Demokrasi University
Alanya Alaaddin Keyubat Univ.
Marmara University
Alanya Alaaddin Keyubat University
Ankara Hacı Bayram Veli University
Marmara University
Giresun University
Ege University
Azerbaycan Devlet İktisat Univ.
Ç. Onsekiz Mart University
Giresun University
Giresun University

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Abdullatif Tüzer
Prof. Dr. Ali Çelik
Prof. Dr. Ayşe Özcan
Prof. Dr. Beşir Mustafayev
Prof. Dr. Emine Eratay
Prof. Dr. Fatma Koç
Prof. Dr. Funda Toprak
Prof. Dr. Gürer Gülsevin
Prof. Dr. Hayrettin Gümüşdağ
Prof. Dr. İsmayıl Muhtarrem oğlu Musa
Prof. Dr. Leyla Karahan
Prof. Dr. Mirjana Teodisević
Prof. Dr. Mustafa Altun
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof. Dr. Orhan Küçük

Muş Alparslan University
Karadeniz Teknik University (Retired Instructor)
Giresun University
Siirt University
Abant İzzet Baysal University
Gazi University
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Ege University (President of TDK)
Bozok University
Bakü Devlet University / Azerbaijan
Gazi University
Belgrad University / Serbia
Sakarya University
Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Kastamonu University

Prof. Dr. Peter Golden
Prof. Dr. Tofiq Abdülhasanlı
Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu
Assoc. Prof. Dr. Ebru Onurlubaş

Rutgers University (Retired Instructor) / New Jersey
Azerbaycan Devlet İktisat University / Azerbaijan
Gazi University
Trakya University

Yayın Kurulu / Publication Board

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Prof. Dr. Salim Küçük
Prof. Dr. Serkan Güzel
Assoc. Prof. Dr. Burak Telli
Assoc. Prof. Dr. Mihalıs Kuyucu
Assoc. Prof. Dr. Sevdâ Rafiğ İmanova
Assoc. Prof. Dr. Sima Pouya
Assoc. Prof. Dr. Türker Barış Bulduk
Asst. Prof. Dr. Merve Karaçay Türkal

Kyrgyzstan –Turkey Manas University
Ordu University
Pamukkale University
Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi
Azerbaijan University of Language
Inonu University
Adiyaman University
Gümüşhane University

İndeks Sorumlusu / Indexing Responsible

Assoc. Prof. Dr. Burak Telli

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

Hukuk Danışmanı / Legal Advisor

Av. / Lawyer Rahman Güdük

Bar Association of Giresun-Registry Number: 609

Yabancı Dil Uzmanları/Editörleri / Foreign Language Experts/Editors

Prof. Dr. Gülhanım Ünsal
Assoc. Prof. Dr. Gamze Öksüz
Assoc. Prof. Dr. Bahar İşigüzel
Assoc. Prof. Dr. Hany I. M. Ramadan
Asst. Prof. Dr. İnönü Korkmaz
Asst. Prof. Dr. Turgay Şafak
Asst. Prof. Dr. Ozan Deniz Yalçinkaya
Lect. Mehmet Kılınç
Teacher / Öğrt. Hazal Kangalgil Kara

Marmara University (French Language)
Ankara Hacı Bayram Veli University (Russian Language)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (German Language)
Giresun University (Arabic Language)
Trakya University (English Language)
İstanbul Medeniyet University (Persian Language)
Dicle University (English Language)
Siirt University (English Language)
Özel Ordu Doğa Koleji (English Language)

Türk Dili Uzmanları/Editörleri / Turkish Language Experts/Editors

Prof. Dr. Nadir İlhan
Prof. Dr. Nezir Temur
Prof. Dr. Özgür Kasım Aydemir
Prof. Dr. Sedat Maden

Kırşehir Ahi Evran University
Gazi University
Alanya Alaaddin Keykubat University
Bayburt University

Redaktörler / Redactors

Lect. / Öğr. Gör. Osman Albayrak
Doktora Öğrencisi / PhD Devrim Divrik

Giresun University
Selçuk University

Grafikerler / Graphic Designer

Lect. / Öğr. Gör. Ferhat Büyükkalkan
Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakçı
Student / Öğr. Kader Çavdar

Giresun University
Giresun University
Giresun University

Dış Temsilciler Koordinatörü / General Coordinator of Foreign Editors

Assoc. Prof. Dr. Samet Azap

Kastamonu University

Sosyal Paylaşım Ağları Sorumlusu / Social Media Responsible

Lect. Dr. / Öğr. Gör. Dr. Mehmet Akif Kara

Giresun University

Derginin Tarandığı Dizinler / Indexes



Derginin Yayın Alanları / Publication Areas of the Journal

- Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi / Language, Literature, Dialects, Folklore
- Tarih / History
- Coğrafya / Geography
- İletişim Bilimleri / Communication Sciences
- Güzel Sanatlar ve Mimarlık (Resim, Müzik, Sanat, Mimarlık) / Fine Arts and Architecture (Painting, Music, Art, Architecture)
- Sosyoloji, Sosyal Hizmet / Sociology, Social Service
- Turizm / Tourism
- İlahiyat / Theology
- Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler / Political Science and International Relations
- Eğitim Bilimleri / Educational Sciences
- Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi / Pre-School Education, Child Development
- Türkçe Eğitimi / Turkish Education
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Teaching Turkish as a Foreign Language
- Matematik Eğitimi / Math Education
- Spor Bilimleri / Sports Science

Dergi Yazışma ve İletişim Adresleri / Publication Areas of the Journal

Baş Editör / Chief Editor

Prof. Dr. / Prof. Dr. Serdar Bulut
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
serdar.bulut@alanya.edu.tr

Editör / Editor

Prof. Dr. Mehmet Ak
Alanya Alaaddin Keykubat
Üniversitesi
mehmet.ak@alanya.edu.tr

Editör / Editor

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi
Mehmet Akif Kara
Giresun Üniversitesi
akifkara28@gmail.com

Editör / Editor

Teach. / Nihat Kavan
Millî Eğitim bakanlığı
nihatkavan@gmail.com

Teknik İletişim / Technical Communication

Lect. / Öğr. Gör. Cihat Bıçakcı
uzman28@gmail.com

Dergi İletişim Bilgileri / Journal Correspondance

asyastudies@yandex.com
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/asya>

Derginin Adresi / Journal Address

Alanya Alaaddin keyubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Alanya Alaaddin Keykubat University Faculty of Education



İÇİNDEKİLER / CONTENTS
YEAR: 9 - NUMBER: 32 / SUMMER 2025

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Mehtap Aktaş, Sinem Evin Akbay, N. Bilge Uzun

Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları - Impostor Phenomenon Scale: Validity And Reliability Studies **1-16**

Ramazan Biçer , Recep Dünder

Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Değerler Bağlamında İncelenmesi - Investigation of the book titled The Last Child in Nature in the Context of Values in the Social Studies Course Curriculum **17-38**

Seda Delal Turan , Mehmet Akif Sözer

Fen Bilimleri Derslerinde Hikayelerin Kullanılması: Bir Derleme Çalışması - The Use of Stories in Science Lessons: A Compilation Study **39-58**

Orhan Kaya, Asiye Toker Gökçe

Eğitimde Fenomenlik Olgusu: Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Sosyal Medya Fenomeni Öğretmenlerin Eğitime Yansıması - Phenomenon of Phenomenality in Education: Reflection of the Social Media Phenomenon Teachers on Education from the Perspective of Teachers and Administrators **59-88**

Özlem Gözün Kahraman, Melisa Akköse Kaya

Ergenlerde Öz-Çekim ve Psikolojik İyi Oluş - Selfie and Psychological Well-Being in Adolescents **89-104**

Açelya Tetik, Bilal Yorulmaz

Dijital Oyun Oynayan ve Oynamayan İlkokul Öğrencilerinin Çizdikleri Resimler Üzerinden Arkadaşlık Değerinin İncelenmesi - Examining the Value of Friendship through Pictures Drawn by Primary School Students Who Play and Who Do Not Play Digital Games **105-132**

Arzu Kalafat Çat, Zamina Huseynova

Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma: Ortaokul Öğrencilerinin Yapay Zeka Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi - Artificial Intelligence and Gamification in Education: Determination of Artificial Intelligence Awareness Levels of Secondary School Students 133-150

Dilek Yaralı, Zühre Üçgül

Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi - Investigation of Prospective Teachers' Views on Computer Presentations Used in Courses 151-178

Ramazan Eryılmaz, Akif Şimşek

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Okuma Kültürlerinin İlişkisi - The Relationship Between Secondary School Students' Critical Thinking Skills and Reading Culture Element 179-192

Mehmet Akif Arduç

Fen Bilimleri Dersi Deney ve Etkinlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi - Examination of Studies Conducted on Science Course Experiments and Activities 193-212

FİLOLOJİ / PHILOLOGY

Evrin Ersöz Koç

Yerel Renk Kurgularında Yabancı ve Yabancılaşma: Kültürel Boyutu ile On Dokuzuncu Yüzyıl Amerikan Bölgesel Edebiyatı - Stranger and Estrangement in Local Color Fiction: Nineteenth-Century American Regional Literature and Its Cultural Dimension 213-230

Tarık Fidan

Hasan İlmî Efendi'nin Mevlid-i Şerifi - The Mevlid-i Şerif of Hasan İlmî Efendi

231-260

GÜZEL SANATLAR / FINE ARTS

Ali Ömür Ulusoy

Drama Yazarlığı ve Dramaturji Bölümü Öğrencilerinin Dramatik Yazarlık Yönelimleri: Kocaeli Üniversitesi Örnekleme - Dramatic Writing Orientations of the Students of Drama Writing and Dramaturgy Department: The Sample of Kocaeli University 261-276

SOSYAL, BEŞERİ VE İDARİ BİLİMLER /
SOCIAL, HUMAN AND ADMINISTRATIVE SCIENCES

Murat Özkan, Başak Kuzakçı

Büyük Oyun'un Gölgesinde Sözde Koleksiyoncu: Emperyal Aktörleri Aldatan Kaşgarlı İslam Akhun - A Collector in the Shadow of the Great Game: İslam Akhun of Kashgar Deceiving Imperial Actors 277-296

Salime Atmaca, İbrahim Aykun

Fransa'da İşitme Engelli Bireylerin Eğitiminin Öncüleri - Pioneers of Deaf Education in France 297-308

Ayhan Afşin Ünal, Sevil Başol

Azerbaycan Tarihine Yön Veren Türk Aydını: Mehmet Emin Resulzade - The Turkish Intellectual Who Shaped the History of Azerbaijan: Mehmet Emin Resulzade 309-318

Fatma Tombak

Yeni Dünya Düzeninde Orta Doğu ve Hamas Örgütü - The Middle East and Hamas Organisation in the New World Order 319-338

Elvin Huseynov

Antik ve Orta Çağ Kaynakları, Modern Kaynaklarla Yorumlayarak İskitlerin Kökeni Üzerine İnceleme - Ancient and Medieval Sources, Interpreting with Modern Sources Study on the Origin of the Scythians 339-366

Handan Filinte

Ebeveynlerin Suçlu Kişilik Üzerindeki Etkisi (Jeffrey Dahmer Örneği) - The Impact of Parents on Guilty Personality (The Case of Jeffrey Dahmer) 367-392

Azime Telli

AB'nin Enerji Diplomasisinde Hazar Havzası Kaynaklarının Rolü - The Role of Caspian Basin Resources in the EU's Energy Diplomacy 393-408

Hakan Özkan, Mehmet Özkan

Afet Lojistiğinde Barınma Malzemesi Tedariki İçin Tahmin Modeli - Estimation Model for Shelter Supply in Disaster Logistics 409-422

Abdul Rasool Shaheen

Küresel Medya Şirketlerinin Küyerelleşme Politikası: BBC News Farsça Servisi Örneği - Glocalization Policy of Global Media Companies: The Example of BBC News Persian Service 423-436

Sümeysra Ulus

Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na Tepkileri ve Yeni Dünya Düzeni - The Global South's Reaction to the Ukraine-Russia War and the New World Order 437-466

ASYA STUDIES

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Editörden;

*“hic Rhodus, hic salta!”
“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”
Ezop*

ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies) dergisinin haziran sayısı ile sizlerle birlikteyiz. “Year: 9 – Number: 32 / Summer 2025” sayımızı yayımlamanın mutluluğu içindeyiz. Akademik hayatında dokuzuncu yılını kutlayan ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies), yayım hayatına yılda dört sayı olarak devam etmektedir. Yayın hayatını Asya ve Avrupa’yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar ve Mimarlık, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi Matematik Eğitimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Spor Bilimleri alanlarında yayın yaparak sürdüren dergimiz, 2025 yılındaki ikinci sayısıyla 9. yılında yayıncılığa devam ediyor.

2025 yılı ilk sayısından itibaren de her sayımızda yaklaşık 20 makale yayımlayarak yayıncılık hayatımıza devam ediyoruz. Bu sayımızda, birbirinden değerli 23 araştırma makalesi mevcuttur. Sayımızdaki araştırma makalelerinin alanları eğitim bilimleri alanına, filoloji, güzel sanatlar, sosyal, beşerî bilimler alanına aittir.

Dergimiz ASYA STUDIES (Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies) yayın hayatında dokuzuncu yılını yaşamasına rağmen akademisyenler tarafından büyük ilgi gören bir dergi olma başarısına ulaşmıştır. Dergimizin genel amacı Türk bilimine büyük katkılar sağlamak ve ULAKBİM TR Dizin bünyesinde akademik yayıncılığını bilimin değerlerinden ödün vermeden objektif bir şekilde sürdürmektir. Bu amacımız doğrultusunda kaliteli yayınlarıyla dergimizi tercih eden araştırmacılara, objektif hakemlikleriyle dergimize katkı sağlayan hakemlere ve ayrıca bu sayının meydana getirilmesinde katkılar sağlayan yazarlarımıza, hakemlerimize, alan editörlerimize, dil ve yazım editörlerimize, dergimizin çok kıymetli editöryal ekibine teşekkür eder, sağlıklı günler ve keyifli okumalar dileriz.

Prof. Dr. Serdar Bulut
ASYA STUDIES Baş Editörü

From the Editor;

“hic Rhodus, hic salta!”
“hünerimizi göstermenin zamanıdır!”
Ezop

We are pleased to present the June issue of ASYA STUDIES (Academic Social Studies) magazine. We are delighted to publish our “Year: 9 – Number: 32 / Summer 2025” issue. Celebrating its ninth year in academic life, ASYA STUDIES (Academic Social Studies) continues its publication life with four issues per year. Its publication life covers topics related to Asia and Europe, including Language, Literature, Dialects, Folklore, History, Geography, Communication Sciences, Fine Arts and Architecture, Sociology, Social Services, Tourism, Theology, Political Science, International Relations, Educational Sciences, Preschool Education, Turkish Language Education, Mathematics Education, Teaching Turkish as a Foreign Language, and Sports Sciences. With its second issue of 2025, the journal continues its publishing activities in its ninth year.

Starting with the first issue of 2025, we will continue our publishing activities by publishing approximately 20 articles in each issue. This issue features 23 valuable research articles. The research articles in this issue belong to the fields of education sciences, philology, fine arts, social sciences, and humanities.

Despite being in its ninth year of publication, our journal ASYA STUDIES (Academic Social Studies) has achieved the success of becoming a journal that is highly regarded by academics. The general aim of our journal is to make significant contributions to Turkish science and to continue its academic publishing within the ULAKBİM TR Index in an objective manner without compromising the values of science. In line with this objective, we would like to thank the researchers who have chosen our journal for its high-quality publications, the referees who have contributed to our journal with their objective reviews, and the authors, referees, field editors, language and writing editors, and the highly valued editorial team of our journal who have contributed to the creation of this issue. We wish you all good health and enjoyable reading.

Prof. Dr. Serdar Bulut
ASYA STUDIES Chief Editor

YAYIM VE YAZIM KURALLARI

Genel İlkeler

1. *Asya Studies (Academic Social Studies)*, uluslararası hakemli bir dergi olup yayın yeri Alanya/Antalya-Türkiye'dir. Yılda 4 (dört) defa yayımlanır. Gerekli durumlarda bu sayıların dışında özel sayılar ve ek sayılar yayımlayabilir.

2. *Asya Studies (Academic Social Studies)* yayın hayatını Asya ve Avrupa'yı ilgilendiren Dil, Edebiyat, Lehçeler, Halk Bilimi, Tarih, Coğrafya, İletişim Bilimleri, Güzel Sanatlar, Sosyoloji, Sosyal Hizmet, Turizm, İlahiyat, Siyaset Bilimi, Uluslararası İlişkiler, Eğitim Bilimleri, Okul Öncesi Eğitimi, Çocuk Gelişimi, Türkçe Eğitimi, Matematik Eğitimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanlarıyla ilgili bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazıları vb. çalışmaları yayınlayan akademik bir dergidir. Dergimizde bu alanların her birine ait alan editörleri mevcuttur ve bu alanlar dışındaki çalışmalar yayın kurulunun onayı haricinde yayına kabul edilememektedir.

3. Bilimsel makaleler, röportajlar, çeviriler, tanıtım yazılarının dergi sistemine eklenmesi, yazının yayınlanması için başvuru olarak kabul edilir ve yazı dergide yayınlanmaya değer bulunursa hakem sürecine gönderilir.

4. *Asya Studies (Academic Social Studies)* gönderilen yazıların bütün telif hakları dergiye ait olup, ASYA STUDIES dergisinden izin alınmaksızın başka bir yerde yayınlanamaz, çoğaltılamaz, kaynak gösterilmeden kullanılamaz. Ayrıca yayınlanan yazıların sorumluluğu da yazılardan doğabilecek herhangi bir yasal konu da yazarlarına aittir. Editöryel ekip yazı üzerinde istediği değişikliği yapma hakkına sahiptir.

5. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'in yayın dili Fransızca, Türkçe, İngilizce, Rusça, Almanca, Farsça ve Arapça'dır. Ancak gerektiği takdirde yayın kurulunun onayı dâhilinde diğer dillerde de yazı kabul edilebilir.

6. Makalenin başında en az 200 kelimeden oluşan Türkçe (Özet) ve İngilizce (Abstract), 5 kelimelik Türkçe (Anahtar Kelimeler) ve İngilizce (Keywords); Türkçe ve İngilizce başlığa yer verilmelidir. Bu şartları yerine getirmeyen yazılar hakem sürecini tamamlasalar bile yayımlanmazlar.

7. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'e gönderilen yazılar hakem sürecine gireceği için, sisteme eklenen yazıların içine isim veya yazarın kimliğini deşifre edici bilgiler konulmamalıdır. Makalenin hakem süreci tamamlandıktan sonra yazar veya yazarlar ile ilgili bilgiler makaleye editör kurulu tarafından eklenecektir.

8. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te makale sisteme yazar tarafından yüklendikten sonra aşağıdaki süreçler gerçekleşmektedir. Yüklenen makale editör/editör yardımcıları tarafından yayım ve yazım kurallarına uygunluk kontrolü yapılmaktadır. Editör onayı tamamlandıktan sonra yazı önce yabancı dil ve yazım kontrol hakemlerine/editörlerine yönlendirilmektedir. Bu hakemlerin/editörlerin onayından geçen her makale için en az 2 alan hakemi atanmaktadır. Bu iki alan hakemi, ilgili anabilim dalında en az Dr. unvanına sahip uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu iki hakemden 2 ret alan makale yazarına iade edilirken 2 kabul alan makale yayın sürecine alınır. Bunların dışında 1 ret 1 kabul alan makaleye üçüncü bir hakem daha atanır ve o hakemin kararına göre makalenin sürecine karar verilir. Makaleyle ilgili hakem raporları ve sonuç hem sistem üzerinden hem de mail yoluyla yazarlara ulaştırılmaktadır.

9. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem raporu sonucu yazar tarafından düzeltilen makale dergiye ulaştıncı eğer hakem makaleyi ikinci kez görmek istiyorsa makale tekrar hakemlere dergipark sistemi üzerinden gönderilmekte ve hakemlerden tekrar onay beklenmektedir.

10. Dergi sistemine eklenen yazılar daha önce başka bir yerde yayımlanmış olmamalıdır. Sempozyum özet metin bildirileri ise, durumun makale içinde belirtilmesiyle yayınlanabilir. Tam metin olarak yayınlanan bildiriler etik kurallar dâhilinde yayına kabul edilmez.

11. Metnin sonunda **KAYNAKÇA** başlığı altında atıf yapılan eserler, yazar soyadı sırasına göre yazar soyadı ve adının sadece ilk harfleri büyük olacak şekilde düzenlenmelidir.

12. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakemler editör ekip tarafından belirlenmekte ve sisteme eklenmektedir.

13. *Asya Studies (Academic Social Studies)*'te hakem sürecini tamamlayan makalelerden herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

14. Hakemlik süreçleri tamamlanan ve yayına hazır olan makaleleri yazarları yayından çekemez.

15. *Asya Studies* dergisi konusuyla alakalı akademisyenlerin katıldığı çalıştaylar düzenleyebilmektedir.

16. *Asya Studies* dergisinde yayınlanan makalelere yazar(lar)ın iletişim bilgileri ve ORCID ID numaraları (yazar kimlik numarası) eklenmektedir.

17. Etik kurul izni gerektiren makalelerden 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış olanları için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir. Ayrıca araştırma verileri 2020 öncesine ait olan ve dergiye 2020 yılında gönderilen çalışmalarda yazarın çalışma verilerinin 2020 yılı öncesine ait olduğunu yöntem kısmında belirtmesi koşuluyla bu makalelerden de etik rapor istenmemektedir.

18. Dergiye gönderilen makaleler, editöryal süreç başlangıcında **Turnitin**, **iThenticate** veya **İntihal.Net** benzerlik/ıntihal programı aracılığıyla kontrol edilmektedir. Benzerlik oranı **%15**'in üzerinde olan çalışmalar yayına kabul edilmezler.

19. Yazılarda **GİRİŞ**, **SONUÇ** ve **KAYNAKÇA** bölümleri büyük harflerle ve bold olarak madde işaretsiz şekilde yazılmalıdır.

20. Yazılar, dergi sistemine eklenirken aşağıdaki ölçülere göre düzenlenmelidir:

Sayfa Düzeni

1. Yazılar, Microsoft Word programında yazılmalı ve sayfa yapıları aşağıdaki gibi düzenlenmelidir:

Kâğıt Boyutu	A4 Dikey
Üst Kenar Boşluk	4 cm
Alt Kenar Boşluk	3 cm
Sol Kenar Boşluk	3 cm
Sağ Kenar Boşluk	3 cm
Yazı Tipi/ Yazı Stili	Times New Roman
Makale Sayfa Sayısı (En çok)	25
Yazı Boyutu (ana metin)	11
Yazı Boyutu (dipnot metni)	8
Paragraf Aralığı	Önce 0 nk - Sonra 6 nk
Paragraf Girintisi	1,25 cm
Satır Aralığı	Kat (1,15)

2. Microsoft Word programında olmayan özel bir yazı tipi (font) kullanılmış yazılarda, kullanılan yazı tipi, makale sisteme eklenirken font dosyası da eklenmelidir.

3. Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

4. İmla ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun zorunlu olduğu durumlar dışında Türk Dil Kurumu imla kılavuzu esas alınmalıdır.

5. Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece tek bir formata bağlı kalınmalıdır. Her makalenin sonunda mutlaka Türkçe makalelerde (**KAYNAKÇA**) biçiminde kaynakça bulunmak zorundadır. Kaynakçanın düzenli ve formata uygun olması dergimizin öncelikleri arasındadır.

6. Bölüm başlıkları özellikle Eğitim Bilimleri makalelerinde numaralı şekilde başlıklar olabilirken Sosyal Bilimler makalelerinde numarasız şekilde yazımlara izin verilecektir.

Yazım ve Yayın İlkeleri ile İlgili Açıklama

Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Makalenin ana başlığı 14 punto ve koyu harfli yazılmalı, İngilizce başlığı ise 12 punto ve italik yazılmalıdır.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir ve gerektiği takdirde başlıklar numaralandırılabilir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 200 kelimeden oluşan Türkçe ve İngilizce özet (Abstract) bulunmalıdır. Özeti altında, 3-5-7 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Özet ve abstract kısmı 9 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

Ana Metin: A4 boyutunda (29.7×21 cm.) kâğıtlara, dikey olarak, MS Word programında, Times New Roman yazı karakteri ile 10 punto ve tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa düzeni belirtildiği gibi olmalıdır.

Dipnot: Dipnotta yer alan bütün bilgiler 8 punto, 1 satır aralığıyla yazılmalıdır.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır. Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına veya üstüne ortalı şekilde düz olarak yazılmalıdır.

Resimler: Yüksek çözünürlüklü, baskı kalitesinde taranmış halde metin içerisindeki yerlerinde verilmelidir. Resim adlandırmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır.

Makalelerde yapılan atıf sistemlerinde sadece aşağıdaki format uygulanmalıdır. Sadece **tarikh** ve **ilahiyat** makalelerinde açıklamalar fazla olabileceği için sayfanın altında **satır altı dipnot** sistemine izin verilmektedir. Diğer makalelerde metin içi göndermeler ve Kaynakça aşağıdaki örneklerde belirtildiği gibi olmalıdır:

KAYNAKÇA

Kaynaklar [APA 7](#) stilinde Times New Roman yazı tipinde, 10 punto, tek satır aralığı, her iki yana hizalı ve 1,25 cm asılı olarak eklenmelidir. Kaynakça alfabetik sıraya göre dizilmelidir. Kaynak ve atıf yazımıyla ilgili bilinmesi gereken bazı temel hususlar şunlardır:

-Eser isimlerinde sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük yazılmalıdır (Özel isim, bağlaç, ek ve ünlemler hariç).

-Çok yazarlı kaynaklarda “ve/and” bağlacı yerine “&” işareti kullanılmadılar. Öncesinde virgül (., &) olmalıdır.

-Eserin yazar sayısı 20’ye kadarsa hepsi yazılmalıdır, vd. ifadesi kullanılmamalıdır.

-İngilizce veya başka dillerdeki kitaplarda “vd.” yerine makale dilindeki ek (et al., gibi) kullanılmalıdır.

-Çalışmalarda birincil kaynaklara ulaşmak esastır ama asıl kaynağa ulaşılamamışsa aktaran kaynak belirtilir. Kaynakçada sadece aktaran kaynak bilgilerine yer verilmelidir (Yavuz, 2012: 8; Akt. Bulut, 2016).

-Metin içi atıflarda sayfa numarası gösteriminde iki nokta kullanılmalıdır (Bulut, 2024: 58).

-Art arda gelen metin için atıflarda yıl olarak geçmişten günümüze doğru sıralama yapılmalıdır (Xxx, 2015; Xxx, 2020; Xxx, 2023).

-Kaynakçanın makale dosyasında bulunması zorunludur.

ÖRNEK KAYNAK GÖSTERİMLERİ

Makaleler

-Kitap isimlerinde sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalıdır (Özel isim, bağlaç, ek ve ünlemler hariç).

-Dergi ismi eğik olmalıdır ve bağlaçlar hariç her kelimenin ilk harfi büyük olmalıdır.

-Cilt numarası eğik olmalıdır.

-Sayı numarası düz olmalıdır. Eğik olmamalıdır.

-Cilt numarası yoksa boş bırakılmalıdır. *Dergi Adı*, (12), 15-23.

-Sayı numarası yoksa parantez olmamalıdır. *Dergi Adı*, 4, 15-23.

-Sayfa numarası bilinmiyorsa boş bırakılmalıdır. *Dergi Adı*, 4(12).

-Digital Object Identifier (DOI) numarası varsa sayfa numarasından sonra yazılmalıdır. Başına DOI kelimesi yazılmamalıdır.

Tek Yazarlı Makale

Sarıkaya, B. (2024). Türkçe öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 212-229.
<https://doi.org/10.33711/yyuefd.1415874>.

Gönderme: (Sarıkaya, 2024).

İki Yazarlı Makale

Kavan, N., & Özdaş, F. (2022). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1598-1623. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1139458>.

Gönderme: (Kavan ve Özdaş, 2022: 1618)

Üç ve 20'ye Kadar Yazarlı Makale

Tarman, B., Acun, İ., & Yüksel, Z. (2010). Sosyal bilgiler eğitimi alanındaki tezlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 725-746.

Gönderme: (Tarman vd., 2010: 728)

Gazete Makalesi

Ergün, M., Akdağ, M., & Duruhan, K. (1989, 4 Ekim). Türk eğitim sisteminin sorunları ve bazı çözüm teklifleri. *Dünya Gazetesi*.

Gönderme: (Erdem vd., 1989)

Yazarın Aynı Yıla Ait Birden Fazla Çalışmasının Kaynakçada Gösterilmesi:

Uysal, İ. N. (2018a). Sözlükler tanıklarla daha zengin, daha işlevsel: Türkçe Sözlük'e tanıklar. *Türk Dili Dergisi*, CXIV(793), 9-46.

Uysal, İ. N. (2018b). Sözlük biliminde tanıklama ve Salâh Birsâl'in Türkçe sözlüğe tanık olarak katkıları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 109-118.

Gönderme-1: (Uysal, 2018a)

Gönderme-2: (Uysal, 2018b)

Kitaplar

-Kitap isimlerinde sadece ilk kelimenin ilk harfi büyük olmalıdır (Özel isim, bağlaç, ek ve ünlemler hariç).

-Kitap ismi eğik yazılmalıdır. Diğer kısımlar düz yazılmalıdır.

-Yayınevinin yazılmalıdır.

-Yayın şehri yazılmamalıdır.

-Basım numarası varsa yazılmalıdır.

Tek Yazarlı Kitap

Bulut, S. (2018). *Gümüşhane ili ve yöresi ağızları söz varlığı*. Gazi Kitabevi.

Gönderme: (Bulut, 2018)

İki Yazarlı Kitap

Çağdaş, A., & Şahin, Z. S. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi (1. baskı)*. Nobel Yayınları.

Gönderme: (Çağdaş ve Şahin, 2002: 46)

Üç ve 20'ye Kadar Yazarlı Kitap

Işın, M. A., Tatlıcan, İ., & Işın, M. (1989). *Sinop*. Sinop Müzesi Yayınları.

Gönderme: (Işın vd., 1989)

Editörlü Kitapta Bölüm

Bulut, S. (2016). Bilge Kağan. S. Maden (Ed.), *Geçmişten günümüze Türkçeye hizmet edenler 1* (s. 3-12). Nobel Bilimsel Eserler Yayınevi.

Gönderme: (Bulut, 2016: 10)

Çeviri Kitap

Bolman, L., & Deal, T. (2008). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev.: A. Aypay ve A. Tanrıöğen). Seçkin Yayıncılık.
Gönderme: (Bolman ve Deal, 2008)

İki ya da Daha Fazla Ciltten Oluşan Kitaplar

Moran, B. (1995). *Türk romanına eleştirel bir bakış* (3. cilt). İletişim Yayınları.
Gönderme: (Moran, 1995: 103)

Ansiklopediler

Akün, Ö. F. (1992). Divan edebiyatı. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (s. 398-422). Türkiye Diyanet Vakfı.
Gönderme: (Akün, 1992: 401)

Yazarı Belirsiz Kitaplar

The 1995 NEA Almanac of Highereducation. (1995). *Washington DC: National education association*.
Gönderme: (The 1995 NEA Almanac, 1995: 78)

Lisansüstü Tez

-APA'ya göre tez ve projelere bir veri tabanından, bir depodan veya arşivden ulaşılabiliriyorsa yayımlanmış tez olarak ele alınmaktadır ve kaynak buna göre hazırlanmalıdır. Eğer tez veya projelere açık erişim yoksa yayımlanmamış tez olarak ele alınmalıdır. Detaylı bilgi için APA referans örneklerini inceleyiniz.

Kavan, N. (2020). *Teknoloji destekli eğitimin özel eğitim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No.: 648374) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
Gönderme: (Kavan, 2020: 32)

Bildiri

Telli, B., Bulut, S., & Bulduk, T. B. (2014, 03-04 Nisan). *Adıyaman ağızından derleme sözlüğüne katkılar* [Tam metin bildiri]. Adıyaman Üniversitesi Bilim, Kültür ve Sanat Sempozyumu-I, Adıyaman, Türkiye.
Gönderme: (Telli vd., 2014: 122)

Basılı Sözlük

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
Gönderme: (Türk Dil Kurumu, 2005: 255).

Elektronik Sözlük

Türk Dil Kurumu. (tarih yok). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> 2 Temmuz 2024 tarihinde erişildi.
Gönderme: (Türk Dil Kurumu, tarih yok)

Kurum Tarafından Hazırlanmış Bir Rapor

Türkiye İstatistik Kurumu. (2023). *Ulusal eğitim istatistikleri*. Türkiye İstatistik Kurumu Verileri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ulusal-Egitim-Istatistikleri-2023-53444>
Gönderme: (Türkiye İstatistik Kurumu, 2023)

Web Sayfası

UNESCO. (2013). *World heritage list*. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden 14 Nisan 2015 tarihinde erişildi.
Gönderme: (UNESCO, 2013)



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 1-16, Summer 2025

Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Impostor Phenomenon Scale: Validity And Reliability Studies

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
25/12/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
06/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Aktaş
Trakya Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
mehtapaktas@trakya.edu.tr
ORCID: 0000-0002-3192-7445

Doç. Dr. Sinem Evin Akbay
Mersin Üniversitesi
sinemakbay85@gmail.com
ORCID: 0000-001-6189-1896

Prof. Dr. Nezaket Bilge Uzun
Mersin Üniversitesi
n.bilgeuzun@gmail.com
ORCID: 0000-003-2293-4536

*Bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 04/12/2024 tarih ve 2024.10.28 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu çalışmanın amacı yetişkin bireylerin sahtekarlık fenomeni düzeylerini ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda ilgili alanyazın taranarak ve uzman görüşlerine başvurulmuş 44 denemelik madde oluşturulmuştur. Yazılan bu maddeler bir uzman görüş formuna yerleştirilerek uzmanlardan her maddenin yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1: hiç ilgili değil) olduğunu ve olası maddelerin hedef kitle açısından ne derece açık (4: çok açık, 1: hiç açık değil) olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu form yedi uzman tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası uyum katsayıları hesaplanarak %70'in altında uyum gösteren üç denemelik madde formdan çıkarılmıştır. Araştırmanın 344 kişilik birinci çalışma grubuna uygulanan denemelik maddeler üzerinden ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarabilmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda ölçeğin 22 madde ve "Olumlu Değerlendirilme Direnci", "Olumsuz Değerlendirilme Korkusu", "Geçmiş Deneyimler" ve "Şans" olmak üzere dört faktörlü bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. AFA sonucu geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %67'sini açıkladığı görülmüştür. Araştırmanın 298 kişiden oluşan ikinci çalışma grubuna uygulanan 22 maddelik ölçekten elde edilen veriler üzerinde DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda, AFA'da elde edilen yapı doğrulanmıştır. Bunun yanında ölçeğin madde test korelasyonları ve iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik kanıtı için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları alt boyutlar ve toplam ölçek için 0,73 ile 0,94 arasında değiştiği bulgulanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen bu ölçeğin yetişkin bireylerin sahtekarlık fenomeni düzeylerini ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir. Bu ölçek sahtekarlık fenomeni yapıyla ilgili çalışmalar yapacak olan araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sahtekarlık Fenomeni, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek Geliştirme

Abstract

The impostor phenomenon is defined as a situation where a person cannot accept their own success and feels like a fraud. The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to reveal the impostor phenomenon levels of adult individuals. For this purpose, 44 trial items were created by reviewing the relevant literature and consulting expert opinions. These written items were placed in an expert opinion form and experts were asked to evaluate the extent to which each item was relevant to the structure (4: very relevant, 1: not relevant at all) and the extent to which possible items were clear in terms of the target audience (4: very clear, 1: not clear at all). This form was scored by seven experts. Three trial items that showed less than 70% agreement were removed from the form by calculating the agreement coefficients between the raters. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted on the trial items applied to the first study group of 344 people in the study in order to reveal the factor structure of the scale. As a result of EFA, it was concluded that the scale had a structure with 22 items and four factors, namely "Resistance to Positive Evaluation", "Fear of Negative Evaluation", "Past Experiences" and "Luck". As a result of EFA, it was seen that the developed scale explained 67% of the total variance. CFA was applied to the data obtained from the 22-item scale applied to the second study group of the research consisting of 298 people. As a result of CFA, the structure obtained in EFA was confirmed. In addition, the item test correlations and internal consistency coefficients of the scale were examined. It was found that the Cronbach Alpha coefficients calculated for the reliability proof of the scale varied between 0.73 and 0.94 for the sub-dimensions and the total scale. As a result of the studies, it can be said that this developed scale will provide valid and reliable results to reveal the levels of fraud phenomenon in adult individuals. This scale has been presented to the use of researchers who will conduct studies on the structure of the impostor phenomenon.

Keywords: Impostor Syndrome, Validity, Reliability, Scale Development

Atf Bilgisi / Citation Information

Aktaş, M., Akbay, S. E., & Uzun, N. B. (2025). Sahtekarlık fenomeni ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Asya Studies*, 9(32), 1-16. <https://doi.org/10.31455/asya.1607186>

GİRİŞ

Sahtekarlık fenomeni, 1978’de Clance ve Imes’in klinik psikoloji alanında yaptıkları çalışmalar sonucunda tanımladıkları bir kavram olarak literatüre girmiştir. Bu kavramın doğuşu birbirinden farklı ard alanları olan, yaptıkları işlerde uzmanlaşmış, farklı kariyer düzeylerine sahip kadın danışanların bazı ortak özelliklere sahip olduğunun keşfedilmesiyle olmuştur. Bu kadınlar kendilerini bir türlü başarılı hissedemiyor, başarılarının nedenlerinin kendileri olmadığını daha çok şanslı oldukları için ya da doğru zamanda doğru yerde oldukları için başarıyı yakaladıklarını düşünüyor, başarılarına yapılan övgülerin gerçek olmadığı çevresindekiler tarafından kandırıldıkları fikrine kapılıyor ve kendilerini sahtekar gibi hissediyorlardı. Üstelik sahtekar oldukları birileri tarafından anlaşılabilecek korkusu yaşıyorlardı. Dolayısıyla Clance ve Imes, (1978) bu durumu “Sahtekarlık Fenomeni” olarak adlandırdılar. Yani kişinin kendi başarısını kabullenemeyerek kendini sahtekar gibi hissetmesi durumu olarak tanımlanmaktadır bu fenomen.

Sahtekarlık fenomeni hakkında yapılan ilk çalışmalar her ne kadar kadınlar üzerinde yoğunlaşsa da yıllar içerisinde bu kavrama yönelik yapılan çalışmalar farklı çerçevelerde değerlendirilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır. Sahtekarlık fenomeninin nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar toplumsal cinsiyet rollerine (Deaux ve Major, 1987), belli başlı aile dinamiklerine dayandığına (Clance ve Imes, 1978), bir çeşit benlik sunumu stratejisi olarak kullanıldığına (Leary vd., 2000), sınıf, ırk ve etnik azınlık etkilerine (Eagly ve Karau, 2002; Simmons, 2016; Koç Doğan ve Yenel 2022), benlik saygısı düzeyine (Mascarenhas vd., 2019; Schubert ve Bowker, 2019; Naser vd., 2022; Peteet vd., 2015; Sonnak ve Towell, 2001) mükemmelliyetçi kişilik özelliklerine atfedilebileceğine (Thompson, Foreman ve Martin, 2000) vurgu yapmaktadır.

Ayrıca bu fenomenden müzdarip olan bireylerin yoğun utanç ve endişe duyguları yaşadıkları bulguları da literatürde mevcuttur (Sakulku ve Alexander, 2011). Fakat yapılan bazı çalışmalar ise kişilerin çoğu zaman bu fenomenden etkilendiklerini fark etmediklerini söylemektedir (Yao, 2021).

Bravata ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada sahtekarlık fenomeninin ne kadar yaygın olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu konu hakkında yazılan 284 makaleyi inceleyen araştırmacılar verilerine ulaşabildikleri toplamda 66 makale üzerinde çalışmalar yapmıştır. Bu makaleler 1990 ve 2018 yılları arasında yayınlanmış olan makalelerdir. Çalışmaların çoğunun Amerika ve Kanada örneklemleri üzerinde yapıldığı bu örneklemleri Avusturya ve Almanya örneklemleri takip etmektedir. Katılımcıların yarısının öğrencilerden diğer yarısının çeşitli iş alanlarında çalışan kişilerden oluştuğu görülmüştür. Örneklemlerden elde edilen sahtekarlık fenomeni puanlarına bakılarak kişilerin çoğunluğunun bu yapıya ortalamanın üzerinde düzeyde sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hala bu konuda çok sayıda çalışma yapılmaktadır.

Sahtekarlık fenomeni kavramının ortaya çıkışından itibaren bu yapıyı geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebilecek ölçme araçları geliştirme çalışmaları yapılmıştır. “Clance Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği” (Clance, 1985) geliştirilen ilk ölçeklerden biri olmasının yanında çok sayıda çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı kültürler için geliştirilen ölçeklere ulaşmak da mümkündür (Kolligian ve Sternberg, 1991; Leary vd., 2000; Fujie, 2010;

Villwock vd., 2016; Ibrahim vd., 2020; Walker ve Saklofske, 2023). 1985 yılında geliştirilen Clance Sahtekâr Fenomeni Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır (Şahin ve Uslu Gülşen, 2022) fakat sahtekarlık fenomenini ölçen Türk kültüründe geliştirilen herhangi güncel bir ölçek bulunmamaktadır.

Bu çalışmada sahtekarlık fenomeni yapısını ölçen güncel geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki iki alt amaca yanıt aranmıştır.

1. Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği, sahtekarlık fenomeni psikolojik yapısını güvenilir biçimde ölçmekte midir?
2. Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği, sahtekarlık fenomeni psikolojik yapısını geçerli biçimde ölçmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma yetişkin bireylerin sahtekarlık (impostor) fenomeni düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu araştırma, psikolojik bir yapıyı ölçmek için kullanılabilecek bir ölçek geliştirme çalışması olduğundan temel araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu verileri ilgili yapıyı açıklamak için kullanılan açımlayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Bu çalışma grubu 344 bireyden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu verileri ise, ortaya konulan yapının doğruluğunu kanıtlatabilmek amacıyla işe koşulan doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. İkinci çalışma grubu ise 298 bireyden oluşmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan verilerin %69,2'u (238 birey) kadın ve %30,8'u (106 birey) erkeklerden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubunun eğitim düzeyleri incelendiğinde, grubun %1,5'inin (5 birey) lise, %3,5'inin (12 birey) ön lisans, %81,4'inin (280 birey) lisans, %7'sinin (24 birey) yüksek lisans ve %6,7'sinin (23 birey) doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan verilerin %69,8'i (208 birey) kadın ve %30,2'si (90 birey) erkeklerden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubunun yaşlarının 18-61 yaş aralığında olduğu görülmektedir. İkinci çalışma grubunun eğitim düzeyleri incelendiğinde, grubun %1,1'inin (3 birey) lise, %3,2'sinin (9 birey) ön lisans, %80,5'inin (227 birey) lisans, %7,8'inin (22 birey) yüksek lisans ve %7,4'ünün (21 birey) doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Denemelik Formun Oluşturulma Süreci

Geliştirilmeye çalışılan Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği için öncelikle sahtekarlık fenomeni kavramı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İlgili psikolojik yapı anlaşılmasına çalışılarak denemelik maddelerin neler olabileceği konusunda çıkarımlarda bulunulmuştur. Yapı hakkında denemelik madde önerilerini almak için Psikoloji alanında uzman dört kişinin görüşüne başvurulmuştur. Literatür taraması ve uzmanların önerileri dikkate alınarak toplamda 44 denemelik madde yazılmıştır. Yazılan bu maddeler bir uzman görüş formuna yerleştirilerek

uzmanlardan her maddenin yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1 hiç ilgili değil) olduğunu ve olası maddelerin hedef kitle açısından ne derece açık (4: çok açık, 1: hiç açık değil) olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu form üç psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı, iki psikolog ve iki ölçme değerlendirme uzmanı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcılar arası basit uyum katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Katsayılar hesaplanarak %70'in altında uyum gösteren üç denemelik madde formdan çıkarılmıştır. Uzmanların görüş birliği ile önerdikleri düzenlemeler yapılarak 5'li likert formatı ile denemelik forma son hali verilmiş ve uygulama aşaması için hazır hale getirilmiştir. 18 yaş üstü gönüllü bireylere uygulama yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Faktör yapısını ortaya koymak üzere toplanan verilerin veri girişlerinin doğru yapıldığı yapılmadığı incelenmiş, ters puanlanması gereken maddeler üzerinde ters puanlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Normallik sayıltısını incelemek amacıyla maddelerin betimsel istatistikleri incelenmiş, mod, medyan ve ortalama değerlerinin görece birbirine yakın değerler aldığı gözlemlenmiştir. Maddelere ait basıklık değerleri -0,998 ile 1,917 arasında ve çarpıklık değerleri ise -0,282 ile 1,543 arasında bulunmuştur. Bu durum verilerin normallik varsayımını karşıladığına yönelik kanıt olarak sunulabilir. Doğrusallık sayıltısını incelemek üzere tüm maddelerin ikili saçılım grafiklerini incelemek yerine en pozitif çarpık olan 6. madde ile en negatif çarpık olan 4. maddelerin saçılım diyagramı incelenmiş ve ilişkinin doğrusal olduğu varsayımı ile analize devam edilmiştir. Aykırı değerleri incelemek amacıyla, tekli aykırı değerler için z değerleri, çoklu aykırı değerler için ise Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değerlerinin ± 4 aralığında (-3,098 ile 3,038) yer aldığı ve dolayısıyla verilerde herhangi bir tekli aykırı değer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 42 serbestlik derecesinde 0,001 düzeyinde ki kare tablo değeriyle karşılaştırıldığında ($\chi^2_{242, 0,001} > 91,87185$) 23 gözlemin çoklu aykırı değer olduğu gözlemlenmiştir. Bu 23 gözlem veri setinden çıkartılarak 321 gözlem ile analizlere devam edilmiştir. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tolerance ve VIF değerleri incelenmiştir. 5'ten büyük VIF değerine ve .20'den küçük tolerance değerine sahip olan 29. Ve 42. maddeler çoklu bağlantı sorunu olduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Diğer 40 madde için VIF değerleri 4,72 ile 1,47 aralığında ve tolerance değerleri ,718 ile ,212 aralığında değişmektedir. Dolayısıyla geriye kalan maddelerde çoklu bağlantı problemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hataların bağımsızlığını test etmek için incelenen Durbin-Watson istatistiğinin 2,07 olduğu gözlemlenmiştir. Kalaycı'ya (2005) göre 2-2,5 aralığında yer alan Durbin-Watson değeri hataların bağımsız olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün yeterliği için KMO testi ve çok değişkenli normallığı incelemek için ise Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 1'de sunulmuştur. KMO değerinin .947 olması örneklem büyüklüğünün gayet uygun olduğunu ve Bartlett testi sonucu da ($p < 0.05$) çok değişkenli normallığın sağlandığını göstermektedir. Varsayım kontrollerinden sonra maddelerin ortaya koyacağı yapıyı incelemek için AFA analizi yapılmıştır.

Tablo 1: KMO ve Bartlet Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,947
Bartlett Anlamlılık Testi	Yaklaşık Kay-kare(x)	5231,199
	Serbestlik Derecesi (SD)	276
	Anlamlılık Düzeyi (p)	,000

DFA veri setinin varsayım incelemelerini yapmak amacıyla, Aykırı değerleri incelemek amacıyla, tekli aykırı değerler için z değerleri, çoklu aykırı değerler için ise Mahalonobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değerlerinin ± 4 aralığında (-2,055 ile 2,928) yer aldığı ve dolayısıyla verilerde herhangi bir tekli aykırı değer olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 22 serbestlik derecesinde 0,001 düzeyinde ki kare tablo değeriyle karşılaştırıldığında 16 gözlemin çoklu aykırı değer olduğu gözlemlenmiştir. Bu 16 gözlem veri setinden çıkartılarak 282 gözlem ile analizlere devam edilmiştir. Hataların bağımsızlığını test etmek için incelenen Durbin-Watson istatistiğinin 2,20 olduğu gözlemlenmiştir. Kalaycı'ya (2005) göre 2-2,5 aralığında yer alan Durbin-Watson değeri hataların bağımsız olduğunu göstermektedir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar Tarihi:04.12.2024
Belge Numarası:2024.10.28

BULGULAR

Bu bölümde Sahtekarlık Fenomeni Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarını elde etmek amaçlı yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını inceleyebilmek amacıyla AFA'ya başvurulmuştur. Analizler çok sayıda değişkeni bilgi kaybı olmadan daha az sayıda değişkene indirgeyerek yorumlama gücünü arttırmayı amaçlayan temel bileşenler analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Döndürme tekniklerinden ise dik döndürme tekniklerinden biri olan Varimax tekniği kullanılmıştır. Yapılan analizlerde faktör yük değeri .45'in altında olan maddeler yapıyı iyi ölçmediği gerekçesiyle (Büyüköztürk, 2003) ayıklanmıştır. Faktör yükleri .50'nin altında olan ve iki faktöre birbirine yakın değerlerde yük veren maddeler tek tek çıkarılarak yapılan analizler tekrarlanmıştır. Madde atma aşamasında, birden fazla faktöre yük veren maddeler arasında seçim yapılırken iki yük arası farkın en az olduğu madde atılmıştır. Toplam 41 denemelik maddeden 17'si (1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 13, 19, 21, 22, 27, 29, 32, 34, 35) ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda elde edilen döndürülmüş bileşenler matrisi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

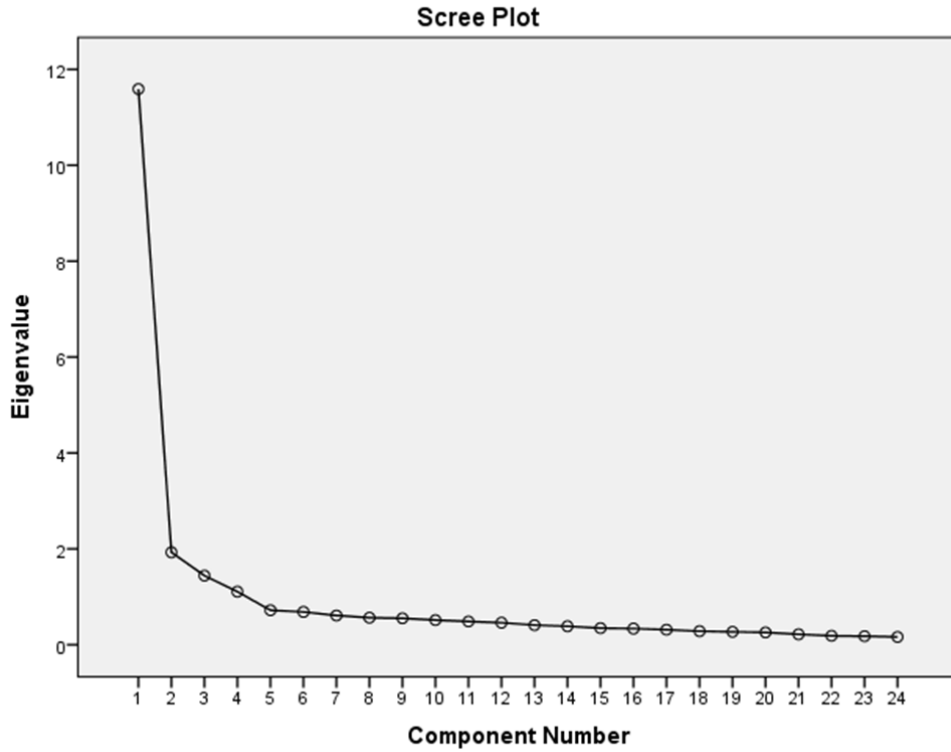
Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4
M41	,933			
M37*	,917			
M25	,820			
M7	,819			
M16	,706			
M38	,616			
M18	,592			
M24	,536			
M28	,528			
M17		,906		
M15		,892		
M5		,817		

M23	,785		
M36	,660		
M14	,555		
M31	,513		
M39		,887	
M12		,829	
M30		,778	
M8		,736	
M26			,895
M40			,793
M33			,589
M20			,582

*Ters puanlanan madde

Tablo 2 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerlerinin .513 ile .933 arasında değiştiği ve birin üzerindeki özdeğerler dikkate alındığında dört faktöre yerleştiği görülmektedir. Faktörlere yönelik özdeğer grafiği (Şekil 1) incelendiğinde dört faktör için özdeğerlerin birin üzerinde olduğu görülmektedir.

Şekil 1: Özdeğer Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde dördüncü faktöre kadar belirgin düşüşler olduğu fakat dördüncü faktör sonrasında faktör özdeğerlerinin düşüşlerinin durağanlaştığı görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediğine yönelik bir kanıt oluşturmaktadır.

Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkıların ve bu katkıyı yapan önemli faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi ve açıklanan toplam varyans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Açıklanan Varyans Değerleri

Faktör	Özdeğer İstatistiği			Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	11,591	48,295	48,295	11,591	48,295	48,295
2	1,928	8,035	56,329	1,928	8,035	56,329
3	1,442	6,009	62,339	1,442	6,009	62,339
4	1,107	4,614	66,953	1,107	4,614	66,953

Tablo 3 incelendiğinde geliştirilen ölçek için dört faktör önerilmektedir. Ölçekteki ilk faktör toplam varyansın %48,3'ünü, ikinci faktör %1,93'ünü, üçüncü faktör %1,44'ünü ve dördüncü faktör %1,11'ini açıklamaktadır. Bu dört faktör birlikte toplam değişkenliğin %67,0'sini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde elde edilen böyle yüksek bir varyans değerinin ölçeğin yapısının güçlü olduğuna işaret etmektedir (Yurdugül ve Bayrak 2012).

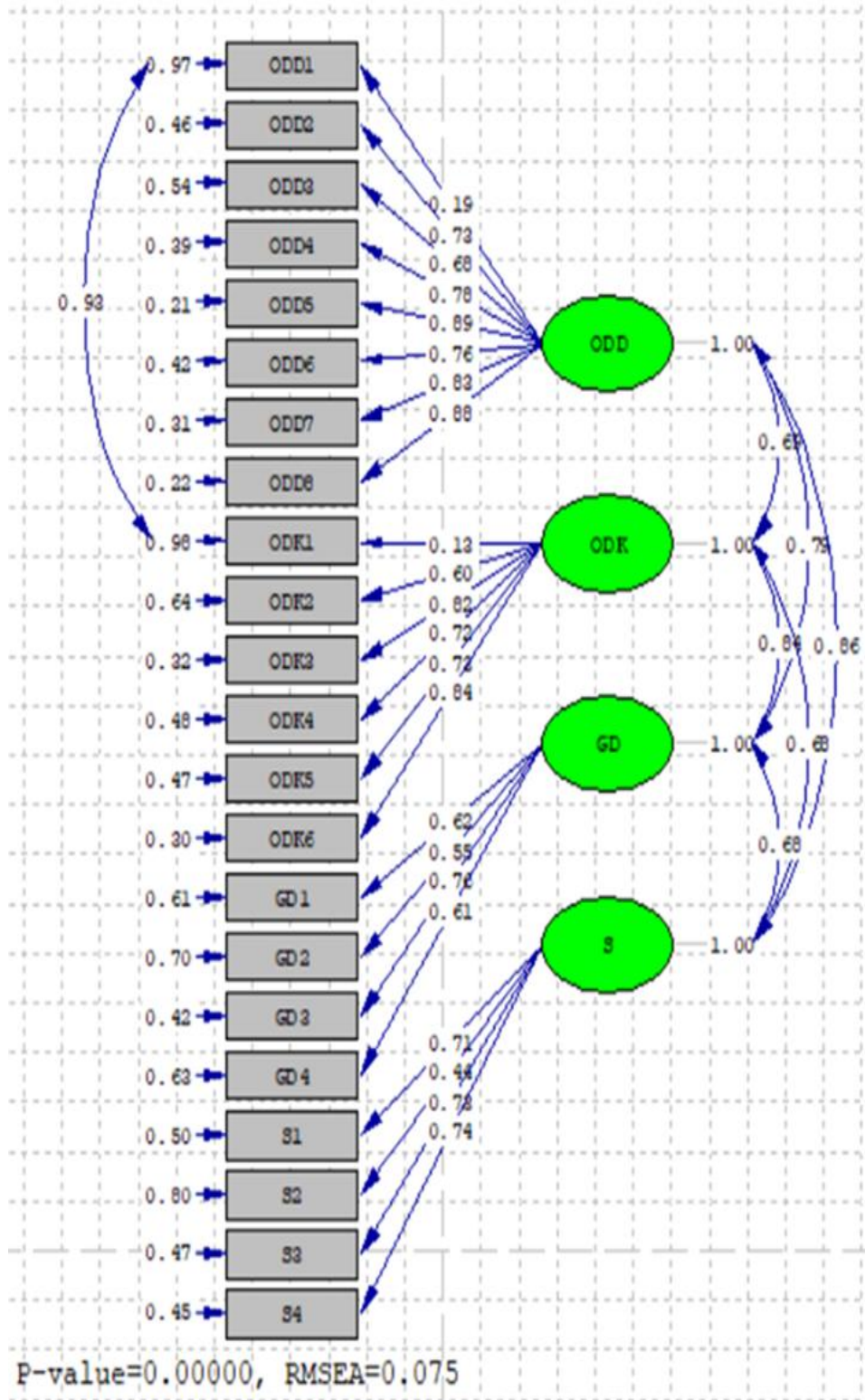
Ölçek maddeleri tespit edilen boyutların isimlendirilebilmesi için uzmanlara sunulmuştur. Üçü psikolojik danışma ve rehberlik alanında ve ikisi eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında olan uzmanlar tarafından incelenen maddelere boyut isimlendirmeleri yapılmıştır. Boyutlarda yer alan maddeler incelenirken boyutun içeriğinden uzak olduğu gerekçesiyle 23. Ve 37. maddelerin uzmanlar tarafından ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece ölçeğin nihai formu dört boyutlu 22 madde halinde bir ölçeğe dönüşmüştür. Ölçekte yer alan boyut isimleri ve ilgili boyuta ait maddeler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Maddeler ve Ait Oldukları Boyutlar

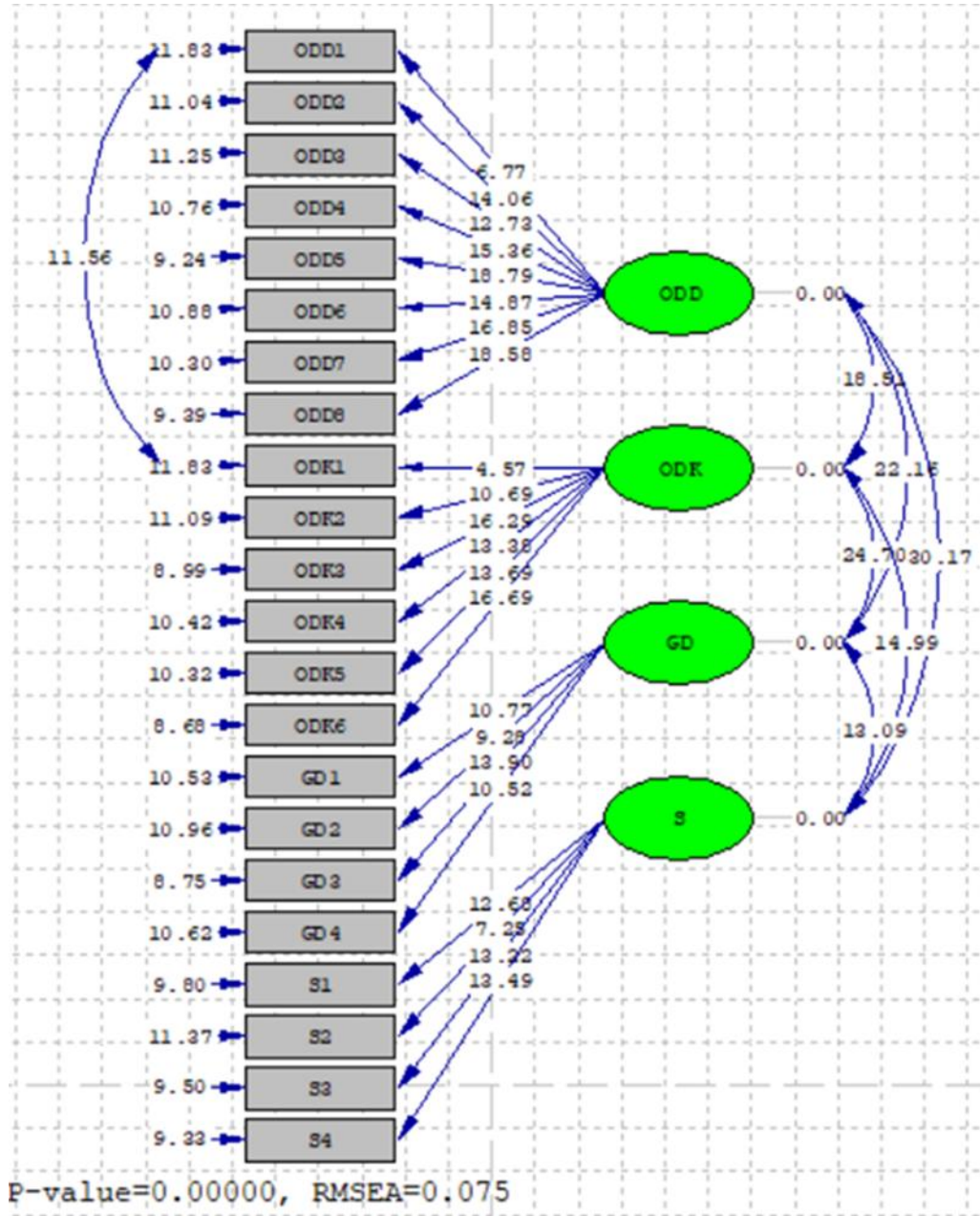
Boyutlar	Maddeler
Olumlu Değerlendirilme Direnci	Başarılarım konusunda yapılan iltifatları hak ettiğime inanmam.
	Başarıma yapılan övgüleri kabul etmekte zorlanırım.
	Başarılarım diğerlerinin başarıları kadar önemli değildir.
	Başkalarının beni başarılı bulduğu konularda başarılı olduğumu düşünmem.
	Başarılarıma yapılan övgüleri hak ettiğime inanmam.
	Başarılarım başkalarından takdir toplayacak nitelikte değildir.
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	Kendimi elde ettiğim başarılarla layık hissetmem.
	Yeteneklerim konusunda yapılan iltifatları hak ettiğime inanmam.
	Bir işi başarısız olacağım korkusuyla yarıda bırakırım.
	Bilgisizliğim anlaşılmasın diye görüşlerimi ifade etmekten kaçınırım.
	Başarısız bulunacağım endişesiyle performansımın değerlendirilmesini istemem.
	Performansımın değerlendirilecek olması beni korkutur.
Geçmiş Deneyimler	İnsanların yeteneklerimin sınırlı olduğunu keşfetmelerinden korkarım.
	Başarısızlığımın keşfedilmesi beni korkutur.
	Daha önce çoğu kez başarıya ulaşmış olmam başarılı biri olduğumu göstermez.
	Şans eseri elde ettiğim başarılarımın tekrar etmeyeceğini düşünürüm.
Şans	Daha önce başarılı performanslar sergilemiş olsam da yeni görevlerde başarısız olacağım düşüncesini engelleyemem.
	İnsanları başarısızlığımın hayal kırıklığına uğratmaktan korkarım.
	Başarılarımın tesadüf eseri olduğuna inanırım.
	Başarıları elde etmemde şans önemli bir faktördür.
	Şans eseri bulunduğum konumdayım.
	Başarımların asıl nedeni şanstır.

Elde edilen ölçeğin yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonucunda örtük değişkenlere ait standardize edilmiş yük değerleri Şekil 2’de ve maddelere ait t değerleri ise Şekil 3’te verilmiştir. Olumlu değerlendirilme direnci örtük değişkenine yönelik elde edilen standardize edilmiş yük değerlerinin 0,19 ile 0,89 arasında olumsuz değerlendirilme örtük değişkenine yönelik değerlerin 0,13 ile 0,84 arasında, geçmiş deneyimler örtük değişkenine yönelik değerlerin 0,55 ile 0,76 arasında ve şans örtük değişkenine yönelik değerlerin 0,44 ile 0,74 arasında değiştiği görülmektedir. Şekil 3’te yer alan t değerleri incelendiğinde ise tüm değerlerin anlamlı olduğu ve ikiden büyük değerler aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ölçekte yer alan tüm maddelerin ayırt edici yani geçerli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Analizin bu aşamasında modifikasyon önerileri incelendiğinde olumlu değerlendirilme direnci alt boyutunun birinci maddesi (başarılarım konusunda yapılan iltifatları hak ettiğime inanmam) ile ve olumsuz değerlendirilme korkusu alt boyutunun birinci maddesi (bir işi başarısız olacağım korkusuyla yarıda bırakırım) arasında yapılacak olan modifikasyonun ki-kare değerinde önemli bir düşüşe sebep olacağı tespit edilmiş ve bu iki maddenin artık kovaryansları ilişkilendirilmiştir. Bu modifikasyon sonrası elde edilen model uyum indeksleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Şekil 2: Örtük Değişkenlere Ait Standardize Yük Değerleri



Şekil 3: Maddeleere Ait t Değerleri



Tablo 5: Uyum İndeks Aralıkları ve Ölçeğe Ait Uyum İndeksleri

İndeks	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçme Modeli Sonuçları
X ²	0 ≤ X ² ≤ 2df	2df < X ² ≤ 3df	575.35
p	.05 < p ≤ 1.00	.01 ≤ p ≤ .05	0.000
X ² /df	0 ≤ X ² / df ≤ 2	2 < X ² / df ≤ 3	2,8
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .08	0.075
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0.90
CFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0.91
IFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0.91

Tablo 5 incelendiğinde modele ait hesaplanan X^2/sd değerinin 2,8 olduğu görülmektedir. Bu değerin 3'ün altında olmasının mükemmel uyumu ifade ettiği söylenebilir (Kline, 2005). RMSEA değerinin 0,08'in altında olmasının model için iyi uyum göstergesi olduğu, NFI=0,90; CFI=0,91 ve IFI=0,91 değerlerinin ise kurulan modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir (Gürbüz ve Şahin, 2016; Jöreskog ve Sorbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2015). Dolayısıyla Sahtekarlık Fenomeni Ölçeğinin 22 maddeli dört faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Sahtekarlık Fenomeni Ölçeğinden elde edilen puanlara dayalı olarak bu yapıya sahip olanlarla olmayanları ne derece ayırt ettiğini ortaya koyabilmek amacıyla her bir maddeye yönelik madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır (Tablo 6).

Tablo 6: Maddelere Ait Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları

Madde Düzelt. Madde Toplam Korelasyonu	Madde Düzelt. Madde Toplam Korelasyonu
ODD1 ,629	ODK1 ,612
ODD2 ,688	ODK2 ,510
ODD3 ,642	ODK3 ,660
ODD4 ,697	ODK4 ,592
ODD5 ,780	ODK5 ,620
ODD6 ,731	ODK6 ,687
ODD7 ,750	GD4 ,508
ODD8 ,774	S1 ,615
GD1 ,590	S2 ,400
GD2 ,479	S3 ,616
GD3 ,681	S4 ,599

Tablo 6'ya göre maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri 0,400 ile 0,780 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen tüm korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen bu değerler ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçtüğü yapı ile ölçeğin tamamının ölçtüğü yapının aynı olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyon değerleri .30'un üstünde olduğunda ilgili maddenin ayırt ediciliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik değerlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Sahtekarlık Fenomeni Ölçeğinin güvenilirliğine kanıt toplamak amacıyla Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Ölçeğin alt boyutları ve tamamına ait Cronbach alfa katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alfa
Olumlu Değerlendirilme Direnci	0,92
Olumsuz Değerlendirilme Korkusu	0,84
Geçmiş Deneyimler	0,73
Şans	0,73
Ölçeğin Tamamı	0,94

Tablo 7 incelendiğinde olumlu değerlendirilme direnci boyutuna ait alfa değerinin 0,92 olduğu, olumsuz değerlendirilme korkusu boyutuna ait alfa değerinin 0,84 olduğu, geçmiş deneyimler ve şans boyutlarına ait alfa değerlerinin 0,73 olduğu ve ölçeğin tamamına ait alfa

değerinin ise 0,94 olduğu görülmektedir. Psikolojik yapıların güvenirlik katsayılarının .70'in üzerinde olmasının yeterli kabul edildiği (Büyüköztürk, 2011) göz önüne alındığında geliştirilen ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir bilgiler sağlayabileceği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonucunda yetişkin bireylerin sahtekarlık (impostor) fenomeni düzeylerini ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin deneme formu için literatür taraması ve uzman görüşmelerine dayanarak toplam 44 madde yazılmıştır. Ölçeğin geçerlik kanıtları için AFA, DFA ve madde test korelasyonları incelenmiştir. AFA sonucu geliştirilen ölçeğin toplam varyansın %67'sini açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda açıklanan varyans oranlarının %40-60 arası olmasının yeterli kabul edildiği (Yurdugül ve Bayrak, 2012) düşünüldüğünde geliştirilen ölçeğin ilgili yapıyı oldukça iyi düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. DFA sonucunda ise test edilen modelin uyum indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir ve iyi uyum düzeylerinde oldukları görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik kanıtı için ise Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış ve alt boyutlar ve toplam ölçek için elde edilen iç tutarlık katsayılarının 0,73 ile 0,94 katsayıları arasında değiştiği bulgulanmıştır.

Yapılan analizlere dayalı olarak Sahtekarlık Fenomeni Ölçeği 22 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı olarak ortaya koyulmuştur. “Olumlu Değerlendirilme Direnci” boyutu sekiz maddeden, “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu” boyutu altı maddeden, “Geçmiş Deneyimler” ve “Şans” boyutları ise dörder maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek maddeleri hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde 5’li likert tipinde tepki kategorilerine sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 22 en yüksek toplam puan ise 110’dur. Sahtekarlık Fenomeni Ölçeğinden alınan puanlar arttıkça kişilerin daha yüksek düzeyde sahtekarlık fenomeni yapısına sahip olduğu şeklinde yorumlanmalıdır.

Sahtekarlık fenomenine yönelik yapı geçerliliği çalışmaları incelendiğinde, ölçeğin üç faktörlü (sahtelik, önemini azaltma ve şans) (Chrisman, 1994), iki faktörlü (French ve diğ., 2008), tek faktörlü (Özdemir, 2015) olarak literatüre sunulduğu görülmektedir. Fakat maddeler incelendiğinde tüm ölçeklerde kişinin kendini değerlendirirken gerçekçi olmayan bir değerlendirme yaklaşımı kullandığı görülmektedir. Bu durum geliştirilen ölçekle uyum sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalar sonucunda geliştirilen bu ölçeğin yetişkin bireylerin sahtekarlık (impostor) fenomeni düzeylerini ortaya koymaya yönelik geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir. Bu ölçek sahtekarlık fenomeni yapısıyla ilgili çalışmalar yapacak olan araştırmacıların kullanımına sunulmuştur.

Sonraki araştırmalar için bu ölçeğin ölçme değişmezliği çalışmalarının yapılması, ölçüte dayalı geçerlik kanıtlarının toplanabileceği önerilerinde bulunulabilir. Bununla birlikte ölçek üzerinde bir standart belirleme çalışmasının yapılması önerilebilir.

Yazarlık Katkısı

Birinci yazarın makaleye katkı oranı %50'dir. Araştırmanın tüm aşamalarında katkı sağlamıştır. İkinci yazarın makaleye katkı oranı %35'tir. Veri toplama, literatür tarama ve raporlama aşamalarında makaleye katkı sağlamıştır. Üçüncü yazarın makaleye katkı oranı %15'tir. Veri toplama ve bulgular aşamalarında makaleye katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar Tarihi:04.12.2024

Belge Numarası:2024.10.28

KAYNAKÇA

- Bravata, D. M., Watts, S. A., & Keefer, A. L. (2020). Prevalence, predictors, and treatment of impostor syndrome: A systematic review. *Journal of General Internal Medicine*, 35(1), 52-75. <https://doi.org/10.1007/s11606-019-05325-x>
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. baskı). Pegem Yayınları.
- Chrisman, S. M. (1994). *Validation of the clance imposter phenomenon scale*. [Yüksek Lisans Tezi, Georgia State University], Atlanta, 78-145.
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Peachtree Publishers.
- Clance, P. R., & Imes, S. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241-248. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94(3), 369-389. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.369>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573>
- French, B. F., Ullrich-French, S. C. and Follman, D. (2008). The psychometric properties of the clance impostor scale. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1270-1278.
- Fujie, R. (2010). Development of the state impostor phenomenon scale. *Japanese Psychological Research*, 52(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2009.00417.x>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Ibrahim, F., Münscher, J. C., & Herzberg, P. Y. (2020). The facets of an impostor – Development and validation of the impostor-profile (IPP31) for measuring impostor phenomenon. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00895-x>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *Windows LISREL 8.12*. Scientific Software International.

- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. baskı). Asil Yayınevi.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koç Doğan, N. E., & Yenel, İ. F. (2022). Sahtekârlık fenomeni üzerine nitel bir çalışma. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(96), 890-901.
- Kolligian, J., & Sternberg, R. J. (1991). Perceived fraudulence in young adults: Is there an "impostor syndrome"? *Journal of Personality Assessment*, 56(2), 308-326. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5602_10
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E., & Wagoner Funk, W. (2000). The impostor phenomenon: Self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725-756. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00117>
- Mascarenhas, V. R., D'Souza, D., & Bicholkar, A. (2019). Prevalence of impostor phenomenon and its association with self-esteem among medical interns in Goa, India. *International Journal of Community Medicine & Public Health*, 6(1), 355-359. <https://doi.org/10.18203/2394-6040.ijcmph20185272>
- Meydan, C. M., & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. baskı). Detay Yayıncılık.
- Naser, M. J., Hasan, N. E., Zainaldeen, M. H., Zaidi, A., Mohamed, Y. M. A. M. H., & Fredericks, S. (2022). Impostor phenomenon and its relationship to self-esteem among students at an international medical college in the Middle East: A cross-sectional study. *Frontiers in Medicine*, 9, 850434. <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.850434>
- Özdemir, G. (2015). *Başarılarımın sahibi ben değilim: Sosyal kimlik, sosyal baskınlık ve sistemi meşrulaştırma kuramları perspektifinden sahtekarlık fenomeni* (Tez No.: 427331) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi] Ulusal Tez Merkezi.
- Peteet, B. J., Brown, C. M., Lige, Q. M., & Lanaway, D. A. (2015). Impostorism is associated with greater psychological distress and lower self-esteem for African American students. *Current Psychology*, 34, 154-163. <https://doi.org/10.1007/s12144-014-9248-z>
- Sakulku, J., & Alexander, J. (2011). The impostor phenomenon. *International Journal of Behavioral Sciences*, 6, 75-97.
- Schubert, N., & Bowker, A. (2019). Examining the impostor phenomenon in relation to self-esteem level and self-esteem instability: *Current Psychology*, 38(3), 749-755. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9650-4>
- Simmons, D. (2016). Impostor syndrome, a reparative history. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2, 117.
- Sonnak, C., & Towell, T. (2001). The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 863-874. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00184-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7)
- Şahin, E. E., & Uslu Gülşen, F. (2022). Clance impostor phenomenon scale (CIPS): Adaptation and validation in Turkish university students. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 270-282. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.17
- Thompson, T., Foreman, P., & Martin, F. (2000). Impostor fears and perfectionist concern over mistakes. *Personality and Individual Differences*, 29(4), 629-647. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00184-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00184-7)

-
- Villwock, J. A., Sobin, L. B., Koester, L. A., & Harris, T. M. (2016). Impostor syndrome and burnout among American medical students: A pilot study. *International Journal of Medical Education*, 7, 364-369. <https://doi.org/10.5116/ijme.5801.eac4>
- Walker, D. L., & Saklofske, D. H. (2023). *Development, factor structure, and psychometric validation of the impostor phenomenon assessment: A novel assessment of impostor phenomenon. Assessment*. <https://doi.org/10.1177/10731911221141870>
- Yao, D. (2021). Depth and persistence: What researchers need to know about impostor syndrome understanding impostor syndrome complexity and its effect on research persistence. *Communications of the ACM*, 64(9), 39-42. <https://doi.org/10.1145/3478078.3478081>
- Yurdugöl, H., & Bayrak, F. (2012). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik ölçüleri: Kapsam geçerlik indeksi ve Kappa istatistiğinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 264-271.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 17-38, Summer 2025

Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitabın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerler Bağlamında İncelenmesi

Investigation of the book titled The Last Child in Nature in the Context of Values in the Social Studies Course Curriculum

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
17/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
14/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Öz

Değerler, bireylerin duygu ve düşüncelerini şekillendirmek için kullanılan olgular olarak kabul edilmektedirler. Çocukların ve gençlerin değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için bazı faaliyetlerin yürütülmesi gerekmektedir. Değerler eğitimi ise; seçimler üzerinde düşünmeyi, fırsatların araştırılmasını ve sorumluluklara bağlılığı, toplumdaki bireyin tercihlerini, tutum ve davranışlarını yönlendirecek bir eğilimin geliştirilmesini teşvik eden eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi başta olmak üzere, bütün eğitim öğretim faaliyetleri okullarda genellikle öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretim programlarının içerik olarak değer aktarımına uygun olması, hedeflerin daha kolay ve etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın amacı, “Doğadaki Son Çocuk” adlı kitabın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2024)’nda yer alan değerler bağlamında incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmanın verileri, doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları 2024 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)’nda yer alan değerlerden yola çıkılarak tespit edilmiş, her değer ayrı bir başlık halinde ve kitapta ele alındığı bağlamda verilmiştir. Elde edilen verilere göre “Doğadaki Son Çocuk” adlı kitap, öğretim programında yer alan değerlerin tamamını kapsamaktadır. Bu anlamda en fazla ulaşılan değerlerin sağlıklı yaşam, duyarlılık ve sorumluluk olduğu; en az ulaşılan değerlerin ise aile bütünlüğü ve vatanseverlik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan değerler öğretim programındaki sıraya uygun olarak verilmiş ve kitaptan alınan örnek cümlelerle desteklenmiştir. Araştırmaya önerilerle son verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, Doğadaki Son Çocuk, Doküman İncelemesi, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Abstract

Values are recognized as facts that are used to shape individuals' feelings and thoughts. In order for children and young people to discover and develop values and to progress according to their potential, some activities need to be carried out. Values education is defined as education that encourages reflection on choices, exploration of opportunities and commitment to responsibilities, and the development of a disposition to guide the preferences, attitudes and behaviors of individuals in society. All education and training activities, especially values education, are generally carried out in schools through curricula. The fact that curricula are suitable for value transfer in terms of content can ensure that the goals are realized more easily and effectively. In this direction, the aim of this study is to examine the book “The Last Child in Nature” in the context of the values in the Social Studies Curriculum (2024). The data of the study, which was conducted with qualitative research method, were obtained through document analysis. Descriptive analysis approach was used to analyze the data. The findings of the study were determined based on the values in the Social Studies Curriculum (grades 4, 5, 6 and 7) published in 2024, and each value was given under a separate heading and in the context in which it was addressed in the book. According to the data obtained, the book titled “The Last Child in Nature” covers all the values in the curriculum. In this sense, it has been determined that the values that have been reached the most are healthy life, sensitivity and responsibility; the values that have been reached the least are family integrity and patriotism. The values in the study were given in accordance with the order in the curriculum and supported with sample sentences taken from the book. The research was concluded with recommendations.

Keywords: Values, Values Education, Last Child in Nature, Document Analysis, Social Studies Curriculum

Atf Bilgisi / Citation Information

Biçer, R., & Dündar, R. (2025). Doğadaki Son Çocuk adlı eserin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerler bağlamında incelenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 17-38.
<https://doi.org/10.31455/asya.1587028>

Asya Studies

Ramazan Biçer
Doktora Öğrencisi
İnönü Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
Bölümü
ramazanbicer1985@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1349-6602

Prof. Dr. Recep Dündar
İnönü Üniversitesi
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi
Bölümü
Recep.dundar@inonu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0029-1739

GİRİŞ

Eğitimin; bilgi üretimi, bilgi aktarımı, bireyin hayata ve iş yaşamına hazırlanmasındaki önemi göz önünde bulundurulduğunda büyük bir önem arz ettiği ve bilimle birlikte toplumsal gelişimin temel dayanaklarından biri olduğu ifade edilebilir (Ćurko vd., 2015). Eğitimin temelinde, yetkin ve olgun bireylerin yetiştirilerek kendini gerçekleştiren birey hedefine ulaşmak istenmektedir (Koçoğlu vd., 2022). Bu hedef de ancak eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Eğitim kurumları; yeni kuşaklara bilgi, beceri, tutum ve değerleri aktararak onlara yardım etmeye çalışan mekanizmalar olarak işlev görmektedirler (Üner, 2014). Diğer yünden günümüzde eğitim kurumları aracılığıyla verilen nitelikli bir eğitimin bireylerin alkol, uyuşturucu ve dijital bağımlılıklar başta olmak üzere birçok problemlili tutum ve davranışlardan uzaklaşmalarını sağlayarak dünyadaki sorunların çözülmesinde oldukça önemli bir dayanak olduğu ifade edilebilir (Dündar ve Biçer, 2024; Koçoğlu vd., 2025). Bu anlamda değerler eğitiminin iki temel hedefi olduğu ifade edilebilir. Birinci hedef; bütün insanların özellikle gençlerin daha karakterli bir hayat sürdürebilmeleri ve hayatlarından memnun kalmalarını sağlamaktır. İkinci hedef ise toplumun iyiliğine katkıda bulunmaktır. Bu ise bütün canlılara şefkat ve iyilikle davranmayı, gençlerin kendi değerler sistemini oluşturmalarına ve onların tatmin edici bir yaşam kurmalarına destek olmayı gerektirmektedir (Akbaş, 2011). Gençlere gerekli ilgi ve desteğin sunulmasıyla istenilen hedeflere daha kolay bir şekilde ulaşılacağı ifade edilebilir.

Değerler terimi; genel ilkeler, temel inançlar, idealler, standartlar veya yaşam duruşları gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Ayrıca davranışlara rehberlik eden, karar vermede, inançların veya eylemlerin değerlendirilmesinde, bir referans noktası olarak kişisel bütünlükle birlikte güzellik, doğruluk, sevgi, dürüstlük ve sadakat gibi “iyi” olarak kabul edilen kişisel veya sosyal tercihlerle ilişkili olduğu ifade edilebilir (Halstead, 1996). Değerler, genel olarak insan ilişkilerini ve toplumsal yapıyı düzenleyen olgular olarak belirtilmektedirler. Bu anlamda değerler, bireylere yol göstererek onların tutum ve davranışlarına kaynaklık edip bir kontrol mekanizması görevi üstlenirler. Dolayısıyla toplumun genel uyumu ve sürekliliği açısından değerler önemli işlevlere sahiptirler (Kurttaş, 2021; Kurt Gökçeli ve Özer, 2023). Değerler; öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin desteklenmesinde, asil bir kişiliğe ve hayatı daha iyi yaşayabilecek yeterli bir donanımına sahip olmalarında, toplumdaki sorunların çözülmesinde önemli rollere sahiptirler (Oktaviani ve Abidin, 2024; Pérez-Jorge vd., 2017). Bu anlamda değerlere yönelik bir eğitimin açık veya örtük bir biçimde verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Böylece genç nesillerin bütünsel gelişimlerinin sağlanması mümkün olabilir.

Değerler eğitimi, toplumun geneli tarafından kabul görmüş değerlerin okullarda yeni nesillere kazandırılmasını sağlayan bir süreç olarak ifade edilebilir (Halstead ve Taylor, 2000). Bir başka ifadeyle değerler eğitimi; seçimler üzerinde düşünmeyi, fırsatların araştırılmasını ve sorumluluklara bağlılığı, toplumdaki bireyin tercihlerini, tutum ve davranışlarını yönlendirecek bir eğilimin geliştirilmesini teşvik eden eğitim şeklinde tanımlanmaktadır. Değerler eğitimi, ahlaki eğitim ve vatandaşlık eğitimi gibi terimleri kapsayan üst bir kavram olarak da kabul edilmektedir (Taylor 1994’ten akt. Thornberg, 2008). Milli ve manevi değerler ile değişen kültürel unsurlar, doğrudan veya dolaylı olarak eğitim programları içerisine yerleştirilerek kazandırılmaya çalışılmaktadır. Okullarda değerlerin nasıl kazandırılacağı noktasında, bilimsel tartışmalar hala devam etmektedir. Fakat yine de genç nesillerin akademik odaklarını ve başarılarını güçlendirmekle birlikte olumlu, etik, toplum yanlısı eğilim ve yeterliliklerinin de

gelişimini teşvik etmek için okullarda pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturulması, değerlerin aktarımını kolaylaştırabilir. Değerler kolay değişen olgular olmadıkları gibi tamamen değişmeyen olgular da değildirler. Bu konuda yeni yöntemlerin geliştirilebilmesi adına, öğretmenlerin desteklenmesi ve başarılı sınıf uygulamalarının tespit edilerek uygulanması gerekmektedir (Berkowitz, 2011; Koçoğlu, 2014; Rokeach 1973; Yıldırım vd., 2017; Yıldırım ve Demirel, 2019).

İnsan açısından eğitimin gayesinin ne olduğu sorusuna eğitimciler farklı cevaplar vermişlerdir. Ancak uzlaşılan üç temel nokta; insanın zihni kabiliyetlerini geliştirmek, duygu ve irade yönünü güçlendirmek ve bedenini eğitmek şeklinde temel hedefler olarak belirtilmiştir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, eğitimin değerlerle bütünleşik bir şekilde verilmesini gerektirmektedir. Geleneksellik ve moderniteyi uzlaştırmaya çalışan UNESCO değerler eğitimi; çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel faaliyetler olarak kabul etmektedir (Meydan, 2014; Kan, 2010). Değerler eğitiminin yalnızca eğitim ortamlarında kazandırılması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla aile başta olmak üzere; öğretim görevlileri, okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim paydaşlarının bazı sorumluluklara sahip olduğu ve öğretim programlarının da bu anlamda düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bireye değerleri aktaran eğitim paydaşlarının formal bir yaklaşım içinde olmaları gerekirken, ailelerin informal bir eğitim kurumu olarak bazı roller üstlenmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, bütün paydaşların öz verili ve içten bir anlayışla hareket etmeleri, öğretim programlarının da bu anlamda düzenlenmesi faydalı olabilir. Değerlerin istenilen amaç doğrultusunda verilebilmesi doğru zamanda ve doğru bir şekilde atılacak adımlarla mümkün olabilir. Böylece istenilen değerlerin kazandırılabilmesi, bireysel ve toplumsal duruma göre kimi zaman erken kimi zaman da geç gerçekleşebilir.

Değerler, toplumdaki bireylere birçok yolla kazandırılabilir. Bu anlamda değerler, eğitim öğretim süreçlerinde aktarılabilir gibi kitle iletişim araçlarıyla, sinema, tiyatro gibi sanatlarla ya da yazarların kaleminden çıkan roman, hikâye, deneme gibi birçok farklı metin türüyle toplumdaki bireylere aktarılabilir. Değerlerin aktarımına küçük yaşlarda başlanması, çocuklara daha fazla etki edebilir. Eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olan kitaplarla çocuk yaşta sezdirilecek değerler, onlara hayatları boyunca katkı sağlayabilir (Yeniay, 2019; Kurt Gökçeli & Özer, 2023). Değer aktarımında ve çocuğun rol model alma ihtiyacının karşılanmasında, hedef kitlesi çocuk olan biyografi kitapları önemli birer araç olarak ifade edilebilir (Temizyürek & Karagöl, 2016). Ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla millî ve evrensel değerlerin sezdirilmesi veya iletilmesi, çocukların iyiyi ve kötüyü ayırt etmelerine, doğru düşünme ve davranmayı öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Çelikpazu ve Aktaş, 2011). Ders kitaplarının hazırlanmasında dikkate alınan öğretim programları, değerlerin aktarılmasında da temel dayanak noktaları olarak ifade edilebilirler.

Değerlerin aktarılmasında, öğrencilerin toplumsal açıdan diğer bireylerle bir arada yaşamalarına imkân hazırlayan, etkili vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen ve eğitim süresinde değerler eğitimine önemli oranda katkı sağlayan derslerden biri de sosyal bilgiler dersi (Kurtdeğir Fidan, 2013; Yiğit ve Tarman, 2013). Bu ders, davranış ve bilgiyle birlikte değer aktarımı da sağlamaktadır. Değerlerin yapısı ve boyutu, küreselleşen bir dünyada ortak değerlerin bireylere aktarılmasını gerektirmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler, aslında bir değer eğitimi

dersidir. Tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürlerin ve hayat hikâyelerinin anlatılması yönüyle değerlerin kazandırılması açısından önemlidir. Dersin çok disiplinli olması da değer öğretimi bakımından bir zenginlik sayılabilir (Kan, 2010). ABD’de hazırlanan sosyal bilgiler öğretim kılavuzunda, okullarda ne tür değerlerin öğretileceği açıkça ifade edilmiştir. Türkiye’de ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)’nda yer alan değerler öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek verilmektedir. Kültürel kodlar ve toplumsal yapılar farklı olsa da her iki ülkenin evrensel açıdan ortak yönleri sahip oldukları ifade edilebilir. ABD’nin çok uluslu bir yapıya sahip olması, toplumsal değerlerinin de demokratik yapıyla temellendirilmesini sağlamıştır (Merey vd., 2012). Türk eğitim sisteminin temel amacı da toplumsal değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve eylemlere sahip bireyler yetiştirmektir. Bu anlamda toplumun milli ve manevi kaynaklarından faydalanılarak oluşturulmuş, yarınlara aktarılabilecek birer miras olarak görülen öğretim programlarının temellendirilmesinde değerlerin kullanılması önem arz etmektedir. Çünkü değerler temel insani özellikleri oluşturan, hayatta karşılaşılan sorunların aşılmasında önemli bir güç kaynağı olarak kabul edilmektedirler (SBDÖP, 2018). Böylesine önemli olduğu düşünülen değerler; ailede başlayan, okulda devam eden bir sistemle aile, okul ve öğretmen iş birliğiyle öğrencilere aktarılabilir. Ayrıca öğretim programları, dersler, ders kitapları ve nitelikli eserler de değerlerin aktarılmasında önemli birer araç olarak ifade edilebilirler. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi, konu alanları itibarıyla değerlerin aktarılması noktasında en uygun derslerden biri olarak öne çıkmaktadır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Kapan ve Gökçe, 2017; Koçoğlu ve Akman, 2016; Kurtdeğir Fidan ve Kılıç, 2020).

Dersler ve öğretim programları ne kadar yeterli olursa olsun küresel ölçekte meydana gelen gelişmeler, değerlerin aktarımını ve yaşanmasını zorlaştırmaktadır. Modern çağın bir getirisi olarak insan; doğadan, toplumdan ve toplumları ayakta tuttuğu düşünülen değerlerden uzaklaşmaktadır. Bu anlamda değerleri açık bir şekilde ortaya koyan çalışmalar her geçen gün önem kazanmaktadır. Toplumlar ayakta tuttuğu düşünülen değerlerin aktarımında; medya, sosyal ağlar, sinema filmleri, bilimsel araştırmalar ve edebi eserler yol gösterici olmaktadır. Nitelikli edebi eserler ve bilimsel çalışmalar, bireylere aktarılması gereken değerleri aktarmada bir araç olarak kullanılabilir. Bu tarz eserlerden uygulamaya yönelik çıkarımlar yapılabilir. Örneğin; Rachel Carson’un Sessiz Bahar, Aldo Leopold’un Bir Kum Yöresi Almanağı ve Oradan Buradan Eskizler ile Richard Louv’un Doğadaki Son Çocuk adlı eseri konuya ilişkin bir farkındalık yaratmak amacıyla son yüzyılda kaleme alınan eserlerden bazılarıdır. Bunlardan Doğadaki Son Çocuk diğer iki çalışmaya göre daha güncel bir çalışma olması ve değerlerin aktarılmasına daha uygun bir eser olması yönüyle daha fazla dikkat çekmektedir. Dolayısıyla çalışma için bu eserin seçilmesi daha uygun görülmüştür. Çelik (2010)’e göre, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları arasında yayımlanan Richard Louv’un “Doğadaki Son Çocuk” adlı eserinde, bilimsel çalışmalarla desteklenen gözlemler sonucunda çocukların ve gençlerin doğadan uzaklaştıklarında pek çok fiziksel ve ruhsal bozukluğa maruz kaldıkları ifade edilmektedir. Genç nesillerin doğadan, insandan ve toplumdan uzaklaşmaları onların aynı zamanda toplumsal normlardan ve değerlerden de uzaklaşmaları anlamına gelmektedir. Bu anlamda onların daha sağlam bir dünya görüşüne ve hayat anlayışına sahip olabilmeleri, değerlerle donanmış bireylerin yetiştirilmesine bağlı görünmektedir. Bu doğrultuda Louv’un eseri başta birey olmak üzere, doğaya hak ettiği değerin verilmesinde ve bireye hayatı boyunca gerekli olan tutum, beceri ve değerlerin kazandırılmasında nitelikli bir eser olarak ifade edilebilir. Alan yazındaki çalışmalardan anlaşıldığı kadarıyla,

değerlerin kitaplar aracılığıyla aktarımı sağlanabilmektedir. Dolayısıyla değer sahibi bireyler yetiştirmek için farklı eserlerden faydalanılması, değerlerin kazandırılmasına yardım edebilir. Böylece değerlerle donatılmış bireyler yetiştirilebilir.

Alan yazın incelendiğinde farklı kitap türleri, ders kitapları, öğretim programları gibi birçok materyal üzerinden değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar hazırlandığı görülmektedir. Bu anlamda sosyal bilgiler ve eğitim alan yazınında; değerler ve değerler eğitimiyle ilgili kitap analizi çalışmalarına (Bindebir, 2021; Dünder ve Kızık, 2023; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2018; Gündeş, 2021; Kurt Gökçeli ve Özer, 2023; Tural 2018), ders kitaplarıyla ilgili çalışmalara (Altay, 2022; Erbaş, 2021; Karasu Avcı ve Faiz, 2018; Kılıç, 2012; Köksal vd., 2022; Oğuz Haçat ve Demir, 2020; Şahin ve Ersoy, 2012; Tural vd., 2021; Yalçın, 2023), rol model kişilerle ilgili çalışmalara (Özgür ve Şeker, 2022), öğretim programlarıyla ilgili çalışmalara (Gömlüksiz ve Cüro, 2011; Yalçın, 2023) ve yalnızca bir değer üzerinden yürütülen çalışmalara (Keleş ve Beldağ, 2022) rastlanmıştır. Bu çalışmalardan Kurt Gökçeli ve Özer'in (2023) Doğadaki Son Çocuk adlı kitaptan yola çıkarak hazırladıkları çalışmada, çevre farkındalığıyla ilgili değer ve becerileri kazandırmada eserin rolüne değinilirken; Dünder ve Kızık (2023) tarafından hazırlanan kitap incelemesinde ise daha çok çevre eğitimi anlamında bazı tespitlere yer verilmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışma, diğer çalışmalardan SBDÖP'de yer alan değerlerin kitapta hangi bağlamda ele alındığına yönelik olarak hazırlanan ve bu yönüyle farklılık arz eden özgün bir çalışma niteliği taşımaktadır.

Sosyal bilgiler dersinin öğretimi ve değerlerin aktarılması noktasında nitelikli bir eser olarak ifade edebileceğimiz “Doğadaki Son Çocuk”, çalışmanın doğasına uygun bir eser olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda seçilen eser, amacın gerçekleştirilmesi bakımından uygun görülerek tercih edilmiştir. Bu anlamda gerçekleştirilen çalışmanın amacı, özgün bir eser olan Doğadaki Son Çocuk adlı kitabın Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)'nda yer alan değerler bağlamında incelenmesidir. Çalışmanın amacı kapsamında aşağıda yer alan iki soruya yanıt aranmıştır;

1. Doğadaki Son Çocuk kitabında SBDÖP'de yer alan hangi değerler bulunmaktadır?
2. Doğadaki Son Çocuk kitabında SBDÖP'de yer alan değerler nasıl ele alınmıştır?

Buna göre “Doğadaki Son Çocuk” adlı eserin SBDÖP'deki değerler bağlamında incelenmesiyle gerçekleştirilen çalışmanın; sosyal bilgiler eğitimine katkı sağlama, sosyal bilgiler derslerinde öğretim programında yer alan değerler açısından faydalanma, ailelere çocuklarıyla yapabilecekleri doğa etkinlikleri sunma, doğa kulüplerine örnek çalışmalarla yol gösterme ve değerler eğitimiyle ilgili yapılacak çalışmalara farklı bir bakış açısı kazandırma noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir. Kısacası, yapılan çalışmanın nitelikli eserler aracılığıyla değerlerin aktarılmasında önemli olduğu, sosyal bilgiler öğretimi ve değerler eğitimi bağlamında alan yazına katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu da yapılan çalışmanın önemini artırmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

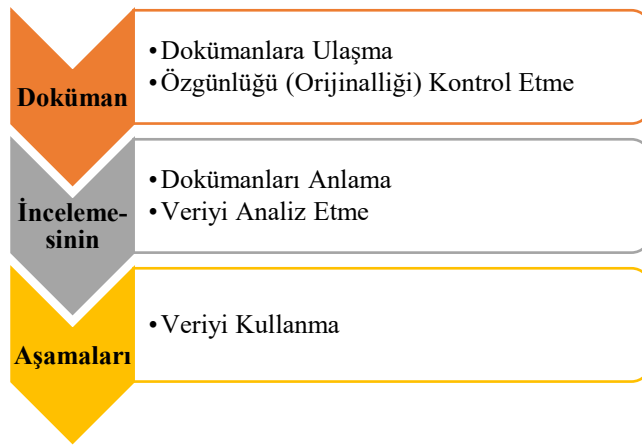
Bu çalışmanın amacı, özgün ve etkili bir eser olarak ifade edebileceğimiz Doğadaki Son Çocuk adlı kitabın 2024 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerler

bağlamında incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırma; anlam ve anlama üzerine odaklanılan, araştırmacının temel araç olduğu ve zengin betimlemelerin yapıldığı araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Merriam, 2018). Ayrıca insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan, insan odaklı bir araştırma tasarımı olarak da öne çıkmaktadır (Given, 2021). Doküman incelemesi ise; araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma yöntemi olarak ifade edilebilir (Forster 1995'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da doküman olarak 2005 yılında Richard Louv tarafından kaleme alınan “Doğadaki Son Çocuk” adlı kitap kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

İlk basımı 2005 yılında ABD’de gerçekleştirilen “Doğadaki Son Çocuk: Çocuklarımızdaki Doğa Yoksunluğu ve Doğanın Sağaltıcı Gücü” adlı eser, 2010 yılından beri TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları arasında yayımlanmaktadır. Bu çalışma, Ceyhan Temürcü tarafından Türkçeye çevrilen ve basımı 2019 yılında gerçekleştirilen 7. basım esas alınarak hazırlanmıştır. Çalışma kapsamına alınan eser; toplamda 7 kısım, 23 bölüm ve 447 sayfadan oluşmaktadır. Ancak çalışmada eserin tamamı incelenmemiş, eserden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak son kısımda yer alan notlar, önerilen okumalar, dizin ve yazar hakkında kısımları çalışmaya dahil edilmemiştir. Büyüköztürk vd. (2018)’ne göre ölçüt örnekleme, bir çalışmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulması şeklinde ifade edilmektedir. Ölçüt örneklemede, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınmaktadır. Bu anlamda ölçüt örnekleme kullanılarak hazırlanan çalışmanın verileri de daha önce değerler bağlamında incelenmiş olan Doğadaki Son Çocuk adlı kitabın 370. sayfasına kadar olan kısımdan toplanmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin aşamaları aşağıda yer alan *Şekil 1*’de verilmiştir.

Şekil 1: Doküman İncelemesinin Aşamaları



Kaynak: Yıldırım ve Şimşek (2018)

Araştırma verilerinin toplanmasında 2024 SBDÖP'de yer alan değerler göz önünde bulundurulmuş ve çalışma doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken değerler araştırmacılar tarafından önce kitap üzerinde belirlenmiş, ardından A4 kağıtlarına aktarılarak her değer ayrı bir başlık altında sınıflandırılmıştır. 2024 SBDÖP'de yer alan değerlere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)'nda Yer Alan Değerler (SBDÖP, 2024)

1. Adalet	8. Mahremiyet	15. Sevgi
2. Aile bütünlüğü	9. Merhamet	16. Sorumluluk
3. Çalışkanlık	10. Mütevazılık	17. Tasarruf
4. Dostluk	11. Özgürlük	18. Temizlik
5. Duyarlılık	12. Sabır	19. Vatanseverlik
6. Dürüstlük	13. Sağlıklı Yaşam	20. Yardımseverlik
7. Estetik	14. Saygı	

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2024 SBDÖP'de Adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam yirmi değere yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analizde; elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularıya ortaya çıkan temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak da verilebilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılmaktadır. Bu analiz türünde amaç, elde edilen bulguları düzenleyerek yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler, önce sistematik bir biçimde betimlenir. Ardından bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri değerlendirilir ve bazı sonuçlara erişilir. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye dönük tahminlerde bulunulması ise araştırmacının yapacağı yorumların boyutlarına bırakılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Doğadaki Son Çocuk adlı eserin 2024 SBDÖP'deki değerler açısından analizinin gerçekleştirildiği süreçte, araştırmacı tarafından yeni temaların belirlenmesinden ziyade incelenen öğretim programındaki değerler başlık olarak kabul edilmiş ve araştırmanın ana temaları belirlenmiştir. Bu doğrultuda incelenen eser, değerler açısından analiz edilmiş ve frekans sıklıklarına göre önce tek bir tablo haline getirilmiştir. Daha sonra her değer ayrı birer başlık halinde ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

İnandırıcılık

Araştırmanın güvenilirliği açısından üzerinde çalışılan kitap, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak değerler belirlenmiştir. Daha sonraki okuma, yalnızca tespit edilen değerler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kıyaslayarak yapılan okuma neticesinde değer belirlemede uzlaş

yoluna gidilmiştir. Eserde tespit edilen verilerin uygunluğu, iki araştırmacının görüşleriyle teyit edilmiştir. Böylece çalışmanın verileri, çalışma için hazır hale getirilmiştir. Belirlenen veriler araştırmacılar tarafından toplanmış ve değerlerin toplam sayısına ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşlerinden faydalanılmıştır. Sürecin ilerlemesine katkı sağlayan alan uzmanlarının görüşleri arasındaki uyum için Miles ve Huberman (1994)'ün, (Görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) formülünden yararlanılmıştır. Uzman görüşlerinin analizi sonucunda, elde edilen uyum düzeyinin %89 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışma sürecinde puanlamaya ilişkin güvenilirliğe de ulaşılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

BULGULAR

Araştırma bulguları, 2024 SBDÖP'de yer alan 20 farklı değer göz önünde bulundurularak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 2'de frekanslarıyla birlikte aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2: Doğadaki Son Çocuk Adlı Kitapta Tespit Edilen Değerler

No	Değerin Adı	f	No	Değerin Adı	f
1	Adalet	5	11	Özgürlük	24
2	Aile bütünlüğü	1	12	Sabır	2
3	Çalışkanlık	2	13	Sağlıklı Yaşam	127
4	Dostluk	7	14	Saygı	14
5	Duyarlılık	57	15	Sevgi	18
6	Dürüstlük	6	16	Sorumluluk	48
7	Estetik	18	17	Tasarruf	19
8	Mahremiyet	5	18	Temizlik	2
9	Merhamet	8	19	Vatanseverlik	1
10	Mütevazılık	4	20	Yardımseverlik	6
Toplam					374

Tablo 2 incelendiğinde Doğadaki Son Çocuk adlı eserde 2024 SBDÖP'de yer alan 20 değerın tamamına ulaşıldığı görülmektedir. Bu anlamda en fazla ulaşılan değerlerin sırasıyla sağlıklı yaşam (f-127), duyarlılık (f-57), sorumluluk (f-48), özgürlük (f-24), tasarruf (f-19), estetik (f-18), sevgi (f-18) ve saygı (f-14) olduğu; aile bütünlüğü (f-1) ve vatanseverlik (f-1) değerlerinin ise en az ulaşılan değerler olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde değerlere, öğretim programında olduğu gibi alfabetik sırayla ve doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Kitapta öğretim programında yer alan bütün değerlere ilişkin örneklere rastlanmıştır. Örnek alıntılara yer verilirken frekansı 3 ve üzeri olanlardan 3'er alıntıya; frekansı 3'ten az olanlarda ise tespit edilenlerin tamamına yer verilmiştir.

Adalet

Adalet, hakların gözetilmesi olarak ifade edilen bir değerdir. Bu değer, içeriklerde genel olarak yasaların uygulanması, haksızlıklara karşı adaletin sağlanması ve eşitlikle ilgili olarak ele alınmıştır. Adalet değeriyle ilgili tespit edilen ifadeler şu şekildedir;

“... Siyasetçiler Kaliforniya eyaletinde, 184 numaralı yasa teklifinin (başka bir deyişle “üç vuruş” yasası) halkoylaması için yapılan gösterilerde, onu bir pankart figürü olarak kullandılar. Bu siyasetçiler ve Klaas, yasa teklifinin lehinde oy kullanmakla gelecekte Polly gibi çocukların öldürülmesini engelleyebilirsiniz diyorlardı.” (s. 220)

“... Buradaki sorun, çizgi 1 milyon dolarda çekildiğinde birinin çıkıp 2 milyon dolarlık bir dava açmak isteyecek olmasıdır. Bir adalet reformu (ya da haksız davaları durduracak güçlendirilmiş bir hakemlik sistemi) olmazsa bu nerede duracaktır?” (s. 286)

“... Yasalarımız, bazı gençler tırmanıp düşebilirler diye bütün ağaçların kesilmesini mi gerektirir.” (s. 288)

Aile Bütünlüğü

Aile bütünlüğü, ailenin bir arada ve bütün olarak yaşamasına ilişkin bir değer olarak ifade edilebilir. Aile bütünlüğü kitapta, dışardaki işlerin azaltılmasıyla aileyle zaman geçirme durumunun artacağı ve aile bağlarının güçleneceği şeklinde ele alınmıştır. Aile bütünlüğüyle ilgili rastlanılan ifade şu şekildedir;

“...Anne ve baba fazla mesailerini ve dışarıda yaptıkları bazı topluluk işlerini bıraktılar ve birlikte, ağaçlar arasında rüzgârın sesini dinledikleri uzun yürüyüşlere çıkmaya başladılar. Sonuç olarak biraz zaman kazandılar ve hem ailelerinin içindeki hem de doğayla aralarındaki bağı yeniden kurdular.” (s. 211)

Çalışkanlık

Çalışkanlık, gayretli olma ve çalışmayı sevmekle ilişkilendirilen bir değerdir. Çalışkanlık değerine kitabın iki farklı yerlerinde, tembellik ve uyuşukluğun bir günah olarak görüldüğü bağlamında yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, kitapta tespit edilen ifadeler şu şekildedir;

“... Gençler arasında vejetaryen olan ve sağlıklı yiyecek mağazalarından beslenen çok sayıda kişi var, ama çok daha azı kendi yiyeceğini kendi elde ediyor; özellikle de hayvansal besinler söz konusu olduğunda.” (s. 25)

“... Salgın hastalıklar, veba ve yaşayabilmek için çalışma zorunluluğu varken böylesine bir rahat düşünlülüğüne kimin zamanı vardı ki? Uyuşukluk bir günah olarak görülürdü.” (s. 201)

Dostluk

Dostluk, herhangi bir kan bağı olmadan koşulsuz ve şartsız şekilde sevdikleri insanlarla kurdukları bağ olarak ifade edilmektedir. Bu değer, kitabın farklı yerlerinde doğadaki canlılarla ve insanlarla kurulan bağ şeklinde ele alınmaktadır. Dostluk değeriyle ilgili belirlenen ifadeler şunlardır;

“Semtinizdeki ağaçlara değer verin ve bakın. Ağaçlara değer vermek insanlara değer vermektir.” (s. 130)

"Yeni tanışmış olan Schad ve ben birbirimize karşı son derece kibardık; Matthew ile Tom ise hemen arkadaş olmuş, yirmi yıllık dostlar gibi birbirleriyle bazen samimi ifadelerle bazen de hakaretlerle ilişki kuruyorlardı." (s. 197)

"... "Bizim için bahçe sadece sebze ekmekten ve yetiştirmekten çok daha fazlasını ifade ediyor. Bu bizi birbirimize bağlayan bir deneyim oldu. Günün sonunda bütün sınıf bahçeye gittiğimizde, gün ne kadar zorlu geçmiş olursa olsun, birlikte büyük bir sevinç ve huzur yaşıyoruz." (s. 259)

Duyarlılık

Duyarlılık, bazı konulara hassasiyet duymakla ilişkilendirilmektedir. Bu değerle ilişkili olarak kitapta, doğayla ilgili hassasiyete vurgu yapılmakta ve doğanın korunmasına ilişkin duyarlılığa değinilmektedir. Kitabın birçok yerinde duyarlılık değeriyle ilgili olarak rastlanan örnek ifadeler şunlardır;

"Sonra ağaçları kestiler. Sanki benim bir parçamı kesmişlerdi." (s. 17)

"Doğa, ona kesinlikle hiç değer vermeyen eşkiyalar tarafından ele geçirilmiş durumda. Onu geri almalıyız." (s. 175)

"Giderek daha fazla anne baba ve az sayıda iyi okul, çocuklarla doğa arasında uygulamaya dayalı yakın ilişkilere daha fazla ağırlık vermenin eğitimdeki önemini ve gücünü anlamaya başlıyor." (s. 252)

Dürüstlük

Dürüstlük, doğru olmakla ilişkilendirilen bir değer olarak kabul edilmektedir. Kitabın farklı yerlerinde bu değere ilişkin içerikler, açık sözlülük ve erdemlilikle ilişkili olarak verilmektedir. Dürüstlük değeriyle ilgili olarak şu ifadeler tespit edilmiştir;

"... San Diego'da bir dördüncü sınıf öğrencisi olan Paul'un hayranlık duyulacak derecede dürüst sözleri sık sık aklıma gelir: "Evde oynamayı seviyorum çünkü bütün elektrikli aletler orada." ... " (s. 13)

"Doğayı "bir amaca ulaşmanın bir yolu, bir araç" olarak görüyordu; "kullanılmak ve seyredilmek için yapılmış bir şey. İçinde oynayabileceğin şeyler var. Oynayıp atmak demek istiyorum. Ne istiyorsan öyle yap, orası senin evin." Duyulardan hiç söz etmedi. Hiçbir sorun görmüyor ve algılamıyordu. Dürüstlüğüne hayran kaldım." (s. 83)

"... Çocuk Ben savunmasında "yapının vatan hizmeti yönünü mazeret göstermiş" olsa da, babası ona en önemli vatandaşlık erdeminin dürüstlük olduğunu söyledi." (s. 103)

Estetik

Estetik, kuramsal olarak sanatsal bir perspektiften hayattaki güzelliklerle ilişkilendirilen bir değerdir. Kitabın farklı yerlerinde bu değere ilişkin içerikler; çevre güzelliği, bina çevrelerinde doğal niteliklerin artırılması ve evlerin doğal irtibatlarının artırılmasıyla insandaki estetik duygusuna daha fazla hitap edileceği düşüncesiyle verilmiştir. Bu doğrultuda, kitapta estetik değeriyle ilgili olarak şu ifadelerle ulaşılmıştır;

"... Aile oraya vardığında Jared, "kanyonun devasa tapınaklarına" baktı. İlk düşüncesi "Bir tabloya benziyor" oldu. Çevrenin güzelliğinden ve görkeminden etkilenmişti." (s. 83)

"... Zürih Belediyesi okulları yeniden tasarlayarak binaların çevresindeki beton zeminleri kırıyor, yerlerine ağaçlar dikip otlar ekıyor." (s. 300)

"... Köy evlerinde garajlar gözlerden gizlenmişti. Evler kendi içlerine, açık yeşil alanlara, yürüme yollarına ve bisiklet yollarına dönüktü." (s. 302)

Mahremiyet

Mahremiyet, kişinin yaşamıyla ilgili olarak başkalarıyla paylaşmak istemediği duygu ve düşüncelerin toplamı şeklinde ifade edilebilir. Bu değerle ilişkili olarak kitapta; doğanın çocuğun bireysel özgürlüğüne katkısı, mahremiyetin dış tehditlerden korunmasına ilişkin savunma duygusu bağlamında verildiği görülmektedir. Mahremiyet değeriyle ilişkili örnek ifadeler şunlardır;

"Çocuk doğada özgürlük, hayal gücü için alan genişliği ve mahremiyet bulur: yetişkinlerin dünyasından uzak bir yer ve farklı bir huzur." (s. 10)

"Sobel bu durumu şu kopuş deneyimine benzetiyor: Çocuklar fiziksel ve cinsel suistimale tepki olarak kendilerini acı duygusundan ayırmayı öğrenirler. Duygusal olarak kendilerini kapatırlar." (s. 163)

"... Bunun, dışarıda, kapı önünde oynayan çocukların, yoldan geçen kuşkulu insanlara karşı daha korunmasız olduğu anlamına geldiğini fark etmiş. Böylece ön bahçesini yıkmış, çevresine bir taş duvar örmüş, ahşap bahçe sandalyeleri koymuş ve komşularına bu avluyu bir sosyalleşme mekânı olarak kullanabileceklerini söylemiş." (s. 349)

Merhamet

Merhamet, bütün canlılara karşı duyulan acıma hissi ve derinden hissedilen üzüntü anlamına gelmektedir. Bu değer, canlılara karşı duyulması gereken bir acıma hissi ve olumsuz durumlara karşı gösterilen ruhsal bir rahatsızlık bağlamında ele alınmıştır. Merhamet değeriyle ilgili olarak kitapta şu ifadelerle rastlanmıştır;

"Geyik şeklindeki bir oymanın böğründe, sırtında ve başında arazi araçlarının bıraktığı izler var. "Keşke bu insanlar ne yaptıklarını biliyor olsalardı" dedi Stebbins." (s. 169)

"Balık tutmak konusundaki fikir ayrılıklarının merkezinde şu soru vardır: Balıklar acı çeker mi?" (s. 233)

"Çevreci hareket için alışıldık muhatapların dışındaki kesimlere de seslenmek ve yararlı savların ötesine, daha manevi bir gerekçeye geçmek için bir fırsat ortaya çıkmaktadır: Doğa koruma özünde ruhsal bir edimdir. Ne de olsa gelecek kuşaklar için korunacak olan şey Tanrı'nın yaratımıdır." (s. 356)

Mütevazılık

Mütevazılık, alçak gönüllülük anlamına gelmektedir. Bu değer kitapta, alçak gönüllülük ve sadelik bağlamında ele alınmıştır. Bu değerle ilgili olarak ulaşılan ifadeler şunlardır;

"Doğa, bu ve benzeri kullanım değerlerinin ötesinde, daha derin bir düzeyde, kendini çocuğa sunar; kültürün bir yansıması olarak değil, kendiliğince. Bu düzeyde doğa, açıklamaların ötesine geçer, alçak gönüllüğü öğretir." (s. 10)

"Düz, basma kumaştan bir elbise giymiş olan ve son derece ciddi bir yüz ifadesine sahip bir kız çocuğu ise, büyüyünce şair olmak istediğini söyledi." (s. 16)

"Bir yetişkin olarak şimdi, ıssız yerlerde, basit bir döşegin üzerinde, yıldızların altında uyumayı tercih ediyor." (s. 196)

Özgürlük

Özgürlük, herhangi bir kısıtlamaya tabi olmadan düşünme ve davranma şeklinde ifade edilebilen bir değerdir. Kitabın birçok yerinde bu değere, dışarıda/sokaklarda herhangi bir engelleme olmadan çocukların oyun oynayabilme özgürlüğü ve ailelerin doğada kendi varoluşlarını gerçekleştirmeleri bağlamında yer verilmektedir. Bu değerle ilgili olarak ulaşılan örnek ifadeler şu şekildedir;

"... Öyle kocaman alanlarımız yoktu ama hep dışarıda, sokaktaydık; boş arsalarda gezinir, ip atlar, beysbol ya da sek sek oynardık. Büyüdükten sonra bile dışarıda oynamaya devam ettik." (s. 13)

"... Geçmişte çocuklar şehir merkezlerindeki en kalabalık semtlerde bile doğayı ve keşif özgürlüğünü bulabiliyorlardı: boş arsalarda, yabani otlarla kaplı ağaçlı yollarda ve su kenarlarında ve hatta çatılarda. ..." (s. 322)

"... Jackson toprağı ve onunla birlikte hepimizi özgürleştirmek istiyor. Ailelerin daha doğal bir varoluş durumuna döndüğü ama geçmişin toprağı dönüş hareketlerinin hatalarını tekrarlamadıkları bir dünya düşlüyor." (s. 327)

Sabır

Sabır temel anlamıyla; hayal kırıklığı, sıkıntı ve acı karşısında bireyin sakin bir şekilde bekleme eğilimi göstermesi şeklinde ifade edilmektedir. Bu değere kitapta, sakinlik ve bazı şeyleri öğrenmek için uygun zamanı beklemenin önemli oluşu bağlamında yer verilmektedir. Sabır değeriyle ilgili olarak ulaşılan örnek ifadeler şunlardır;

"James Sallis uzun yıllardır, neden bazı çocukların ve yetişkinlerin diğerlerine göre daha hareketli olduğunu inceliyor." (s. 39)

"Bütün bu etkinlikler çocuklara sabırlı ve gezegendeki diğer canlılara karşı saygılı olmayı öğretebilir; bu biraz zaman alacak olsa bile." (s. 238)

Sağlıklı Yaşam

Sağlıklı yaşam; beden ve ruhen sağlıklı, iyi, mutlu hissettiren bir yaşam şekli olarak ifade edilmektedir. Kitapta sağlıklı yaşamla ilgili birçok ifadeye rastlanmaktadır. Bu ifadeler sağlıklı bir yaşam için doğayla temas kurmanın önemi, şehir yaşamında çocuğun gelişimi üzerinde oyunun etkisi ve doğa etkinliklerine katılmaya öğretmenlerin de ihtiyaçları olduğu anlamında yer verilmiştir. Sabırlı yaşam değeriyle ilişkili olarak ulaşılan örnek ifadeler şunlardır;

“... Ayrıca, çocukların (ve yetişkinlerin) sağlıklı gelişimleri için doğayla temas kurmaya ihtiyaçları olduğunu ortaya koyan ve son yıllarda sayıları giderek artan araştırmaları da anlatıyor.” (s. 2)

“... Frances E. Kuo'ya göre, “daha fazla oyun oynandığına ilişkin bulgular” şehir politikaları açısından “heyecan vericidir, çünkü genel olarak çocuk gelişimi üzerinde oyunun önemli etkileri vardır.” (s. 215)

“Giderek daha çok öğretmenin iş yükünden bunaldığı bir dönemde, yeşil okulların ve açık hava eğitimlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi küçümsenmemelidir. Öğretmenlerin de doğanın sağaltıcı niteliklerine ihtiyaçları vardır.” (s. 262)

Kitabın genelinde en fazla rastlanılan ifadelerin sağlıklı yaşam değeriyle ilgili olmasının, içeriğin doğa ve çevreyle ilişkili olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Sağlıklı yaşam değeri; daha çok günümüz çocuklarının doğadan, çevreden, doğal yaşam alanlarından uzak durduğu ve bu yaşam tarzının kendisine zarar verdiğine ilişkin bir farkındalık eksikliğiyle ilişkili olarak verilmektedir. Kitabın konusu nedeniyle bu değere olan vurgunun fazla olduğu görülmektedir.

Saygı

Saygı, bir insana veya bir şeye karşı dikkatli, özenli ve ölçülü davranma duygusu olarak ifade edilebilir. Kitabın birçok yerinde bu değer; çocukların özgürce hareket etmeleri, diğer canlılara ve etnik gruplardan insanlara saygı duymalarıyla ilişkili olarak verilmektedir. Bu anlamda, saygı değeriyle ilgili şu ifadelere ulaşılmıştır;

“... Çocuklarınızın istedikleri gibi hareket etmelerine izin verin. Başlarında dikilen bir yetişkinin bağırarak emirler vermesi inanılmaz derecede sıkıcı ve sinir bozucu olabilir.” (s. 231)

“... Bütün bu etkinlikler çocuklara sabırlı ve gezegendeki diğer canlılara karşı saygılı olmayı öğretebilir; bu biraz zaman alacak olsa bile.” (s. 238)

“... Ülkenin çeşitli yerlerindeki kamplarda sunulan etnik gruplar arası ilişkiler ve diğer kültürel/politik programlar daha nazik, daha iyi bir dünyanın tasavvur edilmesi için önemli girişimlerdir.” (s. 270)

Sevgi

Sevgi, insana veya nesneye karşı gösterilen yakın ilgi ve bağlılık duygusuyla ifade edilen bir değerdir. Bu değere; çocuğun gelişiminde sevginin önemi, aile ve doğayla bağ kurmanın önemi, çocukları korumanın ancak sevgiyle ve onları ihmal etmemekle gerçekleştirileceği bağlamında yer verilmiştir. Kitapta sevgi değeriyle ilişkili olarak tespit edilen ifadeler şunlardır;

“... Çocuk gelişimi dünyasında, bağlanma kuramı, çocuk ile anne ya da baba arasında derin bir bağın oluşmasının psikolojik, biyolojik ve manevi açılardan karmaşık bir süreç olduğunu ve bu bağlanma gerçekleşmediği zaman çocuğun kaybolduğunu, sonraki yaşamında her türden hastalığa açık hale geldiğini öne sürer.” (s. 190)

“... Sonuç olarak biraz zaman kazandılar ve hem ailelerinin içindeki hem de doğayla aralarındaki bağı yeniden kurdular.” (s. 211)

“... Onlara sağlayabileceğimiz en önemli koruma sevgimiz ve zamanımızdır.” (s. 221)

Sorumluluk

Sorumluluk, insanın kendi davranışlarının sonuçlarını üstlenmesiyle ilişkilendirilen bir değerdir. Bu değere; çocuğun kendini yetiştirmesi için fırsat sunulması, doğanın çocuğun manevi yaşamını ve başkalarına karşı sorumluluk duygusunu canlı tutması ve ailelerin çocuklarının doğayla olan bağlarını gözetmeleri bağlamında yer verilmektedir. Sorumluluk değeriyle ilgili tespit edilen örnek ifadeler şunlardır;

“Çocuklarınızın iyi yetişkinlerle temaslarını artırın.” (s. 222)

“... Yoğun bir şehirde yaşıyor olmasına rağmen doğa onun manevi yaşamını ve başkalarına karşı sorumluluk duygusunu canlı tutuyor.” (s. 345-6)

“... Ailelerimizin ve kurumlarımızın, gençlerin sadece doğada bulunabilen şeylere olan özlemini dikkatle dinlemeleri gerek.” (s. 356)

Tasarruf

Tasarruf değeri, bir şeyi istediği gibi kullanma hakkı olarak ifade edilmektedir. Bu değere; yeşil çatılar kurmanın çevreye ve bireye katkıları, köy yaşamının elektrik tasarrufuna etkisi ve hayvancılıkla ilgili geliştirilen fikirlerin tasarruf etmeye katkısı bağlamında yer verilmiştir. Tasarruf değeriyle ilgili olarak kitapta tespit edilen ifadeler şunlardır;

“... “Yeşil çatılar” giderek yaygınlaşıyor. Yerli çimen türleri ve hatta ağaçlar gibi bitki örtüsüyle kaplı olan bu tür çatılar morötesi ışıklardan koruma sağlıyor, havayı temizliyor, yağış sonrası su kaçışını kontrol ediyor, kuşlara ve kelebeklere yardımcı oluyor ve evleri yazın serinletip kışın ısıtıyor. Bu çatıların ilk yapım maliyeti diğerlerinden daha yüksek olmasına karşın uzun ömürlü olmaları aradaki farkı kapatıyor.” (s. 299)

“... 2003’te, Kaliforniya Üniversitesi Çevre Bilimi bölümünde profesör olan Davis, CBS’ten Charles Osgood’a, tipik bir Köy Evleri sakininin elektrik faturasının, çevre semtlerde yaşayanlarınkinin üçte biri ile yarısı kadar olduğunu söyledi.” (s. 303)

“... Kışa dayanıklı bizon-sığır melezleri de dahil hayvanlar, çitlerle çevrili olmayan arazilerde gezdirilen gezici ağıllarda yetiştirilecek. Böylece binlerce kilometrelik çitlerin onarım masrafı ortadan kalkacak ve yaban hayvanlarının göç yolları engellenmemiş olacak.” (s. 329)

Temizlik

Temizlik, ortamların sağlıklı hale getirilmesi için yapılan uygulamalar ve alınan önlemlerin tamamı olarak ifade edilebilir. Kitapta temizlik değerine, doğanın temizleme ve filtreleme özelliğini doğal olarak kendi içinde barındırdığı bağlamında yer verilmektedir. Bu değerle ilgili olarak kitapta yer alan örnek ifadeler şunlardır;

“... Son birkaç haftayı doğanın içinde, patikaları temizlemekle, yerli olmayan bitkileri ayıklamakla, efsanevi bir Sınır Devriyesi çalışanından iz sürme sanatını öğrenmekle ve kimi zaman afallatıcı boyutlara ulaşan bir duyuşsal patlama deneyimiyle geçirdiler.” (s. 68)

“Morra Park’ın kapalı devre kanal sisteminde, sağanak yağışlardan sonra araziden kaçan sular bir yel değirmeninin gücüyle yönlendirilerek yapay sulak alanlardan geçiriliyor ve su buralarda sazlar ve diğer bitkiler tarafından doğal yollarla filtreleniyor. Bu sular böylece köy sakinlerinin yüzebileceği kadar temiz hale getiriliyor.” (s. 299)

Vatanseverlik

Vatanseverlik, vatanını sevmekle ilişkilendirilen bir değerdir. Kitabın sadece bir yerinde rastlanılan vatanseverlik değerine, vatana hizmet etmenin farklı boyutları olduğu ve en önemli vatandaşlık erdeminin dürüstlük olduğu bağlamında yer verilmektedir. Vatanseverlikle ilgili tespit edilen ifade şu şekildedir;

“... Çocuk Ben savunmasında “yapının vatan hizmeti yönünü mazeret göstermiş” olsa da, babası ona en önemli vatandaşlık erdeminin dürüstlük olduğunu söyledi.” (s. 102-3)

Yardımseverlik

Yardımseverlik, insanlara yardım etmekten hoşlanma durumu olarak ifade edilmektedir. Bu değere; ihtiyacı olanlar için destek sağlama, bazı kuruluşların konferansları için sponsorluk yapma, çocuklara destek olmak ve haksızlıklarla mücadele etmek için vakıflar kurmakla ilişkili olarak yer verilmektedir. Yardımseverlik değeriyle ilgili örnek ifadeler şunlardır;

“... Alaska Havayollarını ucuz uçak bileti sağlamaya ikna etti, hukuk okulundaki sınıf arkadaşlarından, bir profesyonel futbolcudan ve Evde Bakım Çalışanları Sendikası'ndan yardım topladı.” (s. 135)

“... Amerikan Bahçıvanlık Derneği, Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği, Ekolojik Araştırmalar Derneği, Brooklyn ve Cleveland Botanik Bahçesi ve diğer bazı kuruluşların konferansları için sponsorluk yapmaları dahil olmak üzere, giderek genişleyen bir kurumsal destek ağıyla bile, göz korkutucudur.” (s. 261)

“... Doğal oyunu serbest hale getirmek için “Hiçbir Çocuk İçeride Kalmasın Adli Savunma Fonu” adını verdiği bir vakfın kurulmasını öneriyor. Bu vakıf, çocukları dışarı çıkmaya teşvik edip de sonrasında haksız davalara maruz kalan güzide kurumların ve bireylerin mahkeme masraflarını ödemeyi hedefleyecek.” (s. 288)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Richard Louv'un Doğadaki Son Çocuk adlı eserinin 2024 SBDÖP'de yer alan değerler bağlamında incelenmesine ilişkin olarak yapılan çalışmada bazı dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Bu anlamda elde edilen sonuçlara göre; incelenen eserde 2024 SBDÖP'de yer alan adalet, aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere öğretim programında yer alan 20 değerinin tamamının yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmada en fazla sağlıklı yaşam (f-127), duyarlılık (f-57), sorumluluk (f-48), özgürlük (f-24), tasarruf (f-19), sevgi (f-18) ve saygı (f-14) değerlerine; en az ise aile bütünlüğü (f-1) ve vatanseverlik (f-1) değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir.

Alan yazında kitaplar üzerinden değerlerin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Bu anlamda Kurt Gökçeli ve Özer (2023) tarafından hazırlanan çalışmada, beceri ve değerleri aktarma noktasında kitapların rolüne ilişkin olarak aynı eserden faydalandığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmayla değerler noktasında benzerlikler olsa da çalışmanın içeriği açısından bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Değerlerin ve becerilerin kazandırılmasında kitaplar veya filmler birer araç olarak kullanıldığı ifade edilebilir. Bu anlamda Kurt Gökçeli ve Özer (2023)

gerçekleştirdikleri çalışmada; çevre farkındalığı kazandırmada, beceri ve değerleri aktarmada kitapların rolüne ilişkin olarak aynı eser üzerinde incelemeler yapmışlardır. Eser araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunmuş, eserde yer alan değer ve becerilerin MEB kök değerler ve 21. yy. becerileri çerçevesinde incelenerek tespit edilmiştir. Kitapta yaratıcı düşünme becerisine sıklıkla yer verilirken empati becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Ayrıca Doğadaki Son Çocuk adlı eserin; yeni nesillere çevre farkındalığı kazandırmada, doğaya karşı sevgi ve saygı gibi evrensel değerlerin geliştirilmesinde etkili bir içeriğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Değerler bağlamında ifade edilen özelliklerin yapılan çalışmayla örtüşen ve ayrışan yönleri bulunmaktadır. Bu anlamda sorumluluk değerinin benzer şekilde en fazla ulaşılan değerlerden biri olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında farklı eserler üzerinden değerlerin incelendiği başka çalışmalar da bulunmaktadır. Bu anlamda Eryılmaz ve Çengelci Köse (2018)'nin Küçük Prens'le ilgili yapmış oldukları çalışma, kitap üzerinden değerlerin belirlendiği bir başka çalışma olarak ifade edilebilir. Buna göre Küçük Prens adlı kitapta 2017 SBDÖP'de yer alan bilimsellik, estetik, çalışkanlık, yardımseverlik, saygı, duyarlılık, cesaret, vatanseverlik, arkadaşlık, adil olma, düzenli/temiz olma, sorumluluk, dürüstlük, sevgi, güç ve hazcılık temalarına ilişkin değerlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerlerden bir kısmının, yapılan çalışmadaki değerlerle benzerlik taşıdığı bir kısmının da yeni öğretim programında yer almadığı tespit edilmiştir. Yine Tural (2018)'ın Rousseau'nun Emile adlı eseriyle ilgili yaptığı çalışma, kitaplar üzerinden değerlerle ilgili yürütülen bir diğer çalışma olarak ifade edilebilir. Emile adlı eserin 2017 SBDÖP kapsamındaki değerler kapsamında incelenmesiyle gerçekleştirilen çalışmada, dayanışma ve estetik hariç tüm değerlere rastlandığı belirlenmiştir. Ayrıca en fazla özgürlük, aile bütünlüğü ve sevgi; en az ise tasarruf ve dayanışma değerlerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu tespitler, yapılan çalışmayla farklılık göstermektedir. Çünkü yapılan çalışmada sağlıklı yaşam, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine daha fazla yer verilmiştir. Bu durum incelenen eserlerin farklı olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bir başka çalışmada Tural (2018), en fazla ulaşılan değerlerden biri olarak aile bütünlüğünü tespit ederken, aile bütünlüğü bu çalışmada en az ulaşılan değerlerden biri olarak tespit edilmiştir. Bu anlamda iki çalışmanın bazı değerler açısından farklı sonuçlar göstermesi şeklinde ifade edilebilir. Bu da yine kapsam ve içeriklerin farklı olmasıyla ilgilidir.

Değerlerin kazandırılmasında etkili bir öğretim programının yanında ders kitaplarının da önemli bir yer tuttuğu ifade edilebilir. Sosyal bilgiler derslerinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin birincil kaynağı olan ders kitaplarında kazandırılması amaçlanan değerlerin; hangi sınıf seviyesinde hangi kazanımlarla verileceği, bu değerlere ne sıklıkla ve nasıl yer verileceği önemsenmektedir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018) yaptıkları çalışmada, 2017 SBDÖP'de 4. ve 5. sınıfta yer verilen değerlerin önce kazanımlarla ilişkisini daha sonra ise bu kazanımla ilişkili olan değerlerin ders kitaplarında yer alma durumunu incelemişlerdir. Bu doğrultuda ders kitaplarında 4. sınıf seviyesinde en çok bilimsellik, en az saygı; 5. sınıf seviyesinde en çok kültürel mirasa duyarlılık, en az ise dayanışma değerine yer verildiği belirlenmiştir. Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2018)'nin çalışmasında yer verilen bilimsellik değeri, 2017 ve 2018 SBDÖP'de yer alan ancak 2024 SBDÖP'den çıkarılan bir değerdir.

Değerler ve değerler eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalardan biri de Özgür ve Şeker (2022) tarafından gerçekleştirilen Seyid Ahmed Arvasi ile ilgili çalışmada; en fazla ahlâk, aile birliği ve özgürlük; en az ise sabır, estetik ve merhamet değerlerine ulaşılmıştır. Yalçın (2023)'ın yaptığı

lisansüstü çalışmada, SBDÖP ve ders kitaplarında tarihi metinlerin incelenmesiyle ilgili olarak tasarruf hariç, diğer bütün değerlerin bu metinlerde yer aldığı belirlenmiştir. Bindebir (2021) yaptığı lisansüstü çalışmada, bağımsızlık ve özgürlük hariç diğer değerlerin tamamına ulaşmıştır. Oğuz Haçat ve Demir (2020) ders kitaplarını değerler açısından inceleyerek en fazla; 4. ve 5. sınıflarda dayanışma, 6. sınıflarda duyarlılık, 7. sınıflarda özgürlük; en az ise 4. sınıflarda adalet, 5. sınıflarda dürüstlük, 6. ve 7. sınıflarda tasarruf değerlerine ulaşmışlardır. Köksal vd. (2022)'nin sosyal bilgiler ders kitaplarında kök değerleri inceledikleri çalışmada, kök değerlerin ders kitaplarında dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Pérez-Jorge vd. (2017)'nin yaptıkları çalışmada; artık bilgiyi öğretmenin yeterli olmadığı, okullarda ahlaki gelişimi ve değerler eğitimi teşvik edecek şekilde bir eğitim öğretim faaliyeti yapılması gerektiği, eğitim uygulamalarının bilgi, duygu ve eylemi içeren kapsamlı ve biçimlendirici bir eylem haline getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Emiru vd. (2021)'nin yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin; sorumluluklarının bir parçası olsa da değerler eğitimi ciddiye almadıkları, ahlaki aktörlerle iş birliği yaparak zorluklarla yüzleşip sorunların çözülmesi için adımlar atmalarını, zorlukları tehdit olarak değil de yenilenme ve mesleki gelişim için bir fırsat olarak görmeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Doğadaki Son Çocuk adlı eserden faydalanan öğretmenlerin ve velilerin 2024 SBDÖP'de yer alan değerleri öğrencilere kazandırmada bir farkındalığa sahip olacakları ve eserde yer verilen içeriklerin hedeflenen değerlerle donanmış bireyler yetiştirmede faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca öğretim programında yer alan değerlerin kazandırılması, kazanımların ve becerilerin aktarılması, eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi, kitaplar aracılığıyla öğretimin farklılaştırılması, öğretmenlerin değerleri aktarabilmelerinde kolaylık, içeriği nedeniyle yeni nesillerin çevreye olan duyarlılıklarını artırmada ve bu tarz eserlerle değerlerin örtük bir biçimde eğitim öğretim faaliyetlerine entegre edilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak değerler eğitimiyle birlikte; doğayı koruma, çevre farkındalığı, sürdürülebilirlik, doğa eğitimi, değerler eğitimi ve deneyimsel eğitime yönelik boyutları olduğu görülen Doğadaki Son Çocuk adlı eserin 2024 SBDÖP'de yer alan bütün değerleri içerdiği tespit edilmiştir. Buna göre eserin değerler eğitimi bağlamında incelenmesiyle; yeni nesillerin hedeflenen değerleri kazanmalarında bu tarz eserlerden faydalanmanın önemli olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin istenilen değerleri kazandırmada ve sosyal bilgiler öğretiminde bu tarz eserleri kullanmalarının faydalı olacağı söylenebilir. İnsanı, doğayı ve toplumu anlatan nitelikli eserlerin öğretmenler, ebeveynler, öğretim elemanları, öğretmen adayları, öğrenciler tarafından okunması ve bu eserlerin analiz edilmesinin, değerlerin kazandırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Doğadaki Son Çocuk adlı eserin, 2024 SBDÖP'deki değerleri kazandırma noktasında önemli bir eser olduğu ve bu anlamda eğitim paydaşlarına ve öğretim programlarını hazırlayanlara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Kitap incelemeleriyle değer aktarımının daha etkili olabilmesi için bu tarz çalışmaların sayısında ve çeşitliliğinde artış sağlanabilir.
- ✓ Değerleri kapsayan başka kitaplarla birlikte Doğadaki Son Çocuk kitabının tanıtım çalışmaları yapılarak okunması sağlanabilir.

- ✓ Doğadaki Son Çocuk adlı eserle ilgili öğrenci algılarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma yapılabilir.
- ✓ Değerler eğitimi için başta aile olmak üzere öğrenci, öğretmen, okul yönetimi, öğretmen adayı ve öğretim elemanı gibi eğitim paydaşlarına da büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle tüm paydaşlara yönelik farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları (film etkinliği, konferans, panel, sempozyum, hizmet içi eğitimler, doğa etkinlikleri, kitap kulübü çalışmaları vb.) yapılabilir.
- ✓ Eğitim öğretim süreçlerinde incelenen bu eserden faydalanılabilir.

Yazarlık Katkısı

1. Yazar: % 60 2. Yazar: % 40

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesiyle gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (2. Baskı, s. 347-348) içinde. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Altay, N. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi. *Journal of Educational Philosophy and Sociology*, 3(1), 17-26. <https://doi.org/10.29329/jeps.2022.507.2>
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Bindebir, M. (2021). *Sosyal bilgiler öğretiminde Nizamülmülk'e ait siyasetname isimli eserinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No: 702300) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Ćurko, B., Feiner, F., Gerjolj, S., Juhant, J., Kreß, K., Mazzoni, V., Mortari, L., Pokorny, S., Schlenk, E., Strahovnik, V., & Schlenk, E. (2015). Ethics and values education. *A Manual for Teachers and Educators*.
- Çelik, İ. (2010, Temmuz). Doğadaki Son Çocuk. *Bilim ve Teknik*. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf;jsessionid=JvKJtnE6vouzVgZdEoTti6rx?dergiKodu=4&cilt=43&sayi=704&sayfa=109&yaziid=30416>
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yeni sosyal bilgiler programında 4. ve 5. sınıfta kazandırılması hedeflenen değerlere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(36), 7-38.
- Çelikpazu E., & Aktaş E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 6(2).
- Dündar, R. & Biçer, R. (2024). Türkiye’de sürdürülebilir kalkınma ile ilgili eğitim öğretim alanında hazırlanan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(4), 1917-1940.
<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1415088>
- Dündar, R., & Kızık, M. M. (2022). Ekolojik okuryazarlık, çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme odaklı eğitim anlayışı bağlamında çevre temasının hayat bilgisi dersi programındaki yerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1954-1974.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1146730>
- Dündar, R., Kızık, & M. M. (2023). Doğadaki son çocuk adlı kitabın incelenmesi. *Educatione*, 2(1), 28-33. <https://doi.org/10.58650/educatione.1276958>
- Emiru, A., Belayneh, A., & Mengstie, S. (2023). Challenges in teachers' practice of values-education in secondary schools: The case of East Gojjam zone, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 21(2), 69–87. <https://doi.org/10.4314/bdje.v21i2>
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Eryılmaz, Ö., & Çengelci Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- Given, L. M. (2021). 100 soruda nitel araştırma (1. Baskı). (A. Bakla-İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık (Orijinal eserin basım tarihi 2016, 1. Baskı).
- Gömleksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 95-134. <http://www.insanbilimleri.com/>
- Gündeş, O. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretiminde “Kutadgu Bilig”in Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202.
<https://doi.org/10.1080/713657146>
- Halstead, M. (1996). Values and values education in schools. M. Halstead & M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values* (p. 3-14) in. Routledge.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Kapan, E., & Gökçe, N. (2017). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin kazandırılması sürecinde yaşanan sorunlar ve öneriler. *Education Sciences*, 12(1), 1-19.
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2017.12.1.1C0666>
- Karasu Avcı, E., & Faiz, M. (2018). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Keleş, T., & Beldağ, A. (2022). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Duyarlılık Değeri Bağlamında İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6(4), 387-418. <https://doi.org/10.29329/ijiasos.2022.504.2>
- Kılıç, A. (2012). İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders programındaki değerlerin kazanımla ilişkisi ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1593-1612.
- Koçoğlu, E., & Akman, Ö. (2016). Eğitimde konsültasyon hizmetlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 715-729.

- Koçoğlu, E. (2014). Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının kültürel yaşam üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen algıları. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 191-205. <https://doi.org/10.13114/MJH.201428439>
- Koçoğlu, E., Biçer, R., & Dal Biçer. (2025). Student perceptions related to digital games: A phenomenological analysis. *Education Quarterly Reviews*, 8(2), 68-81.
- Koçoğlu, E., Tekdal, D. & Biçer, R. (2022). Yunus Emre ve Eğitim. E. Koçoğlu (Ed.), *Bilim Dünyasında Eğitim – I* (1. Baskı, s. 455-468) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Sosyal bilgiler ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Kurt Gökçeli, F., & Özer, M. (2023). Çevre farkındalığı kazandırmada, beceri ve değerleri aktarmada kitapların rolü: Doğadaki son çocuk örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 938-958. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1198428>
- Kurtdaş, E. M. (2021). Değer değişimini etkileyen bir faktör olarak üniversite eğitimi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(29), 316-334. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1035721>
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 3), 361-388.
- Kurtdede-Fidan, N., & Kılıç, F. (2020). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nda yer alan değerler açısından çizgi film inceleme: Rafadan tayfa örneği. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 81(Autumn), 49-63. <https://doi.org/10.29228/JASSS.44068>
- Louv, R. (2019). *Doğadaki son çocuk* (Çev. Ceyhan Temürcü). (7. Basım). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Merey, Z., Kuş, Z., & Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programlarının değerler eğitimi açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1613-1632. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/402>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma-Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık (3. Basımdan Çeviri).
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Edition). London and New Delhi: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 49, 4443-4466. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46733>
- Oktaviani, T. U., & Abidin, Z. (2024). Implementation of religious values through islamic education learning at state middle school 1 surakarta. *AL-WIJDÂN Journal of Islamic Education Studies*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v9i1.3699>
- Özgür, A., & Şeker, M. (2022). Seyyid Ahmet Arvasi'nin sosyal bilgiler değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 305-329. <https://doi.org/11.11111/ted.xx>

- Pérez-Jorge, D., Barragán Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>
- Rokeach, Milton. (1973). *The Nature of Human Values*, New York: The Free Press.
- Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Şahin, T., & Ersoy, F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Temizyürek, F., & Karagöl, E. (2016). Hedef Kitlesi Çocuk Olan Mehmet Âkif Ersoy Biyografilerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Tural, A. (2018). Rousseau'nun emile adlı eserinin sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler açısından analizi. *International Journal Of Social Science Number: 66*, P. 69-75. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7600>
- Tural, A., Şahan, G., Duman, B., & Yılmaz, O. (2021). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85). <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.46289>
- Üner, S. S. (2014). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının avrupa birliği vatandaşlığına bakışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi].
- Yalçın, A. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarihi metinlerin değerler açısından incelenmesi. [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç Akın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 92-99.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342975>.
- Yiğit, M. F., & Tarman, B. (2013). Değerler Eğitiminin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri ve Önemi. *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 79-102.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 39-58, Summer 2025

Fen Bilimleri Derslerinde Hikayelerin Kullanılması: Bir Derleme Çalışması

The Use of Stories in Science Lessons: A Compilation Study

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
26/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
23/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Seda Delal Turan
Doktora Öğrencisi
Gazi Üniversitesi
Sınıf Eğitimi

delal.turan@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-8486-0256

Prof. Dr. Mehmet Akif Sözer
Gazi Üniversitesi
Sınıf Eğitimi

akif@gazi.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1291-4067

Öz

Bu araştırmanın amacı 2012-2025 yılları arasında fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımını içeren makale ve tezleri bir araya getirip “Yayın Yılı ve Yayın Türü”, “Sınıf Düzeyi”, “Amaçları”, “Sonuçları”, “Yöntem ve Deseni”, “Veri Toplama Araçları”, “Öğretim Yöntemi”, “Veri Analizi”, “Sonuçları” ve “Önerileri” değişkenlerine göre inceleyerek sistematik bir derleme çalışması yapmaktır. Sistematik derleme çalışmalarında belirli kriterler çerçevesinde alan yazın taraması yapılır. Bu tarama çerçevesinde bazı çalışmalar seçilir ve seçilen çalışmaların bulguları üzerinde derinlemesine bir sentez yapılır. Bu çalışmada öncelikle araştırmaya dâhil edilecek tez ve makaleler için “Google Akademik”, “Dergipark” ve “YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metnine ulaşılma”, “2010-2025 yılları arasında yayınlanmış olma”, “İlköğretim Düzeyi” ve “Disiplin Alanı (Fen Bilimleri)” kriterlerine göre çalışmanın kapsamı sınırlandırılmıştır. İlgili kriterlere göre 7’si makale, 7’si tez olmak üzere 14 çalışma incelenmiştir. Veriler üzerinde betimsel ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin sonuçlarına ilişkin “Anlamlı Olumlu Etki”, “Faydalı Olma (Olumlu Etkileme)”, “Nötr Etki” ve “Öğrenci Görüşü” temalarına ulaşılmıştır. Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler tarafından derse güdüleme, ilgi ve motivasyonu artırma, merak uyandırma, dersin eğlenceli olmasını sağlama, hayal gücünü geliştirme ve çevredeki olaylara duyarlılık sağlama, soyut kavramların anlaşılmasını sağlama, bilgilendirici olma ve kalıcılığı artırma görüşleri ifade edilmiştir. Genel olarak bilişsel ve duyuşsal anlamda fayda sağlama dolayısıyla Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Fen Bilimleri, Sistematik Derleme

Abstract

The purpose of this study is to conduct a systematic review by compiling articles and theses published between 2012 and 2025 that focus on the use of stories in science lessons and analyzing them based on the variables of "Publication Year and Type," "Grade Level," "Objectives," "Findings," "Methodology and Design," "Data Collection Tools," "Teaching Method," "Data Analysis," "Results," and "Recommendations." Systematic reviews involve conducting a literature search within specific criteria, selecting relevant studies, and synthesizing their findings in depth. In this study, the scope was defined by selecting theses and articles that met the following criteria: "availability of full-text access in Google Scholar, Dergipark, and the National Thesis Center of the Council of Higher Education (YÖK)," "published between 2010 and 2025," "elementary school level," and "disciplinary field (Science)." Based on these criteria, a total of 14 studies—7 articles and 7 theses—were analyzed. Descriptive and content analysis methods were applied to the data. The results of the included studies were categorized into themes such as "Significant Positive Effect," "Positive Effect," "Neutral Effect," and "Student Perspectives." The findings indicate that the use of stories in science lessons has a statistically significant positive impact on students' academic achievement. Additionally, students reported that stories contribute to motivation, engagement, and interest in the subject, stimulate curiosity, enhance the enjoyment of lessons, foster imagination, increase sensitivity to real-world events, facilitate the comprehension of abstract concepts, provide informative content, and improve retention. Overall, given its cognitive and affective benefits, the integration of stories into science lessons is recommended.

Keywords: Story, Science, Systematic Review

Atf Bilgisi / Citation Information

Turan, S. D., & Sözer, M. A. (2025). Fen bilimleri derslerinde hikayelerin kullanılması: Bir derleme çalışması. *Asya Studies*, 9(32), 39-58. <https://doi.org/10.31455/asya.1647124>

GİRİŞ

Bilgi birikiminin baş döndürücü bir hızla arttığı çağımızda bilim ve teknoloji çok önemli bir noktada yer almaktadır. Dünyadaki hızlı gelişime ayak uydurabilmek, bu gelişime yön verebilmek dünyada söz sahibi olan ülkeler arasında yer alabilmek için bilim ve teknoloji alanında ön saflarda yer almak büyük önem arz etmektedir. Aksi takdirde çağın gerisinde kalmak ve yalnızca üretilen teknolojiyi tüketen bir toplum haline gelmek kaçınılmaz olur.

Bilim ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüz dünyasında Fen Bilimleri dersinin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu durum tüm ülkeler tarafından anlaşılmış olup fen bilimleri öğretimine ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü fen bilimleri dersinin, günlük yaşamımızda yer alan teknolojik gelişmeleri algılayıp yorumlamada ve hızla gelişen dünyaya ayak uydurma noktasında ne kadar önemli olduğu herkes tarafından bilinmektedir (Akçam, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin bu dersteki başarıları yaşadığımız çağda istenilen niteliklere sahip olabilmek adına önemli bir konudur.

Fen Bilimleri öğretiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılırken dersler çeşitli materyal ve etkinliklerle zenginleştirilebilir. Bunun çeşitlerinden biri de ders sürecinde hikâyelerin kullanılmasıdır. Türk Dil Kurumu'nun tanımında hikâye “Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak ifade edilmiştir. Hikâyelendirme, hayvanların veya bitkilerin başkahraman olarak seçildiği ve bu başkahramanların başından geçen olayların hikâye formunda, hiçbir veriye dayandırılmadan ve bilimsel kavramların fark ettirilmeden sunulmasıdır (Türkmen ve Ünver, 2012).

Biyohikâye olarak da adlandırılan bilimsel hikâyelerde bilimsel bilgiler hikâye içine gömülmüş olarak yer alır (Kardaş ve Şahin, 2020). Edebiyat ve bilimin birleştirilmesi ile oluşan bilimsel hikâyeler, öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren karşılaştıkları hikâye türünün bilimsel öğelerle donatılması ile meydana gelir (Gölcük, 2017). Yılmaz'a (2013) göre bu hikâyeler ile günlük yaşamda meydana gelen problemlere çözüm yolu bulma süreci anlatılır. Coşkun'a (2012) göre ise bilimsel hikâyelendirme sayesinde fen kavramları hikâye yoluyla öğrencilere ulaştırılır. Bilimsel hikâyelerin kullanıldığı derslerde öğrenciler dersi sıkılmadan takip ederler ve bu durum onların akademik başarılarında artış meydana getirir. Ayrıca öğrenciler bir sonraki hikâyeyi merakla beklerler. Bu durum onların ilgilerinin derse çekildiğinin bir göstergesidir.

Bilimsel hikâyeler öğrencilerin bilim öğrenmeye karşı özgüven geliştirmelerini sağlar (Hampton & Mason, 2003). Öğrencilerin kavramsal bilgiyi öğrenmede bilim okuryazarlık anlayışı geliştirmelerini sağlarken fen öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Tytler, 2007). Bilimsel hikâyelerin yarattığı merak duygusu ve yeni hikâyede ne olacağı düşüncesi öğrencilerin ilgisini ders çekmekte ve bu durum öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaktadır (Coşkun, Akarsu ve Kariper, 2012).

Hikâyeler sayesinde öğrencilere anlamlı, tutarlı ve akılda kalıcı bağlamlar sunulurken öğrencilerin fen öğrenmeye ilgisi teşvik edilir (Millar ve Osborne, 1998; Boström, 2006). Rowcliffe (2004)' e göre hikâyelerin bilim öğrenmeye katkı sağlayabilmesi için eğlenceli ve ilginç olması gerekir. Ayrıca Rowcliffe (2004)'e göre hikâyeler daha çok ilkökul düzeyi için uygundur.

Hikâyelerin farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde kullanımına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Fakat literatür incelendiğinde fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımı ile ilgili bir derleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı fen öğretiminde hikâyelerin kullanımının araştırıldığı çalışmaların fen öğretimi konusundaki gelişmelere hangi yönde ne tür bir katkı sağladığı, sonuçlarının neler olduğu alanın gelişimi açısından hangi önerilerin sunulduğu tespit edilerek gelecekte yapılacak olan araştırmalar için başlangıç noktaları oluşturmaktır. Ayrıca uygulayıcıların faydalanacakları, örnek alacakları çalışmaları bir arada daha kolay ulaşılır hâle getirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Fen öğretiminde hikâyelerin kullanıldığı çalışmaların yıllara ve yayın türüne göre dağılımı nasıldır?
2. Fen öğretiminde hikâyelerin kullanıldığı çalışmalar hangi amaç ve konu temalarında toplanmıştır?
3. İlgili araştırmalarda tercih edilen yöntem ve desen, örneklem, veri toplama araçları, öğretim yöntem/teknikler ile veri analiz yöntemleri hangi temalarda toplanmıştır?
4. İlgili araştırmalarda ulaşılan sonuçlar ve sunulan öneriler hangi temalarda toplanmıştır?

YÖNTEM

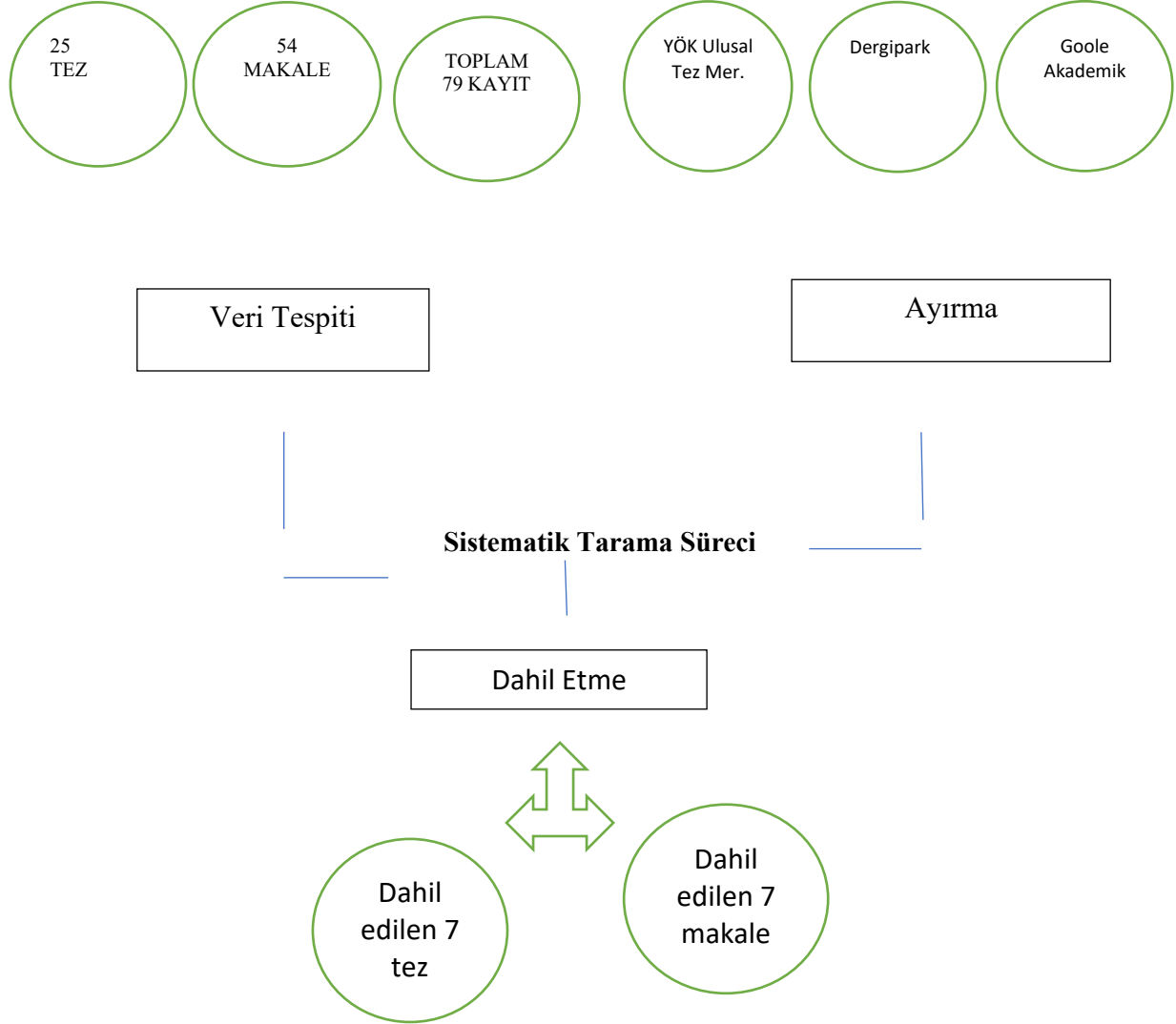
Araştırmanın Modeli

Bu araştırma derleme yönteminin alt deseni olan sistematik derleme türündedir. Bu model ile aynı konuda gerçekleştirilen çalışma sonuçlarını sentezlemek ve özetlemek amaçlanır. (Gökdemir ve Dolgun, 2020, s. 192). Sistematik derleme çalışmalarında ilgilenilen alanda yayınlanmış tüm çalışmalar taranır, bu çalışmalar çeşitli kriterler kullanılarak araştırmaya dahil edilir veya dışlanır sonrasında araştırmaya seçilen çalışmaların bulguları sentezlenir (Karaçam, 2013). Bu tür çalışmalarda nitel ve nicel kanıtlar incelenebilir veya “karma metot sistematik derleme” şeklinde isimlendirilen biçimiyle kanıtın iki veya daha fazla türü incelenebilir (Hemingway ve Brereton, 2009).

Veri Toplama Süreci

Sistematik derleme türünde gerçekleştirilen bu çalışmada öncelikle araştırmanın amacını ve seçilecek makale ve tezlerin ölçütleri karşılama durumları, araştırmanın aşamaları ve izlenecek adımlar belirlenmiştir. Belirlenen sistematik tarama süreci aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Şekil 1: Sistematik Tarama Süreci



Araştırmaya dâhil edilecek tez ve makaleler için “Google Akademik”, “Dergipark” ve “YÖK Ulusal Tez Merkezinde tam metnine ulaşılma”, “2010-2025 yılları arasında yayınlanmış olma” kriterlerine göre çalışmanın kapsamı sınırlandırılmıştır. Veri tabanlarında arama yaparken “Hikâye”, “Hikâyelendirme”, “Fen Bilimleri-Hikâye”, “Fen Bilimleri-Hikâyelendirme” anahtar sözcükleri kullanılmıştır. Ulaşılan çalışmaların özetleri incelenerek tam metnine ulaşılabilen tez ve makaleler tespit edilmiştir. Sonrasında öğretim sürecinde hikâyelerin kullanımı içeren bu çalışmalar için bir alan uzmanı ile görüşülerek inceleme kriterleri oluşturulmuş, bu bağlamda bağlamda “Yayın Yılı ve Yayın Türü”, “Sınıf Düzeyi”, “Disiplin Alanları”, “Amaçlar”, “Sonuçlar” ve “Öneriler” değişkenlerine göre temalar ortaya çıkarılmıştır. “Hikâyelendirme” ile ilgili 112 makale ve 323 tez çalışmasına ulaşılmıştır. Ulaşılan makale ve tezler titizlikle irdelenmiş, belirlenen değişkenlere uygun olmayan makale ve tezler elenmiştir. Makale ve tezler dâhil edilme ve dışta kalma kriterlerine uyma koşuluna göre ve araştırmanın amacına uygunluğuna göre araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca

kongrelerde sunulan bildiriler, kitaplar, raporlar ve sadece özetine ulaşılabilen makaleler bu sistematik derlemeye dâhil edilmemiştir.

Şekil 2: Kontrol Listesi

✓	Çalışmanın Türü (Makale/Tez)
✓	Yayın Yılı
✓	Disiplin Alanı (Fen Bilimleri)
✓	Çalışma grubunun özellikleri (İlköğretim)
✓	Hikâyelerin çalışmadaki yeri
✓	Çalışmaların amaçlarını yansıtma durumu

Makale ve tezlerin çalışmaya dâhil edilip edilmemesine şekil 2’de yer alan kontrol listesi ile karar verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen makaleler M1, M2 ... şeklinde, tezler T1, T2... şeklinde kodlanmıştır. Bu kapsamda yedi makale ve yedi lisansüstü tez incelenerek çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Sistematik derleme çalışmalarında, elde edilen verilerin sentezlenmesi ve bu verilerin karşılaştırılmasının sağlanması için öncelikle tüm veriler belirli kategorilerde benzerlik ve farklılıklara göre alt kümelerle ayrılır (Higgins, Thomas, Chandler, Cumpston, ve Li, 2019). Ayrıca analiz sürecinde tarama sürecinde oluşturulan kontrol listesi kullanılarak sistematik incelemenin eksiksiz raporlanması sağlanır. Sonuçlara dayalı olarak alt başlıklar oluşturulur ve sentez yapılarak ayrıntılı bir açıklama yapılır (Sobieraj ve Baker, 2021). Çalışma sürecinde verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz daha çok derinlemesine bir analize ihtiyaç duyulmayan verilerin işlenmesinde tercih edilirken içerik analizinde elde edilen veriler üzerinde derinlemesine inceleme yapılır. Bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89).

Araştırmaya dahil edilen makale ve tezlerin her biri hazırlanan kontrol listesi göz önüne alınarak yayın yılı, yayın türü, amaç, kademe, bulgular, sonuçlar ve öneriler değişkenleri göz önüne alınarak incelemeler yapılmıştır. Çalışmaya dahil edilen makalelerin yayın yılı, yayın türü ve hangi eğitim kademesi üzerinde gerçekleştirdiği tespit edilerek ifade edilmiş. Bulgular, sonuç ve öneriler üzerinde içerik analizi yapılarak kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tablolandırılmıştır. Böylece ortak bir anlam ilişkisi içerisinde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmıştır. Veriler okurların organize edilmiş bir bilgi kaynağına ulaşmaları adına tablolandırılarak sunulmuştur.

Çalışmada güvenilirliğin sağlanması için fen eğitimi alanında doktora tamamlamış bir uzmandan yardım alınmıştır. Uzmandan, ilgili çalışmaya dâhil edilen 14 araştırmayı kodlaması istenmiş ve uzmanın kodları ile bu çalışmanın yazarı tarafından hazırlanan kodların uyum yüzdesine bakılmıştır. Bu uyum yüzdesi Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü ile hesaplanmış ve % 92 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, kodlayıcı güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Çalışmanın geçerliliğinin sağlanması adına sistematik derleme sürecinin her adımı detaylı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu çalışmaya dahil edilen makale ve tezler belirlenen kriterler göz önüne alınarak incelenmiş kod, kategori ve temalara ulaşılmıştır. Bu bölümde ulaşılan bu bulgular sırasıyla ifade edilmiştir. İlk olarak araştırmaya dahil edilen makale ve tezlerin yayın yılı ve yayın türüne ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışmaya Dâhil Edilen Makale ve Tezlerin Yayın Yılı ve Yayın Türü

Yayın Yılı	Tez Kodu	f	Makale Kodu	f
2012	T3	1	M6	1
2013	-	-	-	-
2014	-	-	-	-
2015	T1	1	-	-
2016	-	-	M2	1
2017	T4	1	M4	1
2018	T5	1	-	-
2019	T2, T6, T7	3	-	-
2020	-	-	M1, M3, M5	3
2021	-	-	-	-
2022	-	-	M7	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımına dair en yoğun çalışmaların üç tez (T2, T6, T7) ve üç makale (M1, M3, M5) ile 2019 ve 2020 yılları olduğu görülmektedir. 2013, 2014, 2021 yıllarına ait çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun dışında 2012 yılında bir tez (T3) ve bir makale (M6), 2015 yılında bir tez (T1), 2016 yılında bir makale (M2), 2017 yılında bir tez (T4) ve bir makale (M4), 2018 yılında bir tez (T5) ve 2022 yılında bir makale (M7) olduğu görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin eğitim kademesine göre dağılımına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Çalışmaya Dahil Edilen Makale ve Tezlerin Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

Kademe	Kod	f
3. Sınıf	M7	1
4. Sınıf	T2, T7	1
5. Sınıf	T1, T4	2
6. Sınıf	M1, M3, M4, T6	4
7. Sınıf	M2, M5, T3, T5	4
Derleme	M6	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımına dair gerçekleştirilen çalışmaların 6. ve 7. sınıflar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 6. sınıf kademesinde eğitim gören öğrencilerle üç makale (M1, M3, M4), bir tez (T6), 7. sınıf kademesinde öğrenim gören öğrencilerle iki makale (M2, M5) ve 2 tez (T3, T5)

gerçekleştirilmiştir. 3. sınıf kademesinde bir makale (M7), 4. Sınıf kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde iki tez (T2, T7), 5. sınıf öğrenciler üzerinde iki tez (T1, T4) gerçekleştirilmiştir. Yayınlanan bir makalenin (M6) derleme türünde olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin amaçlarına ilişkin veriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışmaya Dâhil Edilen Makale ve Tezlerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Bilişsel Gelişim	Akademik Başarı	M1, M3,M4, M5, M7,T1,T2,T3,T5	9
	Kalıcılık	M3,M5,M7,T2	4
	Bilimin Doğasını Anlama	M1	1
	Bilimsel Süreç Becerileri	T7	1
	Bilgilendirme (Açıklama, Örneklendirme)	M6	1
Duyuşsal Gelişim	Fene Yönelik Tutum	M2, M4, T1, T2, T4, T6	6
	Fene Yönelik Motivasyon	T6, T7	2
	Biyolojiye Yönelik Tutum	M5	1
	Yaratıcılık	T4	1
	Öğrenci Görüşleri	T5	1
	Değer Gelişimi	T6	1

Tablo 3’de görüldüğü üzere, incelenen çalışmaların amaçlarına yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda belirlenen öğelerin “Bilişsel Gelişim” ve “Duyuşsal Gelişim” olmak üzere iki tema altında toplandığı tespit edilmiştir. En yüksek frekansa sahip kategorinin “Akademik Başarı” (f:9) olduğu görülürken ikinci en yüksek frekansın “Fene Yönelik Tutum” (f:6) kategorisine ait olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında “Bilişsel Gelişim” teması altında yer alan kategorilerin; “Kalıcılık” (f:4), “Bilimin Doğasını Anlama” (f:1), “Bilimsel Süreç Becerileri” (f:1), “Bilgilendirme (Açıklama, Örneklendirme)” (f:1) olduğu tespit edilmiştir. Duyuşsal gelişim teması altında “Fene Yönelik Motivasyon” (f:2), “Biyolojiye Yönelik Tutum” (f:1), “Yaratıcılık” (f:1), “Öğrenci Görüşleri” (f:1) ve “Değer Gelişimi” (f:1) kategorilerinin olduğu belirlenmiştir. Tablo 3’de görüldüğü üzere gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Bilişsel gelişim açısından öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılığına odaklanıldığı duyuşsal gelişim açısından ise öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları üzerine odaklanıldığı görülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin araştırma yöntemine ilişkin veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Çalışmaya Dahil Edilen Makale ve Tezlerin Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Araştırma Yöntem-Desen	Nicel-Deneysel desen	M1, M4, M5, M7, T2	5
	Nicel-Yarı deneysel desen	M2, M3, T7	3
	Nicel: Kontrol grupsuz ön-son test modeli	T6	1
	Nitel-Derleme	M6	1
	Nitel-Aksiyon Araştırması	T3	1
	Karma Yöntem	T1, T4, T5	3

Tablo 4’ te görüldüğü üzere nicel çalışmalardan beş tanesinin (M1, M4, M5, M7, T2) deneysel desen türünde, üç çalışmanın (M2, M3, T7) yarı deneysel desen türünde, bir çalışmanın (T6) kontrol grupsuz ön-son test modelinde yapıldığı tespit edilmiştir. Nitel çalışmalardan birinin (M6) derleme (hikâyelendirmeyi açıklama), birinin (T3) aksiyon araştırması şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Üç çalışmada (T1, T4, T5) karma yöntem kullanılmıştır. Fen derslerinde hikâyelerin kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların daha çok nicel çalışmalar olduğu görülürken deneysel çalışmalar üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin veriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışmaya Dahil Edilen Makale ve Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Veri Toplama Aracı	Akademik Başarı Testi	M1, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T3, T5, T7	10
	Bilimin Doğası Ölçeği	M1	1
	Fene Yönelik Tutum Ölçeği	M2, M4, T1, T2, T4, T6	6
	Biyolojiye Yönelik Tutum Ölçeği	M5	1
	Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği	T6, T7	2
	Araştırmacı Günlüğü	T3	1
	Fen Eğitimine Yönelik Görüş Formu	T4	1
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme-Görüşme Formu	T4, T5, T3	3
	Öğrenci Günlüğü	T5	1
	Konu Sonu Değerlendirme Testi	T3	1
	Anket	T3	1
	Bilimsel Süreç Becerileri Testi	T7	1
	İkilem Durumları Formu	T6	1
	Yaratıcı Düşünme Testi	T4	1

Tablo 5’de görüldüğü üzere on çalışmada (M1, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T3, T5, T7) akademik başarı testi kullanılmıştır. Bir çalışmada (M1) “Bilimin Doğası Ölçeği”, altı çalışmada (M2, M4, T1, T2, T4, T6) “Fene Yönelik Tutum Ölçeği”, bir çalışmada (M5) “Biyolojiye Yönelik Tutum Ölçeği”, iki çalışmada (T6, T7) “Fen Öğrenmeye Yönelik

Motivasyon Ölçeği”, bir çalışmada (T3) “Araştırmacı Günlüğü”, bir çalışmada (T4) “Fen Eğitimine Yönelik Görüş Formu”, üç çalışmada (T4, T5, T3) “Yarı Yapılandırılmış Görüşme-Görüşme Formu”, bir çalışmada (T5) “Öğrenci Günlüğü”, bir çalışmada (T5), bir çalışmada (T3) “Konu Sonu Değerlendirme Testi”, bir çalışmada (T3) “Anket”, bir çalışmada (T7) “Bilimsel Süreç Becerileri Testi”, bir çalışmada (T6) “İkilem Durumları Formu” ve bir çalışmada (T4) “Yaratıcı Düşünme Testi” kullanıldığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin veri analizine ilişkin veriler Tablo 6’de sunulmuştur.

Tablo 6: Çalışmaya Dahil Edilen makale ve tezlerin veri analizlerine ilişkin bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Veri Analizi	Nicel Veri: İstatistik programı	M1, M2, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T4, T5, T6, T7	12
	Nitel Veri: Betimsel analiz	T3, T4, T5	3
	Nitel Veri: İçerik analizi	T4, T5	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere çalışmaların büyük kısmında (M1, M2, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T4, T5, T6, T7) istatistik program kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Üç çalışmada (T3, T4, T5) betimsel analiz ve iki çalışmada (T4, T5) içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin öğretim yöntemine ilişkin veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Çalışmaya Dahil Edilen Makale ve Tezlerde Kullanılan Öğretim Yöntemine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Hikâyelerin Yer Aldığı Öğretim Yöntemi	Geleneksel Yöntem (Düz anlatım, soru-cevap, ders kitabı etkinlikleri)	M2, M3, M4, M5, T3, T4, T5, T7	8
	5E Öğrenme Modeli	M1, T6	2
	Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim	M7	1
	Öğrenme Döngüsü Öğretim Modeli	T1	1
	Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı	T2	1

Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin hangi öğretim yöntemi içerisinde kullanıldığının tespit edilmesine yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda çalışmaların çoğunluğunda (M2, M3, M4, M5, T3, T4, T5, T7) hikâyelerin geleneksel öğretim de denilen düz anlatım, soru cevap ve ders kitabı etkinliklerini içeren müfredat programı çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. İki çalışmada (M1, T6) 5E öğrenme modeli, bir çalışmada (M7) araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, bir çalışmada (T1) öğrenme döngüsü öğretim modeli ve bir çalışmada (T2) öykü temelli öğrenme yaklaşımı (T2) kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Çalışmaya Dâhil Edilen Makale ve Tezlerin Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Anlamlı Olumlu Etki	Akademik Başarı	M1, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T3, T5, T7	10
	Kalıcılık	M3, M5, M7, T2	4
	Fene Yönelik Tutum	M2, T2, T6	3
	Değer Gelişimi	T6	1
	Fene Yönelik Motivasyon	T7	1
	Bilimsel Süreç Becerileri	T7	1
Faydalı Olma (Olumlu etkileme)	Öğrenci merkezli öğretim	M6	1
Nötr Etki	Bilimin Doğasını Anlama	M1	1
	Fene Yönelik Tutum	M4, M5, T1, T4	4
	Fene Yönelik Motivasyon	T6	1
	Yaratıcılık	T4	1
Öğrenci görüşü	İlgi artırma	T3, T4, T5	2
	Güdüleme	T3	1
	Dersin daha eğlenceli olması	T5, T4	1
	Merak	T4	1
	Derse karşı motivasyonu artırma	T4	1
	Hayal gücünü geliştirme	T4	1
	Bilgilendirici	T4	1
	Çevredeki olaylara duyarlılık	T4	1
	Soyut kavramların daha kolay anlaşılması	T4	1
	Kalıcılığı artırma	T4	1

Tablo 8’de görüldüğü üzere on çalışmada (M1, M3, M4, M5, M7, T1, T2, T3, T5, T7) fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı derecede olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Dört çalışmada (M3, M5, M7, T2) hikâye kullanımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığı üzerinde anlamlı derecede olumlu etki meydana getirdiği tespit edilmiştir. Üç çalışmada (M2, T2, T6) hikâyelerin fene yönelik tutum üzerinde anlamlı derecede olumlu etki meydana getirdiği görülmüştür. Bir (T6) çalışmada hikâyelerin değer gelişimini anlamlı derecede olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Yine bir (T7) çalışmada fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının fene yönelik motivasyonu ve bir çalışmada (T7) bilimsel süreç becerilerini anlamlı derecede olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir çalışmada ise fen bilimlerinde hikâyelendirmenin öğrenci merkezli öğretimi (M6) olumlu yönde etkilediği ve faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü üzere bir çalışmada (M1) fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının bilimin doğasını anlamada, dört çalışmada (M4, M5, T1, T4) fene yönelik tutumda, bir çalışmada (T6) fene yönelik motivasyonda ve bir çalışmada yaratıcılık gelişiminde (T6) etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşleri teması incelendiğinde üç çalışmada (T3, T4, T5) fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı, bir çalışmada (T3) öğrencileri derse güdülediği, iki çalışmada (T4, T5) dersin daha eğlenceli olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir çalışmada bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin merak uyandıran, derse karşı motivasyonu artıran, hayal gücünü çalıştıran, bilgilendirici, çevredeki olaylara duyarlılık kazandıran, soyut kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlayan ve akılda kalıcılığını arttıran bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin önerilerine ilişkin veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Çalışmaya Dâhil Edilen Makale ve Tezlerin Önerilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	f
Uygulayıcılara Yönelik	Fen öğretiminde kullanılması,	M2, M7, T5	3
	Fen dersinde değer öğretiminde kullanılması	T6	1
	Öğrenci merkezli öğretimde kullanılması	M6	1
	Öğrencilerin bilimsel hikâye oluşturmaları	M4, T5	2
	Hikâyelendirme tekniğinin diğer aktif tekniklerle kullanılması	M4	1
	Hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine daha fazla önem verilmesi	M4	1
	Öğrenci sayısı az olan sınıflarda kullanılması	M4	1
	Zor kavramlara yönelik akademisyenler ve öğretmenler tarafından hikâyeler oluşturulup paylaşımına açılması	M4	1
	Hikâyelerin özgün, dikkat çekici ve öğrencilerin eğitim kademelerine uygun bir şekilde oluşturulması	M4	1
	Oluşturulan akademik başarı testinin kullanılması	M7	1
	Öğrencilerden günlük tutmalarının istenmesi faydalı olacağı	T3	1
	Özellikle küçük yaş gruplarında kullanılması	T4	1
	Bilimsel hikâyeler içerisinde öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirecek, yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer verilmesi	T4	1
	Bilimsel hikâyeleri tamamlama etkinliklerinde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri farklı araçlar geliştirilebilir	T4	1
	Öyküleştirmenin mevcut yöntemlerle sentezlenerek kullanılması	T5	1
Araştırmacılara Yönelik	Farklı derslerde çalışmaların yapılması	M3, T2, T4, T6, T7	5
	Farklı sınıf düzeylerinde çalışmaların yapılması	M3, M4, T4, T7	4
	Farklı konularda çalışmaların yapılması	M3, M4, T6, T7	4
	Farklı bağımlı değişkenlere etkinin incelenmesi	T4, T5, T7	3
	Daha uzun sürede gerçekleştirilmesi	M4, T4, T6	3
	Farklı yöntemlerle birlikte kullanılan çalışmaların yapılması	T4, T6, T7	3
	Hikâyeler ile ilgili çalışmaların artması	M5, M6, T1	3
	Daha büyük örneklemelerde gerçekleştirilmesi	M3, T4	2
	Farklı bölgeden örneklemelerde gerçekleştirilmesi	T5	1
	Dezavantaj ve zorlukların tespitine yönelik çalışmaların yapılması	M3, M5	2
	Farklı uygulamalarda avantajların tespitine yönelik çalışmaların yapılması	M3, M5	2
	Farklı yöntemlere karşı etkisinin tespiti yönelik çalışmaların yapılması	M5	1

	Düşünme becerilerine etkisinin incelenmesi	T2	1
	Yaratıcılığa etkisinin incelenmesi	T2	1
	Öğrenme stillerinin, bir Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı sürecinde bireysel farklılıklara nasıl etki ettiğinin incelenmesi	T2	1
	Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımını kullanan öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi	T2	1
	Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımında “Anahtar Soruların” öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla “kaliteli soru” yazımı üzerine çalışma yapılması	T2	1
	Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini ölçmeye yönelik çalışmaların yapılması	T2	1
Yetkililere Yönelik	Hizmet içi eğitim kurslarının açılması	M4, M5, T2	3
	Kongre ve konferanslarla tanıtım yapılması	T2	1
	Uygulama çalışmalarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi	M4	1
Öğretmen Adayları İçin	Üniversitelerde hikâye destekli etkinlikler yapmalarının sağlanması	M5	1
	Bilimsel hikâye oluşturma konusunda eğitim verilmesi,	T4	1
Ailelere Yönelik	Öğrencilerin bilime ilgi duymalarını sağlayan kitap ve dergilerle küçük yaşlarda tanıştırmalarının sağlanması	T4	1

Tablo 9’da görüldüğü üzere “Uygulayıcılara Yönelik” teması altında hikâyelerin derslerde kullanımına yönelik en fazla ifade edilen öneri “Fen öğretiminde kullanılması” (M2, M7, T5), olduğu görülmektedir. Diğer önerilerin “Fen dersinde değer öğretiminde kullanılması” (T6), “Öğrenci merkezli öğretimde kullanılması” (M6), “Öğrencilerin bilimsel hikâye oluşturmaları” (M4, T5), “Hikâyelendirme tekniğinin diğer aktif tekniklerle kullanılması” (M4), “Hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine daha fazla önem verilmesi” (M4), “Öğrenci sayısı az olan sınıflarda kullanılması” (M4), “Zor kavramlara yönelik akademisyenler ve öğretmenler tarafından hikâyeler oluşturulup paylaşıma açılması (M4), “Hikâyelerin özgün, dikkat çekici ve öğrencilerin eğitim kademelerine uygun bir şekilde oluşturulması” (M4), “Oluşturulan akademik başarı testinin kullanılması” (M7), “Öğrencilerden günlük tutmalarının istenmesi faydalı olacağı” (T3), “Özellikle küçük yaş gruplarında kullanılması” (T4), “Bilimsel hikâyeler içerisinde öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirecek, yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer verilmesi” (T4), “Bilimsel hikâyeleri tamamlama etkinliklerinde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri farklı araçlar geliştirilebilir” (T4) ve “Öyküleştirmenin mevcut yöntemlerle sentezlenerek kullanılması (T5)”.

Tablo 9’da görüldüğü üzere “Araştırmacılara Yönelik” teması altında en fazla ifade edilen öneri hikâyelerin “Farklı derslerde” (M3, T2, T4, T6, T7), “Farklı sınıf düzeylerinde” (M3, M4, T4, T7) ve “Farklı konularda” (M3, M4, T6, T7) araştırmaların gerçekleştirilmesi yönünde olduğu görülmektedir. Bunların dışında ifade edilen öneriler şu şekildedir: “Farklı bağımlı değişkenlere etkisi” (T4, T5, T7), “Daha büyük örneklemelerde” (M3, T4), “Farklı bölgeden örneklemelerde” (T5), “Daha uzun sürede” (M4, T4, T6), “Dezavantaj ve zorlukların tespitine yönelik” (M3, M5), “Farklı yöntemlerle birlikte” (T4, T6, T7), “Farklı uygulamalarda avantajların tespitine yönelik” (M3, M5), “Farklı yöntemlere karşı etkisinin tespiti” (M5),

“Hikâyeler ile ilgili çalışmaların artması” (M5, M6, T1), “Düşünme becerilerine etkisi” (T2), “Yaratıcılığa etkisi” (T2), “Öğrenme stillerinin, bir Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı sürecinde bireysel farklılıklara nasıl etki ettiği” (T2), “Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımını kullanan öğretmenlerin görüşleri” (T2), “Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımında “Anahtar Soruların” öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla “kaliteli soru” yazımı üzerine” (T2), “Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini ölçebilmek” (T2).

Tablo 9’da görüldüğü üzere “Yetkililere Yönelik” teması altında en fazla ifade edilen önerinin “Hizmet içi eğitim kursları” (M4, M5, T2) olduğu görülürken K’ongre ve konferanslarla tanıtım” (T2) ve “Uygulama çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi” (M4) ifadeleri de yer almaktadır. Tablo 9’da görüldüğü üzere “Öğretmen Adayları İçin” teması altında yer alan kategoriler: Üniversitelerde hikâye destekli etkinlikler yapmalarının sağlanması (M5) ve Bilimsel hikâye oluşturma konusunda eğitim verilmesi (T4) dir. “Ailelere Yönelik” teması altında “Öğrencilerin bilime ilgi duymalarını sağlayan kitap ve dergilerle küçük yaşlarda tanıştırmaları” (T4) ifadesi yer almaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. 2013, 2014 ve 2021 yıllarında hiç çalışma yayınlanmazken diğer yıllarda genel olarak bir veya iki çalışma yayınlandığı tespit edilmiştir. 2017-2018 yıllarında MEB tarafından yeni programa geçilmeye başlanmıştır. Bu programda eğitim ile verilen bilginin öğrenci için anlamı olması, hayatını kolaylaştırması ve iyileştirmesi amaçlanmıştır (MEB, 2017). Hikâyeler bilimsel bilgilerin anlamlı hale gelmesi ve bireyin kendi yaşamıyla bağ kurması adına önemli araçlardır. Çünkü günlük yaşamla ilişki kurulmasını amaçlayan hikâyeler öğrencilerin öğrenmelerini anlamlı hale getirmelerine ve fen kavramları geliştirmelerine yardımcı olmak için aktif katılımlarına fırsat verir (Demircioğlu vd, 2006). 2019, 2020 yıllarında çalışma sayısında meydana gelen artışın programda yaşanan değişikten kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin eğitim kademesine göre dağılımına bakıldığında gerçekleştirilen çalışmaların 6. ve 7. sınıflar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 6. ve 7. sınıflarda dörder çalışma gerçekleşirken 3. sınıflarda bir, 4. sınıflarda iki, 5. sınıflarda iki çalışma gerçekleştirilmiştir. Yayınlanan bir makalenin fende hikâyelendirmeyi açıklamaya yönelik bir çalışma olduğu tespit edilmiştir. En fazla çalışma ortaokulda gerçekleştirildiği görülürken en az çalışmanın 3. sınıflarda olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen hiç çalışma olmaması dikkat çekmiştir. Farklı sınıf seviyelerinde çalışmaların gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü Aytaş’a (2006) göre hikâyeler her yaş grubu tarafından okunur. Fakat hikâyelerin çocuklar için ayrı bir önemi vardır.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin amaçları incelendiğinde “Bilişsel Gelişim” ve “Duyuşsal Gelişim” olmak üzere 2 tema tespit edilmiştir. En fazla ifade edilen amacın Bilişsel Gelişim teması altında yer alan “Akademik Başarı” olduğu görülürken bu tema altında yer alan diğer amaçlar “Kalıcılık, Bilimin Doğasını Anlama, Bilimsel Süreç Becerileri,

Bilgilendirme” olarak tespit edilmiştir. En fazla ifade edilen diğer amacın “Duyuşsal Gelişim” teması altında yer alan “Fene Yönelik Tutum” olduğu görülürken bu tema altında yer alan diğer amaçlar Fene Yönelik Motivasyon, Biyolojiye Yönelik “Tutum, Yaratıcılık, Öğrenci Görüşleri, Değer Gelişimi” olarak tespit edilmiştir. Yurt dışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, Eiriksdottir (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin bilişsel ve duyuşsal etkilerine dair görüşler incelenmiştir. Milne (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin fen öğretimine etkisi, Tao (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili görüşlerine etkisi, Rhonda Mitchell-Barrett (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin öğrencilerin motivasyon düzeylerine etkisi ve hikâye yöntemi ile ilgili düşünceleri, Ritchie, Tomas ve Tones (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin öğrencilerin bilim okuryazarlıklarının gelişimine etkisi, Mutonyi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada hikâyelerin fen kavramları öğretimine etkisi incelenmiştir. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çalışmalarda derslerde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Banister & Ryan (2001)’a göre de hikâyeler öğrencileri duygusal anlamda daha aktif bir duruma getirirken daha anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin araştırma yöntemine ilişkin bulgulara bakıldığında daha çok nicel çalışmalar tercih edildiği görülmüştür. Nicel çalışmalardan beşi deneysel desen, üçü yarı deneysel desen, biri kontrol grupsuz ön-son test modeli türünde gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmaların biri derleme türünde, biri ise aksiyon araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Üç çalışmada ise karma yöntem kullanılmıştır. Konu ile ilgili yurt dışından elde edilen çalışmalara bakıldığında daha çok nitel veya karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Eiriksdottir (1995), Milne (1998), Heering (2010), Mutonyi (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların nitel çalışmalar, Tao (2003), Rhonda Mitchell-Barrett (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların nitel ve nicelin birlikte kullanıldığı karma yöntem çalışmaları, Ritchie, Tomas ve Tones (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın nicel çalışma olduğu görülmüştür.

Çalışmaya dahil edilen makale ve tezlerin veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında en fazla akademik başarı testi kullanıldığı görülürken, ondan sonra en fazla fene yönelik tutum ölçeği kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunun dışında bilimin doğası ölçeği biyolojiye yönelik tutum ölçeği, fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği, araştırmacı günlüğü, fen eğitimine yönelik görüş formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü, konu sonu değerlendirme testi, anket, bilimsel süreç becerileri testi, ikilem durumları formu ve yaratıcı düşünme testi kullanılmıştır.

Çalışmaya dahil Edilen makale ve tezlerin veri analizlerine ilişkin bulgulara bakıldığında büyük oranda nicel veriler elde edildiği ve bu verilen istatistik program kullanılarak analiz edildiği görülmüştür. Nitel veriler üzerinde ise betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

İncelenen çalışmalarda hikâyeler çeşitli öğretim yöntemlerinin içerisinde kullanılmıştır. Bu çalışmalarda kullanılan öğretim yöntemine ilişkin bulgulara bakıldığında sekiz çalışmada hikâyeler düz anlatım, soru-cevap ve ders kitabı etkinliklerini içeren geleneksel yöntemle kullanılmıştır. Meletli’ye (2007) göre hikâye; farklı yöntem ve tekniklerin kullanımına imkân

vermeyen, bu konuda yeterli alt yapı barındırmayan okullarda da rahatlıkla kullanılabilecek etkili bir yöntemdir (Meletli, 2007). Ulaşılan sonuç bu düşünce ile de örtüşmektedir. İki çalışmada 5E öğrenme modeli, bir çalışmada araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim, bir çalışmada öğrenme döngüsü modeli ve bir çalışmada öykü temelli öğrenme yaklaşımı kullanıldığı görülmüştür. Karlı (2009)'ya göre eğitimde anlatım, örnek olay, tartışma gibi çeşitli öğretim yöntemlerinde hikâyelerden faydalanılabilir.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin sonuçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında “anlamli olumlu etki”, “olumlu etkileme (faydalı olma)”, “nötr etki” ve “öğrenci görüşü” olmak üzere 4 temaya ulaşıldığı görülmüştür. En yüksek frekansa sahip kategorinin “anlamli olumlu etki” temasında yer alan “akademik başarı” olduğu görülmüştür. Dolayısıyla fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının akademik başarı üzerine anlamli derecede olumlu etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bilimsel hikâyelerde yer alan olaylar ile günlük yaşamda yer alan olaylar arasında bağ kurarlar. Böylece hikâyeler sayesinde teori ve pratik arasında bir köprü kurulmuş olur (Ayvaci ve Çoruhlu, 2009). Bu sayede ezberden öte nitelikli bir öğrenme meydana gelir (Gölcük, 2017). Ulaşılan sonucun bu ifadeleri destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Yine aynı tema altında “kalıcılık” kategorisi yer almaktadır. Hikâye anlatımı öğrencilerde anlamli, zengin, daha kalıcı imgeler meydana getirilmesini sağlar (Goral and Gnadinger, 2006). Hikâyelerde anlatılan olaylar kişileri içine çeker ve bu durum öğrenmenin kalıcı ve etkili olmasını sağlar (Karlı, 2009). Dolayısıyla elde edilen sonuçlar bu görüşler ile örtüşmektedir. Bunların dışında aynı tema altında “fene yönelik tutum” kategorisi yer almaktadır. Derslerde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin fene yönelik tutumlarını anlamli derece olumlu etkilediği sonucuna ulaşılırken Tytler (2007)'a göre de hikâyeler fen öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine de yardımcı olur. Aynı tema altında “fene yönelik motivasyon” kategorisi yer almaktadır. Gölcük'e (2017) göre fen eğitiminde hikâyeler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları fene karşı ilgi ve merak uyandırarak öğrenme isteklerini diğer bir ifadeyle motivasyonlarını tetikleyecektir. Bu görüş elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Yine aynı tema altında değer gelişimi ve bilimsel süreç becerileri kategorileri yer almaktadır. Öcal (2003)'a göre hikâyeler değer eğitimi konusunda yarar sağlar. Bilimsel hikâyeler bilimsel bilgilerin yanında yazıldığı kültürün özelliklerini ve değerlerini de içerir (White, 1980).

“Olumlu Etkileme (Faydalı Olma)” temasında yer alan bir çalışmada hikâyelerin kullanımının öğrenci merkezli etkinlikleri olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Nötr etki” teması altında en yüksek frekansa sahip kategorinin fene yönelik tutum olduğu görülmüş ve bu dört çalışmada derslerde hikâyelerin kullanımının fene yönelik tutuma etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bir çalışmada bilimin doğasını anlama üzerinde, bir çalışmada fene yönelik motivasyon üzerinde ve bir çalışmada yaratıcılık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde hikâyelerin kullanılması öğrencilerin tecrübelerini, duygularını ve hayal güçlerini geliştirecek yetenekler kazanmasını sağlarken aynı zamanda öğrencilerin yorumlama yeteneğini geliştirir ve buna bağlı olarak yaratıcı düşünme becerilerinin artırılmasını sağlar (Eldredge, 2009). Karmaşık bir olayın hikâye ile anlatılması anlamli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlarken motivasyonu da artırır (Yaşar, 1993). Ayrıca bilimsel hikâyeler sayesinde öğrenciler fen öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirirler (Tytler, 2007). Elde edilen sonuçlar bu görüşler ile ters düşmektedir.

“Öğrenci görüşleri” teması incelendiğinde üç çalışmada fen bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımının öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığı sonucuna ulaşılrken Egan (1986)’a göre de hikâyeler öğrencilerin ilgilerini konuya çekmektedir. Bir çalışmada öğrencileri derse güdülediği tespit edilmiştir. İki çalışmada dersin daha eğlenceli olmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir çalışmada bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin merak uyandıran, derse karşı motivasyonu artıran, hayal gücünü çalıştıran, bilgilendirici, çevredeki olaylara duyarlılık kazandıran, soyut kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlayan ve akılda kalıcılığını arttıran bir yapısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen Bilimlerinde yer alan soyut kavramlar, zor konular ve kapalı problemler hikâyelerde ön plana alınır ve ayrıntılarıyla akılda kalır. Soyut kavramların ve kapalı problemlerin öğrenilmesi zor olduğundan her zaman açık ve somut ifadeler sevilir. Gerçekten yaşanmış durumlar insanları etkilemektedir (Yalnız, 2012). Rıza (2006)’ya göre hikâyeler öğrencilerin hayal zenginliklerine katkı sağlar. Hikâyeler sayesinde öğrenciler daha çok etkinleşerek derse yönelik ilgileri artar ve fen bilimlerinde yer alan kazanımlara daha hızlı ulaşılması sağlanır (Pakdemirli, 2012). Karmaşık bir olayın hikâye ile anlatılması çocukların fantastik dünyalarında duygularının harekete geçirilmesini sağlar. Bu durum anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlarken motivasyonu da artırır (Yaşar, 1993). Bu ifadeler öğrenci görüşü temasında ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışmaya dâhil edilen makale ve tezlerin önerilerine ilişkin bulgulara bakıldığında “Uygulayıcılara Yönelik”, “Araştırmacılara Yönelik”, “Yetkililere Yönelik”, “Öğretmen Adayları İçin” ve “Ailelere Yönelik” olmak üzere beş tema tespit edilmiştir. “Uygulayıcılara Yönelik” temasına bakıldığında frekansı en yüksek ifadelerin “Fen öğretiminde kullanılması” ve “Öğrencilerin bilimsel hikâye oluşturmaları” ifadelerinin olduğu görülmektedir. Uygulayıcılara yönelik diğer öneriler ; Fen dersinde değer öğretiminde kullanılması, Öğrenci merkezli öğretimde kullanılması, “Hikâyelendirme tekniğinin diğer aktif tekniklerle kullanılması”, “Hikâyelendirme tekniği ile kavram öğretimine daha fazla önem verilmesi”, “Öğrenci sayısı az olan sınıflarda kullanılması”, “Zor kavramlara yönelik akademisyenler ve öğretmenler tarafından hikâyeler oluşturulup paylaşımına açılması”, “Hikâyelerin özgün, dikkat çekici ve öğrencilerin eğitim kademelerine uygun bir şekilde oluşturulması”, “Oluşturulan akademik başarı testinin kullanılması”, “Öğrencilerden günlük tutmalarının istenmesi faydalı olacağı”, “Özellikle küçük yaş gruplarında kullanılması”, “Bilimsel hikâyeler içerisinde öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirecek, yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere yer verilmesi”, “Bilimsel hikâyeleri tamamlama etkinliklerinde, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri farklı araçlar geliştirilebilir”, “Öyküleştirmenin mevcut yöntemlerle sentezlenerek kullanılması” olarak tespit edilmiştir.

“Araştırmacılara Yönelik” temasına bakıldığında frekansı en yüksek ifadenin “Farklı derslerde” ifadesi olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından en fazla hikâyelerin farklı derslerde kullanımına dair çalışmaların yapılması konusunda öneride bulunulmuştur. Daha sonra en yüksek frekansa sahip ifadelerin, “Farklı sınıf düzeylerinde”, “Farklı konularda” olduğu tespit edilmiştir. İfade edilen diğer önerilerin; “Farklı bağımlı değişkenlere etkisi”, “Daha uzun sürede”, “Farklı yöntemlerle birlikte”, “Hikâyeler ile ilgili çalışmaların artması”, “Daha büyük örneklerde” , “Dezavantaj ve zorlukların tespitine yönelik”, “Farklı uygulamalarda avantajların tespitine yönelik”, “Farklı bölgeden örneklerde”, “Farklı yöntemlere karşı etkisinin tespiti”, “Düşünme becerilerine etkisi”, “Yaratıcılığa etkisi”,

“Öğrenme stillerinin, bir Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımı sürecinde bireysel farklılıklara nasıl etki ettiği”, “Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımını kullanan öğretmenlerin görüşleri”, “Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımında “Anahtar Soruların” öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla “kaliteli soru” yazımı üzerine ve Öykü Temelli Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini ölçebilmek” olarak tespit edilmiştir.

“Yetkililere Yönelik” temasına bakıldığında frekansı en yüksek ifadenin “Hizmet içi eğitim kursları” olduğu bu konuda öğretmenler için bilgilendirmeye ve örneklendirmeye yönelik kurslar açılması önerilmiştir. Bunun dışında “Kongre ve konferanslarla tanıtım” ve “Uygulama çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmesi” önerilerine yer verilmiştir.

“Öğretmen Adayları İçin” temasına bakıldığında Üniversitelerde hikâye destekli etkinlikler yapmalarının sağlanması ve Bilimsel hikâye oluşturma konusunda eğitim verilmesi önerilerine yer verildiği görülmüştür.

“Ailelere Yönelik” temasına bakıldığında “Öğrencilerin bilime ilgi duymalarını sağlayan kitap ve dergilerle küçük yaşlarda tanıştırmaları” önerisinin yer aldığı görülmüştür.

- Yapılan araştırma sonucunda en az çalışmanın ilköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu sebeple ilköğretim öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmaların artırılması önerilir.
- Çalışmaların daha çok akademik başarı ve tutum üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmalarda daha farklı bağımlı değişkenlerin kullanılması önerilebilir.
- Derslerde kullanılmak üzere müfredat kazanımlarına yönelik hikâyelerin oluşturulmasını içeren çalışmaların yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Fen Bilimleri derslerinde hikâyelerin kullanımı konusunda yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaları kapsayan bir derleme çalışması yapılabilir.

Yazarlık Katkısı

Seda Delal TURAN %50, Mehmet Akif SÖZER %50

Etik Kurul Beyanı (Zorunlu Beyan)

Araştırmamız doküman incelemesine dayalı olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Akçam, M. (2007). *İlköğretim fen bilgisi derslerinde yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi* (Tez No: 177897) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aytaş, G. (2006). Edebi türlerden yararlanma. *Millî Eğitim*, 169, 261-267.
- Ayvacı, H. Ş., & Çoruhlu, T. Ş. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.

- Banister, F., & Ryan, C. (2001). Developing science concepts through story-telling, *School Science Review*, 83 (302), 75-83.
- Coşkun, H. (2012). *Bilimsel öyküler içeren eğitsel oyunlar ile fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. (Tez No: 313062) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Coşkun, H., Akarsu, B., & Kariper, İ. A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-109.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., & Ayas, A. (2006). Hikayeler ve kimya öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 110-119.
- Egan, K. (1986). Teaching as Story Telling: an Alternative Approach to Teaching and the Curriculum in the Elementary School. https://www.researchgate.net/publication/37692546_Teaching_as_Story_Telling_An_Alternative_Approach_to_Teaching_and_Curriculum_in_the_Elementary_School adresinden 09/01/2025 tarihinde erişildi.
- Eiriksdottir, B. (1995). *Qualities of the storyline method for teaching in primary schools in Iceland*. University of Strathclyde Faculty of Education Master of Science, Jordanhill.
- Eldredge, N. (2009). To teach science, tell stories. *Issues in Science and Technology*, 25(4), 81-84.
- Goral, M. B., & Gnadinger, C. M. (2006). Using storytelling to teach mathematics concepts. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 11(1), 4-8.
- Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research*, 7(2), 189-195.
- Gölcük, A. (2017). *Bilimsel hikâyelerle desteklenen fen eğitiminin öğrencilerin yaratıcılıkları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri* (Tez No: 484077) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self-efficacy, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.
- Hemingway, P., & Brereton, N. (2009). What is a systematic review? https://familymedicine.med.wayne.edu/mph/project/what_is_a_systematic_review.pdf adresinden 09/01/2025 tarihinde erişildi.
- Higgins, J. P., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M. & Li, T. (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Page, M. J. ve Welch, V. A. (Eds.). John Wiley ve Sons.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kardaş, S., & Şahin, F. (2020). Bilimsel hikâyelerin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve bilimin doğasını anlamalarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 222-234.
- Karlı, L. (2009). *Diyanet İşleri Başkanlığı Yaz Kur'an Kursları Müfredatının Hikâye Yöntemiyle Öğretimi* (Tez No:234960) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- MEB (2017). <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-guncellenen-ogretim-programlari-taslagini-tanitti/haber/12728/tr> adresinden 29 Ocak 2025 tarihinde erişildi.
- Millar, R., & J. Osborne (1998). Beyond 2000: Science education for the future. *London: School of Education, King's college.*
- Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research In Science Teaching*, 35(2), 175-187.
- Mitchell-Barrett, R. (2010). *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils' intrinsic motivation* [Doctoral dissertation, Durham University]. http://etheses.dur.ac.uk/487/1/RMB_Ed_D_Thesis.pdf?DDD29 adresinden 09/01/2025 tarihinde erişildi.
- Mutonyi, H. (2015). Stories, proverbs, and anecdotes as scaffolds for learning science concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(6), 943- 971.
- Öcal, M. (2003). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*, TDVY.
- Pakdemirli, M. N. (2011). İlköğretim DKAB derslerinde hikâye kullanımının önemi: Eğitim psikolojisi açısından bir yaklaşım. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 99-129.
- Rıza, E. T., (2006). Yaratıcı dil eğitiminde aile, okul ve öğrenci sorumluluğu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 92, 19-24.
- Ritchie, S. M., Tomas, L., & Tones, M. (2011). Writing stories to enhance scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 33(5), 685-707.
- Rowcliffe, S. (2004). Storytelling in science. *School Science Review*, 86(314), 121–126.
- Sobieraj, D. M., & Baker, W. L. (2021). Research and scholarly methods: Systematic reviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(7), 849–854.
- Tao, P-K. (2003). Eliciting and developing junior secondary students' understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories. *International Journal of Science Education*, 25(2), 147–171.
- Türkmen, H., & Ünver, E. (2012). Fen eğitiminde hikayelendirme tekniği. *Journal of European Education*, 2(1), 9-13.
- Tytler, R. (2007). Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future. *Australian Council for Educational Research*.
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.
- Yalnız, M. (2012). *12. sınıf din kültürü ve ahlak bilgisi dersi müfredatının hikaye yöntemi ile anlatımı* (Tez No:303583) [Yüksek Lisans Tezi Hitit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, Ş. (1993). *Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özellikler*. 9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğit. ve Yayg. Semineri, 140-142.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2013). *Kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve motivasyonları üzerine etkisi* (Tez No: 337074) [Yüksek Lisans Tezi Celal Bayar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 59-88, Summer 2025

Eğitimde Fenomenlik Olgusu: Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla

Sosyal Medya Fenomeni Öğretmenlerin Eğitime Yansıması*

Phenomenon of Phenomenality in Education: Reflection of the Social Media

Phenomenon Teachers on Education from the Perspective of Teachers and Administrators

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
01/03/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
02/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Orhan Kaya
Okul Müdürü
MEB

orhankaya1001@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9466-0525

Prof. Dr. Asiye Toker Gökçe
Kocaeli Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
asi.gokce@kocaeli.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1909-1822

Öz

Okul ortamında gerçekleştirdiği etkinliklerini veya ürettiği eğitim-öğretim materyallerini sosyal medya platformlarında paylaşan; bu nedenle binlerce takipçiye sahip olan öğretmenlere sosyal medya fenomeni öğretmenler denir. Sosyal medya fenomeni öğretmenler öğrencilere ve eğitimcilere, gönüllü olarak, çeşitli öğretim materyalleri sunar; böylece öğrencilerin akademik, eğitimcilerin de mesleki gelişimine katkıda bulunurlar. Bu çalışmanın amacı, ünlü bir sosyal medya platformu olan "Instagram'da yer alan Sosyal Medya Fenomeni Öğretmenlerin" okula nasıl yansıdığını, okul yöneticileri, öğretmenler ve fenomen öğretmenlerinin kendilerine göre incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji modeli temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunda, Kocaeli ilinde görev yapan 20 öğretmen ve 12 okul müdürü yer almaktadır. Öğretmenlerin altısı fenomen öğretmen, diğerleri fenomen olmayan öğretmenlerdir. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler okul müdürleri ve öğretmenler için fenomen öğretmenlerin görev yaptığı okullarda bulunmalarıdır. Araştırma kapsamında gerekli veriler, araştırmacılar tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veri, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, katılımcıların Sosyal Medya Fenomeni Öğretmenlerinin öğrenci motivasyonunu artırma, iletişim becerilerini geliştirme, meslektaşlarına ilham verme konularında olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan bulgular, sosyal medya fenomeni öğretmenlerinin eğitim-öğretimdeki olumlu etkilerine rağmen, meslektaşlar arasında rekabet, kıskançlık ve artan beklentiler gibi, olumsuz etkilerinin altını da çizmiştir. Bu araştırma, modern eğitim bağlamlarında dijital etki anlayışını iletirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Instagram, Okullarda Sosyal Medya Kullanımı, Fenomen Öğretmen, Sosyal Medya, Sosyal Medya Fenomeni

Abstract

Teachers who share their school activities or educational materials on social media platforms and have thousands of followers are called social media phenomenon teachers. Social media phenomenon teachers voluntarily provide various educational materials to students and teachers, thus contributing to students' academic development and teachers' professional development. The purpose of this study is to examine how "social media phenomenon teachers on Instagram, a famous social media platform" are reflected in schools according to school administrators, teachers, and phenomenon teachers. The research was structured based on the phenomenology model, which is one of the qualitative research methods. The study group of this research includes 20 teachers and 12 school principals working in Kocaeli province. Six of the teachers are phenomenon teachers, the others are non-phenomenon teachers. The study group was determined using the criterion sampling method. The criteria used to determine the sample group were the presence of school principals and teachers in the schools where phenomenon teachers work. The necessary data for the research were collected using a semi-structured interview form designed by the researchers. The data obtained was analyzed with content analysis. As a result of the analysis, it was found that the participants had positive effects on increasing students' motivation, developing communication skills and inspiring their colleagues. On the other hand, the findings underscored the negative effects of the social media phenomenon on teachers, such as competition, jealousy, and increased expectations among colleagues, despite its positive effects on education. This research advances the understanding of the digital impact in modern educational contexts.

Keywords: Instagram, Social Media Use in Schools, Phenomenon Teacher, Social Media, Social Media Phenomenon

Atf Bilgisi / Citation Information

Kaya, O., & Toker Gökçe, A. (2025). Eğitimde fenomenlik olgusu: Öğretmen ve yönetici bakış açısıyla sosyal medya fenomeni öğretmenlerin eğitime yansıması. *Asya Studies*, 9(32), 59-88.
<https://doi.org/10.31455/asya.1649033>

*Bu çalışma Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 14/12/2023 tarih ve E.516740 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Sosyal medya, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve gelişimi de dâhil olmak üzere eğitimin farklı boyutlarını etkileyen kritik bir platforma dönüşmüştür. Yapılan araştırmalar (Mahmud, Ramachandiran ve Ismail, vd., 2016; Ray, Strong ve Meyers, 2022; Šliogerienė ve Valūnaitė-Oleškevičienė, 2017), sosyal medyanın öğretmenler üzerindeki etkisini ortaya koyarak, mesleki öğrenme süreçlerini destekleme ve sınıf içi etkileşimi artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmalar, sosyal medyayı mesleki gelişim aracı olarak değerlendiren öğretmenlerin, bu platformları eğitim amaçlı kullanma eğilimlerinin arttığını ortaya koymuştur (Ray vd., 2022). Bununla birlikte, öğretmenlerin yaratıcılığı üzerindeki sosyal medya etkisinin, bireysel yaratıcı kişilik özellikleri ve kurumsal dış faktörler gibi değişkenlerden etkilendiği vurgulanmıştır (Šliogerienė ve Valūnaitė-Oleškevičienė, 2017).

Alan yazında (Karakoyun ve Lindberg, 2021; Köseoğlu, 2017), sosyal medyanın öğretmenler ve öğrenciler arasındaki öğrenme ortamını dönüştürme potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir. Alanyazında sosyal medyanın öğrenciler ve öğretmenler arasındaki öğrenme ortamını yeniden şekillendirme potansiyeline işaret edilmiştir. Gök ve Ölmez (2023) ve Sawyer (2020), sosyal medyanın, öğretmenler için yalnızca kişisel etkileşimlerin ötesine geçtiğini ve mesleki uygulamaları şekillendirme gücüne sahip olduğunu; bu bağlamda önemli bir mesleki gelişim kaynağı olarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, Greenhalgh, Rosenberg ve Russell (2021), öğretmenlerin sosyal medyaya katılımını yönlendiren resmi destek mekanizmalarının rolüne dikkat çekmiştir.

Adegboyega (2019), eğitimcilerin sosyal medyayı kullanmasının, öğrenci davranışına akademik başarısına etkilerini ortaya koymuştur. Aydoğmuş, Tut ve Karadağ (2023) öğretmenlerin eğitime yönelik sosyal medya kullanımının genel olarak olumlu olduğunu ve sosyal medyadaki eğitim içeriklerinin çoğunun yararlı olduğunu belirtmiştir. Arifah, Hadi, Kharisma ve Purwohandoko (2023) ise sosyal medyanın, öncelikle girişimcilik eğitimi ve proje tabanlı öğrenmelerde öğretmenlerin mesleki gelişimini iyileştirdiğini öne sürmüştür.

Sosyal medyanın sınıf içi dinamikler ile öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşim üzerindeki rolü, dijital platformların çağdaş eğitim ortamlarındaki işlevselliğini ortaya koyan araştırmaların merkezinde yer almaktadır (Mahmud vd., 2016). Sosyal medya, yalnızca sınıf içi etkileşimleri etkilemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretmenler arasındaki mesleki gelişimi ve yenilikçi yaklaşımları da desteklemektedir (Šliogerienė ve Valūnaitė-Oleškevičienė, 2017). Öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve derslere katılımlarını artırmada sosyal medyanın rolünü anlamak, bu platformların eğitim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, sosyal medyanın eğitimdeki yeri, ebeveyn-öğretmen iletişimi bağlamında ele alınmış; çocukların dikkat düzeyi ile ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iş birliği üzerindeki etkileri analiz edilmiştir (Harismawati ve Mustadi, 2019).

Sınıf ortamına dair içerikler paylaşılan ve geniş bir takipçi kitlesine sahip olan öğretmenler, sosyal medya fenomeni olarak nitelendirilmektedir (Carpenter, Shelton ve Schroeder, 2023; Lee, 2021). Bir “sosyal medya fenomeni” öğretmenin en belirgin üç niteliği, öğrenciler ve eğitimciler için öğretim materyalleri sunmak; gönüllü olarak, eğitimcilerin akademik gelişimine katkıda bulunmak amacıyla içerik üretmek ve sosyal medya aracılığıyla sürekli mesleki gelişim sağlamaktır (Lee ve Dinh, 2021; Shelton, Curcio ve Schroeder, 2020).

Bu bağlamda, eğitim-öğretim materyallerini ya da okuldaki etkinliklerini sosyal medya platformlarında paylaşan ve binlerce takipçiye sahip olan öğretmenlere "sosyal medya fenomeni öğretmen" denir. Sosyal medya fenomeni öğretmenler, etkilerini yalnızca geleneksel öğretmenler gibi sınıf ve okul ortamıyla sınırlı tutmaz; aynı zamanda okul dışında da bu etkiyi sürdürebilirler. Başka bir deyişle, eğitim sürecini günlük yaşamın bir parçası haline getirirler. Öğrenciler ve veliler, okul dışında öğretmenlerle sosyal medya üzerinden iletişim kurarak, bu etkileşimi güçlendirebilir. Fenomen öğretmenler, sosyal medya aracılığıyla eğitimle ilgili yenilikçi fikir ve uygulamaları yayabilir; böylece meslektaşlarını etkileyebilir hem öğrenciler hem de diğer öğretmenler için rol model olabilir. Öte yandan, sosyal medya fenomeni öğretmenin esas hedefi, popülerlik kazanmak, geniş bir izleyici kitlesi edinmek, reklam gelirleri elde etmek ve beğeni ile takipçi sayısını artırmaktır (Dinh ve Lee, 2022). Carpenter, Morrison, Craft ve Lee (2020) sosyal medya fenomeni öğretmenlerin temel amacının sosyal medya platformlarında popülerlik kazanmak ve bu popülerliği kullanarak ünlü hale gelmek olduğunu ifade etmiştir. Bu yazarlara göre, bu bireyler, gündelik yaşamda çaba gerektiren faaliyetlerle meşgul olan sıradan kişilerden ve ünlülerden farklı olarak, mikro etki sahibi kişiler (micro influencer) veya marka elçileri olarak nitelendirilmektedir. Selwyn (2019) de bu öğretmenler için "micro influencer" kavramının kullanıldığını ifade etmektedir. Bu "micro influencer"lar, bazı markaların tanıtımını yapmak amacıyla canlı yayınlar gerçekleştirmekte ve çekilişler düzenlemektedir (Shelton vd., 2020). Bu bağlamda, bir sosyal medya fenomeni olmanın pedagojik hedeflerin gerisinde kalmasına yol açtığı söylenebilir. Richter, Carpenter, Meyer ve Richter (2022) de öğretmenlerin böyle bir durumda öğrencilerine ve mesleklerine katkı sağlamaktan uzaklaştığını ifade etmektedirler. Ayrıca, Schmidt (2021) tarafından da vurgulandığı üzere, beğeni toplama çabası, sorunlu bir davranış olarak değerlendirilmekte olup, bu durum sosyal medya fenomeni olmanın olumsuz yönlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal medya kullanımındaki etkinlikleri, eğitim-öğretim sürecini önemli ölçüde şekillendirebilmektedir. Sosyal medya fenomeni öğretmenler, öğretim süreçlerinde sosyal medya platformları ve araçlarını kullanarak öğrencilere daha verimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadırlar. Literatür incelendiğinde, sosyal medya fenomeni öğretmenler üzerine yapılan araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Hamal (2021), Manu (2023) ve Sivakumar vd. (2023), sosyal medya fenomeni olan öğretmenlerin, farklı anlatım biçimleri, etkileşimli içerikler ve eğitim materyalleri aracılığıyla etkili bir şekilde motivasyon sağlayabileceğini göstermiştir. Türkiye’de Korucu ve Usta (2017), sosyal medya üzerinden öğretmen ve öğrenci etkileşimini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Kulak ve Ayparçası (2019) tarafından Giresun ilindeki öğretmenlerin sosyal medya kullanım amaçlarını inceleyen çalışmada, öğretmenlerin sosyal medyayı eğitim amaçlı kullanmadıkları bulunmuştur. Gökçe ve Kaya (2023) sosyal medya platformu olan Instagram’da fenomen olan öğretmenler hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir.

Bu araştırmanın amacı sosyal medya fenomeni öğretmenlerin öğrencilerin eğitimine yansımasına ilişkin fenomen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, söz konusu faaliyetleri sürdüren öğretmen için "fenomen öğretmen" ifadesi kullanılmıştır. Çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Fenomen öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin görüşlerine göre:

- 1) Özellikleri nelerdir?
- 2) Öğrencilerin eğitimlerine yansımaları nelerdir?
- 3) Öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansımaları nelerdir?
- 4) Çalıştıkları kurumlardaki öğretmenlerin tutum ve davranışlarına yansımaları nelerdir?
- 5) Yöneticilerin tutum ve davranışlarına yansımaları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji (olgu bilim) deseni temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, belirlenen amaca uygun verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, anlam oluşturma, açıklama, yorumlama ve çözümleme gibi süreçleri içeren kapsamlı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015). Bu doğrultuda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle sosyal medya fenomeni öğretmenlerin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Fraenkel, Wallen ve Hyun'a (2014) göre olgubilim yöntemiyle çalışan araştırmacılar, bireylerin incelenen olguya ilişkin bakış açılarını ortaya koyar ve bu bakış açılarının ortak yönlerini belirler. Bu doğrultuda, "sosyal medya fenomeni öğretmenler" kavramı bir olgu olarak ele alındığında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve fenomen öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kocaeli il merkezinde devlet okullarının ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan altı fenomen öğretmen, 12 okul yöneticisi ve 20 öğretmen yer almaktadır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi kriteri sağlayan tüm vakaların analiz edilerek araştırmaya dahil edilmesini temel alır. Bu yöntemde herhangi bir kısıtlama bulunmamakta olup, araştırmacı önceden oluşturulmuş bir ölçüt listesinden de yararlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde kullanılan ölçütler aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticileri açısından, sosyal medya uygulamalarını etkin bir şekilde kullanmaları, fenomen öğretmenlerin görev yaptığı okullarda bulunmaları ve deneyimlerini bilinçli bir şekilde anlamlandırarak aktarabilecek gönüllü öğretmenlerin varlığı;
2. Öğretmenler için, sosyal medya platformlarını aktif olarak kullanmaları, fenomen öğretmenlerin yer aldığı okullarda çalışmaları ve deneyimlerini farkında olarak anlamlandırıp paylaşabilecek gönüllü öğretmenlerin bulunması;
3. Fenomen öğretmenler açısından, sosyal medya araçlarını etkili biçimde kullanmaları, fenomen öğretmenlerin görev yaptığı okullarda çalışmaları, deneyimlerini bilinçli olarak anlamlandırıp paylaşabilen gönüllü öğretmenlerin varlığı ve en az 10 bin takipçiye sahip olmaları.

Li'ye (2018) göre, sosyal medyada etkileyciliği belirleyen faktörlerden biri, takipçi sayısının belirli bir seviyeye ulaşmış olmasıdır. Takipçi sayısının yüksek olması, hem etkileyiciler hem de takipçiler açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilir. Zira geniş bir takipçi kitlesine sahip olan bir etkileyici, daha az takipçisi olan birine kıyasla daha fazla dikkat çeker ve yeni takipçiler edinme ile popülerliğini artırma olasılığı daha yüksektir (Li, 2018; Tam, 2020). Katılımcıların uzmanlık alanı, cinsiyet, yaş, kıdem ve branşlarına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (yıl)	Kademe	Branş
F1	Kadın	32	6	Ortaokul	Müzik
F2	Kadın	30	5	Lise	Edebiyat
F3	Erkek	41	12	Lise	Tarih
F4	Erkek	35	9	Ortaokul	Beden Eğitimi
F5	Erkek	35	11	Ortaokul	Türkçe
F6	Erkek	37	16	İlkokul	Sınıf Ö.
M1	Erkek	40	14	İlkokul	Sınıf Ö.
M2	Erkek	45	18	İlkokul	Sınıf Ö.
M3	Erkek	33	10	Ortaokul	Fen ve Teknoloji
M4	Kadın	58	28	Ortaokul	İngilizce
M5	Erkek	44	22	Ortaokul	Bilişim Teknolojisi
M6	Erkek	38	13	İlkokul	Sınıf Ö.
M7	Erkek	29	8	Ortaokul	İngilizce
M8	Erkek	41	9	Ortaokul	Fen ve Teknoloji
M9	Erkek	39	17	Ortaokul	Sosyal Bilgiler
M10	Erkek	36	9	Lise	Matematik
M11	Erkek	30	7	Lise	İngilizce
M12	Erkek	41	4	İlkokul	Sınıf Ö.
Ö1	Erkek	39	10	Lise	Felsefe grubu
Ö2	Kadın	37	14	Ortaokul	Fen ve Teknoloji
Ö3	Kadın	30	8	İlkokul	Okul Öncesi
Ö4	Kadın	27	4	Ortaokul	İngilizce
Ö5	Kadın	33	5	Ortaokul	Beden Eğitimi
Ö6	Kadın	37	13	İlkokul	Okul Öncesi
Ö7	Erkek	24	5	Ortaokul	Türkçe
Ö8	Erkek	34	11	Ortaokul	Bilişim Teknolojisi
Ö9	Kadın	35	10	Ortaokul	İngilizce
Ö10	Kadın	26	6	İlkokul	Okul Öncesi
Ö11	Kadın	35	3	Ortaokul	Türkçe
Ö12	Erkek	43	20	Lise	Beden Eğitimi
Ö13	Kadın	28	3	Lise	DKAB*
Ö14	Kadın	35	11	İlkokul	Okul Öncesi
Ö15	Kadın	38	15	Lise	Felsefe Grubu
Ö16	Erkek	36	11	Ortaokul	Bilişim Teknolojisi
Ö17	Kadın	31	8	Ortaokul	PDR**
Ö18	Kadın	35	10	İlkokul	Okul Öncesi
Ö19	Kadın	41	20	İlkokul	Okul Öncesi
Ö20	Kadın	36	14	Ortaokul	Bilişim Teknolojisi

*=Din kültürü ve ahlak bilgisi, **=Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcı fenomen öğretmenlerin ikisi kadın, dördü erkektir. Bu öğretmenlerin yaşları 30 ile 41 arasında değişmekte; kıdemi beş ile 16 yıl arasındadır. Okul yöneticilerinin neredeyse tamamı erkek olup, yaşları 29 ile 58 arasında değişmektedir. Diğer öğretmenlerin ise çoğu kadın ve yaşları 24 ile 43 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için gereken veri araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre, görüşme formu kullanılarak araştırma konusuna bağlı kalmak kaydıyla önceden hazırlanmış sorular yöneltilebilir ve görüşme sırasında daha ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla ek sorular sorulabilir. Ayrıca, araştırmacı ve katılımcı, görüşme formu aracılığıyla görüşmenin başlangıç ve bitiş zamanını ile süresini belirleyebilir. Bu bağlamda, katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, zaman açısından araştırmacı ve katılımcıya belirli bir esneklik sunmaktadır. Soruların açık uçlu ve esnek bir yapıya sahip olması, katılımcıların kendi algı dünyalarını ve deneyimlerini anlatmalarına olanak tanırken, farklı soruların yöneltilmesi araştırma konusuna dair yeni bakış açıları kazanılmasını kolaylaştırmaktadır (Merriam, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazın taranarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Formda demografik bilgileri sorgulayan sorular dışında, açık uçlu beş soru yer almaktadır. Formda ayrıca sonda sorular da yer almaktadır. Pilot uygulama sonunda forma son şekli verilmiştir.

Verin Toplama Süreci

Araştırma için gereken veri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan etik kurul izni alınmıştır. İznin alınmasından sonra, Kocaeli ilinde yer alan bir ilkokul, iki ortaokul ve üç lise bünyesindeki yönetici ve öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Katılımcılara, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve istedikleri takdirde herhangi bir aşamada çalışmadan çekilebilecekleri açıklanmıştır. Bu doğrultuda, görüşmecilerden aydınlatılmış onam formunu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler, katılımcıların doğal çalışma ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiş ve böylece onların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri desteklenmiştir. Görüşme sürecine başlamadan önce, araştırmanın amacı ve konuya ilişkin genel bilgiler açık bir biçimde aktarılmıştır. Verilerin güvenilir bir şekilde toplanması ve olası veri kayıplarının önlenmesi amacıyla, katılımcıların onayı doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 25 dakika olmak üzere toplamda 950 dakika sürmüştür. Görüşmeler birinci araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verinin değerlendirilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde, ele alınan olaylarla ilgili deneyimler açıklığa kavuşturulur, önemli ifadelerin bir listesi oluşturulur ve birbirini tekrar etmeyen, örtüşmeyen ifadeler de sıralanır. Her bir ifade eşit derecede değerli kabul edilir. Bu ifadelerden ana temalar türetilir (Creswell ve Creswell, 2017). Literatürde, içerik analizi yaparken izlenmesi gereken farklı süreçler ve kavramsal çerçeveler yer almaktadır. Bu çalışmada, Yıldırım ve Şimşek’in (2016) içerik analizindeki adımlarından (1)

verilerin kategorize edilmesi, (2) temaların belirlenmesi, (3) kod ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların açıklanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

Öncelikle ham görüşme verisi Microsoft Office Word programı kullanılarak, yazılı hale getirilmiştir. Bilgisayar ortamında yazılı hale getirilen görüşme verileri, analiz için uygun hale getirilmek üzere maddeler halinde ayrılmıştır. Ham veriler kodlanırken, okul yöneticileri “M”, sosyal medya fenomeni öğretmenler “F” ve öğretmenler “Ö” harfleri kullanılarak, katılımcı sırasına göre (M1, F1, Ö1) numaralandırılmıştır. Ardından ham veriler incelenerek uygun kodlar belirlenmiştir. Elde edilen kodlar kullanılarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen benzer veriler, aynı kodlar altında toplanmış ve bu kodlar, tema ve alt temalar içinde kategorilere ayrılarak gruplanmıştır.

Araştırmanın geçerli olması için verinin ayrıntılı bir şekilde sunulması ve araştırmacının, araştırma sonuçlarına nasıl ulaştığını açıklaması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, bu çalışmada öğrenci görüşlerinden sıkça doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu alıntılar üzerinden sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini temin etmek amacıyla, veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, yapılan görüşmelerin nasıl gerçekleştirildiği, verilerin nasıl kaydedildiği, verilerin analiz ve sunum yöntemlerinin açıkça belirtilmesi gibi önlemler, araştırmanın dış güvenilirliğini artırabilir. Öte yandan, araştırmacının görüşmelerden elde ettiği verileri yorum katmadan sunması, verileri doğrudan alıntılarla desteklemesi ve önceden belirlenmiş kavramsal çerçeve doğrultusunda verileri analiz etmesi, araştırmanın iç güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada da elde edilen veriler, öncelikle doğrudan alıntılarla sunulmuş ve yukarıda belirtilen alan yazın çerçevesi ışığında analiz edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar Tarihi: 14.12.2023
Belge Numarası: E.516740

BULGULAR

Fenomen Öğretmenlerin Özellikleri

Analiz sonucunda, fenomen öğretmenlerin özellikleri genel olarak olumlu biçimde ortaya çıkmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2: Fenomen Öğretmenlerin Özelliklerini Gösteren Kod, Alt Tema ve Temalar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Fenomen öğretmenin özellikleri	Eğitim içeriği sağlayan	Teknoloji yüksek okuryazarı Lider, Araştırmacı	berecisi Medya M9, M4, Ö5, Ö6
	İçerik paylaştan	Paylaşımci, Dışa dönük	Üretken, M1, M3, Ö2
	Kendini geliştiren	Girişimci, Yenilikçi, Sosyal, Tutkulu	Özgüvenli, Bilinçli, M1, M2, M7, M11, Ö8

Tablo 2’de görüldüğü gibi, fenomen öğretmenlerin özellikleri genel olarak olumlu biçimde ortaya çıkmaktadır.

Okul Yöneticilerine Göre Fenomen Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı okul yöneticilerinin tamamına yakını (n=10), fenomen öğretmenlerle ilgili olumlu görüş bildirerek, onların teknolojik gelişmelere açık ve girişimci olduklarını ifade etmiştir. İki okul yöneticisi fenomen öğretmenlere ilişkin olumsuz görüş bildirmiş ve bu öğretmenleri onaylamadığını belirtmiştir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Karakteristik özellikleri, görsel şeyleri seven genelde pozitif yönlerini öğrencilere de yansıtmaya çalışan bunun için de sürekli içerik üretmeye çalışan kişiler olduğu kanaatindeyim.” (M3)

“Yapıcı liderlik, medya okuryazarlık, teknolojik gelişmelere açık ve özünde insan sevgisi olan” (M4)

“Hevesli, istekli ve yenilikçi sıfatlarını kendinde barındıran atılgan ve cesur bir tutumla çağa ayak uyduran kişilik özelliklerine sahiptirler.” (M7)

“Özgür ruhlu, dijital okuryazarlığı iyi, iletişim becerileri yüksek, tespit kabiliyeti olan.” (M8)

“Bunu üçe ayırabilirim. Birincisi gerçekten işini sevdiği ve bunu paylaşma ihtiyacı duyanlar, ikincisi bunun faydalı olduğunu düşündüğü için veya sadece ticari amaç güdenler, üçüncüsü ise tamamen beğenilme, popüler olma arzusu güdenler yani eğitim kısmı tamamen bahanesi olanlardır.” (M10)

“Girişimci ve enerjik karakteristik özelliklere sahip olduklarını düşünüyorum. Sosyal medyada fenomen olan öğretmenler zaman zaman eleştirilseler dahi, böyle bir girişimde bulunmalarının sosyalleşmeleri; kendilerini daha iyi tanıtmaları, daha büyük kitlelere ulaşmaları açısından sosyal medyayı etkin kullanmalarında herhangi bir sakınca olmadığını düşünmekteyim.” (M11)

“Fenomen öğretmenlerin daha girişken, yeniliklere açık, özgüveni yüksek öğretmenler olduğunu düşünüyorum.” (M12)

İki okul yöneticisi ise olumsuz görüşünü şöyle ifade etmektedir: *“Bu şekilde adlandırılan bir öğretmenin, öğrencilere daha faydalı olmak değil, kendi yaptıklarının daha görünür olmasını sağlamak, buradan maddi bir çıkar sağlamak, üne kavuşmak gibi amaçlarının olduğunu düşünüyorum. Teknolojinin eğitimde kullanılması bu değildir. Bu sadece bir PR çalışmasıdır.”* (M5)

“.. zaman zaman üzerine vafize olmayan işlere bulaşan tipler.” (M6)

Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını (n=17), fenomen öğretmenlerle ilgili olumlu görüş bildirmiş; bu öğretmenlerin yaratıcı, eğlenceli, popüler, teknolojiye açık ve paylaşımcı olduğunu belirtmiştir. Üç öğretmen fenomen öğretmenlere yönelik olumsuz görüşler

bildirmiştir. Fenomen öğretmenlerin gizliliğe önem vermediğini ve “doğru” bir üslup ile iletişim kurmadığını ifade etmiştir. Bu kapsamda bazı öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Dışa dönük, iletişim ve sosyal becerileri yüksek kişiler olduğunu düşünüyorum.” (Ö2)

“Özgüvenli, üretmeyi seven, beğeni için gereksiz iş ve işlemlerden kaçınmayan kısacası üşenmeyen insanlar olduğunu düşünüyorum. Daha önce aklıma gelmemiş etkinlik örneklerini alıyor ve uyguluyorum. Kullandıkları programları ve memnuniyetlerini dile getirdikleri için derya denizde aramaktansa hemen işe yarar olan programa ulaşabiliyorum. Deneyimlediklerini paylaşımları ile nelerin yapılabileceğini, hangi kurumlardan destek alınabileceğini görüyorum.”(Ö3)

“En önemlilerinden olan cesaretlendirici ve destekleyici olmalarıdır. Bu anlamda güçlü bir liderlik özelliklerine sahipler. Liderlik özelliğinin önemli bir parçası olan her duruma karşı esnek ve uyarlayıcı olmaları da karakter özellikleri arasında bulunmaktadır. Sosyal medya aracılığıyla etkileşim içinde olduğumuz halde olası her duruma karşı hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli ve anlayışlı olduklarını hissedebiliyorum. ..Ürettikleri içerikler, sundukları kaynak olanakları, birçok konuda fikir vermeleri, gündemle yakından ilgilenip herhangi bir gelişme olması durumunda bizimle paylaşımları, öğretmenlik mesleği konusunda örnek davranış ve tutumlar sergilemeleri faydaları arasında.”(Ö4)

“Sosyal, paylaşımcı, yenilikçi, bulunduğu ortamda sevilen lider özellikli kişilik özellikleri, öğrenmeye her daim açık. Paylaşımları meslekleri gereği olduğu müddetçe faydalı olduklarını düşünüyorum. Bilgiyi paylaşmayı seven, çevresine ve mesleğine katkılı sürekli güncel bilgileri takip etmeleri.” (Ö5)

“Daha çabalayıcı ve paylaşımcı görüyorum, sosyal medya aracılığı ile. Fenomen öğretmenlerin bilgi akışlarını paylaşımları ve her gün yeniden yeni etkinlikler keşfetmeleri ve diğer öğretmenlere ışık tutmaları çok değerli”. (Ö6)

Olumsuz görüş bildiren bazı öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır:

“Kimi öğretmenler tarafından kullanılan üslup bir öğretmenin sahip olması gerekenden çok uzak, argo kullanımı fazla olabiliyor.”(Ö15)

“Bence sadece görselliğe önem veriyorlar. Bence öğretmenlerin fenomen olmamaları gerekiyor. Sadece sosyal medya varmış gibi davranıyorlar.” (Ö19)

“..amacının dışında işler yapan bir grup var ne yazık ki bu hem mesleki anlamda öğretmenlikle bağdaşmayan davranışlar sergileyebiliyorlar.” (Ö20)

Fenomen Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Özellikleri

Fenomen öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde, bütün katılımcıların (n=6) kendilerini yardımsever, yenilikçi, ilgi uyandıran, dışa dönük, lider, ve empati düzeyi yüksek bireyler olarak tanımladıkları anlaşılmıştır. Bu konuda bazı katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Fenomen öğretmenler genellikle aktif ve enerjik bir yapıya sahiptirler. Planlı hareket etmeyi tercih ederler ve sürekli olarak yeni fikirler üretme ve geliştirme konusunda çaba gösterirler. Popülerlikleri genellikle yüksektir ve öğrenciler arasında önemli bir etkiye

sahiptirler. Ayrıca, özgüvenli bir tavır sergilerler ve kendilerine zaman ayırarak kişisel gelişimlerine önem verirler.” (F1)

“Fenomen öğretmenler bence ikiye ayrılıyor. Birinci kesim, tamamen öğrenci ve veliye doğrudan ulaşmayı ve yardım etmeyi hedefleyen kesim. Diğerleri ise tamamen şaklabanlıklar yaparak, öğretmenlik mesleğini ayaklar altına alıp tamamen popülerlik için takipçi toplayan sözüm ona öğretmenler. Birinci kısımdaki öğretmenler arasında olduğumu kesinlikle söyleyebilirim. Bu gruptaki öğretmenler olarak hayatın her alanında öğrencilere dokunmak için, onların yararına olan şeyleri yer ve zaman fark etmeksizin paylaşmayı amaçlarız. Empati yaparak gençlere ulaşmanın farklı yollarını bulmaya çalışırız. Diğer sınıfa aldığım öğretmenler ise, belki de pedagojik eğitim bile almamış sadece sosyal medyada bazen komiklikler yapıp, bazen de kendilerini komik duruma düşürerek ilgi çekmeyi amaçlıyorlar. Öğrenciler arasında amaçları belli olan öğrenciler beni ve benim dahil olduğum grubu takip ederken, amacı belli olmayan ve arada kalmış öğrenciler ise ikinci grubu takip etmekte.” (F3)

“Fenomen öğretmenler daha çok öğrencilerde büyük ilgi uyandırmaktadırlar. Çünkü bu öğretmenler, öğrenmeyi heyecanlı hale getirmekte, çevresindekilere ilham vermektedirler. Bununla birlikte fenomen öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi olduklarını söyleyebilirim. Öğrenme ortamlarını etkin öğrenme için hazırlamakta, farklı etkinliklerle öğrencilerin ilgilerini çekebilmekte, yenilikleri ve değişimleri takip edip, bunlara zaman zaman da öncül olabilmektedirler. Tüm bunları hayata geçirirken de çevresindekilerle sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmektedirler. Mesleki anlamda her daim gelişmeye açık öğretmenlerdir.” (F6)

Fenomen Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yansıması

Fenomen öğretmenlerin genel olarak eğitim-öğretime yansıması Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğretmenlerin Eğitim-Öğretimlerine Yansımalarını Gösteren Kod, Alt Tema ve Temalar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı
Eğitim ve öğretim sürecine yansıma	İçerik üretme	Farklı materyal oluşturma, Bilimsel içerik hazırlama, Bilgiye erişimi kolaylaştırma	M12, Ö2, Ö7, Ö9
	Farklı teknik yöntem kullanma	Her seviyedeki öğrenciye hitap etme, İlgi çekici hale getirme, Derse katılımı sağlama, Olumlu sınıf ortamı oluşturma	M2, M7, Ö1, Ö4, Ö12, Ö13, Ö18,
	Gizliliği ihlal etme	Kişilik haklarını suiistimal etme Özel hayatın gizliliği,	M9, Ö18, Ö20
	Sosyal medyanın fazla kullanımı	Sorunlu sosyal medya kullanma, Kazanımların eksik olması, Dersin işleyişinin aksatılması,	M3, M13, Ö7, Ö15

Tablo 3’te görüldüğü gibi, fenomen öğretmenlerin eğitim-öğretime yansıması, gizliliğin ihlali dışında olumlu biçimde ortaya çıkmaktadır.

Okul Yöneticilerine Göre Fenomen Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yansıması

Katılımcı okul yöneticilerine göre fenomen öğretmenlerin öğrencilerin eğitimlerine olumlu yansıması, farkındalık kazandırmak, teknolojiyi etkin bir biçimde kullanılabilmek, öğrencilerin sosyal becerilerine destek olmak ve derse ilgiyi artırmak biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin odağını yakalar. İlgisini sosyal medya aracılığıyla çekerek öğrenmenin gerçekleşmesine imkân tanır.” (M7)

“Kendini sosyal medyada gören öğrencinin öz güveni artabilir. Yaptığı etkinlik başarılı olduğunu görünce ve beğenilince okula olan motivasyonu artar.” (M9)

“Öğrencilerinin vakitlerinin çoğunluğunu geçirdikleri sosyal medya mecralarını etkin bir biçimde kullanabilen bir öğretmen öğrencilerine daha rahat hitap edebilecektir. Öğretmenin teknolojiyi etkin kullandığı gözlemleyen öğrencilerin öğretmene yönelik algıları olumlu yönde değişiklik gösterir. Güncel bilgilere ulaşmaya daha yatkın olan öğretmen, öğrencilerine olumlu katkılarda bulunacaktır.” (M11)

“Öğrencilere farkındalık kazandırma noktasında etkili olabiliyorlar. Klasik yöntemlerin dışına çıkarak eğitim öğretimin daha kaliteli olmasını, öğrenci motivasyonunu yüksek tutma ve anlatım tarzlarının etkili olması öğrenci seviyesinin yükselmesine olumlu yönde katkıları olabiliyor.” (M12)

Okul yöneticilerine göre bu öğretmenlerin eğitim-öğretime olumsuz yansımaları ise sosyal medyanın aşırı kullanımının öğrencilerin dikkatinin dağılması, öğretmenlerin ön plana çıkarken öğrencilerin derslere olan ilgisinin azalması, öğrenci mahremiyetinin ihlal edilmesi ve öğrencilerin problemli sosyal medya kullanımına teşvik edilmesi biçiminde ortaya çıkmıştır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Fenomen öğretmen hayatın her anında örnek davranışlar sergilemeli ve takipçilerini hayal kırıklığına uğratabilecek veya hayatında olumsuz kalıcı izler bırakabilecek davranışlardan kesinlikle sakınmalıdır. Bu tür davranışlar öğrencilerin eğitime bakış açısını olumsuz geliştirebilir, motivasyonlarını düşürebilir.” (M12)

“Öğretmen Sosyal Medyayı doğru ve olumlu yönde kullansa dahi, sosyal medya algısı öğrencilerde yetişkinlere göre farklı olduğu için öğrenciler öğretmeni amaç dışı rol-model alabilirler. Öğretmenin eğer ders saatleri içerisinde mobil cihazlarına erişimi mevcutsa sosyal medya hesaplarının bildirim akışı öğretmenin ve öğrencilerin dikkatini dağıtabilir.” (M12)

“..derse ilgilerinin azalmasına sebebiyet verebilirler. Daha çok izlenmek için ilgi çekmeye çalışırken bazen amacın eğitim olduğunu unuturlar.” (M10)

“Fenomen öğretmenler, yaptığı çalışmalarda öğrencilerini kameraman olarak kullanıyor ve bu durum zaman ve öğrenme kaybına neden oluyor. Bazı videolarda öğrencinin ağız özelliğiyle, yanlış telaffuzuyla, fiziki özellikleriyle dalga geçebiliyor. Bazılarında ise öğrencinin yoksulluğu dramatik müzik eşliğinde servis ediliyor, farklılıklar bir zenginlik unsuruyken bir mizah unsuru olarak kullanılıyor. Öğrencinin onuru kırılıyor. Bu görüntüler tüm Türkiye’ye servis edilerek özel hayatın gizliliğinden tutun kişilik haklarına kadar her şey ihlal ediliyor ki bu durum pedagojik olmadığı gibi öğretmenlik meslek etiğine de aykırıdır.” (M9)

“Fenomen diye tabir edilen öğretmen tipinde genellikle öğretmen sınıfında ders anlatmak yerine sosyal medyayla ilgilenmekte, çocukların eğitim öğretiminin aksatmaktadır.” (M6)

Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yansıması

Öğretmenlere göre fenomen öğretmenlerin öğrencilerin eğitim-öğretimine olumlu yansıması, derse olan ilgiyi artırmak, yeni içerikler üretmek, diğer öğretmenleri rol model olarak benimsenmek, farklı yöntem-tekniklere teşvik etmek, motivasyonu artırmak, öğrencilerin sosyal gelişimini desteklemek biçiminde sıralanmaktadır. Bazı katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Bu öğretmenler birçok noktada eğitimi klasik anlayıştan kurtarıyor. Öğrencinin alışık olduğu ders anlatımının dışına çıkması, farkı yöntemler kullanması, ilginç bağlantılar ve benzetmelerle derse ilgi çekici hale getirmesi öğrencinin derse bakış açısını olumlu olarak değiştiriyor. Bu öğretmenlerin öğrenciye rol model olma noktasında önem arz ettiğini düşünüyorum. Örneğin hedef kitle felsefe, psikoloji konularına sıkıcı buldukları için uzak duruyorlar. Ancak iyi bir model öğrenciyi bu derslere yaklaşıyor. Öğrenci seni sevip benimsediğinde senin yaptığın, ilgilendiğin şeylere bu duygularla yaklaşıyor. Bu öğretmenlerin en işlevsel tarafı dersler için tutum değişikliği noktasında aktör olmalarıdır.” (Ö1)

“Ders içeriği hazırlayan öğretmenlerin içeriklerini ben de derslerimde kullanıyorum. Örneğin o esnada yapamayacağım bir deney var ise derste YouTube kanallarında içerikleri olan öğretmenlerin yaptıkları deneyleri izliyoruz. Ya da öğrencilerim konuyu tekrar etmek istediklerinde yine bu kanallardan yardım alıyorlar. Çeşitli bilimsel içerik hazırlayan kanallar sayesinde güncel bilimsel gelişmeleri bazen derste bazen ders dışında takip edebiliyoruz. Bu derse karşı hem ilginin artmasını hem de eğitim öğretimde başarılarının artmasını sağlıyor.” (Ö2)

“Eğitime yeni pencereler açtığını düşünüyorum.” (Ö6)

“Olumlu yanı farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanırken öğrencilerin de farklı zekâ türlerine dokunabilmesidir.” (Ö7)

“Bilgiye erişim daha hızlı ve daha kolay olması, çeşitliliğin fazla olması, her şeyin dijitalleştiği bu dönemde eğitimin de teknoloji ile birleşmesi, içine kapanık olan ya da kendini sözel olarak tam ifade edemeyen öğrencilerin sosyal ağlarla kendini anlatabilmeleri olumlu yönde etkileridir.” (Ö9)

“Sosyal medya fenomeni öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecinde ilgi ve istek uyandırdığını düşünüyorum.” (Ö12)

“Sosyal medyayı doğru ve dozunda kullananların öğrencilere iyi rol model olduğunu düşünüyorum.” (Ö16)

“Çocukları paylaşmayıp sadece etkinlik üretip paylaşan fenomen öğretmenlerin öğrencilerin eğitimine katkısı; dersi daha eğlenceli hale getirip akılda kalıcılığı artırma, yapabilirim düşüncesini pekiştirme.” (Ö17)

“Yaratıcılığa olumlu etkisi, Çağın gerekliliği olan teknolojiye eşlik etme, Daha geniş öğrenci, veli, öğretmen kitlesine ulaşabilme, Öğrencilerin özgüven artışı.” (Ö18)

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, sosyal medyayı aşırı kullanmanın dikkat dağınıklığı yaratma, gizlilik ihlali, öğretmen-öğrenci ilişkisinin olumsuz yönde etkilenmesi, yanıltıcı veya yanlış bilgi içeriği barındırma ve hatalı rol model olma gibi olumsuz yansımaları, fenomen öğretmenlerin eğitim sürecini negatif yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrenciler üzerinden rant sağlayan öğretmenler tabi ki var. Bu da bence eğitim öğretim aksatılarak video çekildiğini düşünüyorum. Biz dersimizi yapmakla mükellefiz. O videoyu ders saatinden çalarak yapanlar muhakkak var. Bu da öğrencileri yanlış teşvik ediyor. Okumaya öğrenmeye değil de fenomen olma, tiktok videosu çekip kolay yoldan para kazanma gibi sakıncaları var.” (Ö3)

“Öğretmenlerin her şeyi sürekli sosyal medyada paylaşmasının işini aksatmasına sebep olması olabilir. Çevresinden sürekli sosyal medyada takip edildiği için olumsuz dönüşler olabilir. Gerçek işine bak öğrencilerle ilgilen.” (Ö5)

“Beğeni ve ilgi kaygısı yüzünden eğitim ve öğretimi aksatıp öğrencileri ihmal edip vakitlerini ve zamanlarını sosyal medyaya ayırabilirler.” (Ö7)

“Fenomen öğretmenlerin paylaştığı bilgilerin ve içeriğin doğruluğu her zaman garanti altına alınamaz. Yanlış bilgi veya yanıltıcı içerikler, öğrencilerin yanlış anlamalarına veya eksik bilgiye sahip olmalarına neden olabilir.” (Ö8)

“Mahremiyet sınırları aşılabılır. Veliler çocuklarının paylaşılmasına sıcak bakmayabilirler. Öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar verebilir. Öğrencilerin öğretmenin özel yaşamına dair her şeye erişmelerini doğru bulmuyorum. Yetişkinler bile sosyal medya ağlarını bilinçsiz kullanma ihtimali varken bunu öğrencilerimizin de pek bilinçli kullanacaklarına ihtimal veremiyorum. Ayrıca mesleki saygınlığa da zarar vereceğini düşünüyorum.” (Ö9)

“Çocuklar da öğretmenleri gibi ünlü olma sevdasına düşüp, eğitimlerini aksatabilir. Ya da her şeyi gösteriş için yapmayı alışkanlık haline getirebilirler. Çünkü fenomen öğretmenler bana gerçekten hiç samimi gelmiyor.” (Ö14)

“Öğrenci-öğretmen diyalogunun olmamasının, öğrencinin öğretmeninden geribildirim alamıyor olmasının özdenetim konusunda öğrencileri zorladığını düşünüyorum.” (Ö15)

“Derslerin ve akışın aksatılması, Olumsuz yorum veya fikirlerden öğrencilerin etkilenmesi, Öğrencilerin fotoğraf, video kayıtlarında gözükmemesinden doğan gizlilik ve hak ihlalleri.” (Ö18)

Fenomen Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Eğitim-Öğretime Yansımaları

Fenomen öğretmenler, kendilerinin olumlu yönlerini dersi eğlenceli hale getirmek, esin kaynağı olmak, öğrenci-öğretmen bağına güçlendirmek, öğrencilere kolay ulaşılabilir olmak, farklı yöntem-teknikleri kullanmaları nedeniyle öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu artırmak biçiminde sıralamıştır. Bu yöndeki bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Birçok sosyal medya fenomeni öğretmenin başarı hikayesi vardır. Bu hikayelerden etkilenen öğrenciler, onları bir rol model olarak görebilirler bu sayede motivasyonları ve çalışma istekleri artabilir. Daha kapsamlı ve ilgi çekici ders içerikleri ile öğrencilerin dikkatini çekip etkili bir eğitim sağlayabilirler. Sosyal medya aracılığıyla birçok öğrenciye ulaşabilirler ve kendileri de daha erişilebilir hale gelirler. Öğrencilerin sorularına ve sorunlarına daha hızlı çözümler sağlayabilirler.” (F1)

“Eğlenceli öğretim ve sevilen bir eğitimcinin öğrenci gözünde bu benim öğretmenim gururu yaşatabilir ve öğrenci derse farklı bir bakış açısı ile yaklaşır toplumda kabul görmüş sempati kazanmış bir öğretmeni sevdiği için eğitimi de olumlu yönde etkileyebilir. Sonuçta bir öğrencinin kalbine girmeden beynine girilmez.” (F2)

“Sosyal medyayı aktif kullanan bir öğretmen olarak kendimi alanımda sürekli olarak geliştirmek zorundayım. Sorulan alanımla ilgili her soruya cevap vermek zorundayım. Aynı zamanda kitaplar da yazıyorum. İşte bu özelliklerimden dolayı öğrencilerin bana ulaşması ve bilgi birikimimden yararlanması için sosyal medya en doğru araç olarak kullanılabilir.” (F3)

“İlişkimiz daha iyi oldu, ekip arkadaşı olduk öğrencilerin arasında bağ güçlendi.” (F4)

“Günümüzde eğitim paradigmasında bir değişim yaşandı. Artık pozitivist paradigmadan post-pozitivist paradigmaya geçildi. Bunun sonucunda eğitim felsefesi de öğretmen merkezlienden öğrenci merkezliye doğru evirildi. Haliyle farklılaştırılmış eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim ön plana çıktı. İşte fenomen öğretmenler bu açığı kapatmaya çalışıyorlar diye düşünüyorum. Maalesef kamu okullarında görev yapan öğretmenler, ortalama seviyeye göre eğitim vermekte, öğrenci farklılıklarına cevap verememektedir. Fenomen öğretmenler ise farklı yöntem teknikler, materyaller ve içerikler kullanarak verimi arttırmaktadır.” (F5)

Fenomen öğretmenler, sosyal medyanın aşırı kullanımının dikkat dağınıklığına yol açabilmesi, öğretmenin sosyal medya üzerindeki görünürlüğünün öğrencilerin düşüncelerini olumsuz şekilde etkileyebilmesi, yanıltıcı içerikler sunabilmesi, gizlilik ihlalleri ve öğretim programının kapsamından sapma gibi olumsuz etkilerini de belirtmişlerdir. Bu yöndeki bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilirler. Öğrenciler sosyal medyada her şeyin kusursuz görüldüğü hissine kapılıp gerçekçi olmayan beklentilere kapılabilirler. Sosyal medya bağımlılığına yol açabilir veya yanlış bilgi ve kaynaklara maruz kalmalarına neden olabilir.” (F1)

“Bazen her şeyi öğrencilere toz pembeymiş gibi gösterebiliyoruz. En azından gösterildiğine çok şahit oldum. Ya da her şeyi çok kötü, çok zor gibi gösterebiliyorlar. Bu da ister istemez öğrencilerin psikolojilerine olumsuz etki yapabilmekte. Hatta hayal kırıklığına varacak sonuçlar doğurarak birçok öğrenciyi amacının dışına çıkarmaktadır.” (F3).

“Fenomen öğretmenlerden bazıları öğretim programının dışına çıkarak içerik, materyal ya da farklı etkinlikler yapabiliyor. Bu konuların yüzeysel kalmasına veya işlenmemesine sebep oluyor. Çeşitli ürünlerin (bazıları eğitim dışında materyaller) tanıtımının yapılması ya da öğretmenin kendi reklamını yapması olumsuz etkilerden. Bir de öğrenci mahremiyeti çok ciddi bir mesele. Herhangi bir zamanda -ki ders anı da buna dahil öğrencilerin görüntü ya da

seslerinin alınması hem yasal hem ahlaki değil. Biz öğretmenlerin asli görevi öğrencileri eğitmek, şov yapmak değil.” (F5)

“Bazen sırf ilgi çekebilmek adına üretilen içerikler aksine öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilmektedir. Bu da etkin öğrenmelerini engellemektedir.” (F6)

Fenomen Öğretmenlerin Öğrenci Tutum ve Davranışlarına Yansımaları

Fenomen öğretmenlerin genel olarak öğrenci tutum ve davranışlarına yansımaları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Fenomen Öğretmenlerin Öğrencilerin Tutum Ve Davranışlarına Yansımalarını Gösteren Kod, Alt Tema ve Temalar

Tema	Alt tema	Kod	Katılımcı
Öğrenci davranış ve tutumuna yansıma	Rol model olma	Liderlik, Olumlu tutum değişikliği, Etkin katılım, Kariyer planlaması,	M8, M11, F1, F5, F6, Ö1, Ö6, Ö12, Ö13,
	Sosyal gelişimi destekleme	Motivasyon artması, İletişim becerilerini geliştirme, Aktif katılım Girişkenlik,	M2, M7, M8, M9, M10, F4, Ö2, Ö3, Ö8, Ö11, Ö14, Ö19, Ö20,
	Disiplin sorunları	Zamanı yönetememe, İlgisizlik, Sorunlu internet kullanma	M2, M5, M6, Ö11
	Öğrencinin dikkatini dağıtma	Ders dışı konulara eğilme, İlginin farklı yönlerle kayması, Okula olumsuz tutum	M1, M7, M12, Ö2, Ö8, Ö13

Tablo 4’te görüldüğü gibi, fenomen öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansımaları, disiplin sorunları dışında olumlu biçimde ortaya çıkmaktadır.

Okul Yöneticilerine Göre Fenomen Öğretmenlerin Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarına Yansımaları

Okul yöneticileri, fenomen öğretmenlerin öğrenciler için birer rol model olabileceğini ve yenilikçi öğretim yöntemleri benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin ders ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırarak tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini ifade etmiştir. Bazı katılımcıların olumlu yansımaları ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Geleneksel tipte bir öğretmen olmadığı için öğrenciler öğretmene karşı disiplin konusunda daha rahat davranışlar sergileyebilirler. Yenilikçi bir öğretmen olduğu için öğrencilerin ilgi alanlarına daha yakın olabilirler, yeni neslin kullandığı argümanları ve jargonu anlamakta güçlük çekmezler.” (M11)

“Fenomen öğretmenleri takip eden öğrenciler onlara sempati, ilgi duyduğu için takip ediyordur. Bu durumda fenomen öğretmenlerin söyleyeceği bir şey, göstereceği bir davranış vb. öğrenciler üzerinde normal bir bireye göre daha geniş, kuvvetli ve kalıcı bir etki yaratacaktır.” (M8)

Veri analizi sonucunda, okul yöneticilerinin fenomen öğretmenlerin öğrenci tutum ve davranışlarına yansımalarına ilişkin olumsuz yansımaları dair daha fazla görüşü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşler, sosyal medya fenomenlerinin “yanlış” rol model olma ihtimalinin

yüksek olması öğrencilerin dikkatinin dağılması ve problemli sosyal medya kullanımına yol açması biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Bizler öğretmenler olarak internetin ve teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerini sürekli anlatan kişileriz. Bir öğretmenin bütün bunları anlatıp sonrasında öğrencilerin kişisel verileri ve görüntülerini paylaşması ve bunu bir platform üzerinden paylaşması kabul edilemez. Bu durum öğretmenin öğrencilerinde; “öğretmen yapıyorsa bir sakıncası yok!” anlayışı oluşturarak örnek almasına ve sosyal medya konusunda henüz yeteri kadar bilgisi olmayan çocukların istismara açık mecralara girmesine sebep olabilecektir. Ayrıca öğrencinin gözünde öğretmenler arasında bir ayırım oluşması da muhtemel sorunlardan birisidir.”(M5)

“Öğrenciler de zamanla fenomen olmaya çalışabilir. Sanal ortamlarda daha çok zaman geçirmesine neden olabilir. Çağımızın bir sorunu olan sosyal medya bağımlılığı artabilir. Yıllar sonra karşılaşacağı videosunu kabullenemeyebilir ve pişmanlık duyabilir.” (M9)

“Bu tarz öğretmenlerin öğrencileri öğretmenlerine özenmekte, ailelerinden bilgisayar, tablet, telefon istemekte ve olumsuz internet bağımlılığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum çocuklarda olumsuz davranışlar görülmesini artırmaktadır.” (M6)

“Sosyal medyada beğenilme takdir edilme ve takipçi sayısının fazla olması isteği insanların kendilerini önemli hissetmelerine sebep oluyor. Bu anlamda öğrencilerin de yaptığı işleri akademik olarak katkı sağlaması için değil de bir sosyal medya platformuna hizmet için görmeleri onların gelişimleri ve idol noktasında yanlış yönlendirilmesine neden olabilir.” (M3)

“Kişi eğer zorbalığa sebep olacak davranışta bulunuyorsa mesela boy, kilo, tarz, dünya görüşü gibi durumları yerden yere vuruyorsa, öğrencide belli kompleks veya depresyon durumu ortaya çıkarabilir. Ya da kişi kötü davranış konuşma stili kullanıyorsa öğrenci bu özellikleri kendisine yakıştırabilir.” (M10)

Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarına Yansıması

Öğretmenlere göre fenomen öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansıması, rol model olma, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenci motivasyonunu artırma biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Örneğin öğrenci sizin sayenizde felsefeyi sevmeye başlıyor, sonra birkaç araştırma yapıyor, sonra okuma listesinde sürekli bu tarz kitaplara yer veriyor. Yani bu gruptaki öğretmenlerin öğrencileri etkileme olasılığının daha yüksek olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Öğrencilerinde daha özgüvenli ve daha doğal paylaşımı yüksek bir ortamda eğitime katıldıklarını gözlemlemekteyim.” (Ö6)

“Bu öğretmenlerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme sürecinde olumlu rol model etkisi olduğunu düşünüyorum.”(Ö12)

Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu öğretmenlerin olumsuz etkileri arasında internetin hatalı kullanımının teşvik edilmesi, performans kaygısının artması ve disiplin sorunlarının ortaya çıkması yer almaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencileri sosyal medyaya özendirir. Veliler ve öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilirler. Öğretmenin okul içi bağı az olur odak noktası sosyal medyadır. Okul disiplini anlamında olumsuz etkileri olur.” (Ö11)

“Fenomen öğretmenlerin başarıları ve popülerlikleri, bazı öğrencilerde kendilik değeri ve benlik algısıyla ilgili sorunlara neden olabilir. Öğrenciler, fenomen öğretmenlerin başarılarını kendi başarı standartlarıyla karşılaştırarak olumsuz duygular geliştirebilirler.” (Ö8)

“Ders içeriği değil de öğrenci görselleri ile içerik paylaşan fenomenlerin öğrenciler üzerinde bazı olumsuz tutumlara neden olabileceğini deneyimlemiştim.” (Ö2)

Fenomen Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Öğrencilerin Tutum ve Davranışlarına Yansıması

Fenomen öğretmenlere göre kendilerinin olumlu yansımaları, motivasyonu artırmak, öğretmen-öğrenci ilişkisini iyileştirmek, derslere ilgiyi artırmak biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilere ilham vererek motivasyonlarını artırabilirler. Öğrencilerin derslere olan ilgilerini güçlendirebilirler. Yenilikçi öğrenme yöntemleri ve teknoloji kullanımı konusunda başarılı oldukları için öğrenmeyi daha etkili sağlayabilirler. Bununla birlikte, sosyal medya aracılığıyla öğrencilerle daha yakın bir ilişki kurarak iletişimlerini güçlendirebilirler. Öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmaları için rehberlik edebilir ve onlara mesleki tavsiyelerde bulunabilirler.” (F1)

“Artık iletişim çağındayız. Sosyal medya hayatın her yerinde. Hatta medya etkinliğini yitirdi ve yerini sosyal medyaya bıraktı denilebilir. Fenomen öğretmenler, öğrencilerine doğru ve etkin sosyal medya kullanımı konusunda örnek oluyor. Yani dijital okuryazarlık noktasında ciddi bir katkı var. Eğitim programlarına baktığınızda medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, yapay zekâ gibi dersler eklendi. Öğrencilerin bu konularda motivasyonlarını arttıracığından olumlu katkıları olacaktır.” (F5)

“Öğrencilerin yüksek ilgiye ve motivasyona sahip olmaları, etkinliklere aktif katılım göstermeleri, farklı bakış açısı kazanmaları, dijital becerilerini geliştirmeleri gibi yansımalar olumlu olabilir.” (F6)

Fenomen öğretmenlere göre öğrenci tutum ve davranışlarına olumsuz yansımaları, öğrencilerin dikkat dağınıklığına, problemlili sosyal medya kullanılmasına ve sosyal medyada yapılacak kötü yorumlar sonucu özgüveninin azalmasına neden olmak biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bir katılımcının bu yöndeki ifadesi şöyledir: “Öğrencilerin dikkatini dağıtabilirler. Öğrenciler sosyal medyada her şeyin mükemmel göründüğünü düşünebilir ve gerçekçi olmayan beklentilere sahip olabilirler. Bu öğretmenler sosyal medya bağımlılığına yol açabilir veya onları yanlış bilgi ve kaynaklara maruz bırakabilir.” F1.

Fenomen Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerin Tutum ve Davranışlarına Yansımaları

Katılımcı öğretmenlere göre fenomen öğretmenler güçlü iletişim becerilerine sahip, iş birliği ve desteğe önem veren, teknolojik yeniliklere uyum sağlayabilen, görünür olmayı tercih

eden, yaratıcı, farklılık yaratma isteği taşıyan, sosyal çevrede öne çıkan, dışadönük, girişimci ve yenilikçi bireyler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerin göz önünde olmayı seven, yaratıcı, destekleyici, iş birliğine yatkın, teknolojiye uyumlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Fenomen Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerin Tutum ve Davranışlarına Yansımalarını Gösteren Kod, Alt Tema ve Temalar

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı Kodu
Diğer öğretmenlere yansımaları	Yol -gösterme	Üretkenlik Örnek olma, Öncülük etme, Paylaşımcı olma	M2, M6, M9, M12, F1, F2, F4, F5, Ö3, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö13, Ö16
	Yeniliğe teşvik -etme	Yeni yöntem ve teknik geliştirme, Yenilikçi olma, Güncel konulara odaklanma Verimlilik	M2, M3, M7, F2, F4, F3, Ö3, Ö9, Ö13, Ö17 Ö20,,
	Rekabet -ortamı oluşturma	Gözde olma eğilimi, Kıskançlık, İlgi çekme, Kıyaslanma,	M7, M10, F1, F5, F6, Ö8, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20
	Teknoloji kullanma	Sosyal medyanın fazla kullanımı, Teknoloji bağımlılığı	M3, M5, M9, F6, Ö7, Ö11, Ö18

Okul Yöneticilerine Göre Fenomen Öğretmenlerin Diğer Öğretmenlerin Tutum ve Davranışlarına Yansımaları

Okul yöneticilerine göre fenomen öğretmenlerin diğer öğretmenler üzerindeki olumlu yansımaları, diğer öğretmenlere örnek olma, yeni teknikler konusunda bilgi sağlama ve yol gösterme biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Güncel kalmaları konusunda özendirici olabilir.” (M1)

“Fenomen öğretmenlerin yaptıkları sosyal medyada izlendikçe diğer öğretmenler de derslerinde değişik yöntem teknik uygulamaya heveslenmektedir.” (M6)

“Fenomen öğretmen yaptığı güzel paylaşımlarla diğer arkadaşlarına örnek olabilir. Arkadaşları yaptığı etkinliklere eklemeler yaparak daha verimli eğitim ortamı oluşturabilir.” (M9)

Okul yöneticileri ayrıca diğer öğretmenlerin çalışmalarının geri planda kalması ve rekabetin artması gibi olumsuz yansımalar da sıralamıştır. Bazı katılımcıların bu yöndeki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kıskançlık ve haset düşüncelere sebebiyet verebilmektedir.” (M7)

“Fenomen öğretmenlerin yaptığı bazı paylaşımlar öğretmen arkadaşları tarafından abartılı bulunabilir. Bu durum okul atmosferini ve meslek barışını olumsuz etkiler. Bazı gözü boyanan veliler çocuğunun dersine bu fenomen öğretmenlerin girmesini isteyebilir. Öğretmenler arası olumsuz rekabet ortamı oluşur.” (M9)

“Fenomen olmayan öğretmenleri işinde iyi de olsa bazen geri planda bırakabilir. Bu da öğretmenler odasını karıştırabilir.” (M10)

Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Meslektaşlarının Tutum ve Davranışlarına Yansıması

Öğretmenlere göre fenomen öğretmenlerin diğer öğretmenler üzerindeki olumlu yansımaları, meslektaşlara örnek olmak, yeniliklere teşvik etmek, üretkenliğin ve teknoloji kullanımının artmasını sağlamak biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Meslektaşlarına -örnek oluyorlar. -Okulda iyi karşılandıkları -takdirde iş -birliğinden kaçınıyorlar. -Yaptıkları ile aldıkları -övgüler diğer öğretmenleri de- üretkenliğe teşvik edebiliyor. (Diğer öğretmenler) özellikle Avrupa projelerine daha sıcak bakıyorlar.” (Ö3)

“Benim üzerimde öğretici içeriği etkili sunmam konusunda önemli bir etkiye sahipler. Ders içeriğinde kullanabileceğim en etkili yöntem ve teknikleri bulmam ve bu yöntem tekniklere uygun materyal hazırlamam sürecinde olumlu yönleri bulunmaktadır. Ders öncesi yaptığım hazırlıkların çoğunda fenomen öğretmenlerden fikir aldım. Her yaş grubuna ve her öğrenciye hitap eden etkili yöntem ve teknikleri bulunmakta. Birçok dersimden önce fenomen öğretmenlerden fikir alıp dersime ona göre hazırlık yaptım. Ve hem benim için hem de öğrencilerim için oldukça keyifli, eğlenceli ve öğretici dersler geçirdik. Öğrencilere karşı tutum ve davranışlarım, sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlamam, öğrencilerimi nasıl daha etkili cesaretlendirebilirim, motive edebilirim ve derse olan ilgilerini arttırabilirim gibi birçok noktada bana ışık oldular.”(Ö4)

“Eğitimde çeşitliliğin artması, farklı çalışmaların yaygınlaşması, yaşanan sorunlara farklı bakış açılarının ve çözümlerin olduğunun görülmesi ve uygulanması.” (Ö9)

“Tecrübe ve bilgilerini diğer öğretmenlerle paylaşması.” (Ö10)

“Sosyal medya kullanımından uzak eski kuşak diyebileceğimiz öğretmenlerin sınıfta kullandıkları uygulamaları güncelleme noktasında faydası olacağını düşünüyorum.”(Ö16)

Öğretmenlerin, fenomen öğretmenlerin diğer meslektaşlarına olumsuz yansımalarını, kıyaslama, rekabet ve beklentilerin yükselmesi sebebiyle baskı ve olumsuz duygular hissetme biçiminde sıralamıştır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenler arası bir kıyaslamaya sebep olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kendilerinin ön plana çıkardıklarını ve kendilerinin en iyisi olduklarını düşünüyorlar bence çünkü öğrencilerinin hep iyiliğini istediklerini iddia ediyorlar. Çocukların fotoğrafını paylaşmanın yasak olduğunu söylendiğinde kendilerinin çok güzel savunup onların çocukların hakkını koruduklarını söylüyorlar.” (Ö14)

“Gruplaşmaya sebebiyet verebilir diğer öğretmenlerde belki sınıflarında güzel çalışmalar yapıyordur ama bunu paylaşmayınca onlar çalışmıyor gibi bir algı olabilir velilerin ve idarenin gözünde.” (Ö17)

“Birbirleriyle yarış haline girdiklerini düşünüyorum. Benim etkinliğin daha güzel yarışı.” (Ö19)

“Bir tercih olarak sosyal medyaya yönelmemiş bir öğretmen fenomen olarak tanımlanan kişiden değersiz bir öğretmen olmadığı gibi fenomen olarak tanımlanan öğretmen

de diğer öğretmenlerden daha başarılı olarak nitelenmemelidir. Kimi zaman fenomen öğretmenlerin bu doğrultuda tavırlarını gözlemleyebiliyoruz.” (Ö15)

Fenomen Öğretmenlere Göre Meslektaşlarının Tutum ve Davranışlarına Yansıması

Fenomen öğretmenlere göre, kendilerinin meslektaşlarına olumlu yansımaları, ilham kaynağı olmak, iş birliği yapmak, kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenliğin zor yanlarını sergiledikleri yerde iç ses oldukları için sempati duyulabilir. Bir öğretmenin halinden yine bir öğretmen anlar mantığı olumlu etki bırakır. Fenomen öğretmen sürekli kendini yenileyip yeni bir içerik üretmeye çalıştığı için diğer öğretmenler üzerinde kolaylıklar sağlayabilir, örnek alınabilir.” (F2)

“Yaptığım çalışmalarımı çok takdir ediyorlar hatta rehber öğretmeniz sosyal medya sayfası açıp, rehberlikle ilgili çalışmalar yapacağını söyledi. Diğer öğretmenlerde aynı heyecanı yaşaması için benim gibi olmasını sağlıyor. Diğer öğrenciler bende gördüğü performansı diğer öğretmenlerde de bekliyor; öğretmenlere güven veriyor. Öğretmenlik değerini artırıyor.” (F4)

“Bu oldukça göreceli bir durum. Eğer sosyal medya fenomeni öğretmenler iş birliği ve etkileşime yatkınsa arkadaşlarını olumlu etkiler. Sonuç olarak arkadaşlarını değişen bilgiler, teknikler, materyaller konusunda bilgilendireceklerdir. Diğer öğretmen arkadaşlarının dijital okuryazarlıklarının gelişmesine farklı teknikler kullanmasına yardımcı olacaktır.” (F5)

Fenomen öğretmenler, diğer öğretmenlere olumsuz yansımalarını velilerin ve idarenin baskısı, kıyaslama, rekabet biçiminde sıralamaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Fenomen öğretmenlerin başarıları diğer öğretmenlerde kıskançlık ve rekabet duygularını tetikleyebilir. Bu sebeple iş birliği yerine rekabetçi bir ortam oluşabilir. Ayrıca, sosyal medyada popülerlik hedeflemek diğer öğretmenlerin dikkatini dağıtabilir ve verimsizliğe sebebiyet olabilir. Bazı fenomen öğretmenlerin davranışları, mesleki standartlara ve etik kurallara aykırı olabilir, bu da eğitim camiasında güven kaybına neden olabilir. Bu sebeple iş birliği ve profesyonellik konularında zorluklar çıkabilir.” (F1)

“Burada en büyük problem idarecilerin ve velilerin baskısı olacaktır. Şu öğretmen yapıyor, siz neden yapmıyorsunuz? Sorusu illaki sorulacaktır. Bu durumda diğer öğretmenleri rahatsız edecektir. -Bir de kıskançlık konusu var. ..Sonuç olarak Fenomen öğretmen, popüler ve tanınmış biri. Bu durum diğer öğretmenlerin kıskanması sonucunu doğuracaktır.” -(F5).

“Burada bence en çok ön plana çeken şey kıyaslama olabilir. Fenomen öğretmenle kıyaslanmak öğretmenin özgüvenini zedeleyebilir, mesleki motivasyonunu düşürebilir. Bundan ayrı olarak fenomen öğretmen tarafından sunulan yeniliklere ve değişimlere direnç gösterilebilir. Fenomen öğretmenin popüler olmasından dolayı kıskançlık duygusu oluşabilir. Öğretmenler arasında gruplaşmalar ve kutuplaşmalar görülebilir.” (F6)

Fenomen Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yansıması

Analiz sonucuna göre fenomen öğretmenler okulun tanıtımını yapmakta, meslektaşlarıyla iş birliği yapmakta ve okulun ihtiyaçlarının giderilmesine katkıda bulunmaktadır. Diğer yandan rekabeti artırmakta; okulda yapılan hataların sosyal medyada yansıtılması ihtimali doğmakta ve okulun itibarının zedelenmesi söz konusu olabilmektedir (Tablo 6).

Tablo 6: Fenomen -Öğretmenlerin Yöneticilerin -Tutum ve- Davranışlarına Yansımalarını Gösteren Kod, Alt Tema ve Temalar

Tema	Alt -Tema	Kod	Katılımcı
Yönetici tutum ve davranışına yansıması	İş birliği yapma	Okula ilgiyi arttırma, Destekleyici ilişki kurma, Pozitif tutum geliştirme Tecrübe paylaşımı	M1, M2, M6, Ö1, Ö3, Ö10, Ö19,
	Okulun ihtiyaçlarının giderilmesi	Okul -tanıtımına katkı, Fiziksel imkanların -iyileştirilmesi, Malzeme desteği sağlama,	F2, F3, F5, Ö3,
	Yönetim işlerinin aksamaması	Yönetimde çift başlılık oluşması Evrakların hazırlanmasının gecikmesi, Ders işleyişinin aksamaması,	M1, M2, M11, Ö9
	İlişkilerin- bozulması	Okul -aile ilişkilerinin zedelenmesi, İş barışının- bozulması, Öğretmenlerin kıyaslanması	F5, Ö4, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16

Okul Yöneticilerine Göre Fenomen Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yansıması

Okul yöneticilerine göre fenomen öğretmenlerin okul yönetimine yansıması, diğer öğretmenlere yol göstererek, yeni teknikler konusunda bilgi sağlayarak ve örnek olarak, olumlu okul iklimi yaratmaya katkı sağlamalarıdır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okul çevresinin okula olan ilgisini arttırarak akademik başarısı yüksek öğrencilerin okulu tercih etmesi nedeniyle okuldaki eğitim kalitesinin artması. Okul başarısının artması nedeniyle reklamının daha iyi yapılması ve ihtiyaçlarını gidermede kolaylık sunması olumlu yönleri olabilir.” (M1)

“Okulun reklamının yapılması, Okulun çeşitli ihtiyaçlarının giderilmesi, velilerin okula olan ilgisini arttırması” (M2)

“Bazı okul yöneticileri bu durumu okulun ve özellikle kendi reklamını yapmakta kullanmaktadır.” (M6)

“Fenomen öğretmenler iletişim becerilerini ve etki alanını kullanarak okul idaresi ve öğretmenler arasında bir iletişim kanalı vazifesi görebilirler. ..Bazı okullarda bu oldukça elzem. Okul ekosisteminde birlikte görev yapan paydaşlar bu iletişim kanalını kullanarak birbirine karşı pozitif tutum geliştirebilirler veya bazı yanlış anlaşılmalarda bu kanal kullanılarak

düzeltilir. Öğretmen ve yöneticiler de bunun varlığını bilerek daha sakin ve çözüm odaklı davranabilir.” (M8)

Katılımcılara göre bu öğretmenlerin, okul yönetimine yönelik olumsuz etkileri, okulda rekabetin yoğunlaşması, sosyal görünürlük nedeniyle yapılan hataların sosyal medyada paylaşılması ve bunun doğurabileceği olumsuz sonuçlar, kurumun itibarının zarar görme riski gibi faktörler doğrultusunda okul ikliminin olumsuz yönde etkilenmesi biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Fenomen öğretmene idarenin ilgisinin olduğunu düşünen diğer öğretmenler ne yaparsa yapsın başarısının görülmeyeceğini düşünerek mesleki tükenmişlik sendromu yaşayabilir. Fenomen öğretmene karşı olumsuz duygular yaşayarak okul iklimine zarar verebilirler. Bu durumda idare katı yöntemler kullanarak gerekli düzeni sağlama yoluna gidebilirler. Kısacası fenomen öğretmen idareyi despot bir yapıya büründürebilir.” (M1)

“Diğer öğretmenlerden ayırma/kayıma. Verilen görevleri yerine getirmeme, Okul ikliminin bozulması.” (M2)

“Fenomen öğretmenler çektiği bir videoda okulu ve yapılan bir çalışmayı eleştirip bunu sosyal medyada paylaşırsa yöneticilerin gazabına uğrar. Ders programını paylaşıp ‘böyle idareciniz varsa vay halinize’ diye paylaştığında o idareci sosyal medyada linç edilebilir. Okulun şartları ve iklimi bilinmeden yorumlar yapılır.” (M9)

Öğretmenlere Göre Fenomen Öğretmenlerin Okul Yönetimine Yansıması

Öğretmenlerine görüşlerine göre “fenomen öğretmenler”in okul yönetimine etkisi; okulun tanıtımına katkı sağlama, yönetimin bu öğretmenlere destek sunması ve diğer öğretmenler için rol model oluşturarak onları teşvik etme gibi yönlerden olumlu olabilir. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Kadrosunda fenomen ve günceli yakalamış öğretmenleri bulunduran yöneticiler bir süre sonra daha ılımlı, daha güncel, daha iletişime açık, daha işbirlikçi ve karşılıklı belirleyicilikle hareket ediyorlar.” (Ö1)

“Fenomen öğretmenlerin okulun adını duyurmasından memnun olan idareci arkadaşlar var. Okulun reklamının yapılmasından, gelen öğrencilerin de tanınmış bir okulda bulunmaktan aidiyet duygularının arttığı oldu. Bu okulun iklimine olumlu yansıyor. Haliyle müdür bu durumdan memnun kalıyor. Okula gelen yardımlar sayesinde okulun eksiklikleri gideriliyor.” (Ö3)

Öğretmenlerin bu öğretmenlerin okul yönetimi üzerindeki olumsuz yansımaları da diğer öğretmenlerin ihmal edilmesi, işlerin öğretmenlerce aksaması, velilerle olan ilişkilerin bozulması, okuldaki yönetimin itibarsızlaştırılması biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Sosyal medyada daha aktif olmak adına okul işlerini aksatma ihtimalleri, mesleğe olan saygınlığın azalacağını düşünmeleri ve diğer öğretmenler tarafından kayırıldığını düşünmemeleri için yöneticilerin bu konuya sıcak baktıklarını düşünmüyorum.” (Ö9)

“Tanınmış olmanın getirdiği ego, ayırım ve rekabet artışı. Okul veya etkinlikle değil bir kişinin ismiyle öne çıkma durumu.” (Ö18)

“Bütün öğretmenlerin de aynı şekilde paylaşımlarda bulunmalarını zorlayan yöneticiler olabiliyor. Sosyal medya o kadar çok hayatımıza girmiş ki hayat sadece orda varmış gibi davranışlar gözlemlenebilir.” (Ö19)

“Yanlış kullanımlarda okula bakış açısının olumsuzla dönebileceğini düşünüyorum. Sosyal medya terörü de denilen en ufak sorunların sosyal medyada büyümesi ya da büyümüş gibi gösterilmesinin okulun genel imajı açısından olumsuz sonuçlar doğuracağından yöneticilerin de bu konularda zor durumda kalacak olması.” (Ö16)

Fenomen Öğretmenlere Göre Okul Yönetimine Yansıması

Fenomen öğretmenlere göre kendilerinin okul yönetimine yansıması, okul yönetimine güncel bilgileri ve teknikleri sunabilmek, okulun tanıtımını yapmak, okulda destekleyici ilişkiler kurmak, yeniliklere olumlu şekilde yaklaşmak biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulundan ve öğrencilerinden güzel bir dille bahsedildiği zaman yöneticiler bu konuda gurur duyabilir. O öğretmene karşı farklı bir yaklaşım içinde olup bireysellikten çıkarıp destekleyici olabilir.” (F2)

“Okul ismi ön plana çıkarıldığı için idare bundan olumlu etkileniyor. Dersime olan değer artıyor Dersime olan bakış açıları olumlu etki yapıyor dersime daha çok önem vermeye başladılar.” (F4)

Fenomen öğretmen bu konudaki olumsuz görüşleri ise sosyal medyada görünür olmaları sebebiyle yanlışların görmezden gelinmesi uyguladıkları teknik ve yöntemlerin geleneksel yöntemlerden farklı olması, ve rekabet açısından okul yönetimini zor duruma sokması biçiminde sıralanmaktadır. Bu yöndeki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Fenomen öğretmenler bazı yöneticilerin otoritesinin zayıflamasına neden olabilir. Yöneticiler, fenomen öğretmenlerin popülerliği karşısında kendilerini yetersiz hissedebilir ve liderlik rolleri zayıflayabilir. Fenomen öğretmenlerle yöneticiler arasında çatışmalar çıkabilir ve okul yönetiminde gerilimlere neden olabilir. Bazı yöneticilerde kıskançlık ve rekabet duygularını tetikleyebilir. Bu durum, iş birliği ve destek yerine rekabetçi bir ortama sebep olur.” (F1)

“İdare benim çalışkan tavırlarımdan dolayı eski öğretmenlerinin bugüne kadar çok da bir şey yapmadıklarını anlamış oldular. Bundan dolayı diğer öğretmenlerden de proje ya da öğrencilere karşı daha ilgili tutumlar beklemeye başladılar. Hatta okul müdürümüz, kendi yardımcılarından da yeni şeyler isteyince bazı idareciler yüzüme karşı söylemeseler bile bakışlarından anladığım üzere ‘keşke gelmeseydin’ gibi bakmaya başlamışlardı. Ancak birkaç sohbet sonrasında aslında ilk öğretmenliğe başladığımız gibi idealist olmalıyız mantığında birleştik. Çünkü çalıştığım yer oldukça yüksek puanlı öğretmenlerin yani yaşça daha büyük öğretmenlerin geldiği bir okul ve bir nevi son durak olarak görünüyor. İşte bundan dolayı hedefleri kalmamış bir grup olması oldukça normal karşılanıyordu. Ancak şimdi yaptığımız çalışmalarla herkes ilk günkü gibi öğretmenlik aşkını yeniden hissetmeye başladı.” (F3)

“Bu durum idarecinin kendisiyle ilgili. Daha öncesinde çalıştığım bir idarecim “eski köye yeni adet getirme” diyerek çalışmalarımı engellemeye çalışmıştır. Ya da diğer öğretmen arkadaşları örgütleyip otoritesini sarsacağıma dair korkuları da vardı. Bir önyargı ile yaklaşım ders programımı bozdu, sürekli yaptıklarımı inceledi ve takip etti. Onun için ben yasal olmayan bir şey yapıyordum çünkü. Oysaki diğer tarafta bakanlık benim gibi arkadaşları fark yaratıyoruz diye ödüllendiriyordu. Benim yaptığım işte önceliğim öğrencilerimin yararındır. Bunu idarecim de anladı ve sorun çözüldü. Bunun gibi durumları bir daha yaşamamak için kesinlikle yasal bir düzenleme gerekmektedir. Bakanlığın kendisi bile ÖBA, EBA, Dijitalim gibi birçok dijital uygulamalar üretmektedir. Pandemi sürecindeki olumlu katkılarımızı söylemiyorum bile. Tüm bunları düşündüğümde artık işin yasal zeminde tartışılması ve yediğimiz linçlerin bitmesini istiyorum.” (F5)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, katılımcıların fenomen öğretmenleri tanımlamada ortak nitelikler belirttiği belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre fenomen öğretmenlerin özgüveni yüksek, popüler, girişken, göz önünde olmayı seven özellikler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrenciler ile ilişkilerinin iyi olduğu, kişisel gelişimlerine verdikleri önemi sosyal medyada yansıttıklarını ve pazarlama yaptıkları da ortaya çıkmıştır. Yanıtlarda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin daha eleştirel olduğu; fenomen öğretmenlerin ise daha savunucu olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu, Döğner’in (2023) çalışmalarında ulaştığı bulgularla benzerlik göstermektedir.

Fenomen öğretmenlerin eğitim-öğretime olumlu etkilerine ilişkin bulgular, bu öğretmenlerin yenilikçi olduğu, öğrencilere farkındalık kazandırdığı ve diğer öğretmenlere ilham kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanan ve sürekli erişilebilir olan sosyal medya fenomeni öğretmenler, öğrenciler açısından faydalı görülmektedir. Araştırma bulguları, bu öğretmenlerin dersin anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve görsel materyalleri sıkça kullanarak eğitim-öğretim sürecine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Gluşac, Makitan, Karuović, Radosav ve Milanov (2015) sosyal ağların öğrencilerin vizyonunu geliştirdiğini ve özellikle okuldaki öğretim ortamlarının zorluğunu aşmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla teknolojik ilerlemelerin neden olduğu değişimlerin eğitim anlayışındaki dönüşümlerle paralel olduğu ve bu nedenle sosyal medya fenomeni öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir rol üstlendiği söylenebilir.

Diğer yandan, bu öğretmenlerin “daha fazla” takipçi sayısına erişmek için öğretim programında yer almayan etkinlikler yapması, öğrencilerin yapması gereken etkinlikleri kendilerinin üstlenmesi ve “gereksiz” etkinlikler gerçekleştirmesi gibi, eğitim-öğretimi olumsuz etkileyeceği sonucu da çıkmıştır. Ayrıca, gizlilik ve öğrencilerin problemleri sosyal medya kullanımı ile ilgili kaygılar da dile getirilmiştir. Son olarak, yanlış veya eksik içerik oluşturma, ders esnasında kayıt yapılması gibi konular da belirtilmiştir. Bu bağlamda, fenomen öğretmenlerin “sürekli görünür olma” ve “içerik oluşturma” ihtiyacı, tüm katılımcı grupları tarafından, eğitim-öğretime olumsuz etki olarak değerlendirilmiştir. Nitekim, Cino ve Vandini (2020), Carpenter vd. (2020) ve Shelton vd. (2020), bazı fenomen öğretmenlerin ders etkinliklerine odaklanmak yerine, kendilerini öne çıkarma ve popülerlik kazanma amacı

güttüklerini belirtmiştir. Bartow (2014) da sosyal ağları derslerinde aktif kullanan öğretmenlerin bazılarının, öğretim programı dışındaki konular ile ilgilenebileceğini ve sosyal ağlar üzerinden yapılan eğitimlerin, yüz yüze öğretime kıyasla sınıf disiplinini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Araştırma sonucunda, fenomen öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışları üzerindeki olumlu etkileri, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmek, dijital okur-yazarlık konusunda rol model olmak, eğitim-öğretime katılımını ve motivasyonunu artırmak biçiminde sıralanmaktadır. Dalsgaard'a (2008) sosyal ağ platformlarının pedagojik bir potansiyel sunduğunu öne sürmektedir. Bu platformlar, öğrencilerin problem çözmeye yönelik, öz-yönelimli ve diğer bireylerin farkında oldukları etkinlikleri öğrenmelerine olanak tanır. Greenhow ve Askari (2017) ise sosyal medya üzerindeki yazılı içeriklerin, öğrenciler arasında diyalog kurmayı, iş birliği yapmayı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığını ifade etmektedir. Carle, Jaffee ve Miller (2009), Morris (2010), Putman ve Kingsley (2009) da sosyal ağları aktif olarak kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre tamamlayıcı eğitimlere daha fazla ulaşabildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, fenomen öğretmenlerin, öğrencilerin davranış ve tutumları üzerinde belirli bir düzeyde olumlu bir etki sağladığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusu alanyazını desteklemektedir.

Diğer yandan, katılımcılar bu öğretmenlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarına olumsuz etkilerini daha fazla sıralamıştır. Bu etkiler arasında, bu öğretmenlerin yanlış bir rol model olabileceği, bu durumun benlik saygısı problemlerine yol açabileceği de yer almaktadır. Ayrıca, derste kayıt altına alınan öğrencilerin performans kaygısı yaşayabileceği; bu öğretmenlerin kayıt yapmaktan, derslere daha az önem verebileceği ve bunların da öğrencileri olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Richtel (2011) ve Orlanda-Ventayen ve Ventayen (2017), bilinçli olmayan sosyal ağ kullanmanın, öğretmen ve öğrencilerin dikkatinin dağılmasına yol açabileceğini belirtmiştir. Goodwin (2018) ve Kwaah (2024) da sosyal medyanın aşırı kullanımının öğrencilerde siber zorbalık, fenomen öğretmene özenme sonucu dijital bağımlılık, zamanı verimsiz kullanma, mahremiyet ihlali, güvenli olmayan internet erişimi gibi problemlere neden olabileceğini; bu açıdan fenomen öğretmenlerin kötü bir rol model olabileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda, araştırmanın bu bulgusu alanyazını desteklemektedir.

Fenomen öğretmenlerin diğer öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri, teknolojiyi aktif kullanma neticesinde öğretmenlere yol gösterici olabileceği sonucu ağırlık kazanmaktadır. Carpenter vd. (2020), Davis (2013), Fox ve Bird (2017) ve Zhao vd. (2015), eğitimcilerin kullandığı sosyal medya platformlarının, benzer çıkarları paylaşan meslek gruplarında etkileşimde bulunma, işbirliği yapma, birbirlerine destek olma, bilgi üretme ve bireysel ile profesyonel öğrenme fırsatları sunma gibi avantajlar sağladığını göstermiştir. Ayrıca Wang, Hsu, Reeves ve Coster (2014) de teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerinde kullanımının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın elde ettiği sonuç, mevcut literatürle uyumlu bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Fenomen öğretmenlerin diğer öğretmenler üzerindeki en çok dile getirilen olumsuz etkisi rekabete yol açmadır. Bu öğretmenlerin okul yönetimine olumlu yansımaları arasında okulun tanınması, okulda iş birliğinin olması, okulun ihtiyaçlarının giderilmesine katkıda

bulunmaları yer almaktadır. Orlanda-Ventayen ve Ventayen (2017) sosyal medyanın eğitimdeki kullanımının eğitim kalitesinin iyileştirilmesine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla araştırmanın bulguları alanyazın ile uyumludur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlere, hizmet öncesinde ve hizmet içinde, medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi önerilmektedir. Ayrıca sosyal medya kullanımı konusunda eğitim almak isteyen öğretmenler yönetim tarafından desteklenmelidir. Eğitim yöneticileri, eğitimcilerin sosyal medya kullanımı konusunda etik farkındalığını artıracak etkinlikler düzenlemelidir. Eğitimcilerin sosyal medyayı özellikle mesleki amaçla kullanırken etik ilkeler uymaları yönünde dikkatinin çekilmesi önerilmektedir. Bu bakımdan, sosyal medya kullanımı konusunda etik ve hukuki boyutlar öne çıkarılabilir. Bu tür etkinlikler, sosyal medya kullanan eğitimcilerin profesyonel tutumlarını sürdürebilmeleri ve çocuk haklarını koruyabilmeleri adına yol gösterici olabilir.

Okullarda da öğrencilere dijital ve medya okuryazarlığı eğitimleri verilmelidir. Bu bakımdan, eğitim programlarına, dijital ve medya okuryazarlığı, siber zorbalık gibi dersler eklenebilir veya bu konulara derslerin içinde yer verilebilir.

Nitel yürütülen bu araştırma genişletilebilir. Bu kapsamda, bu çalışma başka bölgelerde tekrarlanabilir; Instagram dışındaki diğer sosyal medya platformlarındaki eğitimciler incelenebilir. Bu araştırma kamu okullarında görev yapan sosyal medya fenomeni öğretmenler ile yürütülmüştür. Dolayısıyla, özel eğitim kurumlarında görev yapan sosyal medya fenomeni öğretmenleri ve onların eğitime, okula etkileri incelenebilir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen, birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Araştırmanın birinci yazarı %50, ikinci yazarı %50 yazarlık katkısı yapmıştır. Orhan Kaya, araştırma için veri toplamış, analiz yapmış, alanyazın ile bulguların yazımına katkı yapmıştır; Asiye Toker Gökçe, analiz yapmış ve alanyazın ile makalenin diğer kısımlarını yazmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Kocaeli Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 14/12/2023

Belge Numarası: E.516740

KAYNAKÇA

- Arifah, I., Hadi, H., Kharisma, F., & Purwohandoko, P. (2023). Improving teacher professional development through social media optimization training in project-based learning in work education and entrepreneurship. *International Journal of Community Service Learning*, 7(1), 39-48. <https://doi.org/10.23887/ijcs.v7i1.52389>
- Aydoğmuş, M., Tut, E., & Karadağ, Y. (2023). Teachers' experiences regarding the use of social media for educational purposes. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(1), 69-82. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.1.855>

- Bartow, S. M. (2014). Teaching with social media: Disrupting present day public education. *Educational Studies*, 50(1), 36-64.
- Carle, A. C., Jaffee, D., & Miller, D. (2009). Engaging college science students and changing academic achievement with technology: A quasi- experimental preliminary investigation. *Computers & Education*, 52, 376– 380.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, 96, 103149.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2023). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(5), 749-764.
- Cino, D., & Vandini, C.D. (2020). Why does a teacher feel the need to post my kid? Parents and teachers constructing morally acceptable boundaries of children's social media presence. *International Journal of Communications*, 14, 1153-1172.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dalsgaard, C. (2008). *Social networking sites: Transparency in online education*. University of Aarhus: Institute of Information and Media Studies. https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/11744547/Social_networking_sites_Dalsgaard.pdf adresinden 18 Haziran 2024 tarihinde erişildi.
- Davis, T. (2013). Building and using a personal/professional learning network with social media. *Journal of Research in Business Education*, 55(1), 1-13.
- Dinh, T. C. T., & Lee, Y. (2022). I want to be as trendy as influencers-how “fear of missing out” leads to buying intention for products endorsed by social media influencers. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 16(3), 346-364.
- Döğler, M. F. (2023). *Sosyal ağlarda öğretmenler* (Tez No.: 782835) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fox, A., & Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: Teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and information technologies*, 22, 647-675.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Glušac, D., Makitan, V., Karuović, D., Radosav, D., & Milanov, D. (2015). Adolescents' informal computer usage and their expectations of ICT in teaching–Case study: Serbia. *Computers & Education*, 81, 133-142.
- Goodwin, K. (2018). *Dijital dünyada çocuk büyütmek: Teknolojiyi doğru kullanmanın yolları*. Aganta Kitap.
- Gök, N., & Ölmez, E. (2023). An examination on the views of preschool teachers on the use of social media for professional development. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 101-117. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1177302>
- Gökçe, A. T., & Kaya, O., (2023, Haziran). *Sosyal medya fenomeni öğretmenler hakkında öğretmen görüşleri (Instagram Örneği)* [Tam metin bildirisi]. 8th International New York Academic Research Congress on Humanities and Social Sciences, New York, USA.

- Greenhalgh, S., Rosenberg, J., & Russell, A. (2021). The influence of policy and context on teachers' social media use. *British Journal of Educational Technology*, 52(5), 2020-2037. <https://doi.org/10.1111/bjet.13096>
- Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22, 623-645.
- Hamal, J. B. (2021). Impact of social media on academic performance of graduate students in Kathmandu. *Interdisciplinary Journal of Management and Social Sciences*, 2(2), 37-49. <https://doi.org/10.3126/ijmss.v2i2.42600>
- Harismawati, N. E., & Mustadi, A. (2019, Temmuz). *The effect of communication on media social group towards attention on children and partnership between parents and teacher at primary school* [Tam metin bildirisi]. 6th International Conference on Educational Research and Innovation, Seville, Spain.
- Karakoyun, F., & Lindberg, J. (2021). Pre-service teachers' perceptions of social media – a qualitative survey study in Turkey and Sweden. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(2), 334-348. <https://doi.org/10.31681/jetol.929304>
- Korucu, A. T., & Usta, E. (2017). Sosyal medya öğretmen-öğrenci etkileşimi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(1), 197-216.
- Köseoğlu, P. (2017). An analysis of prospective teachers' perceptions concerning the concept of "social media" through metaphors. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 14(1). <https://doi.org/10.12973/ejmste/79325>
- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2019). Öğretmenlerin internet ve sosyal medya kullanımını üzerine bir araştırma: Çanakçı ilçesi örneği. *İmgelem*, 3(4), 7-32.
- Kwaah, C. Y. (2024). Social media use among basic school teachers in Ghana: exploring opportunities and challenges. *Cogent Education*, 11(1), 2310978.
- Lee, B. K. (2021). The metaverse world and our future. *Review of Korea Contents Association*, 19(1), 13-17.
- Li, R. (2018, Ocak). *The secret of internet celebrities: a qualitative study of online opinion leaders on Weibo* [Tam metin bildirisi]. 51st Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii.
- Mahmud, M., Ramachandiran, C., & Ismail, O. (2016). Social media and classroom engagement: students' perception. *Journal of Media Critiques*, 2(8), 197-207. <https://doi.org/10.17349/jmc116214>
- Manu, G. A. (2023). Social media and communication technology in education: A literature review. *Journal of Research in Instructional*, 3(2), 307-326. <https://doi.org/10.30862/jri.v3i2.297>
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). 3. Basımdan Çeviri. Nobel Yayıncılık.
- Morris, N. P. (2010). Podcasts and mobile assessment enhance student learning experience and academic performance. *Bioscience Education*, 16(1), 1-7.
- Orlanda-Ventayen, C. C., & Ventayen, R. J. M. (2017). Role of social media in education: A teachers' perspective. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 9(2).
- Putman, S. M., & Kingsley, T. (2009). The atoms family: Using podcasts to enhance the development of science vocabulary. *The Reading Teacher*, 63(2), 100-108.

- Ray, N., Strong, R., & Meyers, C. (2022). Measuring the perceived usefulness of social media professional learning networks to elevate agricultural development. *Advancements in Agricultural Development*, 3(4), 43-56. <https://doi.org/10.37433/aad.v3i4.275>
- Richtel, M. (2011). In classroom of future, stagnant scores. *The New York Times*. https://www.ikzadvisors.com/wp-content/uploads/2009/09/Technology-in-Schools-Faces-Questions-on-Value-NYTimes.com_.pdf adresinden 18 Haziran 2024 tarihinde erişildi.
- Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A., & Richter, D. (2022). Instagram as a platform for teacher collaboration and digital social support. *Computers & Education*, 190, 104624.
- Sawyer, A. (2020). Online mathematics teacherpreneurs developers on teachers pay teachers: who are they and why are they popular? *Education Sciences*, 10(9), 248. <https://doi.org/10.3390/educsci10090248>
- Schmidt, S. J. (2021). The academic safety net: Empowering and motivating our students to do their best work. *Journal of Food Science Education*, 20(1), 2-7.
- Selwyn, N. (2019). What's the problem with learning analytics? *Journal of Learning Analytics*, 6(3), 11-19. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.63.3>
- Shelton, C., Curcio, R., & Schroeder, S. (2020). *Instagramming their hearts out: Teacher influencers on Instagram* [Tam metin bildirisi]. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Online: <https://www.learntechlib.org/primary/j/SITE/v/2020/n/1/>
- Sivakumar, A., Jayasingh, S., & Shaik, S. (2023). Social media influence on students' knowledge sharing and learning: an empirical study. *Education Sciences*, 13(7), 745. <https://doi.org/10.3390/educsci13070745>
- Šliogerienė, J., & Valūnaitė-Oleškevičienė, G. (2017). Evoking teacher creativity while using social media / dėstytojų kūrybiškumo sužadinimas naudojant socialines medijas. *Creativity Studies*, 10(1), 84-96. <https://doi.org/10.3846/23450479.2017.1306808>
- Tam, M. S. (2020). Sosyal medya etkileyicilerinin kanaat önderliği rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(2), 1325-1351.
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (2015). *Never Send a Human to Do a Machine's Job: Correcting the Top 5 Ed-Tech Mistakes*. Corwin Press.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 89-104, Summer 2025

Ergenlerde Öz-Çekim ve Psikolojik İyi Oluş*

Selfie and Psychological Well-Being in Adolescents

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
15/04/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
16/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Doç. Dr. Özlem Gözün Kahraman
Karabük Üniversitesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
okahraman@karabuk.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2767-0592

Öğr. Gör. Melisa Akköse Kaya
Nişantaşı Üniversitesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
melisaakkosekaya@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6035-5039

*Bu çalışma İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Etik Kurulunun
06/02/2025 tarih ve 20250206-12 belge
numarası onayı çerçevesinde
gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu araştırma, 14-16 yaş grubundaki ergenlerin özçekim (selfie) tutumları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İstanbul ilinde öğrenim görmektedir ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 331 ergen ile yürütülen çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Veriler; Demografik Bilgi Formu, Özçekim Tutum Ölçeği ve Stirling Çocuklar İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeği aracılığıyla toplanmış, SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin özçekime yönelik tutum puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, 14 yaş grubundaki bireylerin sosyal medya paylaşım sıklıkları daha fazladır. Fiziksel görünümünü olumlu değerlendiren ve arkadaş beğenisi yüksek olan bireylerin hem özçekim tutumları hem de psikolojik iyi oluş düzeyleri daha yüksektir. Özçekim Tutum Ölçeği'nin "Önleyici Olumsuz Deneyimler" alt boyutu ile psikolojik iyi oluş arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bu durum, paylaşım sıklığındaki artışın her zaman olumlu psikolojik sonuçlar doğurmadığını göstermektedir. Sonuç olarak, özçekim davranışı yalnızca dijital bir alışkanlık değil; aynı zamanda benlik algısı, sosyal onay arayışı ve psikososyal gelişimle ilişkili çok boyutlu bir davranış biçimidir.

Anahtar Kelimeler: Özçekim, Psikolojik İyi Oluş, Ergenlik Dönemi

Abstract

This study aims to examine the relationship between the selfie attitudes of adolescents aged 14-16 and their psychological well-being. The study, which was conducted with 331 adolescents studying in Istanbul and voluntarily participating in the study was designed based on the relational screening model. Data were collected using the Demographic Information Form, Selfie Attitude Scale and Stirling Children's Psychological Well-being Scale, and analyzed using the SPSS 22.0 program. The findings show that female students' selfie attitude scores are significantly higher than male students. Individuals in the 14-year-old group share more frequently on social media. Individuals who evaluate their physical appearance positively and have high friend appreciation have higher selfie attitudes and psychological well-being levels. A negative significant relationship was found between the "Preventive Negative Experiences" sub-dimension of the Selfie Attitude Scale and psychological well-being.

This situation shows that an increase in sharing frequency does not always lead to positive psychological outcomes. In conclusion, selfie behavior is not just a digital habit; but also, a multidimensional behavioral pattern related to self-perception, social approval seeking, and psychosocial development.

Keywords: Selfie, Psychological Well-Being and Adolescence

Atf Bilgisi / Citation Information

Gözün Kahraman, Ö., & Akköse Kaya, M. (2025). Ergenlerde öz-çekim ve psikolojik iyi oluş. *Asya Studies*, 9(32), 89-104. <https://doi.org/10.31455/asya.1676294>

GİRİŞ

21.yüzyılın başlarından itibaren teknolojiye yaşanan hızlı ilerlemeler, insanların iletişim biçimlerini köklü bir şekilde dönüştürmüştür. Artan sosyal medya kullanımı, bireyler arasında yeni bir iletişim şeklinin doğmasına zemin hazırlamıştır (Bulunmaz, 2015; Rodrigues vd., 2018). Günümüzde sosyal medyada içerik üretimi ve paylaşımı giderek yaygınlaşmış, böylece bireylerin geniş kitlelere ulaşma imkânı artmıştır. Sosyal medya aracılığıyla yapılan paylaşımlar, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerinin değişmesine ve özellikle görsel içeriklerle öne çıkma isteğinin artmasına neden olmuştur (Aytaş, 2022).

Kültürün bir yansıması olarak, fotoğraf çekilme davranışı "özçekim" adıyla popüler bir fenomen haline gelmiştir. Özçekim; bireyin kendisini veya bulunduğu ortamı cep telefonu ya da benzeri cihazlarla kendi eliyle fotoğraflaması anlamına gelir. Türk Dil Kurumu bu terimi "özçekim" olarak tanımlamaktadır. Bu eylem, yalnızca teknik bir davranış olarak düşünülmemekte aynı zamanda bireyin kimliğini, ruh hâlini ve sosyal ilişkilerdeki yerini ifade etme biçimidir. Özellikle genç bireyler arasında sosyal medya platformlarında sıkça gerçekleştirilen bu davranış, dijital benlik sunumunun temel parçalarından biri hâline gelmiştir. Ergenlik dönemi, bireyin benlik algısını oluşturduğu, akran ilişkilerinin yoğunlaştığı ve sosyal geri bildirimlere olan duyarlılığın arttığı bir gelişim evresidir. Özçekim paylaşımı; görünür olma, kabul edilme ve sosyal bağ kurma gibi ihtiyaçların karşılanmasında işlevsel bir rol oynayabilmektedir (Aytaş, 2022). Araştırmalar, öz çekimin yalnızca görsel içerik üretmekle sınırlı kalmadığını; bireyin duygularını yansıtmaya ve sosyal çevresinden geri bildirim alma aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Örneğin, İtalya'da yapılan bir araştırmada 14-19 yaş aralığındaki ergenlerin %82'sinin aktif olarak özçekim paylaştığı, Çin'de ise ayda ortalama 12-13 özçekim yayınlandığı rapor edilmiştir (Boursier ve Manna, 2018; Guo vd., 2018). Bu yaygınlık, özçekim davranışının sosyal etkileşimde önemli bir araç hâline geldiğini göstermektedir.

Özçekim paylaşım davranışı, literatürde "selfitis" olarak tanımlanan üç düzeyde sınıflandırılmaktadır. Günde üçten az özçekim çekip bazen paylaşan bireyler "sınırdaki selfitis"; günde en az üç özçekim çekip hepsini paylaşanlar "akut selfitis"; sürekli özçekim çekip günde altıdan fazla paylaşım yapanlar ise "kronik selfitis" olarak tanımlanır (Balakrishnan ve Griffiths, 2018). Özçekim çekme ve paylaşma alışkanlığı bazı bireylerde bağımlılık düzeyine ulaşabilecek kadar yoğun hâle gelebilmekte ve bu durum psikolojik sorunları tetikleyebilmektedir (Twenge, 2018). Özçekim davranışlarının psikolojik etkilerle birlikte incelenmesi, dijital çağda önem kazanan bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Ergenlik dönemi gibi kırılgan bir dönemde, sosyal medyada alınan olumlu ya da olumsuz geri bildirimler bireyin ruh sağlığı üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Özçekim paylaşımına yönelik geri bildirimler bireyin mutluluğunu etkileyebilirken, olumsuz yorumlar özgüven kaybına ve sosyal çekingenliğe neden olabilmektedir. Ergen bireyler sıklıkla sosyal medyada diğer kullanıcılarla kendilerini kıyaslama eğiliminde olduklarından, bu durum mükemmeliyetçilik, dış görünüme aşırı odaklanma ve sosyal kaygı gibi olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilmektedir (McLean vd., 2015). Bu bağlamda, özçekim çekme ve paylaşma davranışının psikolojik iyi oluş ile olan ilişkisini irdelemek önemlidir.

Psikolojik iyi oluş, bireyin yaşamdan doyum alması, kendi potansiyelini gerçekleştirme ve sosyal çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi olarak tanımlanır (Dodge vd., 2012; McLeod, 2023; Keyes, 2002; Ryff, 1989;). Son yıllarda yapılan çalışmalar, özçekim davranışının ergenlerin psikolojik iyi oluşunu hem olumlu hem de olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Gürkan ve Demirel, 2021; Kocaman ve Kazan, 2021; Yüksel vd., 2019).

Moskova'da yapılan bir çalışmada özçekim paylaşımının üç temel nedeni belirlenmiştir: özsaygıyı artırmak, sosyal ilişkileri sürdürmek ve bilgiyi korumak/paylaşmak. Özellikle bilgiyi kaydetme amacıyla yapılan özçekim paylaşımlarının psikolojik refah üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur (Çaycı vd., 2019; Nikitina, 2021).

Özçekim paylaşımına gelen olumsuz geri bildirimlerin, düşük özgüven ve depresyon gibi sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir (Akkaş, Bakırtaş ve Çiftçi, 2020; Dokur vd., 2018; Taçyıldız, 2010). Özçekim paylaşmayı seven bireylerin daha yüksek özsaygıya ve daha düşük depresif belirtilere sahip olduklarını bildiren bulgular da mevcuttur (Taskin, Ferdowsi ve Islam, 2024; Vijayan, 2024).

Literatürde, özçekim (selfie) davranışlarının beden algısı, özsaygı ve psikolojik iyi oluş gibi değişkenlerle ilişkili olabileceği vurgulanmaktadır (Nesi vd., 2021; Barry vd., 2020). Özellikle ergenlik dönemine özgü gelişimsel boyutların yeterince ele alınmaması, bu alandaki önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Ergenlik, bireyin fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimlerin yoğun biçimde yaşandığı; kimlik gelişiminin temellendiği ve sosyal çevreyle etkileşimin arttığı kritik bir dönemdir (Sawyer vd., 2018). Dijital medya araçlarının yaygın kullanımı, bu gelişimsel süreci doğrudan etkilemektedir. Özçekim gibi dijital davranışların, psikolojik dayanıklılık ve iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini ele alan güncel çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Boursier vd., 2020). Günümüzde dijital kimlik inşasında özçekim davranışlarının etkisi giderek artmakta buna karşın, söz konusu davranışların psikolojik sonuçlarına ilişkin bilimsel kanıtlar yetersiz kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı, ergenlerin öz çekim (özçekim) davranışları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sayede, ergenlerin öz çekimlerinin psikolojik durumlarına nasıl yansıdığını belirleyerek ailelere ve uzmanlara rehberlik sunulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ergenlerin öz çekim (özçekim) davranışları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu sayede, ergenlerin öz çekimlerinin psikolojik durumlarına nasıl yansıdığını belirleyerek ailelere ve uzmanlara rehberlik sunulması hedeflenmektedir.

1. Ergenlerin özçekim tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin özçekim tutumları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
3. Kendi fiziksel görünüşünü beğenme durumu, ergenlerin özçekim tutumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
4. Arkadaşların fiziksel görünüşünü beğenme durumu, ergenlerin özçekim tutumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
5. Günlük özçekim paylaşım sıklığı, ergenlerin özçekim tutumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
6. Ergenlerin özçekim tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 14-16 yaş arasındaki ergenlerin öz çekim (özçekim) tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında bir değişim olup olmadığı ve değişimin derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2013).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ilinde yaşayan 14–16 yaş aralığındaki ergen bireyler olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 331 genç birey meydana getirmektedir. Katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaşılmış, aydınlatılmış rıza onamları alınarak çalışmaya ebeveyninin izni olan çocuklar dahil edilmiştir. Örneklem yöntemi olarak katılımcılara ulaşımın pratik olması nedeniyle kolayda örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının kolay erişebildiği ve gönüllü olan bireyleri çalışmaya dâhil etmesiyle tanımlanır ve veri toplama sürecinde zaman ve kaynak açısından avantaj sağlar (Karasar, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, gençlerin özçekim tutumlarını belirlemek amacıyla “Özçekim Tutum Ölçeği” (ÖTÖ) kullanılmıştır. Psikolojik iyi oluş düzeylerini değerlendirmek üzere ise “Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği” uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Demografik Bilgi Forumu”ndan yararlanılmıştır.

Özçekim Tutum Ölçeği (ÖTÖ)

Lise öğrencilerinin özçekim davranışlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ersun Çıplak ve Sabahattin Çam (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 28 madde ve iki alt faktörden oluşmaktadır: Selfiye Yönelik Olumlu Deneyimler (SOD- Positive Experiences on Selfie): Özçekimden alınan olumlu duyguları ölçer. Önleyici Olumsuz Deneyimler (ÖOD- Negative Experiences on Prevention): Beğeni alamama gibi durumlarda hissedilen olumsuz duyguları ölçer.

Önleme konusunda olumsuz deneyimler aynı zamanda toplumsal faydanın engellenmesi anlamına da gelmektedir. Alınan puan yükseldikçe kişinin selfie karşı olumsuz deneyimlerinin arttığı göstermektedir. Mevcut araştırmada Özçekim tutum ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0,964 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş seviyelerini ölçmek için Liddle ve Carter (2015) tarafından geliştirilen ölçek, Akın, Yılmaz, Özen, Raba ve Özhan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, 12 maddeden oluşmakta olup iç tutarlılık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları şu şekildedir: $\chi^2 = 96.87$, $sd = 54$, $RMSEA = .073$, $SRMR = .051$, $CFI = .93$, $IFI = .93$, $GFI = .90$. Beşli likert tipi bir yapıya sahip olan ölçek, çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır.

Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocukların bu alandaki iyi oluş düzeylerinin arttığını göstermektedir. Özçekim tutum ölçeği için Cronbach's Alpha değeri 0,964 olarak hesaplanmıştır, bu da ölçeğin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada psikolojik iyi oluş ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri 0,903 olarak bulunmuştur.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum gibi temel demografik özelliklerinin yanı sıra, özçekim çekme sıklığı, özçekim paylaşma durumu ve görünüş algısına yönelik bilgileri toplamak amacıyla hazırlanmış bir veri toplama aracıdır.

Araştırmada, katılımcıların bu özelliklerini sistematik bir şekilde kayıt altına almak ve elde edilen verileri analizde kullanmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, açık ve anlaşılır sorulardan oluşmuş olup, gönüllü katılım esasına göre yanıtlanmıştır. Toplanan bilgiler, gruplar arası karşılaştırmalarda ve analizlerde kullanılmak üzere değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına başlamadan önce, İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu'ndan 06.02.2025 tarihli onay alınmıştır. Veriler; Özçekim Tutum Ölçeği, Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ile Demografik Bilgi Formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu araçlar, gönüllü olarak katılım sağlayan 331 gence çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Katılımcılara uygulanan ölçekler ortalama 10 dakika sürmektedir. Uygulama 3 ay süresince devam etmiş ve bu süreçte gönüllülere, uygulama öncesi, sırası ve sonrasında detaylı bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, Özçekim Tutum puanlarının normal dağılmadığı, Psikolojik İyi Oluş puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bağımsız iki değişkenin ortalamaları arasındaki fark için veriler normal dağılıyorsa t-testi, normal dağılmıyorsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla değişkenin ortalamaları arasındaki fark için, veriler normal dağılıyorsa Tek Yönlü Anlamlılık Testi (ANOVA), normal dağılmıyorsa Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır. Fark yaratan grup belirlendikten sonra, farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için, veriler normal dağılıyorsa Scheffé veya LSD testi, normal dağılmıyorsa Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkiler, Spearman korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu

Karar Tarihi: 06/02/2025

Belge Numarası: 20250206-12

BULGULAR**Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine yönelik bulgular****Tablo 1: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklere Göre Dağılımı**

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	187	56,5
	Erkek	144	43,5
Yaş	14	86	26,0
	15	91	27,5
	16	154	46,5
Sınıf	9.sınıf	100	30,2
	10.sınıf	137	41,4
	11.sınıf	94	28,4
Fiziksel Görünüş Beğenisi	Hayır	31	9,4
	Kısmen	113	34,1
	Evet	187	56,5
Arkadaşların Fiziksel Görünüş Beğenisi	Hayır	18	5,4
	Kısmen	94	28,4
	Evet	219	66,2
Günlük Özçekim Sayısı	1-3 Kez	135	40,8
	4-6 Kez	45	13,6
	7 ve Daha Fazla	34	10,3
	Hiç	117	35,3
Özçekim Paylaşım Sıklığı	Hiç Paylaşmam	77	23,3
	Nadiren	92	27,8
	Paylaşırım		
	Bazen	91	27,5
	Paylaşırım		
	Sık Sık	71	21,5
	Paylaşırım		

Tablo1’de, Araştırmada öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri incelendiğinde, cinsiyet dağılımında kız öğrenciler %56,5 ile çoğunluğu oluştururken, erkek öğrenciler %43,5 oranında yer almıştır. Yaş gruplarına göre en yüksek oran %46,5 ile 16 yaşında olan öğrencilerde gözlenmiş, bunu %27,5 ile 15 yaş ve %26,0 ile 14 yaş takip etmiştir. Sınıf düzeyine göre dağılımda, %41,4 ile 10. sınıf öğrencileri en yüksek oranı oluşturmuş, ardından %30,2 ile 9. sınıf ve %28,4 ile 11. sınıf öğrencileri yer almıştır.

Fiziksel görünüş beğenisine ilişkin olarak, öğrencilerin %56,5’i kendini beğenirken, %34,1’i kısmen beğendiğini ve %9,4’ü ise beğenmediğini ifade etmiştir. Arkadaşlarının fiziksel görünüş beğenisine yönelik değerlendirmelerde, %66,2’si arkadaşlarının kendilerini beğendiğini, %28,4’ü kısmen beğendiğini, %5,4’ü ise beğenmediğini belirtmiştir. Günlük özçekim çekim sıklığında, %40,8’i 1-3 kez, %13,6’sı 4-6 kez ve %10,3’ü 7 ve daha fazla kez özçekim çekerken, %35,3’ü hiç özçekim çekmediğini söylemiştir. Özçekim paylaşım sıklığında ise %27,8’i nadiren, %27,5’i bazen, %21,5’i sık sık paylaşım yaptığını belirtirken, %23,3’ü hiç paylaşmadığını ifade etmiştir.

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Tablo 2: Özçekim Tutum Ölçeği ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçekler		N	Ort	Ss	Min.	Maks.
Özçekim Tutum Ölçeği (ÖTÖ)	Selfiye Yönelik Olumlu Deneyimler (SOD)	331	45,695	15,057	14,000	70,000
	Önleyici Olumsuz Deneyimler (ÖOD)	331	38,619	16,933	14,000	70,000
Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİO)		331	39,042	10,156	12,000	60,000

Tablo 2 ‘de özçekim tutum ve psikolojik iyi oluş puanlarının ortalamaları incelenmiştir. ÖTÖ alt boyutlarından SOD ortalaması 45,70 (SS=15,06), minimum 14,00 ve maksimum 70,00 arasında değişirken, ÖOD ortalaması 38,62 (SS=16,93), minimum 14,00 ve maksimum 70,00 olarak tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluş toplam puanı ise ortalama 39,04 (SS=10,16), minimum 12,00 ve maksimum 60,00 arasında değişiklik göstermiştir.

Tablo 3: Özçekim Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Demografik Özellikler	n	SOD	ÖOD
Cinsiyet		Ort ± SS	Ort ± SS
Kız	187	49,984±13,604	41,433±17,249
Erkek	144	40,125±15,071	34,965±15,839
[MWU/Z]		8347,000/-5,933	10499,000/-3,437
p=		0,000	0,001

Tablo 3’de özçekim tutum puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. ÖTÖ alt boyutlardan SOD puan ortalaması da kızlarda (49,98±13,60), erkeklerle (40,13±15,07) göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır (p=0,000). ÖOD boyutunda ise kızlar (41,43±17,25), erkeklerden (34,97±15,84) anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır (p=0,001).

Tablo 4: Özçekim Tutum Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Demografik Özellikler	N	SOD	ÖOD
Yaş		Ort ± SS	Ort ± SS
14 yaş	86	50,419±15,233	44,954±17,520
15 yaş	91	44,330±15,425	37,846±16,940
16 yaş	154	43,864±14,251	35,539±15,704
χ^2_{kw}		11,196	17,017
p=		0,004	0,000
MWU/PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)

Tablo 4’te, özçekim tutum puanlarının yaşa göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Ergenlerin yaşına göre SOD ve ÖOD alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. SOD alt boyutunda 14 yaş grubu ergenlerin puan ortalamaları (50,42±15,23), diğer yaş gruplarına göre anlamlı derecede daha yüksektir (p=0,004). ÖOD alt boyutunda da 14 yaş grubu

ergenlerin puan ortalamaları ($44,95 \pm 17,52$), hem 15 yaş ($37,85 \pm 16,94$) hem de 16 yaş ($35,54 \pm 15,70$) grubu ergenlerden daha yüksektir ($p=0,000$).

Post-hoc analizler, 14 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha yüksek özçekim tutum puanlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, özellikle 14 yaş grubunun özçekim tutumlarında daha güçlü bir eğilim sergilediğini göstermektedir.

Tablo 5: Özçekim Tutum ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Fiziksel Görünüş Beğenisine Göre Anova ve Kruskal Wallis H Testi sonuçları

Demografik Özellikler	n	SOD	ÖOD	PİÖ
Fiziksel Görünüş Beğenisi		Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS
Hayır	31	$41,613 \pm 15,901$	$43,323 \pm 16,875$	$31,484 \pm 8,606$
Kısmen	113	$43,009 \pm 13,269$	$37,761 \pm 14,986$	$37,195 \pm 9,371$
Evet	187	$47,995 \pm 15,587$	$38,358 \pm 17,981$	$41,412 \pm 10,046$
$\chi^2_{KW}/F=$		10,609	2,996	F=17,058
p=		0,005	0,224	0,000
MWU/PostHoc=		$3 > 1, 3 > 2 (p < 0.05)$		$2 > 1, 3 > 1, 3 > 2 (p < 0.05)$

Tablo 5'te, özçekim tutum ve psikolojik iyi oluş puanlarının ergenlerin fiziksel görünüş beğenisine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre SOD alt boyutu ve PİÖ puan ortalamalarında gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. SOD alt boyutunda "Evet" diyenlerin puanları ($47,99 \pm 15,59$), "Hayır" ($41,61 \pm 15,90$) ve "Kısmen" ($43,01 \pm 13,27$) diyenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p=0,005$). ÖOD alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p=0,224$). Psikolojik iyi oluş toplam puanlarında "Evet" diyenler ($41,41 \pm 10,05$), "Hayır" ($31,48 \pm 8,61$) ve "Kısmen" ($37,19 \pm 9,37$) diyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($p=0,000$).

Post-hoc analizler, fiziksel görünüşünü beğenenlerin (Evet) hem SOD hem de psikolojik iyi oluş puanlarında diğer gruplardan anlamlı şekilde daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, fiziksel görünüş beğenisinin özellikle psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6: Özçekim Tutum ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Arkadaşların Fiziksel Görünüş Beğenisine Göre Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçlar

Demografik Özellikler	n	OD	ÖOD	PİÖ
Arkadaşların Fiziksel Görünüş Beğenisi		Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS
Hayır	18	$37,778 \pm 14,699$	$37,389 \pm 18,468$	$32,611 \pm 13,827$
Kısmen	94	$41,457 \pm 13,915$	$38,894 \pm 14,715$	$37,106 \pm 8,962$
Evet	219	$48,164 \pm 14,990$	$38,603 \pm 17,745$	$40,402 \pm 10,003$
$\chi^2_{KW}/F=$		19,749	0,673	F=7,569
p=		0,000	0,714	0,001
MWU/PostHoc=		$3 > 1, 3 > 2 (p < 0.05)$		$3 > 1, 3 > 2 (p < 0.05)$

Tablo 6'da özçekim tutum ve psikolojik iyi oluş puanlarının arkadaşların fiziksel görünüş beğenisine göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Özçekim tutum ölçeği SOD alt boyutunda "Evet" diyenler ($48,16 \pm 14,99$), "Hayır" ($37,78 \pm 14,70$) ve "Kısmen" ($41,46 \pm 13,92$)

diyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($p=0,000$). ÖOD alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,714$). Psikolojik iyi oluş toplam puanlarında ise "Evet" diyenlerin puanları ($40,40\pm10,00$), "Hayır" ($32,61\pm13,83$) ve "Kısmen" ($37,11\pm8,96$) diyenlere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur ($p=0,001$).

Post-hoc analiz sonuçları, arkadaşlarının fiziksel görünüşünü beğendiğini belirten öğrencilerin (Evet) hem SOD hem de psikolojik iyi oluş puanlarında diğer gruplardan anlamlı şekilde daha yüksek değerlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, arkadaşların fiziksel görünüş beğenisinin psikolojik iyi oluş ve özçekim tutumları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

Tablo 7: Özçekim Tutum ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Günlük Özçekim Sayısına Göre Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Demografik Özellikler	n	SOD	ÖOD	PİO
Günlük Özçekim Sayısı		Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS
1-3 Kez	135	48,570 $\pm$ 12,316	39,044 $\pm$ 16,938	40,074 $\pm$ 9,365
4-6 Kez	45	55,133 $\pm$ 11,793	45,822 $\pm$ 18,150	39,644 $\pm$ 8,718
7 Ve Daha Fazla	34	58,235 $\pm$ 13,965	46,971 $\pm$ 17,735	38,912 $\pm$ 11,715
Hiç	117	35,103 $\pm$ 12,572	32,932 $\pm$ 14,015	37,658 $\pm$ 10,995
χ^2_{KW}		103,263	25,106	F=1,246
p=		0,000	0,000	0,293
MWU/PostHoc=		2>1, 3>1, 1>4, 2>4, 3>4 (p<0.05)	2>1, 3>1, 1>4, 2>4, 3>4 (p<0.05)	

Tablo 7’de, özçekim tutum ve psikolojik iyi oluş puanlarının günlük özçekim sayısına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Özçekim SOD alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiş olup ($p=0,000$), özçekim çekme sıklığı arttıkça puanlar yükselmiştir. ÖOD alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuş ($p=0,000$), en yüksek puan 7 ve daha fazla özçekim çekenlerde ($46,97\pm17,74$), en düşük puan ise hiç özçekim çekmeyenlerde ($32,93\pm14,02$) görülmüştür. Psikolojik iyi oluş toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0,293$). Post-hoc analizler, günlük özçekim sayısının artışıyla özçekim tutum alt boyutlarında anlamlı bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Hiç özçekim çekmeyenler ile diğer gruplar arasında belirgin farklar görülmüş, bu durum özellikle özçekim tutumunda özçekim çekme sıklığının önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

Tablo 8: Özçekim Tutum ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarının Özçekim Paylaşım Sıklığına Göre Anova ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Demografik Özellikler	n	SOD	ÖOD	PİO
Özçekim Paylaşım Sıklığı		Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS	Ort $\pm$ SS
Hiç Paylaşmam	77	33,558 $\pm$ 12,922	32,623 $\pm$ 13,900	36,948 $\pm$ 10,684
Nadiren Paylaşıyorum	92	41,565 $\pm$ 9,832	34,652 $\pm$ 13,840	39,098 $\pm$ 9,884
Bazen Paylaşıyorum	91	46,176 $\pm$ 11,359	35,066 $\pm$ 14,374	41,582 $\pm$ 8,962
Sık Sık Paylaşıyorum	71	63,592 $\pm$ 9,290	54,817 $\pm$ 16,866	37,986 $\pm$ 10,848
$\chi^2_{KW}/F=$		153,516	68,670	3,314
p=		0,000	0,000	0,020
MWU/PostHoc=		2>1, 3>1, 4>1, 3>2, 4>2, 4>3 (p<0.05)	4>1, 4>2, 4>3 (p<0.05)	3>1, 3>4 (p<0.05)

Tablo 8’de, özçekim tutum ve psikolojik iyi oluş puanlarının özçekim paylaşım sıklığına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Öz çekim ölçeğinin SOD alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup ($p=0,000$), paylaşım sıklığı arttıkça puanlar yükselmiştir. ÖOD alt boyutunda ise sık sık paylaşanlar ($54,82\pm16,87$), diğer gruplardan anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır ($p=0,000$). Psikolojik iyi oluş toplam puanlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş ($p=0,020$).

Post-hoc analizlere göre bazen paylaşanlar ($41,58\pm8,96$), hiç paylaşmayanlardan ($36,95\pm10,68$) ve sık sık paylaşanlardan ($37,99\pm10,85$) anlamlı şekilde daha yüksek puan almıştır. Bu bulgular, özçekim paylaşım sıklığının özçekim tutum ve alt boyutlarından alınan puanları önemli ölçüde etkilediğini, ancak psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisinin daha sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle sık sık paylaşım yapanların, özçekim tutum ve alt boyutlarında en yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Özçekim Tutum ile Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki

		SOD	ÖOD	PİÖ
SOD	r	1,000	,588**	,068
	p	.	,000	,217
ÖOD	r	,588**	1,000	-,197**
	p	,000	.	,000
PİÖ	r	,068	-,197**	1,000
	p	,217	,000	.

Tablo 9’da özçekim tutum ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki Spearman korelasyon analiziyle incelenmiştir. Özçekim Ölçeğinin önleyici olumsuz deneyimler (ÖOD) alt boyutu ile psikolojik iyi oluş toplam puanı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, özçekim davranışlarına yönelik olumsuz deneyimlerin artmasının, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir ($r = -0,197$, $p < 0,01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 14-16 yaş aralığındaki ergenlerin öz çekim tutumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ayrıca ergenlerin öz çekim tutumları ve psikolojik iyi oluş düzeyleri farklı değişkenlerle incelenmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre, ergenlerin özçekim tutum puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kız ergenlerin özçekim tutum puanları, erkek akranlarına kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, kız öğrencilerin dijital dünyada kendilerini ifade etme, sosyal etkileşim kurma ve beğeni alma süreçlerinde daha aktif rol aldıklarını düşündürmektedir. Sosyal medyada fiziksel görünüme yönelik farkındalık ve önem düzeyinin kız ergenlerde daha yüksek olduğu, bu nedenle özçekim yapma ve paylaşma davranışlarının daha sık gerçekleştiği yorumlanabilir. Bulgular, önceki araştırmalarla tutarlıdır. Literatürde, kız ergenlerin sosyal medya kullanımında daha etkin oldukları, fiziksel görünümüne ilişkin geri bildirimlere daha fazla önem verdikleri ve özçekim davranışına daha yatkın oldukları belirtilmektedir (Haferkamp vd., 2012; Sorokowski vd., 2015; Weiser, 2015; Qiu, 2015). Oğuz (2018) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmış; kızların erkeklere oranla

daha sık özçekim çektiği ve bu davranışa daha eğilimli oldukları rapor edilmiştir. Engeln ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında ise bu eğilimler, kimlik oluşturma, sosyal kabul ihtiyacı ve görünüm kaygısıyla ilişkilendirilmiştir.

Ergenlerin özçekim tutum puanlarının yaşa göre farklılaştığı da belirlenmiştir. Özellikle 14 yaşındaki ergenlerin puanları, 15 ve 16 yaş grubundakilere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, 14 yaş grubunun dijital ortamda kendini ifade etme ve kimlik oluşturma süreçlerinde daha aktif rol aldığını ortaya koymaktadır. Erken ergenlik döneminde bireylerin sosyal medya araçlarını kimlik arayışlarının bir parçası olarak kullanmaya daha yatkın oldukları ve bu dönemde sosyal onay alma ihtiyacının daha belirgin hâle geldiği bilinmektedir. Erikson'un (1968) psikososyal gelişim kuramı kapsamında da 14 yaş, kimlik gelişiminin kritik aşamalarından biri olarak tanımlanmıştır. Pérez-Torres (2024) ve Sherman vd. (2018), sosyal medyanın bu yaş grubundaki ergenler için kendini tanıtmaya, onay alma ve kabul görme amacıyla kullanıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla, özçekim yapma ve paylaşma davranışları, bu gelişimsel ihtiyaçlarla örtüşmektedir.

Fiziksel görünüş algısı ve arkadaşların fiziksel beğenisine ilişkin değerlendirmeler, ergenlerin hem özçekim tutumlarını hem de psikolojik iyi oluş düzeylerini anlamlı biçimde etkilemektedir. Fiziksel görünümünü beğendiğini ifade eden ergenlerin özçekim tutum puanlarının, görünüşünü beğenmeyen veya kısmen beğenen ergenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, olumlu beden algısının özçekim davranışını destekleyen bir faktör olduğunu göstermektedir. Daha fazla özçekim yapan ergenlerin, fiziksel görünümünden daha memnun oldukları ve bu durumun dijital davranışlarına da yansıdığı söylenebilir. Mei, Yang ve Wang'ın (2024) yürüttüğü çalışmada, özçekim davranışı ile beden imajı memnuniyeti arasında öz-nesneleştirilmenin aracı rol oynadığı bulunmuştur. Özellikle kadınların bu davranışa daha yatkın oldukları ve kendilerini sunma çabasıyla daha fazla özçekim paylaştıkları rapor edilmiştir.

Arkadaşları tarafından fiziksel olarak beğenildiğini belirten ergenlerin özçekim tutum puanlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal çevreden alınan olumlu geri bildirimlerin, özçekim davranışını pekiştirebildiği anlaşılmaktadır. Ergenlik döneminde akran onayına verilen önem ve beğenilme isteği, dijital ortamda daha fazla görünür olma çabasıyla birleşerek özçekim sıklığını artırabilmektedir. Bu sonuç, sosyal kabul arayışının dijital davranışlara etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Çaycı vd. (2019), Sorokowski vd. (2015) ile Lee ve Sung (2016) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer şekilde sosyal onay ihtiyacının özçekim davranışını etkilediği ifade edilmektedir.

Fiziksel görünüş algısının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi de dikkate değerdir. Görünüşünü beğendiğini ifade eden ergenlerin psikolojik iyi oluş puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, olumlu beden imajının psikolojik iyi oluşu desteklediğini göstermektedir. Yıldız'ın (2018) çalışmasında sosyal görünüş kaygısının azaldıkça, psikolojik iyi oluşun arttığı ve bu iki değişken arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, arkadaşlarının kendilerini fiziksel olarak beğendiğini belirten ergenlerin psikolojik iyi oluş puanları da daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, akran desteği ve sosyal beğenin, ergenlik döneminde kendilik değeri ve psikolojik iyi oluş üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır. Baytemir (2016) ve Yavuzer (2021), bu dönemde ergenlerin

akranlarına ebeveynlerinden daha fazla bağlandığını ve onların onayını almaya yönelik güçlü bir motivasyona sahip olduklarını belirtmiştir. Çelik ve Şanlı (2023), Cleas vd. (2012) ile Akman vd. (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, beden algısı ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Atar ve Ulusoy'un (2020) Instagram kullanıcıları üzerinde yaptığı araştırmada, kullanıcıların kendilerini çirkin hissettiklerinde bir fotoğrafı paylaşmadan önce 20-30 kez tekrar çekim yaptığı rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, sosyal görünüş kaygısının, sosyal medyada psikolojik iyi oluş üzerinde anlamlı etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Araştırmada, günlük özçekim çekme ve paylaşma sıklığına göre özçekim tutumu ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı şekilde değiştiği belirlenmiştir. Hiç özçekim çekmeyen ergenlerin tutum puanlarının, günde 1-3 kez, 4-6 kez ve 7'den fazla özçekim çekenlere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özellikle, günde 7 ve daha fazla özçekim çekenlerin puanlarının en yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, özçekim çekme sıklığının, bireyin dijital dünyada kabul görme, beğenilme ve kendilik algısıyla bağlantılı olduğunu düşündürmektedir. Twenge (2018), Uzun ve Uluçay (2019), Oğuz ve Aktaş (2019) ile McLean (2019), sık özçekim paylaşımının dijital beğeni ve sosyal onay arayışını yansıttığını vurgulamaktadır. İstanbul Bilgi Üniversitesi'nin (2023) "Çocuğun İyi Olma Hali" araştırması da yoğun sosyal medya kullanımının düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocuklarda siber zorbalık ve olumsuz deneyim riskini artırdığını göstermektedir. Özellikle sık paylaşım yapan bireylerde geri bildirim beklentisinin yüksek olması, olumsuz yorumlara karşı daha hassas olunmasına neden olabilir ve bu durum psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde etkileyebilir. Twenge ve Campbell'ın (2019) bulguları da yoğun dijital medya kullanımının düşük psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik iyi oluş puanları açısından, paylaşım sıklığına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Özellikle, bazen paylaşım yapanların psikolojik iyi oluş düzeylerinin hem hiç paylaşmayanlara hem de sık paylaşım yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, dengeli ve kontrollü sosyal medya kullanımının psikolojik iyi oluş açısından koruyucu bir etki taşıdığını göstermektedir. Kumcağız vd.nin (2019) çalışması, aşırıya kaçmayan sosyal medya kullanımının, ergenlerin sosyal bağlarını destekleyerek arkadaşlık ilişkilerini geliştirmeye katkı sağladığını belirtmiştir.

Araştırmada, özçekim ölçeğinin "önleyici olumsuz deneyimler" alt boyutuyla psikolojik iyi oluş arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, özçekim davranışlarının psikolojik iyi oluşu doğrudan değil, dolaylı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Shane (2020) ve Twenge (2018), özçekim alışkanlıklarının bireyin özgüvenini ve duygusal dayanıklılığını etkileyebileceğini, ancak bu etkinin doğrudan olmayabileceğini ifade etmektedir. Özellikle olumsuz geri bildirim alan ergenlerin, bu deneyimi sosyal reddedilme olarak yorumlamaları mümkündür. Sosyal onay arayışının yoğun olduğu bu gelişim döneminde, dijital platformlarda yaşanan olumsuzlukların bireyin iyi oluşunu zedeleyebileceği düşünülmektedir.

Ergenlerle çalışan uzmanların, ergenlerin dijital medya kullanımlarının psikolojik, sosyal ve gelişimsel etkilerine yönelik farkındalık düzeylerini artırmaları büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler, eğitimciler ve ailelerin

iş birliği içinde hareket ederek ergenlerin dijital dünyada daha sağlıklı bir kimlik inşa etmelerine rehberlik etmeleri gerekmektedir. Özellikle sosyal medya okuryazarlığı, dijital mahremiyet bilinci ve medya içeriklerinin eleştirel değerlendirilmesi gibi becerilerin kazandırılması, ergenlerin psikolojik iyi oluşlarının korunmasında etkili olabilir.

Yazarlık Katkısı

Yazarlar makaleye %50 (1. Yazar: Doç. Dr. Özlem Gözün KAHRAMAN), %50 (2. Yazar Öğr. Gör. Melisa AKKÖSE KAYA) oranında katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulu
Karar Tarihi: 06/02/2025
Belge Numarası: 20250206-12

KAYNAKÇA

- Akın, A., Yılmaz, S., Özen, Y., Raba, S., & Özhan, Y. (2016). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. 5. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 74.
- Akkaş, C., Bakırtaş, H., & Çiftçi, S. (2020). 'Narsistagram': Instagram kullanımında narsisizm. *Selçuk İletişim*, 13(1), 130-157. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/josc/issue/52040/609111>
- Aytaş, S. (2022). Sosyal ağlar üzerinde benlik inşası ve narsisizm ilişkisi: Instagram örneği üzerinden üniversite öğrencilerine yönelik bir alan araştırması.
- Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., & Herrington, L. L. (2020). "Let me take a selfie": Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 9(1), 56-70. <https://doi.org/10.1037/ppm0000219>
- Bilgi Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi. (2023). Çocuğun iyi olma hali İstanbul araştırması: Özet bulgular. <https://cocuk.bilgi.edu.tr/wp-content/uploads/2023/06/Cocugun-Iyi-Olma-Hali-Istanbul-Arastirmasi-OZETBULGULAR.pdf>
- Boursier, V., Gioia, F., & Griffiths, M. D. (2020). Selfie-engagement on social media: Pathological narcissism, positive expectation, and body objectification-Which is more influential? *Addictive Behaviors Reports*, 11, 100263. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100263>
- Çaycı, B., Çaycı, A. E., & Eken, İ. (2019). Narsisizm ve selfie paylaşımı ilişkisi üzerine nicel bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (31), 60-88. <https://doi.org/10.31123/akil.591317>
- Çeri, V., & Çiçek, İ. (2021). Psychological well-being, depression and stress during COVID-19 pandemic in Turkey: A comparative study of healthcare professionals and nonhealthcare professionals. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 85-97. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1859566>

- Çıplak, E., & Çam, S. (2019). The development of the Selfie Attitude Scale: A validity and reliability study. *European Journal of Education Studies*, 6(8), 240-254. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3555247>
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235
- Dokur, M., Petekkaya, E., & Karadağ, M. (2018). Media-based clinical research on selfie-related injuries and deaths. *Ulusal Travma ve Acil Cerrahi Dergisi = Turkish Journal of Trauma & Emergency Surgery*, 24(2), 129-135. <https://doi.org/10.5505/tjtes.2017.83103>
- Gürsoy Atar, Ö., & Gürsoy Ulusoy, Ş. (2020). Sosyal medyada ördek sendromu: instagram üzerinden bir değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 925-951. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.762651>
- Haferkamp, N., Eimler, S. C., Papadakis, A. M., & Kruck, J. V. (2012). Are men from Mars and women from Venus? Examining gender differences in self-presentation on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2). <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0151>
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. baskı). Nobel Yayıncılık
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Kocaman, G., & Kazan, H. (2021). Lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin Instagram bağımlılıkları ve sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2637-2663. <https://doi.org/10.26466/opus.877656>
- Kumcağız, H., Özdemir, T. Y., & Demir, Y. (2019). Effects of social media use on academic achievement and peer relation in adolescence. *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1-17.
- Manna, V. (2018). Selfie expectancies among adolescents: construction and validation of an instrument to assess expectancies toward selfies among boys and girls. *Frontiers in Psychology*, 9, 839. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00839>
- McLeod, S. (2023, October 24). Carl Rogers theory & contribution to psychology. *Simply Psychology*. Retrieved November 12, 2023, from. <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using social media for social comparison and feedback-seeking: Gender and popularity moderate associations with depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427-1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0019-8>
- Nesi, J., Telzer, E. H., & Prinstein, M. J. (2021). Adolescent development in the digital media context. *Psychological Inquiry*, 32(2), 122-136. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2021.1910914>
- Nikitina E. A. (2021). Is selfie behavior related to psychological well-being? *Psychology in Russia. State of The Art*, 14(3), 22-33. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0302>
- Oğuz, C. (2018). Selfie: “Narsisizm” mi, “görsel itiraz” mı? *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (65), 214-235.

- Özdemir, Z. (2015). Sosyal medyada kimlik inşasında yeni akım: Özçekim kullanımı. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 112-131.
- Pérez-Torres, V. (2024). Social media: A digital social mirror for identity development during adolescence. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05980>
- Qiu, L., Lu, J., Yang, S., Qu, W., & Zhu, T. (2015). What does your selfie say about you? *Computers in Human Behavior*, 52, 443–449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.032>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? *Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremaratne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Shane-Simpson, C., Schwartz, A. M., Abi-Habib, R., Tohme, P., & Obeid, R. (2020). I love my selfie! An investigation of overt and covert narcissism to understand selfie-posting behaviors within three geographic communities. *Computers in Human Behavior*, 104, 106158. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106158>
- Sherman, LE, Hernandez, LM, Greenfield, PM ve Dapretto, M. (2018). Beynin 'beğendiği' şeyler: Sosyal medyadaki geri bildirimlerin sinirsel ilişkileri sağlaması. *Sosyal Bilişsel ve Duyusal Sinirbilim*, 13 (<https://doi.org/10.1093/tarama/nsy051>)
- Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A., & Pisanski, K. (2015). Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality and Individual Differences*, 85, 123–127. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.05.004>
- Şanlı, Y., & Çelik, D. (2023). Genç kızlarda beden algısı ve obezite fobinin, sosyal görünüş kaygısı ve psikolojik iyi oluşa etkisi. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 6(1-Cumhuriyet'in 100. Yılı Özel Sayısı), 350-368. <https://doi.org/10.38021/asbid.1341211>
- Taçıyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması* ((Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Taskin, T. E., Ferdowshi, N., & Islam, S. (2024). Is selfie taking behavior beneficial for the mental wellbeing of young adults?. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 33(2), 77–86. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v33i2.75818>
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2019). Media use is linked to lower psychological well-being: Evidence from three datasets. *Psychiatric Quarterly*, 90(2), 311–331. <https://doi.org/10.1007/s11126-019-09630-7>
- Twenge, J. M., Martin, G. N., & Campbell, W. K. (2018). Decreases in psychological well-being among American adolescents after 2012 and links to screen time during the rise of smartphone technology. *Emotion*, 18(6), 765-780. <https://doi.org/10.1037/emo0000403>
- Vijayan, D. P., Ghuhato, T., Rajkumar, E., George, A. J., John, R., & Abraham, J. (2024). Exploring the reasons for selfie-taking and selfie-posting on social media with its effect on psychological and social lives: A study among Indian youths. *International Journal of Mental Health Promotion*, 26(5).
- Weiser, E. B. (2015). #Me: Narcissism and its facets as predictors of selfie-posting frequency. *Personality and Individual Differences*, 86, 477–481. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.007>

- Yüksel-Şahin, F., & Öztoprak, Ö. (2019). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeylerinin benlik saygısına göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 363-377. <https://doi.org/10.21733/ibad.613902>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 105-132, Summer 2025

Dijital Oyun Oynayan ve Oynamayan İlkokul Öğrencilerinin Çizdikleri Resimler Üzerinden Arkadaşlık Değerinin İncelenmesi*

*Examining the Value of Friendship through Pictures Drawn by Primary School
Students Who Play and Who Do Not Play Digital Games*

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
22/04/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
18/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Açelya Tetik

Doktora Öğrencisi

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

acelyatetik@marun.edu.tr

ORCID: 0000-0002-4751-3212

Doç. Dr. Bilal Yorulmaz

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Temel Eğitim Bölümü

bilalyorulmaz@marmara.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3456-0797

Öz

Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin dijital oyun oynama durumuna göre arkadaşlık değerine bakışı incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde bir devlet ilkokulunun ikinci sınıfında öğrenim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, öncelikle ebeveynlerden “Kişisel Bilgiler Formu” ile; ardından öğrencilerden “Resim Değerlendirme Formu 1” aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan yönergeler doğrultusunda öğrencilerden “arkadaşlık” temalı resim çizimleri ve çizdikleri resimleri sözlü olarak açıklamaları istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin çizimleri, kızların çizimlerine göre daha fazla farklılaşmaktadır. Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin çizimlerinde canlı ve cansız varlıklar teması dengedeysen erkek öğrencilerin çizimlerinde cansız varlıklar teması ön plana çıkmaktadır. Dijital oyun oynayıp oynamama durumu, erkek öğrencilerin arkadaşlık algılarını çizimlerine yansıtmaya biçimlerini daha fazla etkilerken, kız öğrencilerde bu durum daha azdır. Bu farkın oynadıkları oyun türlerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Dijital oyun oynayan ve oynamayan kız ve erkek öğrencilerin çizimlerinde kullandıkları renk dağılımları birbirlerine yakındır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Oyun, İlkokul Öğrencileri, Değerler, Arkadaşlık

Abstract

In this study, primary school students' view of friendship value according to their digital game playing status was examined. The research was conducted using a holistic single case design from qualitative research methods. The study group consisted of 20 students studying in the second grade of a public primary school in the first semester of the 2024-2025 academic year. The data were first collected from the parents through the “Personal Information Form” and then from the students through the “Drawing Evaluation Form 1”. In line with the instructions on the form, the students were asked to draw pictures with the theme of “friendship” and to explain their drawings verbally. The data were analyzed by content analysis method. According to the research findings, the drawings of male students who play digital games differ more than the drawings of female students. While the theme of animate and inanimate beings is balanced in the drawings of female students who play digital games, the theme of inanimate beings stands out in the drawings of male students. Whether they play digital games or not affects the way male students reflect their perceptions of friendship in their drawings more, while this is less the case for female students. It is thought that this difference may be due to the types of games they play. The distribution of colors used in the drawings of boys and girls who play and do not play digital games is close to each other.

Keywords: Digital Gaming, Primary School Students, Values, Friendship

Atf Bilgisi / Citation Information

Tetik, A., & Yorulmaz, B. (2025). Dijital oyun oynayan ve oynamayan ilkökul öğrencilerinin çizdikleri resimler üzerinden arkadaşlık değerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 105-132.
<https://doi.org/10.31455/asya.1681952>

*Bu çalışma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 10/12/2024 tarih ve 12-02 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Oyun kavramı geçmişten bugüne birçok araştırmacı tarafından irdelenmekte bu nedenle farklı farklı tanımların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Oyunlar toplumun temel değerlerini yansıtan ve bu değerleri aktaran “toplumun aynası” olarak görülmektedir (Dasen, 1984). Froebel’e göre oyun, çocuğun geleceğine atılmış tohum ve gelişiminde etkili olan hem eğlenip hem de öğrendiği bir ortamda çocuğun iç dünyasını yansıtmaya işlevi gören bir araçtır (Akandere, 2003). Comenius ise oyunu çocuğun ahlaki değerleri kazanmasında etkili ve kişilik gelişimine katkı sağlayan bir etkinlik olarak açıklamaktadır (Sevinç, 2005). Oyun, bireylerin toplumsal ve kültürel olarak gelişebilmesi için gerekli olan bir unsurdur. Huizinga oyunu; sınırları ve kuralları olan, gündelik yaşamdan uzaklaştıran, doğrudan bir amacı olmayan, kültürel anlamda bir değer taşıyan, eğlence ve heyecan veren özgürce yapılan bir eylem olarak tanımlamaktadır (Huizinga, 2017). Genel olarak oyun; çocukların gelişimi, büyümesi, eğlenmesi, öğrenmesi, serbestçe vakit geçirebilmesi, kültürel ve toplumsal olarak gelişmesi ve ruh halini dışa vurması için önemli araçtır.

Geçmişte daha çok açık hava alanlarında sosyalleşme aracı olarak görülen oyun, günümüzde teknolojik gelişmelerin de etkisi ile bilgisayar gibi platformlar aracılığıyla sanal ortamlara taşınmaktadır (Horzum ve diğerleri, 2008; Vollmer ve diğerleri, 2014). Çocuklar, dış mekânda oyun oynamak ve yaratıcılıklarını kullanmak yerine ekran başında video oyunları oynamayı ve çeşitli programları izlemeyi daha çok tercih etmektedir. Bu tercihi etkileyen faktörler arasında ebeveynlerin güvenlik endişeleri ve çocuklarla oyun oynamak için yeterli zamanlarının olmaması bulunmaktadır. (Clements, 2004). Tarihsel ve teknolojik gelişmelerden etkilenen oyunlar, yapısı gereği bu sebeple değişiklik gösterebilmektedir.

Oyun tanımlarını ele alırken “dijital oyun” kavramının da ifade edilmesi önemlidir. Dijital oyunların çeşitli platformlarda oynanması “bilgisayar oyunları, çevrimiçi oyunlar, mobil oyunlar, video oyunları, elektronik oyunlar, eğlence makinesi oyunlar” olarak da adlandırılmasına sebep olmaktadır (Kirriemuir, 2002). Günümüzde yaygın olarak kullanılan tabirler “dijital oyunlar” ve “bilgisayar oyunları” şeklindedir. Dijital oyun birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlansa da en genel olarak teknoloji ile bütünleşen ve bazı dijital araçlar aracılığıyla oynanabilen oyunlar olarak tanımlanabilmektedir (Fleer, 2014). Dijital oyun kısaca, çeşitli elektronik platformlar aracılığıyla metin ve görsellerle desteklenmiş bilgisayar tabanlı uygulamalarla bir ya da birden çok kişinin fiziksel olarak bir araya geldiği ya da çevrimiçi ağ aracılığıyla zamanlarını geçirdikleri etkinliktir (Frasca, 2001). Dijital oyunlara ilk örnek olarak 18.10.1958 tarihinde Donner Model 30 analog bilgisayar için tasarlanan “Tennis for Two” adlı bir tenis oyunu örnek verilebilir. Bununla birlikte dijital oyunlar için beş farklı çağ döneminden (1980 öncesi erken gelişim, 1980 ve 1990’ların ortası büyüme, 1990 sonu gelişme, 2000-2005 dönemi olgunlaşma, 2005’ten günümüze ilerleme) bahsetmek mümkündür (Dijital Oyun Raporu, 2019). Teknolojinin hızla gelişmesi dijital oyunların gelişimini olumlu yönde etkilerken, internete erişimin kolaylaşması ve ucuzlaması da bu oyunların yayılmasının önünü açmış olabilir. Gitgide büyüyen bir sektör olan dijital oyun sektörü günümüze kadar hız kesmeden ilerlemektedir. Bu sebeple dijital çağda doğan nesillerin diğer nesillere göre farklılıkları olabilmektedir. Bu nesli “dijital yerliler” olarak adlandırmaktadır (Bassiouni ve Hackley, 2014). Bu çağda doğan çocukların dijital ortamlarda sıkça vakit geçirmesi oyunların dijital ortama aktarılmasına sebep olmuştur.

Dijital oyunların bireyler üzerinde bilişsel, duygusal, sosyal ve motivasyonel bakımdan olumlu etkileri olabilmektedir (Granic vd., 2014). Dijital oyunlar özel gereksinimli çocuklara destek sağlamakta, yaratıcılığa teşvik etmekte, görsel-uzamlar becerileri geliştirmekte, teknolojiye uyumu sağlamakta ve akademik becerileri geliştirmektedir (Çakır, 2013).

Dijital oyunların kontrolsüzce kullanılması sonucunda bazı problemler de açığa çıkabilmektedir. Dijital oyun oynama sırasında oluşan kısa süreli tatmin bu platformlara olan ilgiyi arttırmaktadır. Bu durum dijital platformlarda daha fazla zaman geçirmeye ve gerçek dünyadaki sosyal ilişkilerin olumsuz anlamda etkilenmesine yol açmaktadır (Lo ve diğerleri, 2005). Dijital oyun çeşitlerine göre de bireylerin bazı yönlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Şiddet içerikli dijital oyunların özellikle çocukların duygularında karmaşaya yol açtığı ve insani duyarlılıklarını azalttığı belirtilmektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2015; Prot vd., 2014). Alandaki birçok çalışma da bu sonuçları desteklemektedir.

Dijital oyun oynama durumlarının saldırganlık, yalnızlık ve depresyon düzeyleriyle olan ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar (Bilgi, 2005; Burak, 2013; Jeong vd., 2017) sonucunda antisosyal saldırganlık düzeyleri savaş, strateji ve macera oyunu oynayanlarda oynamayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Dijital oyun oynama süresinin artması da antisosyal saldırganlık düzeylerinin artmasında etkili olmuştur. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile dijital ortamlarda oynadıkları savaş ve dövüş türü oyunlar arasında pozitif yönlü; zekâ, mantık ve eğitsel içerikli oyunlar arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Çankaya ve Ergin, 2015; Hastings vd, 2009).

Dijital oyun bağımlılık düzeyi ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda (Dokumacı, 2023; Atak, 2020) negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile duygusal davranışsal sorunlar ve olumsuz bilişsel hatalar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerindeki dijital oyun bağımlılığının prososyal davranışları, duygusal, davranışsal ve akran sorunlarını öngörmede yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Ayyıldız, 2021). Bir çalışmada 5-12 yaş aralığındaki öğrencilerin şiddet içerikli dijital oyunları oynama durumları ile empati düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Funk vd., 2023). İlkokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını yordamada yaşam doyumları arasında negatif yönlü, narsizim düzeyleri arasında ise pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır (Köse, 2023). Dijital oyun oynama ile çocukların sosyal gelişimleri arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Xu vd., 2023). Bütün bu araştırmalar düşünüldüğünde dijital oyun oynama durumlarının öğrencilerin sosyal gelişimleri ve becerileri üzerinde negatif yönlü ilişkisi olduğu görülmektedir.

Dijital oyun oynama durumlarının bireylerin kişiler arası ilişkileri, özellikle akran ilişkilerini etkileyip etkilemediğini inceleyen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmada akran zorbalığı ile dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönlü ilişki bulan (Gökbulut, 2020; Hazar ve Ekici , 2021) ve ortalama 17 yaşındaki öğrencilerle yapılan çalışmada anlamlı ilişki tespit edilmeyen (Yalaki ve Taşar, 2019) araştırmalar bulunmaktadır. Akran zorbalığının fiziksel ve ilişkisel alt boyutu ile dijital oyun bağımlılığının sürekli oyun oynama alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki görülürken, sözlü zorbalık ile dijital oyun bağımlılığı arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Bağcı Çetin, 2023). Dijital oyun bağımlılığı ile akran ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

bulunmasa da (Öcal ve Metin, 2022) anlamlı bir ilişkinin bulunduğu (Tsai vd., 2020) çalışma da mevcuttur. Dijital oyunlarda fazla süre geçiren bireylerin akran ilişkilerinde sorunlar yaşadıkları düşünülmektedir (Moral ve Kumcağız , 2019; Ng ve Wiemer-Hastings, 2005; Savcı, 2017; Yücel, 2009). Bu tür araştırmalardan hareketle dijital oyun bağımlılığı ve akran ilişkileri üzerine yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar görmek mümkündür.

Birçok çalışmada (Ayas, 2012; Chou ve Tsai, 2007; Çavuş ve Ayhan, 2014; Çavuş vd., 2016; Dokumacı, 2023; Durmaz, 2023; Eskili, 2023; Gökçearsan ve Durakoğlu , 2014; Horzum, 2011; Kıldıran, 2019; Kınay, 2019; Korkmaz ve Korkmaz, 2019; Marny ve Gentile, 2003; Moçoşoğlu ve Yorulmaz, 2023; Taş ve Güneş, 2019; Vollmer vd., 2014; Weinstein, 2010) erkeklerin dijital oyun bağımlılığı düzeyinin kızlardan fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre çalışmanın problemi cinsiyet bazında ele alınmıştır.

Literatüre bakıldığında çalışmaların genellikle dijital oyun bağımlılığının saldırganlık, sosyal beceriler ve davranışlar üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Dijital oyun oynama durumlarına göre ilkökul öğrencilerinin arkadaşlık değerine bakışı üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu duruma yakın olabileceği düşünülerek akran ilişkileri ve zorbalığı üzerine çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalarda da birbiri ile çelişebilen sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmaların çoğu nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca daha önce ilgili konu üzerinden resim çizimleri aracılığıyla verilerin toplanmadığı görülmüştür. Köseoğlu (2023), çocukların resim çizerken sansürsüz bir şekilde kendilerine ait dünyalarını ortaya koyabilmeleri ve bu resimlerin samimi, içten veriler sunması nedeniyle, uzmanların çocuk resimlerini özgün değeri açısından önemli bulduğunu ve tercih ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada, çocukların iç dünyalarını daha özgürce yansıtabilecekleri düşüncesiyle, veriler resim çizimleri aracılığıyla toplanmıştır. Dijital oyun oynama durumlarına göre öğrencilerin arkadaşlık değeri üzerine çizimlerine yansıyanları incelemek adına bu çalışma planlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın problemi “İlkökul öğrencilerinin dijital oyun oynama durumuna göre arkadaşlık değerine bakışı nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Dijital oyuna olan ilgi genel olarak kızlara oranla erkeklerde daha fazla olduğundan problemi ele alırken kız ve erkek öğrencilerin değerlendirilmesi ayrı ayrı incelenmiştir.

Araştırmanın temel problem cümlesine cevap bulmak için aşağıdaki alt problem cümleleri ele alınacaktır.

1. Dijital oyun oynamayan ve oynayan kız öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin çizimleri ve resim analizleri nasıldır?
2. Dijital oyun oynamayan ve oynayan erkek öğrencilerin arkadaşlık değerine ilişkin çizimleri ve resim analizleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum desenidir. Durum deseninde araştırmacının kontrol etmediği bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelemek amaçlanmaktadır. Bütüncül tek durum deseninde tek bir analiz birimi (bir okul, bir

program, bir birey vb.) ile çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bir devlet ilkokulunda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerine ulaşmak hedeflendiğinden bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci döneminde İstanbul’da bir devlet ilkokulunda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri (f=20) oluşturmaktadır. İkinci sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni; arkadaşlık algısının yeni şekillenmeye başladığı, dijital oyun teknolojisine aktif olarak erişimin sağlandığı ve sürdürüldüğü bir dönemde olmalarıdır.

Çalışma grubu oluşturulmadan önce araştırmanın amacına en uygun örneklemi belirlemek üzere bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin doldurması gereken “Kişisel Bilgiler Formu” öncelikle okulda öğrenim gören tüm ikinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine dağıtılmıştır. Araştırmaya katılanlardan alınan veriler, kız ve erkek öğrencilerin dijital oyun oynama durumlarına göre ayrılmıştır. Dijital oyun oynamayan erkek öğrencilerin sayısı 5, kız öğrencilerin sayısı ise 17 çıkmıştır. Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin sayısı 43, kız öğrencilerinin sayısı 23 çıkmıştır. Dijital oyun oynama durumlarına göre kız ve erkek öğrencilerin sayılarını dengelemek amacıyla dijital oyun oynamayan 5 erkek öğrenci sayısına denk gruplar oluşturulmuştur. Tablo 1’de çalışma grubu verilmektedir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Tema	Cinsiyet	f	f
Dijital Oyun Oynamayan	Kız	5	10
	Erkek	5	
Dijital Oyun Oynayan	Kız	5	10
	Erkek	5	
Toplam		20	20

Çalışma grubunun oluşturulmasında tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı amaçsal örnekleme (kota örnekleme) yönteminde tüm tabakalardan sabit sayıda eleman seçilir. Bu yöntem katılımcı grubun özelliklerini betimlemek, belirlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara fırsat vermek amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma grubunun “Kişisel Bilgiler Formu”ndan elde edilen veriler, Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2: Kişisel Bilgiler Formu’ndan Elde Edilen Veriler

Değişkenler	Öğrenciler	f	f
Yaş	6	Ö12,Ö15	2
	7	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö13,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20	12
	8	Ö3,Ö10,Ö14,Ö19	4
	9	Ö2,Ö7	2
Cinsiyet	Kız	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	10
	Erkek	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	10
Dijital oyun oynanıyor mu?	Evet	Araba Oyunu	4
	Yarış Oyunları	Futbol	2
		Motor Oyunu	1
		Ö16,Ö18	2
		Ö20	1

Değişkenler		Öğrenciler		f	f
	Subway Surfers	Ö12		1	
Değişkenler		Öğrenciler		f	f
Şiddet İçeren Oyunlar	Brawl Stars	Ö12,Ö18		2	
	Yılan	Ö15		1	
	Pubg	Ö17		1	7
	Ejderha Oyunu	Ö13		1	
	Minecraft	Ö13		1	
	Roblox	Ö18		1	
	Giydirme	Ö14,Ö15		2	
Simülasyon Oyunları	Marketçilik	Ö15		1	5
	Piano	Ö17		1	
	Aşçılık Oyunu	Ö14		1	
	Bulmaca ve Zekâ Oyunları	Mental up	Ö11	1	
		Lingo kids	Ö11	1	3
		Chess	Ö11	1	
Toplam				23	23
Hayır		Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10		10	10
Kaç yıldır dijital oyun oynanıyor?	0 yıl				
	1 yıl	Ö12,Ö14,Ö15,Ö18,Ö20		5	
	2 yıl	Ö13,Ö17,Ö19		3	10
	3 yıl	Ö16		1	
	4 yıl	Ö11		1	
Her gün dijital oyun oynayanlar kaç saat vakit geçiriyorlar?	5 yıl				
	0-1 saat				
	1-2 saat	Ö16,Ö17		2	2
	2-3 saat				
	3-4 saat				
	4-7 saat				
	7 saatten fazla				

Tablo 2'ye göre çalışmaya toplam 20 öğrenci gönüllü katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla 7 yaşında olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler eşit derecede katılım sağlamıştır. Dijital oyun oynayan öğrencilerin en çok tercih ettiği oyun kategorileri yarış oyunları (8), şiddet içeren oyunlar (7), simülasyon oyunları (5) ile bulmaca ve zekâ oyunları (3) olmuştur. Bu oyun türleri arasında en fazla tercih edilen oyun kategorisi yarış oyunları ve şiddet içeren oyunlar olmuştur. En az tercih edilen oyun kategorisi ise bulmaca ve zekâ oyunlarıdır. Dijital oyunlara maruz kalma süresi değerlendirildiğinde ise son bir yıldır oynayan öğrenciler (5) ve son iki yıldır oynayan öğrenciler (3) daha çok yoğunluktadır. Ayrıca son üç yıldır oynayan öğrencilerin (1) ve son dört yıldır oynayan öğrencilerin (1) daha az olduğu görülmektedir. Dijital oyun oynama sıklıklarına göre ise haftada 1-2 gün (3), haftada 3-4 gün (3), her gün (2) ve sadece hafta sonları (2) oyun oynama durumları ortaya çıkmıştır. Her gün dijital oyun oynayan öğrencilerin de 1-2 saat ekran karşısında vakit geçirdiği görülmektedir

Veri Toplama Aracı

Ebeveynlerden alınan veriler doğrultusunda çalışma grubu oluşturulmuş, ardından öğrencilerden resim çizimleri ve sözlü anlatımlar aracılığıyla veriler toplanmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yaş durumları düşünülerek resim çizimleri ile veri toplamanın doğru sonuçlar verebileceği düşünülmüştür. Çocukların çevre ile olan etkileşimlerinin ve gündelik yaşantısının etkileri ile çizdikleri resimler birbirinden farklı olabilmektedir. Resimler çocuğun iç dünyasını keşfetmede, düşünce yapısını anlamada yalın bir anlatım aracıdır. Çocuklar kendisinde var olan duygu ve düşüncelerini engelleyemeden en saf hali ile çizimlerine aktarabilir (Yavuzer, 2018). Resim çizilirken kullanılacak “Resim Değerlendirme Formu 1” in üst bölümünde “Arkadaşlık senin için ne ifade ediyor? Eğer arkadaşlığı resimle gösterecek olsaydın, o resim nasıl olurdu?” şeklinde yönergeler bulunmaktadır. Öğrencilerden yönergeler ışığında resim çizimleri beklenmiştir. Öğrencilerin resim çizimleri bittikten sonra sözlü anlatımları ses kaydına alınmıştır. Ersoy ve Türkkan (2010), resim çizimlerinin tek başına yeterli olmadığını ve çocuklardan resim anlatımlarının istenmesi onların duygu ve düşünce dünyalarını daha iyi anlamaya destek olabildiğini belirtmektedir.

Resim çizimlerini değerlendirmek için kullanılan “Resim Değerlendirme Formu 2” uzmanların (öğretim üyesi, alanında uzman öğretmen, klinik psikolog) görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Resim Değerlendirme Formu’nda öğrencilerin dijital oyun oynama durumları, yaş bilgileri, çizdikleri resimler, resimlerinde çizdikleri varlıklar, resimlerinde kullandıkları renkler, sözlü anlatımları; uzmanların (alanında uzman öğretmen, klinik psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman) resim analizi sonrası görüşleri, görüşler doğrultusunda ön plana çıkan anahtar kelimeler yer almaktadır.

Resim Değerlendirme Formu 2’nin üst kısmında dijital oyun oynama durumu başlığı yer almaktadır. Formun sol üst tarafında öğrencinin adı-soyadı ve yaş bilgisi bulunmaktadır. Bu bölümün alt kısmına öğrencilerin resimlerinde yer alan varlıklar ve varlıkların kaç kere tekrar ettikleri yazılmaktadır. Bu durum analiz edilerek tablolastırılmıştır. Sağ üst kısımda ise sözlü anlatımların transkripti yer almaktadır. Bu sayede sözlü anlatımlar da dikkate alınarak resim incelenmektedir. Formun orta bölümünde uzmanların resim analizlerini yazacağı bölüm bulunmaktadır. Uzman görüşleri de analiz edilerek tablolastırılmıştır. Formun en alt kısmında hangi renklerin kullanıldığı yazmaktadır. Renk kullanımı da tablolastırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce tüm ikinci sınıf öğrencilerinin ebeveynlerine “Veli Onam Formu ve Gönüllü Oluru” gönderilmiştir. Çalışma grubuna veri toplama aracı olarak “Resim Değerlendirme Formu 1” uygulanmıştır. Formda yer alan yönergeler doğrultusunda gerçekleşen resim çizme süreci yaklaşık bir ders saati (40 dk) sürmüştür. Öğrenciler resim çizerken boya kalemi seçimi konusunda özgür bırakılmıştır. Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri, birbirlerinin çizdikleri resimleri görmemeleri ve özgür bir şekilde çizim yapabilmeleri için gerekli ortam düzenlenmesi sağlanmıştır. Resim çizimleri tamamlandıktan sonra bir sonraki derste öğrencilerin resimlerini anlatmaları için ses kayıtları alınmıştır. Ses kaydı uygun bir derslikte her bir öğrenciyi tek tek dinleyerek gerçekleşmiştir. Ses kayıt süreci yaklaşık bir ders saatinde (40 dk) bitmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizlerinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde görsel, yazılı dokümanlar vb. materyaller analiz edilerek kodlama ve kategoriler oluşturulur. Kavram ve temalara ulaşabilmek için derinlemesine analiz yapılır (Merriam, 2013). Resim çizimlerinde ve her öğrenci için transkript edilerek yazılı hale getirilen ses kayıtlarında içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, inandırıcılık (iç geçerlik) ve aktarılabilirlik (dış geçerlik) olarak ayrılmaktadır (Başkale, 2016). İnandırıcılık, araştırma sürecinin bilimsel ve tarafsız olması, uzmanların doğrulayabileceği açıklık ve tutarlılığın kanıta dayalı olarak ortaya konmasıdır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için süreç boyunca bir klinik psikolog ve bir rehberlik ve psikolojik danışmanla birlikte ilgili konu doğrultusunda irtibat içerisinde olunmuştur. Veri toplama sırasında katılımcılardan alınan verilerin araştırmacının kendi algısıyla karışıp olası anlam karmaşalarına yol açmasını önlemek için katılımcı teyidi sürekli olarak uygulanmıştır. Resim çizimleri ve ses kayıtları alınırken her katılımcıya benzer koşullar sunulmuştur. Resim çizimleri ile yazıya aktarılmış verilerin analizinde kodlayıcılar arasında kararlılık aranmıştır. Kodlar ve temalar üzerinden anlaşılmaya varılması için “Resim Değerlendirme Formu” aracılığıyla üç ayrı uzman (alanında uzman öğretmen, klinik psikolog, rehberlik ve psikolojik danışman) bağımsız bir şekilde analiz yapmıştır. Ayrıca araştırmacı Aydın Adnan Menderes Üniversitesi tarafından verilen “Psikopedagojik Açidan Çocuk Resim Analizi Eğitimi”ni başarı ile bitirmiştir. Bu nedenle araştırmacı eğitimden aldığı deneyimlerin de katkısı ile çalışmasını yürütmüştür.

Aktarılabilirlik, araştırma sürecinin aşamalarını ayrıntılı tanımlayıp açıkça ifade edilmesiyle ilgilidir. Bu durum elde edilen bulguların özgün niteliklerini koruyarak benzer durumlarda kullanılabilir hale gelmesini sağlamaktadır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Aktarılabilirliği arttırmak için verilerin analizinde ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Verinin doğasına sadık kalarak doğrudan alıntı yapılarak okuyucuya da yorum yapma fırsatı verilmiştir.

Nitel araştırmalarda araştırma verilerinin ve bulgularının birbirleriyle tutarlı olması ve sonuçların teyit edilebilir olması güvenirlilik için önem arz etmektedir (Arastaman vd., 2018). Bu araştırmada toplanan veriler farklı uzmanlar tarafından değerlendirilerek analiz edilmiştir. Analizler bir öğretim üyesi tarafından süreç boyunca dikkate alınarak takip edilmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda düzeltmeler ve önemli noktalar dikkate alınarak bulguların olgunlaşması için fikir alışverişlerinde bulunulmuştur. Analizler bittikten sonra kodlar ve temalar karşılaştırılmaya hazır hale gelmiştir. Bu karar sırasında her bir uzmanın analizlerine ayrı ayrı bakıldıktan sonra “evet ya da hayır” şeklindeki cevaplarla anlaşılmaya varılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak adına da ham veriler başka araştırmacıların inceleyebilmesi için muhafaza edilmektedir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi: 10.12.2024

Belge Numarası: 12-02

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde amaca yönelik belirlenen alt amaçlara cevaplar aranarak veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Tablo 3: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı Resimlerindeki Varlıklar

Dijital Oyun Oynamayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi				Dijital Oyun Oynayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi			
Tema	Kod	f	f	Tema	Kod	f	f
Canlı Varlıklar	İnsan	15			İnsan	17	
	Kuş	12			Meyve	13	
	Meyve	10			Çiçek	10	
	Kelebek	9	55		Ağaç	6	49
	Çiçek	3			Çimen	3	
	Ağaç	3					
	Çimen	2					
	Kedi	1					
Cansız Varlıklar	Bulut	3			Bulut	27	
	İçecek	2			Sandalye	3	
	Kalp	2			Güneş	3	
	Ev	2			Yağmur	2	
	Sandalye	2			Ev	2	
	Masa	1			İçecek	2	
	Top	1	19		Masa	1	45
	Duvar	1			Kalp	1	
	Gün batımı	1			Yol	1	
	Tümsek	1			Kaydırak	1	
	Güneş	1			Bank	1	
	Gökyüzü	1			Gökkuşağı	1	
	Taş	1					
Toplam		74	74	Toplam		94	94

Tablo 3'e göre dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin resim analizinde canlı varlıklar teması (55) resimlerde en sık karşılaşılan temadır. Bu durum dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin çevrelerindeki doğal unsurları daha fazla gözlemlediği ve canlı varlıkları daha fazla ifade etmek istediklerini göstermektedir. Canlı varlıklar temasındaki insan (15) figürleri ise en fazla tercih edilen öğelerdir. Kuş (12), kelebek (9) ve meyve (10) gibi doğal unsurların da resmedilmesi öğrencilerin doğaya karşı bir bağ kurduklarını ve çevrelerindeki doğal unsurlardan etkilendiklerini gösterebilir. Tema içerisindeki diğer varlıklara göre çiçek (3), ağaç (3) ve çimen (2) gibi öğeler daha az resmedilmiştir. Resimlerde cansız varlıklar temasına (19) kıyasla canlı varlıklar temasına (55) daha az rastlanmıştır. Bu tema içerisindeki bulut (3), içecek (2) ve kalp (2) gibi öğeler öğrencilerin hem çevresel hem duygusal algılarını yansıttığını gösterebilir. Cansız varlıklar temasında geniş bir varlık yelpazesi bulunmaktadır fakat her biri az miktarlarda resmedilmiştir. Ev (2), sandalye (2) ve masa (1) gibi ev hayatıyla ilgili öğelerin resimlerinde nadiren olması ise ev içi unsurlardan çok dış dünyaya ve doğaya odaklanıldığını düşündürülebilir.

Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resim analizinde canlı varlıklar teması (9) ve cansız varlıklar teması (45) denge halindedir. İnsan (17) figürleri öğrencilerin sosyal ilişkilere

yönelimlerinin olduğunu gösterebilir. Meyve (13), çiçek (10) ve ağaç (6) gibi öğelerin yer alması da doğadan etkilendiklerini gösterebilir. Resimlerde cansız varlıklar teması (45) belirgin bir şekilde yer edinmiştir. Bulut (27), güneş (3), yağmur (2) ve gökkuşağı (1) gibi atmosfer ile ilgili öğelerin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde günlük yaşamda yer alan öğeler geniş bir yer kaplamaktadır ve tema içi çeşitlilik fazladır.

Bu bağlamda dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin resimlerinde çoğunlukla canlı varlıklara yer verildiği ve cansız temaların daha az kullanıldığı görülmektedir. Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resimlerinde canlı ve cansız temasındaki öğe sayısı denge haline gelmiştir. Cansız varlıklar temasının artarak canlı varlıklar teması ile benzer öğe sayısına sahip olması dijital oyunların çevresel algılarını değiştirdiğini gösterebilir. Her iki grup içerisinde de insan figürlerinin ön planda olması öğrencilerin zihnindeki arkadaşlığın sosyal bağlarla ilişkili olduğunu gösterebilir. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 1’de sunulmaktadır.

Resim 1: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Resmi



Ö1'in çizdiği resim (Oynamayan)



Ö15'in çizdiği resim (Oynayan)

Ö1 çizdiği resmi: “İnsanlar top oynuyorlar. Burada üç ağaç, iki çiçek, iki kelebek, bir ev ve iki tane kalp var. Bir de hayvan çizmek istedim.” şeklinde açıklamıştır.

Ö15 çizdiği resmi: “Burada Nehir’le ben parka gitmişiz, annelerimiz de burada oturuyor. Benim annemle, Nehir’in annesi onlar. Kaydırakta kayıyoruz. Birazcık oynadıktan sonra yağmurlar yağıyor. Annelerimiz: ‘Çocuklar hadi gelin eve gidelim, yağmur başladı.’ diyor.” şeklinde açıklamıştır.

Ö1 ve Ö15’in çizdikleri resimler her iki grubun sosyal bağlara ne kadar önem verdiğini ortaya koymaktadır. Ö1’in çizdiği resimde canlı varlıklar daha fazla yer alırken diğer resimde bu durum az gözlenmektedir.

Tablo 4: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı Resimlerindeki Varlıklar

Dijital Oyun Oynamayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi				Dijital Oyun Oynayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi			
Tema	Kod	f	f	Tema	Kod	f	f
Canlı Varlıklar	Çiçek	11	33	Canlı Varlıklar	İnsan	8	11
	İnsan	9			Çimen	2	
	Çimen	4			Ağaç	1	
	Havuç	3		Cansız Varlıklar	Bulut	15	36
	Çilek	3			Bank	4	
	Ağaç	2			Araba	3	
	Nar	1			Ninja	2	
Cansız Varlıklar	Bulut	11	27		Canavar	1	
	Güneş	4			İp	1	
	Oyuncak	3			Yağmur	1	
	Ev	3			Güneş	1	
	Gökyüzü	2			Dikdörtgen	1	
	Toprak	2			Ay	1	
	Masa	1			Yıldız	1	
	Gökkuşağı	1			Ev	1	
					Gökyüzü	1	
					Bayrak	1	
					Deniz	1	
					Anıtkabir	1	
Toplam		60	60			47	47

Tablo 4'e göre dijital oyun oynamayan erkek öğrencilerin resim analizinde canlı varlıklar teması (33) en fazla yer alan temadır. Bu durum erkek öğrencilerin arkadaşlığı daha fazla doğa ve insan figürleri üzerinden ifade ettiklerini gösterebilir. İnsan (9) figürlerinin yer alması arkadaşlığın sosyal bağlarla ilişkilendirilmiş olabileceğini gösterebilir. Çiçek (11), çimen (4), havuç (3) ve çilek (3) gibi doğa öğelerinin fazlaca yer alması arkadaşlığın doğayla bütünleşik bir şekilde ele alındığını gösterebilir. Cansız varlıklar temasında (27), bulut (11) ve gökyüzü (2) gibi atmosfer öğelerinin yer aldığı görülmektedir. Doğal ve atmosferik öğeler, arkadaşlık ilişkilerinin doğallığını ve çevresel bağlarını vurguluyor olabilir.

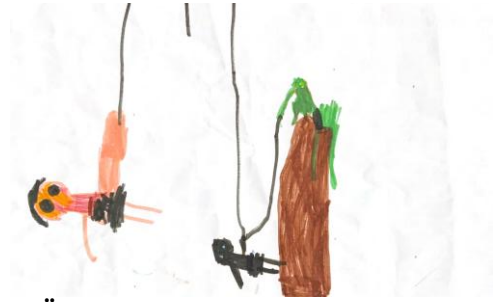
Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin resim analizinde canlı varlıklar teması (11), cansız varlıklar temasına (36) göre daha az yer almaktadır. Canlı varlıklar temasındaki insan (8) figürünün daha sık tekrar ettiği görülmektedir. Çimen (2) ve ağaç (1) doğal öğeler yer alsa da bunların sıklığı düşüktür. Arkadaşlığı doğal öğelerle aktarmaktan kaçınıldığı görülmektedir. Cansız varlıklar teması resimlerde çok daha baskındır. Bu tema içerisindeki bulut (15) en fazla yer alan öğedir. Bank (4) ve araba (3) gibi objelerin resimlerde yer alması, arkadaşlık ilişkilerinin günlük yaşamdan alınan somut ortamlarla ilişkilendirildiğini düşündürülebilir. Ninja (2) ve canavar (1) gibi öğelerin resimlerde bulunması arkadaşlık ilişkilerinin fantastik bir bağlamda anlatıldığını göstermektedir. Dijital oyunlarda yer alabilen bu tür öğeler öğrencinin resimlerine yansımış olabilir. Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin arkadaşlık kavramını

dijital oyun oynamayan erkekler öğrencilere göre daha fazla cansız varlıklar aracılığıyla aktardığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin arkadaşlık kavramını fiziksel dünya yerine daha düşsel bağlamda ele aldıklarını düşündürülebilir. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 2’de sunulmaktadır.

Resim 2: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Resmi



Ö7'nin çizdiği resim (Oynamayan)



Ö18'in çizdiği resim (Oynayan)

Ö7 çizdiği resmi: “Oraya ev, elma ve çiçek çizdim” şeklinde açıklamıştır. (Bu şekilde kısa açıklama yapmasının, yabancı uyruklu olduğu için Türkçeyi yeterince iyi konuşamamasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.)

Ö13 çizdiği resmi: “Canavar adamı kovalıyor. Adam kaçıyor. Siyah Ninja halattan tutup çıkıyor. Arkadaşı yeşil Ninja da ona halat atıp, çekiyor. Arkadaşlık kaçışmayı, eğlenmeyi oyun oynamayı anlatıyor bana göre. Yukarıdaki ip de atış şeyi. Canavara tuzak kurmuş Ninja, ipin ayağına dolanmasını istiyor. Yeşil Ninja, siyah Ninja canavardan halatlarla kaçıyorlar. Kaçarken yeşil Ninja siyah Ninja'yı geçiyor. Dev ağacın üstünde siyah Ninja'yı geçiyor ve ağaca çıkıp halatla ona yardım ediyor.” şeklinde açıklamıştır.

Ö7 ve Ö13'ün çizdikleri resimlerden arkadaşlık ilişkilerinin dolaylı yollarla ifade edildiği gözlemlenmektedir. Ö7 bu durumu daha çok doğal unsurlarla belirtirken, Ö13 fantastik öğelerle belirtmiştir. Bu durumda Ö13'ün dijital oyunlardan etkilenmesinden söz edebiliriz. Ö7'in çizdiği resimde doğal unsurlar daha fazla yer alırken diğer resimde bu durum daha az gözlenmektedir.

Tablo 5: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı
Resimlerindeki Renkler

Dijital Oyun Oynamayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi				Dijital Oyun Oynayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi			
Tema	Kod	f	f	Tema	Kod	f	f
Sıcak	Sarı	4		Sıcak	Sarı	4	
Tonlar	Pembe	3		Tonlar	Turuncu	4	
	Turuncu	2	12		Kahverengi	3	14
	Kahverengi	2			Kırmızı	2	
	Kırmızı	1			Pembe	1	
Soğuk	Mavi	4		Soğuk	Mavi	5	
Tonlar	Mor	4	11	Tonlar	Yeşil	5	12
	Yeşil	3			Mor	2	
Nötr	Beyaz	1	1	Nötr	Siyah	1	1
Toplam		24	24	Toplam		27	27

Tablo 5'e göre dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin resimlerinde sıcak ton (12) ve soğuk ton (11) renklerin dengeli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Sıcak tonlar temasında kullanılan renkler çoğunlukla sarı (4), pembe (3) ve turuncu (2) şeklindedir. Arkadaşlık teması bağlamında bu renklerin kullanılmış olması arkadaşlık ilişkilerinde olumlu duygulara sahip olduğunu gösterebilir. Soğuk tonlar temasında mavi (4), mor (4) ve yeşil (3) renklerin kullanıldığı görülmektedir. Soğuk tonlarda kullanılan bu renkler huzuru ve bazen de melankoliyi işaret ediyor olabilir. Nötr tonlardaki beyaz (1) renk resimlerde nadiren kullanılan bir renktir ve öğrencilerin arkadaşlıklarını daha temiz duygularla anlattıklarını gösterebilir.

Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resimlerinde de sıcak ton (14) ve soğuk ton (12) renklerinin dengeli bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Sıcak tonlardaki renklerin kullanımında sarı (4), turuncu (4) ve kahverengi (3) tercihlerinin baskın olduğu görülmektedir. Bu tür renklerin baskın olması, öğrencilerin arkadaşlıkla ilgili duygularını mutlulukla, samimiyetle ve yoğun duygularla ilişkilendirdiğini gösterebilir. Soğuk tonlarda tercih edilen renkler mavi (5), yeşil (5) ve mor (2) renktir. Bu tonlar genel olarak dinginliği, huzuru ve bazen de melankoliyi işaret ediyor olabilir. Nötr ton teması içerisinde siyah (1) renk kullanımı da vardır. Siyah renk genel olarak ilişkilerdeki mesafeyi anlatıyor olabilir.

Resimlerde sıcak ve soğuk ton renklerinin dengeli kullanımı, öğrencilerin arkadaşlık algısında hem dinginlik ve huzurun hem de enerji ve coşkunun olabileceğini gösterebilir. Öğrenciler arkadaşlık anlamındaki duygusal zenginliklerini bir denge halinde yansıtmışlardır. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 3'te sunulmaktadır.

Resim 3: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Resmi**Ö2'nin çizdiği resim (Oynamayan)****Ö13'ün çizdiği resim (Oynayan)**

Ö2 çizdiği resmi: “Erkek ve kız kahve içiyor. Gün batımında bir mekânda karşılıklı bir şekilde masada oturuyorlar. Masanın etrafında kuşlar var.” şeklinde açıklamıştır.

Ö13 çizdiği resmi: “Burada iki arkadaş parka gidip bir oturağa oturup limonata içiyorlar.” şeklinde açıklamıştır.

Ö2 ve Ö13'ün çizdikleri resimlerde sıcak ve soğuk ton renklerinin kullanımı bulunmaktadır. Her iki resim de arkadaşlık ilişkilerine dair olumlu izlenimler vermektedir. Sıcak, samimi, keyifli ve huzurlu bir ortam sunulmaktadır.

Tablo 6: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı Resimlerindeki Renkler

Dijital Oyun Oynamayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi					Dijital Oyun Oynayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi				
Tem a	Kod	f	f		Tem a	Kod	f	f	
Sıcak	Turuncu	4			Sıcak	Kırmızı	3		
Tonl	Kırmızı	4			Tonl	Turuncu	2		
ar	Kahverengi	3	15		ar	Sarı	2	8	
	Sarı	3				Kahverengi	1		
	Pembe	1							
Soğu	Mavi	5			Soğu	Mavi	3		
k	Yeşil	4	11		k	Yeşil	3	8	
Tonl	Mor	2			Tonl	Lacivert	2		
ar					ar				
Nötr	Siyah	1	1		Nötr	Siyah	3		
						Beyaz	1	4	
Toplam		27			Toplam		20	20	

Tablo 6'ya göre dijital oyun oynamayan erkek öğrencilerin çizdiği resimlerde sıcak tonlar (15) ve soğuk tonlar (11) temalarında denge görülmektedir. Sıcak tonlarda tercih edilen turuncu (4), kırmızı (4), kahverengi (3) ve sarı (3) gibi renkler enerjiyi, sevgiyi ve sıcaklığı temsil ediyor olabilir. Soğuk tonlarda kullanılan mavi (5), yeşil (4) ve mor (2) gibi renkler ise

dinginliği, huzuru bazen de melankoliyi işaret ediyor olabilir. Nötr tonlardaki siyah (1) kullanımı ise olumsuz duygular barındırabilir.

Dijital oyun oynamayan erkek öğrencinin çizdiği resimlerde de sıcak tonlar (8) ve soğuk tonlar (8) arasında denge görülmektedir. Sıcak tonlarda kırmızı (3), turuncu (2) ve sarı (2) renkler baskın olarak kullanılmaktadır. Bu tonların kullanımı arkadaşlığa karşı duyulan samimi duyguları yansıtabilir. Soğuk tonlarda mavi (3), yeşil (3) ve lacivert (2) gibi renklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu tonların kullanılması arkadaşlık ilişkilerinin daha sakin, dingin ve düşünceli yapısını sergilediklerini gösteriyor olabilir. Nötr tonlardaki siyah (3) rengin kullanılması gizemi, gücü, rekabeti ve bazen de olumsuz duyguları ifade ediyor olabilir. Siyah rengin öne çıkması, öğrencilerin mücadele ve rekabet duygularını ön plana çıkarmak istediğini anlatıyor olabilir. Genel olarak resimlerdeki sıcak ve soğuk tonların dengesi arkadaşlık ilişkilerini hem güvenilir hem enerjik yönlerini gösteriyor olabilir.

Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin resimlerinde, dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resimlerine kıyasla daha sınırlı renk çeşitliliği görülmektedir. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 4'te sunulmaktadır.

Resim 4: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Resmi



Ö10'nun çizdiği resim (Oynamayan)



Ö17'nin çizdiği resim (Oynayan)

Ö10 çizdiği resmi: “Arkadaşlarımla oyun oynuyorum. Gökkuşağı ve lego var. Öğretmenlik oynuyoruz, sınav yapıyoruz. Öğretmenlik oynamadığımızda ise legolarla oynuyoruz.” şeklinde açıklamıştır.

Ö17 çizdiği resmi: “Evler, çocuklar ve oturma yerleri var. Çocuklar parka gidiyor. Ay çizdim. Yıldızlar çizdim. Çocuklar gece dışarı çıkmışlar.” şeklinde açıklamıştır.

Ö10 ve Ö17'nin çizdikleri resimlerde renk kullanımıyla ilgili farklılıklar bulunmaktadır. Ö10 sıcak ve soğuk tonlardaki renkleri daha canlı bir şekilde kullanmıştır. Ö17'in resmindeki karanlık bir ortam seçimi olumsuz duyguları temsil etmiş olabilir.

Tablo 7: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı Resimlerindeki Analizleri

Dijital Oyun Oynamayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi				Dijital Oyun Oynayan Kız Öğrencilerin Resim Analizi			
Tema	Kod	f	f	Tema	Kod	f	f
Sosyal İlişkiler ve İletişim	Yakın bağ/ Sosyal bağ	4		Sosyal İlişkiler ve İletişim	Yakın İlişki/ Sosyal bağ	5	
	Güven	4			Paylaşım	2	
	Paylaşım	2	14		Güven	2	14
	İletişim	1			Oyun	2	
	Arkadaş grupları	1			Paylaşım	1	
	Oyun	1			Ebeveyn	1	
					Uyum ve denge	1	
Duygusal Durumlar ve Değerler	Gülümseyen yüzler	5		Duygusal Durumlar ve Değerler	Gülümseyen yüzler	3	
	Cinsiyet farkının olmaması	2			Korunma ihtiyacı	2	
	Sevgi	2			Aşırı yoğun duygular	1	7
	Uyum	2	13		Cinsiyet farkının olmaması	1	
	Duygusal olgunluk	1					
	Empati	1					
Üretkenlik ve Yaratıcılık	Sağlam temeller	3	5	Çevresel Durumlar	Keyifli bir ortam	3	3
	Üretkenlik/yaratıcılık	1					
	Çözüm	1					
Tema	Kod	f	f	Tema	Kod	f	f
Çevresel Durumlar	Doğa	2		Üretkenlik ve Yaratıcılık	Sağlam zemin	1	
	Okul	1	3		Üretkenlik/yaratıcılık	1	2
				Rekabet ve Mücadele	Macera	1	1
Toplam		35	35	Toplam		27	27

Tablo 7'ye göre dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin resim analizinde “sosyal ilişkiler ve iletişim” (14), “duygusal durumlar ve değerler” (13), “üretkenlik ve yaratıcılık” (5) ve çevresel durumlar (3) temaları ortaya çıkmaktadır. Bu temalar içerisinde en fazla frekansa sahip olan “sosyal ilişkiler ve iletişim” (14) temasında “yakın bağ/sosyal bağ” (4) ve güven (4) kodları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin resimlerinde bu gibi durumların ön plana çıkması öğrencilerin arkadaşlık bağlarına ve sosyal iletişimlere önem verdiğini göstermektedir. “Duygusal durumlar ve değerler” temasında “gülümseyen yüzler” (5), “cinsiyet farkının olmaması” (2) ve “sevgi” (2) gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin mutluluk ve memnuniyet verdiğini gösterebilir. Eşitlikçi ve kapsayıcı bir bakış açısına sahip olduklarını ve duygularının samimiyet içerdiklerini anlatıyor olabilir. “Üretkenlik ve yaratıcılık” (5) temasında “sağlam temeller” (3) kodu ön plandadır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde güvenilirliğe ve desteklenmeye önem verdiğini göstermektedir. “Çevresel durumlar” (3) temasında “doğa” (2) ve “okul” (1) ön plandadır. Bu

durum arkadaşlık ilişkilerini doğada ve okul ortamında yaşadıklarına veya yaşamak istediklerine dair ipucu verebilmektedir. Öğrenciler genel olarak arkadaşlığın sağlıklı ve destekleyici bir doğaya sahip olduğunu göstermektedir. Güven, iletişim, uyum, sevgi gibi değerler ön plana çıkmaktadır. Arkadaşlığın doğal ve sosyal çevrelerle bağlantısının kurulduğunu göstermektedir.

Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resim analizinde diğer temalara ek olarak “rekabet ve mücadele” (1) temasının ortaya çıktığı görülmektedir. “Sosyal ilişkiler ve iletişim” (14) temasında “yakın ilişki, sosyal bağ” (5), “paylaşım” (4), “güven” (2) ve “oyun” (2) gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin sosyal ilişkilere önem verdiğini, bu ilişkileri paylaşım, güven ve oyun gibi kavramlarla anlatmak istedikleri görülmektedir. Duygusal durumlar ve değerler (7) temasında “gülümseyen yüzler” (3), “korunma ihtiyacı” (2) ve “aşırı yoğun duygular” (1) kodları ön plandadır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, mutlulukla, korunma ve destek arayışıyla ve duygusal deneyimlerle ifade ettiğini gösterebilir. Korunma ihtiyacı, mücadele ve tehlikelerin var olabileceğinden dolayı ortaya çıkmış olabilir. “Çevresel durumlar” (3) temasında “keyifli bir ortam” (3) vurgusu vardır. “Üretkenlik ve yaratıcılık” (3) temasında ortaya çıkan “sağlam zemin” (1), “üreticilik/yaratıcılık” (1) vurgusunda arkadaşlığı güçlü bir bağ ile ifade etmek istedikleri görülmektedir. “Rekabet ve mücadele” (1) temasında “macera” (1) vurgusu rekabeti ve iş birliğini düşündürerek daha dinamik bir arkadaşlık bağını ön plana çıkarmaktadır.

Genel olarak dijital oyun oynamayan ve oynayan kız öğrenciler arkadaşlık ilişkilerini güvenilir ve duygusal açıdan zengin bir bağlamda ifade etmektedir. Arkadaşlık algısı, güven ve paylaşım ile ilişkilendirilmiş olsa da dijital oyun oynayan kız öğrencilerin korunma ihtiyacı ve macera gibi vurguları, dijital oyun temalarındaki dinamikler ile ilişkilendirilmiş olabilir. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 5’te sunulmaktadır.

Resim 5: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Kız Öğrencilerin Resmi



Ö5’in çizdiği resim (Oynamayan)



Ö12’nin çizdiği resim (Oynayan)

Ö5 çizdiği resmi: “Arkadaşım yere düştüğünde ona yardım etmek istiyorum. Bir kişi taşa takılmış düşmüş, sonra onun arkadaşı da onu tutmuş kaldırmış. Kelebek çizdim, gökyüzü çizdim bir de” şeklinde açıklamıştır.

Ö12 çizdiği resmi: “Burada Zeynep’le denize gidiyoruz. Sonra yağmur yağıyor ve güneş de çıkıyor, gökkuşağı oluyor. Sonra yağmur yağdığı için eve gidiyoruz. Akşam yemeğini yiyoruz ve uyuyoruz.” şeklinde açıklamıştır.

Ö5 ve Ö12'nin çizdikleri resimlerde paylaşım ve yardımlaşma gibi durumların ön plana çıktığı görülmektedir. Her iki resimde de arkadaşlık canlı renklerle ve olumlu duyguları çağrıştıracak bir şekilde resmedilmiştir. Arkadaşlık yakın bağlarla ilişkilendirilmiştir. Ö12'nin çizdiği resimde yağmurdan kaçıp eve saklanmaları macera ile ilişkilendirilebilen bir olay örgüsünü anımsatmaktadır. Bu resim korunma ihtiyacını da ön plana çıkartabilir.

Tablo 8: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Arkadaşlık Temalı Resimlerindeki Analizler

Dijital Oyun Oynamayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi					Dijital Oyun Oynayan Erkek Öğrencilerin Resim Analizi				
Tema	Kod		f	f	Tema	Kod		f	f
Sosyal İlişkiler ve İletişim	Yakın ilişki/sosyal bağ		5		Rekabet ve Mücadele	Macera		3	
	Güven		2			Zorlayıcı koşullar/mücadele		2	9
	Paylaşım		1			Yarışma teması		2	
	Ebeveyn		1	12		Rekabet		1	
	Tanışma		1			Futbol teması		1	
	Oyun		1						
Duygusal Durumlar ve Değerler	Arkadaşlığı temsili öğeler		1		Sosyal İlişkiler ve İletişim	Yakın ilişki/sosyal bağ		2	
	Gülümseyen Yüzler		4			İş birliğinin olması		1	
Üretkenlik ve Yaratıcılık	Aidiyet		1	5		Yardımlaşma		1	7
	Üretkenlik/yaratıcılık		1			Ebeveyn		1	
Çevresel Durumlar	Değişim		1	2		Güvensizlik		1	
	Doğa		1	2		Arkadaşlığı temsili öğeler		1	
	Kişisel alan		1		Duygusal Durumlar ve Değerler	Yüzlerdeki eksikliği	duygu	2	
						Korunma ihtiyacı		2	7
Toplam			21	21		Üzgün yüzler		1	
						Tehdit/Tedirginlik		1	
						Ulusal değerler		1	
					Çevresel Durumlar	Kasvetli/karanlık/koyu ortam		3	
						Korkutucu görünen öğeler		2	5
					Toplam			28	28

Tablo 8'e göre dijital oyun oynamayan erkek öğrencilerin resim analizinde "sosyal ilişkiler ve iletişim" (12), "duygusal durumlar ve değerler" (5), "üretkenlik ve yaratıcılık" (2) ve "çevresel durumlar" (2) temaları ortaya çıkmaktadır. Bu temalar içerisinde en fazla frekansa sahip olan "sosyal ilişkiler ve iletişim" (12) temasında "yakın bağ/sosyal bağ" (5) ve güven (2) kodları ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde sosyal bağlara ve güvene önem verdiklerini göstermektedir. "Duygusal durumlar ve değerler" (5) temasında "gülümseyen yüzler" (4) ve "aidiyet" (1) gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum arkadaşlık ilişkilerinin mutluluk getirdiğini ve bir gruba/arkadaşa aitlik hissetme duygusunu

önemsediklerini ortaya çıkarmaktadır. “Üretkenlik ve yaratıcılık” (2) temasında “üretkenlik ve yaratıcılık” (1) ve “değişim” (1) kodları ön plandadır. Arkadaşlık ilişkilerinde dönüşüm ve gelişimin önemsendiğini göstermektedir. Çevresel durumlar (2) temasında “doğa” (1) ve “kişisel alan” (1) kodları bulunmaktadır. Arkadaşlık ilişkilerinde doğal çevre ve bireysel alan önemsemektedir. Genel olarak arkadaşlığı gerçekçi, doğrudan ve sosyal bağlarla ilişkilendirmişler.

Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin resim analizinde “rekabet ve mücadele” (9) “sosyal ilişkiler ve iletişim” (7), “duygusal durumlar ve değerler” (7) ve “çevresel durumlar” (5) temaları ortaya çıkmaktadır. “Rekabet ve mücadele” (9) teması ise baskın olarak görülmektedir. Bu tema içerisindeki “macera” (3), “zorlayıcı koşullar/mücadele” (2), “yarışma” (2) ve “rekabet” (1) kodları ön plana çıkmaktadır. Bu durumda öğrenciler arkadaşlık ilişkilerini rekabet ve mücadele bağlamında ele almaktadır. Arkadaşlık algısı zorluklarla başa çıkma, mücadeleye dayalı bir ortam ve rekabetçi bir doğa ile ilişkilendirilmektedir. “Sosyal ilişkiler ve iletişim” (7) temasında “yakın ilişki, sosyal bağ” (2), “iş birliğinin olması” (1), “yardımlaşma” (1) ve “güvensizlik” (1) gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Arkadaşlık ilişkileri sosyal bağlarla ifade edilmiş olmakla birlikte “rekabet ve mücadele” temasının daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Rekabetçi doğanın verdiği yardımlaşma ve iş birliği gibi olguların güvensizlikle birlikte verildiği görülmektedir. “Duygusal durumlar ve değerler” (7) temasında “yüzlerdeki duygu eksikliği” (2), “korunma ihtiyacı” (2), “üzgün yüzler” (1) ve “tehdit/tedirginlik” (1) gibi kodlar ön plandadır. Yüz ifadelerindeki belirsizlik, duygularını ifade etmekte zorlanmayı; üzgün olma durumları ise zorluklardan sonra ortaya çıkan duyguları ifade ediyor olabilir. Tehdit ve tedirginliğin getirdiği zorlayıcı koşullar da korunma ihtiyacını ön plana çıkarmış olabilir. “Çevresel durumlar” (5) temasında “kasvetli/karanlık/koyu ortam” (3) ve “korkutucu görünen öğeler” (2) kodları bulunmaktadır. Öğrencilerin arkadaşlık bağlarını mücadelecı bir çerçevede değerlendirerek tehdit ve tehlike altındaki durumlarla ilişkilendirdiklerini gösterebilir.

Genel olarak dijital oyun oynamayan ve oynayan erkek öğrencilerin arkadaşlık algılarında belirgin farklılıklar oluşmaktadır. Bu fark kız öğrencilerin arasında oluşan farktan daha fazladır. Dijital oyun oynamayan erkek öğrenciler genel olarak arkadaşlığı doğal çevreyle ve gündelik ilişkileriyle anlatmaktadır. Dijital oyun oynayan erkekler ise arkadaşlık bağlarını daha çok mücadele, macera boyutunda; duygusal yönü ise daha sınırlı biçimde sergilemektedir. Dijital oyun ortamlarında sıkça rastladığımız rekabet bu öğrencilerin resimlerine de yansıması olabilir. Bazı öğrencilerin çizdiği resimler Resim 6 ve Resim 7’de sunulmaktadır.

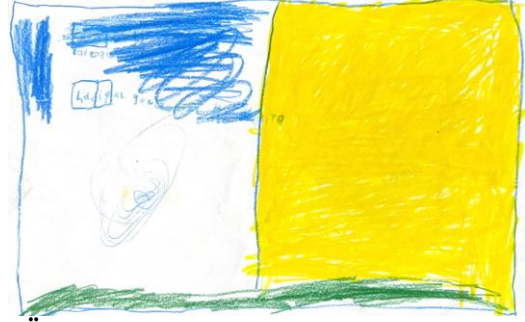
Resim 6: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Resmi



Ö8’in çizdiği resim (Oynamayan)



Ö19’un çizdiği resim (Oynayan)

Resim 7: Dijital Oyun Oynamayan ve Oynayan Erkek Öğrencilerin Resmi**Ö9'un çizdiği resim (Oynamayan)****Ö16'nın çizdiği resim (Oynayan)**

Ö8 çizdiği resmi: “Buraya güneş koydum, sonra da bulutlar çizdim. Masanın üstüne de bir tane nar koydum. Çocukları çizdim, onlar narı paylaşıyorlar.” şeklinde açıklamıştır.

Ö19 çizdiği resim: “Burada üç tane arkadaş bir tane de baba var. Çocukların arabası var. Baba da çocuklara şemsiye tutuyor, yağmur yağdığı için. Ama şemsiyeyi çizmeyi unutmuşum. Güneş yavaş yavaş gidiyor. Şu tabureye oturmuş. Bu benim arabam, bu arkadaşımın, bu da arkadaşımın. Yağmurlar yağıyor, bulutlar var. Bulutlar, güneşi kapatmak üzere. Arkadaşlar da burada oturuyor. Arabalarını park etmişler. Bunlarda Eymen, Yahya, ben. Burada da Eymen'in babası var. İki araba beyaz renkte bir arabayı da boyatmışlar. Üzerine de arabamın modelini yazdım. Markası Nissan modeli CTR” şeklinde açıklamıştır.

Ö9 çizdiği resim: “Ev var burada. Burada da ben ve babam var. Arkadaşlıkla ilgili aile çizmek istedim. Arkadaşlık benim için bir tanışmayı ifade ediyor.” şeklinde açıklamıştır.

Ö16 çizdiği resmi: “Ben buraya. Sarı ve lacivert renkler çizdim. ‘Hadi gol!’ yazıyor.” şeklinde açıklamıştır.

Ö8 ve Ö19'un çizdikleri resimde arkadaşlık ilişkileri farklı açılardan ele alınmıştır. Ö8 arkadaşlığı paylaşmanın zenginleştirici yönüyle ilişkilendirmiştir. Ö19 ise arkadaşlığı resmederken günlük yaşam döngüsünü yansıtmış fakat yağmurların yağıp güneşin yavaş yavaş gitmesi olumsuz duyguları beraberinde getirmiştir. Özellikle arabaların yer alması oynadığı dijital oyunlardan etkilendiğini gösterebilir. Ö9 ve Ö16'nın çizdikleri resimlerden de görüldüğü üzere arkadaşlık ilişkilerinin aktarımında farklılıklar gözlenmektedir. Ö9 arkadaşlık ilişkilerini sosyal bağ kurmayla ilişkilendirmiştir. Ö16 arkadaşlık ilişkilerini aktarırken kâğıdı ikiye bölerek rekabet duygusunu ön plana çıkarmıştır. Bu durum oynadığı dijital oyunlardan etkilendiğini gösterebilir. Sosyal bağlar ile ilişkilendirilmiş figürlerin olmayışı arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğunu gösterebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda dijital oyun oynamayan kız öğrencilerin resimlerinde canlı varlıklar cansız varlıklara göre daha fazla yer almaktadır. Dijital oyun oynayan kız öğrencilerin resimlerinde ise canlı ve cansız temasındaki öge sayısı dengededir. Cansız varlıklar temasının artarak canlı varlıklar teması ile benzer öge sayısına sahip olması dijital oyunların çevresel

algılarını değiştirdiğini gösterebilir. Her iki grup içerisinde de insan figürlerinin ön planda olması öğrencilerin zihnindeki arkadaşlığı sosyal bağlarla ilişkili olduğunu gösterebilir.

Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin arkadaşlık kavramını dijital oyun oynamayan erkeklere göre daha fazla cansız varlıklar aracılığıyla aktardığı görülmektedir. Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin cansız varlıklar temasındaki çeşitlilik fazla ve baskındır. Bu durum öğrencilerin arkadaşlık kavramını fiziksel dünya yerine daha düşsel bağlamda ele aldıklarını düşündürülebilir. Her iki grup içerisinde insan figürü eşit bir biçimde resmedilmiştir. Bu durum arkadaşlığı sosyal bağlarla ilişkilendirmede birbirlerine yakın sonuçlar verdiklerini göstermektedir.

Dijital oyun oynamayan kız ve erkek öğrencilerin çizimlerine bakıldığında ise her iki grupta da canlı varlıklar temasının ön planda olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin tema içi varlık çeşitliliğiyle canlı varlıklara yer verme oranı, erkek öğrencilerin çizimlerine göre daha fazladır.

Dijital oyun oynayan kız ve erkek öğrencilerin çizimlerine bakıldığında ise her iki gruptaki canlı ve cansız varlıklar temaları değişiklik göstermektedir. Kız öğrencilerin canlı ve cansız varlıklar teması dengedeyken erkek öğrencilerin çizimlerinde cansız varlıklar temasının ön plana çıktığı görülmektedir.

Bütün bunlar değerlendirildiğinde dijital oyun oynama durumuna göre resimlerinde kullanılan figürler bağlamında erkeklerin çizimleri, kızların çizimlerine göre daha fazla farklılaşmaktadır. Kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin dijital oyunlardan etkilenme biçimlerinin birbirinden farklı olduğu görüşüne ulaşılabilir. Araştırmanın dijital oyun oynama durumuna göre öğrencilerin çizimlerine yansıyan varlıklara ilişkin sonuçlarıyla ilgili literatürde karşılaştırma yapılabilecek bir çalışmaya rastlanmadığından bu sonuç literatürle karşılaştırılamamıştır.

Dijital oyun oynamayan ve oynayan kız öğrencilerin resimlerinde sıcak ve soğuk ton renklerinin dengeli kullanımı, öğrencilerin arkadaşlık algısında hem dinginlik ve huzurun hem de enerji ve coşkun olabileceğini gösterebilir. Öğrenciler arkadaşlık anlamındaki duygusal zenginliklerini bir denge halinde yansıtmışlardır.

Dijital oyun oynamayan ve oynayan erkek öğrencilerin de resimlerindeki sıcak ve soğuk tonların dengesi arkadaşlık ilişkilerinin hem güvenilir hem enerjik yönlerini gösteriyor olabilir.

Dijital oyun oynamayan ve oynayan kız ve erkek öğrencilerin çizimlerinde kullandıkları renk dağılımları birbirlerine yakındır. Kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde renk tercihlerinin aynı düzeyde olduğunu sıcak-soğuk tonlardaki renkleri tercih etmede cinsiyet bağlamında değişkenlik olmadığı literatürden desteklenmektedir (Per, 2010). Dijital oyun oynamayan erkek öğrencilerin resimlerinde siyah rengin artması öğrencilerin mücadele ve rekabet duygularını ön plana çıkarmak istediğini anlatıyor olabilir. Koyu ve siyah renklerin çizimlerde kullanılması karamsarlığı ve olumsuz duyguları temsil edebilir (Jurovatý vd., 2022). Bu durum erkek öğrencilerin oynadıkları dijital oyunların etkisinde kaldığını gösterebilir. Çocukların çizimlerindeki renk tercihlerinde çevre, okul, tuttıkları takımlar ve kültürel durumlar etkili olabilmektedir (Güvenç, 2005).

Dijital oyun oynamayan ve oynayan kız öğrencilerin resimlerinde renk çeşitliliği benzerdir. Dijital oyun oynamayan ve oynayan erkek öğrencilerin resimlerinde çok az da olsa farklılık vardır. Dijital oyun oynayan erkek öğrencilerin çizimlerinde renk çeşitliliği daha az görülmektedir. Renk kullanımındaki çeşitlilik içlerindeki coşkularını aktarabildiklerini, renklerin azlığı ise engellenmiş coşkusal tepkilerinin olduğunu düşündürmektedir. (Bilgin ve İşler, 2008). Öğrencilerin çizimlerinde genel olarak sıcak tonlar çok az farkla da olsa fazla kullanılmıştır. Çocuklar çizimlerinde çeşitli faktörlerin etkileri görülmekle birlikte genel olarak sıcak tonlar kullandıkları gözlemlenmektedir (Güvenç, 2005).

Dijital oyun oynamayan ve oynayan kız öğrenciler arkadaşlık ilişkilerini güvenilir ve duygusal açıdan zengin bir bağlamda ifade etmektedir. Arkadaşlık algısı, güven ve paylaşım ilişkilerinden oluşmuş olsa da dijital oyun oynayan kız öğrencilerin korunma ihtiyacı ve macera gibi vurguları, dijital oyun temalarındaki dinamikler ile ilişkilendirilmiş olabilir.

Dijital oyun oynamayan ve oynayan erkek öğrencilerin arkadaşlık algılarında belirgin farklılıklar oluşmaktadır. Bu fark kız öğrenciler arasında oluşan farktan daha fazladır. Dijital oyun oynamayan erkekler genel olarak arkadaşlığı doğal çevreyle ve gündelik ilişkileriyle anlatmaktadır. Dijital oyun oynayan erkekler ise arkadaşlık bağlarını mücadele, macera, zorlayıcı koşullar, yarış, rekabet üzerinden kurarken, duygusal yönünü daha eksik biçimde sergilemektedir. Dijital oyun ortamlarında sıkça rastladığımız rekabet ve mücadele ortamı bu öğrencilerin resimlerine de yansımaktadır.

Dijital oyun oynayan erkeklerin daha fazla yarış ve şiddet içeren oyunlar; dijital oyun oynayan kız öğrencilerin ise daha fazla simülasyon, bulmaca ve zekâ oyunları oynadığı alınan kişisel bilgilerde belirtilmiştir. Dijital oyun oynayan kız ve erkek öğrencilerin çizimlerinin analizindeki fark bu sebeple oluşmuş olabilir. Literatür incelendiğinde de aksiyon/macera, yarış/hız oyunlarının erkek öğrenciler; simülasyon/rol, eğitsel/puzzle oyunlarının kız öğrenciler tarafından daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Gökçen, 2023). Erkekler öğrencilerin tercih ettiği dijital oyunlar arasında savaş, spor, aksiyon oyunları; kız öğrencilerin tercih ettiklerinde ise daha çok mantık ve beceri oyunları yer almaktadır (Quaiser-Poh vd., 2006). Çocuklar dijital oyunlardaki karakterlerle kendilerini özdeşleştirip oyunu içselleştirebilmektedir. Dijital oyunların sundukları imkanlar sayesinde sanal ortam içerisindeki bazı davranışlar normalleştirilerek bireylerin ruh dünyasında değişimlere sebep olabilmektedir. Dijital oyunların bu tematik anlayışı bireylerin davranışlarına yansıyabilmektedir (Vatandaş, 2021). Dijital oyunlar bireylere gerçek yaşamda karşılaşamayacakları deneyimleri sanal ortamda sunmaktadırlar. Bu durum onların temelsiz duygular yaşamalarına sebep olabilmektedir. Dijital oyunlarda bazı kodlarla (güzellik, estetik, şiddet, kaygı vb.) karşı karşıya kalan birey bunların gerçek yaşamlarında karşılığının olması konusunda istek içerisine girmektedir. Dijital oyunların, gerçek yaşamalardan elde edebilecek deneyimlerin taklidini sanal ortamlarda sunuyor olması gerçekte yaşanabilecek duyguya karşı tepkisiz ve pasif kalmasına sebep olabilmektedir (Uğurlu, 2014). Dijital oyunlar bireylerin yoğun duygusal deneyimler yaşadığı bir ortamdır (Kuss ve Griffiths, 2012). Bu durum dijital oyun türlerinin, öğrencilerin hayal dünyalarındaki düşünce algısını çeşitli şekillerde etkilediğini göstermektedir.

Bu araştırma İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dijital oyun oynayan öğrencilerin çizimlerinde cansız varlıkların daha fazla yer edindiği görülmektedir.

Öğrencilerin büyük kentte yaşamalarının, çizimlerinde cansız varlıklara fazlaca yer vermelerinin bir etkisi olabilir. Bu sebeple benzer çalışmanın kırsal bir bölgede gerçekleştirilmesi araştırmacılara önerilmektedir. Bu sayede karşılaştırmalı bir sonuç yapılmasına imkân sağlanacaktır.

Yazarlık Katkısı

Araştırmada sorumlu yazarın %60, ikinci yazarın %40 katkı oranı bulunmaktadır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi: 10.12.2024

Belge Numarası: 12-02

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları* (1. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal inceleme. *YTÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2018.61>.
- Atak, F. (2020). 10-14 yaş arasındaki çocukların dijital oyun bağımlılığı ile sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi (Tez No.: 624647) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ayas, T. (2012). The relationship between internet and computer game addiction level and shyness among high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 632-636.
- Aydın, S., & Bayazıt, İ. (2021). M. Çelebi (Ed.). *Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik* (s. 182-211). Pegem Akademi.
- Ayyıldız, D. (2021). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı, davranışsal-duygusal sorunlar ve olumsuz bilişsel hatalar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No.: 697072) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı Çetin, B. (2023). 5-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin akran zorbalığı davranışlarını yordayıcı rolü. *Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-25.
- Bassiouni, D. H., & Hackley, C. (2014). Generation z' children's adaptation to digital consumer culture: A critical literature review. *Journal of Customer Behaviour*, 13(2), 113-133. <https://doi.org/10.1362/147539214X14024779483591>.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bilgi, A. (2005). *Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No.: 188716) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgin, A., & İşler, A. Ş. (2008). Cinsiyet farklılıklarına göre çocukların renk tercihleri. *NWSA – e-Journal of New World Sciences Academy*, 4, 731-741.

- Burak, Y. (2013). *Bilgisayar oyunlarının ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Tez No.: 358328) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2015). Bilgisayar oyunlarının çocukların saldırganlık düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 363-382. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8430>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Chou, C., & Tsai, M.-J. (2007). Gender differences in Taiwan high school students' computer game playing. *Computers in Human Behavior*, 2(1), 812-824. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.011>
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 68-80. <https://doi.org/10.2304/ciec.2004.5.1.10>
- Çakır, H. (2013). Bilgisayar oyunlarına ilişkin ailelerin görüşleri ve öğrenci üzerindeki etkilerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 138-150. <https://doi.org/10.17860/efd.89744>
- Çankaya, G., & Ergin, H. (2015,12 Mayıs). *Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", Ankara, Türkiye.
- Çavuş, S., & Ayhan, B. (2014, Haziran). *Computer game addiction: A field study on adolescents*. Anadolu Üniversitesi, 12. International Symposium Communication in the Millennium, Eskişehir, Türkiye.
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* (43), 265-289.
- Dasen, P. R. (1984). The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoulé. *International Journal of Psychology*, 19(1-4), 407-434. <https://doi.org/10.1080/00207598408247539>
- Dijital Oyun Raporu. (2019). *Güvenli Web*. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/RjARy.pdf> adresinden 30 Kasım 2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dokumacı, C. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin sosyal becerileriyle ilişkisinin incelenmesi* (Tez No.: 777603) [Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Durmaz, Ö. (2023). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 791799) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ersoy, A. F., & Türkan, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin çizdikleri karikatürlere yansıttıkları sosyal ve çevresel sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109.
- Eskili, Y. (2023). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile öğrenme ve çalışma sorumluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 791359) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202-209. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.02.012>
- Frasca, G. (2001). Rethinking agency and immersion: Video games as a means of consciousness-raising. *Digital Creativity*, 12(3), 167-174. <https://doi.org/10.1076/digc.12.3.167.3225>
- Funk, J. B., Buchman, D. D., Jenks, J., & Bechtoldt, H. (2023). Playing violent video games, desensitization, and moral evaluation in children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00073-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00073-X)
- Gökbulut, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığı ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişki. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 89-100.
- Gökçearslan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(419-435).
- Gökçen, A. (2023). *Çocukların ekran kullanım özellikleri, dijital oyun bağımlılık eğilimleri sosyal yetkinlik ve davranış durumları ve ebeveyn rehberlik stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 782343) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69(1), 66-78. <https://doi.org/10.1037/a0034857>
- Güvenç, E. (2005). *İlköğretim birinci basamağı çocuk resimlerinde renk kullanımında okul, aile ve kültürel etkilerin araştırılması* (Tez No.: 190536) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., & Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: Relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(11), 638-649. <https://doi.org/10.1080/01612840903050414>
- Hazar, Z., & Ekici, F. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ile zorbalık bilişleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(1), 1-15.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Balta Çakır, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76-88.
- Huizinga, J. (2017). *Homo ludens: Oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme*. (Çev.: M. A. Kılıçbay). Metis Yayınları.
- Jeong, E. J., Kim, D. j., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33(3), 199-214. <https://doi.org/10.1080/10447318.2016.1232908>
- Jurovátý, P., Fábry, R., Majer, Š., & Demuthova, S. (2022). Test of human figure drawing: Drawing bizarreness and its relation to some parameters of personality. *Postmodern Openings*, 13(1 Sup 1), 57-77. <https://doi.org/10.18662/po/13.1Sup1/414>

- Kıldiran, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin zorbalıkla baş etme düzeyleri ve zorbalık eğilimi düzeyleri ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 555110) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kınay, B. (2019). *Ergenlerde oyun bağımlılığının sosyal kaygı, saldırganlık ve sosyal dışlanma ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No.: 542943) [Yüksek lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kirriemuir, J. (2002). Video gaming, education and digital learning technologies. *D-lib Magazine*, 8(2).
- Korkmaz, Ö., & Korkmaz, Ö. (2019). Ortaokul öğrencilerinin oyun bağımlılık düzeyleri, oyun alışkanlıkları ve tercihleri. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 20(3), 798 - 812. <https://doi.org/10.17679/inuefd.505200>
- Köse, N. (2023). *İlkokul öğrencilerinin çocukluk çağı narsisizmi ve yaşam doyumlarının dijital oyun bağımlılıklarını yordama gücünün incelenmesi* (Tez No.: 778682) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köseoğlu, S. A. (2023). Bir iletişim aracı olarak çocuk resmi ve özellikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 137-145. <https://doi.org/10.30692/sisad.1248585>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10(2), 278-296. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9318-5>
- Lo, S. K., Wang, C. C., & Fang, W. (2005). Physical interpersonal relationships and social anxiety among online game players. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(1), 15-20. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.15>
- Marny, H. R., & Gentile, D. A. (2003, 24-27 April). *Video game addiction among adolescents: Associations with academic performance and aggression*. Paper presented at a Society for Research in Child Development Conference, Tampa, USA.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskı). (Çev.: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Moçoşoğlu, B., & Yorulmaz, B. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki: Ümraniye örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 459-492. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1270411>
- Moral, R., & Kumcağız, H. (2019). Ergenlerdeki internet bağımlılığı: Anne, baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme. *Odü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 335-346.
- Ng, B. D., & Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *Cyberpsychology & Behavior*, 8(2), 110-113. <https://doi.org/10.1089/cpb.2005.8.110>
- Öcal, T., & Metin, S. N. (2022). Okul takımlarına katılan ve katılmayan ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve akran ilişkilerinin incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı 2), 727-737. <https://doi.org/10.38021/asbid.1200554>
- Per, M. (2010). *Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin resimlerinde tercih ettikleri renkler ile kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 279853) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Prot, S., Anderson, C. A., Gentile, D. A., Brown, S. C., & Swing, E. L. (2014). A. B. Jordan, & D. Romer (Ed.), *The positive and negative effects of video game play* (s. 109-128). Oxford University Press.
- Quaiser-Pohl, C. M., Geiser, C., & Lehmann, W. (2006). The relationship between computer game preference, gender and mental-rotation ability. *Personality and Individual Differences*, 40, 609-619. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.015>.
- Savcı, M. (2017). *Ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Tez No.: 466365) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun* (1. baskı, 2. cilt). İstanbul Morpa Kültür Yayınları.
- Taş, İ., & Güneş, Z. (2019). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyunu oynama, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 83-92. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.17894>
- Tsai, Ş. M., Wang, Y. Y., & Weng, C. M. (2020). A study on digital games internet addiction, peer relationships and learning attitude of senior grade of children in elementary school of chiayi county. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 13-26. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p13>
- Uğurlu, Ö. (2014). Elektronik dünyanın çocuk dünyasına yansıması: “Temassız oyun” kavramı bağlamında eleştirel bir inceleme. *İletişim ve Diplomasi*, 2, 51-62.
- Vatandaş, S. (2021). Şiddet ve dijital oyunlar (şiddetin dijital oyunlar üzerinden deneyimlenmesi). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 399-424. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.820571>
- Vollmer, C., Randler, C., Horzum, M. B., & Ayas, T. (2014). Computer game addiction in adolescents and its relationship to chronotype and personality. *SAGE Open*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244013518054>
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction a comparison between game users and non-game users. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 36(5), 268-276. <https://doi.org/10.3109/00952990.2010.491879>
- Xu, K., Geng, S., Dou, D., & Liu, X. (2023). Relations between video game engagement and social development in children: The mediating role of executive function and age-related moderation. *Behavioral Sciences*, 13(10), 833. <https://doi.org/10.3390/bs13100833>
- Yalaki, Z., & Taşar, M. A. (2019). Ergenlerde çevrimiçi oyun oynama özellikleri akran zorbalığına yol açıyor mu? *Ege Tıp Dergisi*, 58(4), 336-343. <https://doi.org/10.19161/etd.660982>
- Yavuzer, H. (2018). *Resimleriyle çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, N. (2009). *Ergenlerin akran ilişkileri ve yalnızlık düzeylerinde evde internet kullanımının etkisinin incelenmesi* (Tez No.: 258600) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 133-150, Summer 2025

Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma: Ortaokul Öğrencilerinin Yapay Zekâ Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi*

Artificial Intelligence and Gamification in Education: Determination of Artificial Intelligence Awareness Levels of Secondary School Students

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
21/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
15/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Doç. Dr. Arzu Kalafat Çat
Karabük Üniversitesi
Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi
Yeni Medya ve İletişim Bölümü
arzukalafatcat@karabuk.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2960-0790

Zamina Huseynova
Yüksek Lisans Öğrencisi
Karabük Üniversitesi
Yeni Medya ve İletişim ABD
2328253002@karabuk.edu.tr
ORCID: 0009-0002-7639-2672

*Bu çalışma Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Kurulunun 03/01/2025 tarih ve E-78977401-050.04-409874 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Günümüzde yapay zekâ sağlıktan ekonomiye, havacılıktan eğlence faaliyetlerine kadar pek çok alanda yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim alanı da yapay zekâ teknolojisinin kullanıldığı alanlar arasında yer almaktadır. Zengin öğretim metotları ile öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkı sağlayan yapay zekâ uygulamaları aynı zamanda sınıf içinde öğretmenlere yardımcı olarak eğitim faaliyetlerinin etkinliğini artırabilmektedir. Ayrıca yapay zekâ destekli oyunlaştırma uygulamaları ile öğrenme süreçleri eğlenceli ve etkileşimli hale gelebilmektedir. Bu kapsamda çalışmada ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemine dayalı saha araştırması yapılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan anket formu ile Safranbolu ilçesinde devlet okullarında eğitim görmekte olan 198 ortaokul öğrencisinin yapay zekâyâ yönelik tutumlarına ilişkin veriler SPSS 27.0 istatistik yazılımında tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme yer alan öğrencilerden %98,5'inin yapay zekâ kavramından haberdar oldukları ve %75,3'ünün yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yapay zekâyâ ilişkin tutumlarını ölçme amacıyla sorulan sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarını endişe verici bulmaktan ziyade, bu teknolojiye karşı büyük bir merak duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin teknolojik gelişmelere açık ve yeni teknolojileri öğrenmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmış olup, demografik değişkenler bakımından yapay zekâ farkındalık düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum öğrencilerin yaş ve cinsiyet değişkenlerinden bağımsız olarak yapay zekâ teknolojilerini öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Eğitim, Dijitalleşme, Oyunlaştırma

Abstract

Today, artificial intelligence is widely used in many fields, from healthcare to the economy, aviation to entertainment. Education is also among the areas where artificial intelligence technology is applied. AI applications, which contribute to students' self-directed learning with rich teaching methods, can also assist teachers in the classroom, increasing the effectiveness of educational activities. Moreover, learning processes can be made fun and interactive through AI-supported gamification applications. In this context, the study aimed to measure middle school students' awareness of artificial intelligence. Data collected from 198 students attending public schools in the Safranbolu district were analyzed using descriptive statistics with SPSS 27.0 statistical software. As a result of the research, it was found that 98.5% of the students in the sample were aware of the concept of artificial intelligence, and 75.3% had knowledge about AI applications. Furthermore, when examining the responses to questions measuring the students' attitudes towards artificial intelligence, it was concluded that the students were more curious about the technology than concerned about AI applications. Based on these findings, it was observed that middle school students have a high level of AI awareness and are open to technological developments, eager to learn new technologies. Additionally, the study examined the relationship between students' AI awareness levels and demographic variables, and no significant difference was found in AI awareness levels based on demographic factors. This suggests that students are open to learning about AI technologies, regardless of age and gender.

Keywords: Artificial Intelligence, Education, Digitalization, Gamification

Atf Bilgisi / Citation Information

Kalafat Çat, A., & Huseynova, Z. (2025). Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma: Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 133-150.
<https://doi.org/10.31455/asya.1644270>

GİRİŞ

Günlük hayatta yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Farklı cihaz ve uygulamalar vasıtasıyla hizmet veren bu teknolojiler tıp, askeri sistemler, tarım, bankacılık ve daha pek çok alanda kullanılmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin kullanıldığı alanlardan bir diğeri de eğitim alanıdır. Yapay zekâ teknolojileri günümüzde eğitim alanında yenilikleri beraberinde getirmiştir (Popenici ve Kerr, 2017:4) ve bu teknolojilerin eğitim teknolojisi alanlarındaki rolü giderek artmaktadır (Verma, 2018:7). Eğitim sistemleri, bu yenilikçi teknolojilerin sunduğu olanaklar sayesinde daha etkili, kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale gelmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun materyaller sunma, öğretmenlerin ders planlarını optimize etme ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirme gibi avantajlar, yapay zekânın eğitimdeki rolünü giderek daha önemli kılmaktadır.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler internet ve akıllı cihaz kullanım oranlarını her geçen gün arttırmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2024 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre, ülkemizde internet kullanım oranı oldukça yükselerek %88.8'e ulaşmıştır (Tüik, 2024). Bu durum, internetin günlük hayatımızdaki yerinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Öte yandan, TÜİK'in 2021 yılında gerçekleştirdiği Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçları da dikkat çekicidir. Bu araştırmaya göre, 6-15 yaş arasındaki çocukların %81.5'i internet kullanmaktadır. Çocukların haftalık ortalama 12 saat 25 dakika ders içinde ve 6 saat 59 dakika ders dışında internette geçirdiği görülmektedir. Bu veriler, çocukların dijital dünyayla erken yaşta tanıştıklarını ve internet kullanımının hayatlarının önemli bir parçası haline geldiğini göstermektedir (Tüik, 2021). Bu bağlamda, çocukların medya ile geçirdikleri zaman ve içerik dikkate alındığında yapay zekâ ve çocuklar üzerine araştırmalar yapılmasının gerekliliği ortaya konmaktadır (Tozduman Yaralı, 2021:68).

Günümüzde gençler, zamanlarının önemli bir kısmını akıllı telefonlarda, bilgisayarlarda veya tabletlerde geçirmektedir. Bu durum geleneksel ders çalışma pratiklerinin dönüşümünü ve yapay zekâ yazılımlarını kullanmalarını beraberinde getirmektedir (Adipat ve diğ., 2022). Yapay zekânın çocuklar için faydaları değerlendirildiğinde, öğrenme süreçlerini zaman ve mekânın ötesine genişleterek eğitimi hem daha geniş hem de daha etkili hale getirdiği kabul edilmektedir (Kupreko, 2020). Özellikle çocukların eğitimine olan katkısını düşündüğünüzde yapay zekâ; kapsayıcı, esnek ve kişiselleştirilmiş eğitim teknolojisi araçlarının kullanımını desteklemektedir (Luckin ve diğ, 2016; TeachThought Staff, 2018). Günümüzde birçok endüstri yapay zekâ teknolojisinden yararlanmaktadır. Bu bağlamda yapay zekâ son zamanlarda giderek daha fazla önem kazanan bir çalışma alanı haline gelmektedir.

Yapay zekâ ve eğitim bağlamında literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde yapay zekânın tarihsel gelişimi, yapay zekâyâ ilişkin gelecek öngörülleri ve yapay zekâ uygulamaları konularına ağırlık verildiği görülmüştür. Nitekim 2020 yılında Arslan tarafından gerçekleştirilen “Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları” başlıklı çalışmada, yapay zekâ ve ilgili kavramlar üzerinde durulmuş; yapay zekânın eğitim alanındaki katkıları ve eğitim süreçlerini nasıl dönüştüreceği konu itibarıyla ele alınmıştır. İşler ve Kılıç tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen “Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi” başlıklı çalışmada yapay zekânın tarihsel gelişiminin yanı sıra yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanına getirebileceği

yenilikler kavramsal olarak tartışılmıştır. Gündüz tarafından 2023 yılında gerçekleştirilen “Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma” başlıklı çalışmada oyunlaştırma uygulamaları incelenmiştir. Küçükali ve Çoşkun tarafından 2021 yılında gerçekleştirilen “Eğitimde Dijitalleşme ve Yapay Zekânın Okul Yöneticiliğindeki Yeri” başlıklı çalışmada eğitimde teknoloji, dijitalleşme, yapay zekâ gibi gelişmelerin okul yönetimindeki etkileri incelenmiştir. Çam ve diğerleri tarafından 2021 yılında, İçöz ve İçöz tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen çalışmalarda eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Alan yazınında öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalıklarını ölçümleme amaçlı gerçekleştirilen çalışmaların ise sağlık fakültesi ve tıp fakültesi öğrencilerine yönelik çalışmalar olduğu sonucuna varılmıştır (Öcal ve diğ, 2020; Hoşgör ve Bozkurt, 2023; Yılmaz ve diğ, 2021; Aslan ve Subaşı, 2022). Gerçekleştirilen literatür taraması neticesinde ilköğretim çağındaki çocukların yapay zekâ farkındalıklarına ilişkin alanda boşluk olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı yapay zekâ uygulamalarına ilişkin olarak ortaokul öğrencilerin farkındalık düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir. Eğitimde yapay zekâ ve yapay zekâ ile oyunlaştırma uygulamaları kavramsal olarak incelendikten sonra örnekleme yer alan ortaokul öğrencileri ile anket çalışması yapılarak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu web uygulamalarının gelişimiyle ivme kazanmıştır. Klasik öğrenme ortamlarında soyut anlatım ağırlıklı, tek yönlü iletişime dayalı, bilgi ağırlıklı, öğretmen merkezli, fiziksel olarak ortamda bulunma zorunluluğu olan, tek tip bilgi ve yarışa dayalı ortamlar web temelli öğrenme ortamlarında yerini hareketli ve interaktif öğrenme, çok yönlü iletişim, öğrenme merkezli, zaman ve mekân bağımlılığı olmayan, tekrar erişim imkânı olan, paylaşımlı ve sentezlenmiş bilgi içeren ortamlara bırakmıştır (Baytak, 2014:8). Yapay zekâ teknolojileri, eğitim alanında yeni olanaklar ve üstünlükler oluşturarak küreselleşen dünyada yaşanan dönüşümlere uyum sağlayabilmeyi ve eğitim sürecine katkı sağlamayı mümkün kılmaktadır (Korucu ve Biçer, 2014:37).

Yapay zekâ, bilim dünyasında bir bilgisayarın veya bilgisayar destekli makinenin, çözme, anlama, akıl yürütme, genelleme yapma ve geçmiş deneyimlerinden öğrenme gibi daha yüksek mantıksal süreçleri içeren görevleri genellikle bir insanla birlikte gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Nabiyev, 2012). Yapay zekâ, Slage'ye göre, sezgisel programlamaya dayalı bir terimdir (Andrew, 1991). Yapay zekâ insanların yaptıklarını bilgisayarlara yaptırma girişiminde bulunur (Popov, 1990). Ax'e göre ise yapay zekâ; akıllı programların bilimidir (Copeland, 1993). Genesereth ve Nilsson'a göre yapay zekâ akıllı davranışların incelenmesidir. Temel amacı, doğal ortamda canlılarda yapay olarak akıllı davranışlar üretmeyi amaçlayan bir teori oluşturmaktır (Charniak and McDermot, 1985). Böylece, yapay zekâ, bilgisayarların öğrenme, problem çözme ve akıl yürütme gibi insan benzeri zekâ becerilerini sergilemelerini mümkün kılan disiplin halini alır.

Yapay zekânın mantığı çok eskilere dayanmaktadır. Yapay zekânın tarihi 1956 yılına dayanmaktadır. Terim olarak ilk defa 1956 yılında Dartmouth College'da düzenlenen konferansta kullanılmıştır. Yapay zekânın uygulamaları bu dönemde meydana gelmiştir. Bu

programlar, mantık teoremleri ile satranç oyunlarını içermektedir. Zekâ testlerinde kullanılan geometrik şekillerin ayırt edilmesini mümkün kıldı ve bu da akıllı bilgisayarların yaratılabileceği inancının oluşmasına neden olmuştur. Gerçek yapay zekâ 1940 yıllarda bilgisayarların üretilmesi ile doğmuştur. 1970 ile 1975 yılları arasında ise yapay zekâ yükselişe geçmiştir. Araştırma ve geliştirilen yapay zekâ sistemlerinde, örneğin hastalık teşhisinde elde edilen başarı sayesinde modern yapay zekânın temeli atılmıştır. 1975-1980 yılları arasında yapay zekânın psikoloji gibi diğer bilim alanlarından da faydalanabileceği fikrini geliştirmişlerdir (Yılmaz, 2021:14).

Eğitim ve yapay zekâ kavramları buluştuğunda yapay zekâ, gerçek zamanlı verileri işleyerek eğitimi kişiselleştirmiş, esnek, kapsayıcı ve ilgi çekici bir şekilde iyileştirme fırsatı olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2017). Eğitimdeki yapay zekâ araştırmalarına baktığımızda bilgiye dayalı öğrenmenin yanı sıra, veri ve mantık tabanlı yapay zekâ araştırmaları da görülmektedir. Yapay zekâ sıklıkla eğitim yönetiminde (uzaktan eğitim altyapıları, sınav güvenliği, siber güvenlik, müfredat vb.) desteklense de kişisel eğitim, diyalog eğitim sistemleri, araştırmaya dayalı eğitim, makale analizleri, özel eğitim uygulamaları gibi birçok yapay zekâ sistemi kullanılmaktadır (Holmes, Bialik, Fadel, 2019). Yapay zekâ bilgiye dayalı öğrenmenin yanı sıra bilgi ve mantık sistemleriyle kişiselleştirilmiş, esnek ve kapsayıcı bir öğrenme sağlayarak eğitim sektörünün gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Genç öğrencilerin yapay zekâ kavramlarına ve ilkelerine erken yaşta maruz kalması, öğrencilerin temel yeterliliklerini geliştirmek ve gelecekteki kariyerleri için güçlü bir temel oluşturmanın yanı sıra toplum genelinde yapay zekâ tabanlı ortamlara uyum sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Huang, 2021; Kong ve diğerleri, 2022; Touretzky ve Gardner-McCune, 2022; Yang, 2022). Öğretmenler için sanal bir eşdeğer yaratmaya yönelik ilk girişimler, bilgisayarların öğretimde ilk kez kullanılmaya başlandığı 1970'lere kadar uzanmaktadır. 1982 ile 1984 yılları arasında ABD'de yapılan çeşitli araştırmalar, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin almayanlara göre çok daha iyi sonuçlar elde ettiğini ortaya koymuş ve bu durum, yardımcı öğretmenleri oluşturma yönünde bir girişim dalgası başlatmıştır.

Yapay zekânın ve özellikle makine öğrenmesi yöntemlerinin sunduğu teknolojik avantajlar sayesinde eğitim faaliyetleri artık geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek daha akıllı ve zenginleştirilmiş bir yapıya dönüştürülebilmektedir. Günümüzde, klasik kural tabanlı algoritmalarla gerçekleştirilen veri analizi ve sonuçların değerlendirilmesi, yerini veri tabanlı makine öğrenmesi algoritmalarına bırakmaktadır. Bu algoritmalar sayesinde daha önce bilinmeyen bilgi ve uygulama potansiyeli olan örüntülerin belirlenmesi mümkün olmaktadır (Farhat ve diğ., 2020).

Günümüzde çevrimiçi e-öğrenmede öğrenciler, çevrimiçi sınıf uygulamalarını kullanarak veya doğrudan bir tarayıcı üzerinden derslere katılabilmekte ve gerçek zamanlı olarak çevrimiçi öğrenmeye katılabilmektedir. Öğrenme kaynaklarının paylaşımı, iş birliği ve öğrencilerin mekân sınırlaması olmaksızın her zaman ve her yerde çalışabilmesi, çevrimiçi eğitimin temelini oluşturan ve UE tarafından sağlanan önemli avantajlardır (Luo ve Yang, 2022; Naibaho, 2021).

Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin öğrenme yollarını güçlü ve zayıf yönlerine, yeteneklerine ve akademik zorluklarına göre özelleştirmek için kullanılabilmektedir. Yapay

zekâ ayrıca öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme yolları geliştirmelerine ve hem niteliksel hem de niceliksel verileri analiz etmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca yapay zekâ, uzaktan öğrenmede yüksek kaliteli ve etkili öğretimin sağlanmasına yardımcı olan öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilere eğitim programları sunmak için kullanılabilir (Duggan, 2020).

Yapay zekâ destekli oyunlaştırma uygulamaları, öğrenme deneyimini daha etkileşimli bir biçime dönüştürerek, öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır (Deterding ve diğerleri, 2011). Son yıllarda Quizizz, Kahoot ve Classcraft gibi oyunlaştırılmış çevrimiçi araçların e-öğrenme ortamlarında yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu tür çevrimiçi değerlendirme araçlarının tasarımında farklılıklar bulunmakla birlikte ders motivasyonunu artırmak gibi ortak hedefleri barındırmaktadırlar. Biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde de kullanılan bu tür web tabanlı ölçme araçları, öğretmenler için de süreci değerlendirmede faydalı kaynak niteliğindedir (Gündüz, 2023:6). Günümüzde yapay zekâ hemen hemen her alanda uygulanabilir bir teknoloji haline gelmiştir. Bu alanlara örnek olarak, hastalık teşhisleri, askeri hedef tespiti, endüstriyel üretim ve kontrol, robot bilimi, eğitim ve bilgisayar oyunları verilebilir. Yapay zekâ aynı zamanda müşteri davranışında, veri işleme ve yorumlamada da kullanılabilir. Bunların dışında yapay zekâ oyun sektöründe de çok önemli bir altyapı ve temel oluşturmaktadır (Yılmaz, 2021:17).

YAPAY ZEKÂ VE OYUNLAŞTIRMA UYGULAMALARI

Teknolojik dönüşüm eğitim teknolojilerinin gelişmesine öncülük etmektedir. Günümüzde eğitim süreçlerinde yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojileri kullanılmaya başlanmıştır. Oyunlaştırma uygulamaları ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha akıcı ve daha keyifli hale getirmek amacıyla tasarlanmaktadır. Yasin (2022:6) yaptığı araştırmada yapay zekânın, öğrencilerin öğrenme hızını arttırmayı ve öğrenme sürecini kişiselleştirmeyi amaçlarken, öğrenciye özgü öğrenme stilleri, seviyeleri ve ilgi alanlarına dayanan özelleştirilmiş öğrenme materyalleri sunabilen gelişmiş algoritmalara sahip olduğu sonucuna varmaktadır. Yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojilerinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha da etkin kılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkinlik ve verimliliğin artırılması amacıyla oyunlaştırma uygulamalarından faydalanılmaktadır (Khakpour ve Colomo-Palacios, 2021). Oyunlaştırma, bir etkinlik ya da sürecin verimliliğini arttırmak amacıyla oyun unsurlarının kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Gerçek oyunlarda olduğu gibi oyunlaştırma uygulamalarında da ödül, ceza, puan, yarışma gibi unsurlar yer alabilmektedir. Tüm bu unsurlar dijital öğrenme platformlarında öğrenenlerin katılımını arttırmaktadır (Zou, Huang ve Xie, 2021). Dolayısıyla oyunlaştırmada amaç, öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirerek etkinliğini arttırmaktır.

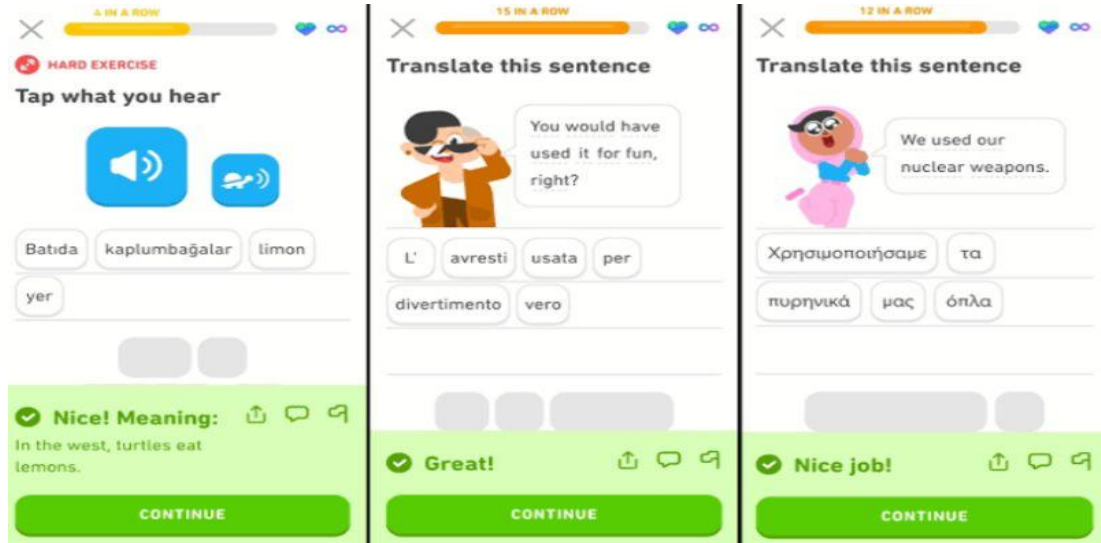
Duolingo dil öğrenme uygulaması, oyunlaştırma unsurları ile dil öğrenimini eğlenceli hale getiren mobil ve web uygulamasıdır. Öte yandan Kahoot, Quizlet, Classcraft gibi programlar öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamaktadır. Yapay zekâ algoritmaları, öğrencilerin zayıf oldukları konuları belirleyebilmekte, oyunlaştırılmış öğrenme materyalleri

kullanarak bu konuların öğrenimini daha eğlenceli hale getirebilmektedir. Ayrıca bu ikili teknolojinin gerçek zamanlı geri bildirim özellikleri öğrencilerin hatalarını düzeltmelerine ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmelerine yardımcı olan anında geri bildirim almalarına olanak sağlayabilmektedir (Kapp, 2016). Eğitim süreçlerinde sıklıkla kullanılan oyunlaştırma uygulamalarından başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

Duolingo

Dil öğrenme platformu Duolingo, etkileşimli konuşma dilinin kazanımını desteklemek amacıyla Doğal Dil İşleme (NLP) teknolojisini kullanmaktadır (Gündüz, 2022:8). Doğal dil işleme teknolojileri, eğitim alanındaki yapay zekânın en umut verici uygulamalarındandır. Doğal dil işleme (NLP), insan dillerini anlama, yorumlama ve üretme amacıyla bilgisayar sistemlerinin istihdamıdır. Günümüzde pek çok sektörde yaygın bir şekilde benimsenmekte ve eğitim alanında mühim bir rol oynamaktadır. NLP'nin bir diğer önemli uygulaması, öğrenci performansını değerlendirmeye yönelik metin analizi tekniğidir. Örneğin, bir öğrencinin yazılı eserleri, kelime dağarcığı, dil bilgisi, tutarlılık ve süreklilik boyutlarında otomatik olarak analiz edilip değerlendirilebilmektedir. Bu testler, öğrencilerin yazma yeteneklerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla uygulanabilmektedir (Li, Vargas ve Kouichi, 2019).

Şekil 1: Duolingo NLP Uygulaması



Duolingo uygulaması ile kısa süreli dersler vasıtasıyla kırktan fazla dil öğrenebilmek mümkündür. Oyunlaştırılmış dil öğrenme platformu olarak 2011 yılında oluşturulan Duolingo uygulamasında pek çok kurs ücretsiz olmakla birlikte Duolingo Pro sürümü kullanıcılara ek hizmetler sunan ücretli bir versiyondur. Yabancı dil öğrenmek için kullanılan uygulamalardan biri haline gelen Duolingo, eğitim programları arasında en çok beğenilen, indirilen, yorum yapılan ve oy alan uygulamadır (Kuşçu, 2019:305).

Kahoot

Oyunlaştırmanın hedefleri, etkileşim aracılığıyla kullanıcı katılımını artırmak ve bireyleri belirlenen amaçlara yönlendirecek gerekli motivasyonu sağlamaktır (Deterding et al.,

2011). Oyun bileşenlerinin, dinamiklerinin ve mekaniklerinin oyun dışı durumlarda uygulanmasına "oyunlaştırma" denir. Oyun bileşenleri, oyunlaştırma sürecinin nihai aşaması olsalar da, kullanıcılar tarafından en yaygın şekilde kullanılan unsurlardır. Son birkaç yılda, Quizizz, Kahoot ve Classcraft gibi oyunlaştırılmış çevrimiçi araçların çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir (Gündüz, 2022:10). Bu tür araçlar, tasarım bakımından çeşitlilik arz etse de eğitim amacıyla kullanılmaktadır.

Şekil 2: Kahoot Quiz Oluşturma

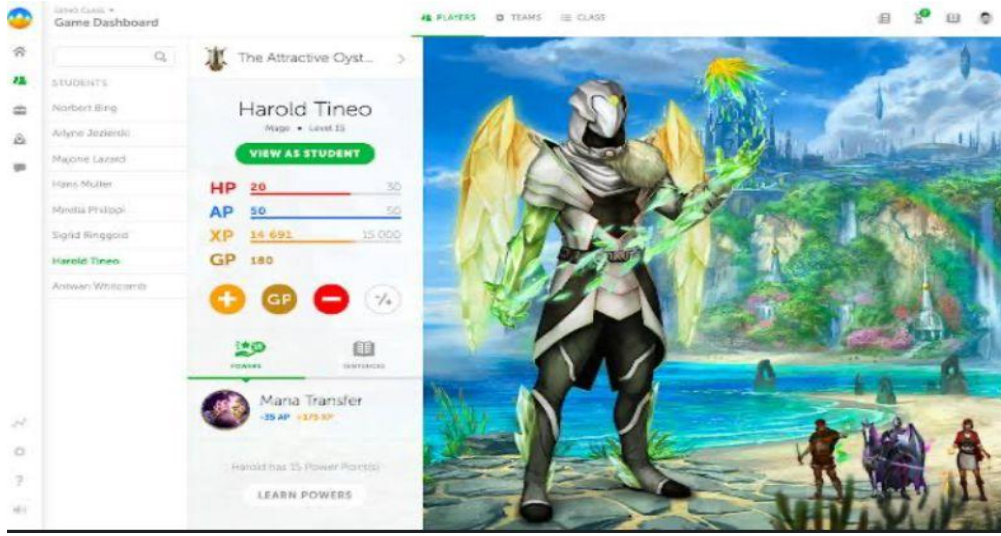


Kahoot, öğrencilerin öğretmenlerinin sorularını yanıtladığı oyun tabanlı yarışmadır. Öğrencilerin etkileşimli bilgi yarışması oyunları aracılığıyla işbirliği yapmalarına ve rekabet etmelerine olanak sağlayan bir platformdur. Bu nedenle, öğrenciler ders içeriğiyle etkileşime girmektedir. Aynı zamanda sınıfta rekabeti de teşvik etmektedir. Öğrencilerin isimlerini skor tablosunda görmeleri ve böylece derse ve ilgili konulara daha fazla dikkat etmeleri sağlanmaktadır (Basuki ve Hidayati, 2019). Öğrencileri motive eden birçok yöntem mevcuttur.

Classcraft

Kahoot ve Classcraft eğitimde çok popüler oyunlaştırma uygulamasıdır. Kahoot, öğrencilerin mobil cihazlarında etkileşimli sınavlara ve anketlere katılabilecekleri bir araçtır. Classcraft, öğrencilerin sınıf ortamında iş birliği içinde macera temelli bir oyun oynamalarını destekleyen uygun bir uygulamadır. Her iki program da öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve süreci daha keyifli hale getirmeyi hedeflemektedir. Örnek olarak, oyun bileşenlerine puanlar, rozetler, seviyeler ve lider tabloları gösterilebilmektedir Kahoot sınıftaki öğrenciler arasındaki etkileşimi artırırken, Classcraft ise iş birliğini ve sosyal becerileri artırmaktadır (Gündüz ve Akkoyunlu, 2020: 10).

Şekil 3: Classcraft Uygulaması



Classcraft öğretmenlerin, öğrencilerin farklı karakterleri canlandırdığı bir rol yapma çevrimiçi uygulamadır. 2013 yılında ortaya çıkan sıradan bir oyun olmayan Classcraft, öğrenci deneyimini değiştiren ve değerlendirmeye yardımcı olan platformdur (Mora ve Camacho, 2019). Classcraft, ses seviyesi ölçer, kronometre, rastgele çark ve sınıfı daha dinamik hale getiren çeşitli nesneler gini sınıfta kullanılacak araçlar içermektedir (Flexas, 2017). Kahoot ve Classcraft gibi oyunlaştırma uygulamaları, öğrencilerin ders materyallerine yönelik ilgilerini artırmakta, etkileşimlerini güçlendirmekte ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli bir hale getirmekte önemli bir rol oynamaktadır (Kapp, 2016:516).

Oyunlaştırmanın en önemli avantajlarından biri, öğrencilere anlık geri bildirim ve ödül sunma kapasitesidir. Geleneksel eğitimde geri bildirim ve ödüller sıklıkla zamanında sağlanmamaktadır; bu durum, öğrencilerin eylemlerini sonuçlarla bağdaştırmalarını zorlaştırmaktadır. Landers (2014) oyunlaştırılmış öğrenme süreçlerinde, öğrenciler anlık geri bildirim ve ödüller olarak, eylemlerinin sonuçlarını anlamalarını ve davranışlarını buna göre düzenlemelerini kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yapay zekâ ve oyunlaştırma yöntemlerini sınıf ortamında etkin bir şekilde benimsememeleri, bu araçların sağladığı olası avantajların sınırlı kalmasına neden olacaktır. Bu nedenle, yapay zekâ ve oyunlaştırmanın, mevcut öğrenmeye yüzeysel bir katman olarak eklenmesi yerine, uygun pedagojik tasarım modelleri aracılığıyla öğrenme hedeflerinin desteklenmesine yönelik etkinliklere entegre edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (De-Marcos ve diğerleri, 2014). Yapay zekâ ve oyunlaştırma teknolojilerinin tek başlarına yeterli olamayacakları göz ardı edilmemelidir.

Bu teknolojilerin, öğretmen rehberliği altında uygulanması, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin ve gelişimlerinin daha etkin bir şekilde izlenmesini mümkün kılacaktır (Gündüz, 2022:2). Kullanım alanlarının sürekli genişlemesine rağmen, yapay zekâ teknolojilerinin oyunlaştırma alanındaki uygulamaları ve öğrencilere sunabileceği avantajlar konusunda bir belirsizlik mevcuttur. Dolayısıyla, yapay zekâ teknolojisinin faydalarının kavranması, bu teknolojinin oyunlaştırma alanında daha etkin bir biçimde uygulanmasına zemin hazırlayacaktır. Bu bağlamda, mevcut araştırma yapay zekânın eğitimdeki rolünü ele aldıktan

sonra, yapay zekânın oyunlaştırma alanındaki kullanım biçimlerini ve ortaokul öğrencilerinin bu teknolojilere yönelik farkındalığını derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler her geçen gün yeni bir boyut kazanmaktadır. Teknolojik ilerleme, geleneksel öğretim yöntemlerini dönüşüme uğratarak yenilikçi uygulamaları beraberinde getirmektedir. Yapay zekâ oyunlaştırma uygulamaları eğitim süreçlerinde oyun motivasyonu ile hareket ederek öğretim süreçlerinin etkinliğini arttırmaktadır. Çalışma kapsamında gerekli literatür taraması yapıldığında ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarını farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalarla karşılaşmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı orta okul düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerin yapay zekâ ile ilgili farkındalık düzeylerinin tespiti ve farkındalıklarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesidir.

Araştırmanın Problemi

Bu çalışmada, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâ hakkında bilgileri, farkındalık düzeylerinin ne olduğu ve bu düzeyin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiği ana problemi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıkları hangi düzeydedir?
- Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından yapay zekâ farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin yaş değişkeni açısından yapay zekâ farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkeni açısından yapay zekâ farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerini ve demografik değişkenlerin yapay zekâ farkındalığına etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma süreci soruların hazırlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarını kapsamaktadır. Nicel araştırma yönteminde tümden gelim yoluyla herhangi bir sosyal konu, olay ya da olgu hakkında parçadan (örnekleminden) elde edilen bilgiler bütüne genellenerek çıkarımlarda bulunmaktadır (Tutar ve Erdem, 2020). Araştırma tarama desenlerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğinde yapılandırılmıştır. Karasar'a (2007) göre, bu modelde özne, olayı, bireyi veya nesneyi kendi bağlamı içerisinde ve somut haliyle tanımlama çabası içindedir. İlişkisel tarama modelinde bir olayın mevcut durumunu anlamak amacıyla veriler toplanıp analiz edilmektedir. Tarama modeli ile elde edilen veriler mevcut durumun ortaya konmasını sağlarken, neden sonuç ilişkilerini ortaya koyma amacı taşımamaktadır.

Araştırmanın evrenini Karabük ilinde devlet okullarında eğitim gören ortaokul öğrencileri oluştururken araştırmanın örneklemini Karabük ili, Safranbolu ilçesinde devlet

okulunda eğitim görmekte olan 198 orta okul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evreninden belirli ölçütlere uygun olarak seçilen küçük çalışma grubu olarak tanımlanmaktadır (Christensen vd., 2015). Araştırmanın örnekleme, nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tesadüfi örnekleme tekniklerinden basit tesadüfi örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme tekniği olarak da ifade edilen yöntemde anakütledeki her birimin örnekleme seçilme olasılığı eşit düzeyde bulunmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin madde sayısının 4 ya da 5 katı, 5 ya da 10 katı şeklinde örnekleme ulaşmanın yeterli olduğu yönünde çeşitli görüşler mevcuttur (Child, 2006; Tavşancıl, 2002). Bu çalışmada Tavşancıl'ın madde sayısının 5 ile 10 katı örneklem hacminin yeterli olduğu görüşünden hareketle örneklem sayısı belirlenmiştir.

Nicel yönteme göre yapılandırılan bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin olarak Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 03.01.2025 tarih, 2025/01(14) sayılı onayı alınmıştır. Etik kurul onayı sonrasında görüşmelere başlanmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen araştırma öncesinde öğrencilere ilk olarak araştırma konusu, temel amacı ve veri toplama aracı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmıştır.

Araştırma, 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde Safranbolu ilçesinde öğrenim görmekte olan 198 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracında sırasıyla öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf ve yapay zekâ farkındalıklarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler betimleyici ve tanımlayıcı analizlere tabi tutulmuştur. Verilerin analizi SPSS 27.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alt probleminde yer alan yaş, sınıf, cinsiyete göre farklılaşma durumlarını belirlemek amacıyla İlişkisiz (bağımsız) Örneklem T-testi (Independent Samples T-Test) Oneaway Anova ve Frekans analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımları

		Frekans	%
Cinsiyet	Kadın	92	46,5
	Erkek	106	53,5
	Toplam	198	100
Yaş	10-12	91	46,0
	13-16	107	54,0
	Toplam	198	100
Sınıf	5.	48	24,2
	6.	41	20,7
	7.	46	23,2
	8.	53	31,8
	Toplam	198	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerden %24,2'sinin beşinci sınıfta, %20,7'sinin altıncı sınıfta, %23,2'sinin yedinci sınıfta, %31,8'inin ise sekizinci sınıfta öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin %46,5'ini kız, %54,5'ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca örnekleme yer alan öğrencilerin yaş dağılımlarına bakıldığında %46'sının 10-12 yaş, %54'ünün ise 13-16 yaş grubuna dahil oldukları görülmektedir.

Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın ilk sorusu olan ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeylerinin ne olduğunu ölçmek için Frekans analizi yapılmıştır. Frekans sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Yapay Zekâ Farkındalıklarına İlişkin Frekans Analizi

		Frekans	%
Daha önce yapay zekâyı duydunuz mu?	Evet	195	98,5
	Hayır	3	1,5
Eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi misiniz?	Evet	149	75,3
	Hayır	49	24,7
Yapay zekâ hakkındaki bilgileri nereden edindiniz?	Okul	94	47,5
	İnternet	173	87,4
	Arkadaş	73	36,9
	Kitap	49	24,7
	Televizyon	80	40,4
	Diğer	5	2,5
	Toplam	198	100

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin “Daha önce yapay zekâyı duydunuz mu?” sorusuna %98,5 oranında evet cevabı verdikleri görülmektedir. Bu oran örnekleme yer alan ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin “Eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde %75,3'ünün evet cevabı verdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilere yöneltilen “Yapay zekâ hakkında bilgileri nereden edindiniz?” sorusuna öğrencilerin %87,4'ü internet cevabını vermiştir. Bu durum öğrencilerin yaygın bir şekilde internet kullandıkları ve yapay zekâyı ilişkin bilgilere bu kaynaktan ulaştıklarını göstermektedir. Öğrencilerin yapay zekâyı ilişkin bilgileri edindikleri diğer ortamların sırasıyla okul, arkadaş, kitap ve televizyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın ikinci sorusu olan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından yapay zekâ farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-Test (Independent Samples t Test) uygulanmıştır. t-Testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Öğrencilerin Yapay Zekâ Farkındalıklarına İlişkin T-Testi

	Cinsiyet	N	X	t	P
<i>Daha önce yapay zekâyı duydunuz mu?</i>	Kadın	92	1,00	1,62	0,083
	Erkek	106	0,97		
<i>Eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi misiniz?</i>	Kadın	92	0,80	1,57	0,113
	Erkek	106	0,71		

Tablo 3'te öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için gerçekleştirilen t-Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin farkındalık düzeylerine yönelik gerçekleştirilen t-Testi sonucunda cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Ancak yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyinin kadın katılımcılarda, erkek katılımcılardan daha yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın üçüncü sorusu olan ortaokul öğrencilerinin yaş değişkeni açısından yapay zekâyâ dair duygu algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla T-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4: Öğrencilerin Yapay Zekâyâ Dair Duygu Algılarına İlişkin t-Testi

	Yaş	N	X	t	P
<i>Yapay zekânın hayatımıza girmesi sizi endişelendiriyor mu?</i>	10-12	91	,45	-,496	,621
	13-15	107	,49		

Tablo 4' incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin duygu tutumlarının yaşa göre analizi sonucunda 13-15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin robotların hayatımıza girmesi durumuna karşı daha çok endişe ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin duygulara yönelik olarak elde edilen sonuçlarda yaş grubuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>.05$).

Dördüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulguların Analizi

Araştırmanın dördüncü sorusu olan ortaokul öğrencilerinin sınıf değişkeni açısından yapay zekâ farkındalıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmek için Oneway Anova Testi uygulanmıştır. Anova testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5: Öğrencilerin Yapay Zekâyâ Dair Güven Algılarına İlişkin Anova Testi

	N	X	S	F	P
5. sınıf	46	,61	,094	,881	,452
6. sınıf	63	,71	,091		
7. sınıf	41	,73	,093		
8. sınıf	48	,75	,085		

Tablo 5.'te öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin güven algılarının sınıf düzeyine göre farklılıklarının analizi görülmektedir. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin yapay zekâyâ dair güven algılarının diğer sınıflarda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamalarına ilişkin güven algılarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. ($F(2-398)=0,305, p>.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Teknolojik gelişmeler günlük hayatta pek çok pratiğin dönüşüme uğramasını beraberinde getirmiştir. Eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmeler öğrenme ortamlarının şekillenmesine ve öğrenme süreçlerinin erişilebilir, verimli ve etkileşimli bir yapıya evrilmesini sağlamıştır. Oyun motivasyonu ile hareket eden oyunlaştırma uygulamaları öğrenim amacıyla eğitimin pek çok kademesinde kullanılmaya başlamıştır. Bu bağlamda çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Timms 2016 yılında gerçekleştirdiği “*Eğitimde Yapay Zekâyâ Yer Vermek Alışılmışın Dışında: Eğitimsel İşbirlikçi Robotlar ve Akıllı Sınıflar*” başlıklı çalışmada önümüzdeki 25 yıl içerisinde robotların yaşamın pek çok alanında görülebileceğini ve özellikle eğitimde önemli yardımcıları olarak yer alacaklarını ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada, yarının sınıflarında öğretmenlere yardımcı olacak eğitimsel işbirlikçi robotların olacağını öne sürülmekte ve robotik alanındaki mevcut çalışmalardan örnekler sunulmaktadır. Timms'e göre okul, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde bulunmak üzere fiziksel ve sanal olarak bir araya geldikleri yer şeklinde tanımlanmaktadır (2016:703). Bu bağlamda yapay zekâ teknolojilerinin hızla geliştiği ve eğitimde kullanılan örneklerin arttığı günümüzde ortaokul öğrencilerinin bu teknolojiye karşı farkındalık düzeylerinin araştırılması bu çalışmanın temel amacını oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında ilk olarak ortaokul öğrencilerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Örneklemde yer alan öğrencilerin %98,5'inin yapay zekâ kavramını daha önce duymuş oldukları, %75,3'ünün ise eğitimde kullanılan yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu doğrultusunda öğrencilerin yapay zekâ farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenmeyi desteklemek için sensörlerden yararlanan akıllı sınıfları öngörmekte ve yapay zekâ destekli eğitim (AIED) uygulamalarının bu sınıflara entegre edilmesi durumunda bunların yeni yollarla nasıl kullanılabileceğini örneklemiştir. Öcal ve diğerleri tarafından 2020 yılında tıp fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%93,6) yapay zekâ uygulamalarını duydukları ancak öğrencilerin yarıya yakınının (%47) yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda henüz 10-15 yaş aralığında bulunan ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi olma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuç doğrultusunda eğitim politikalarında yapılacak güncellemelerle gençlerin yapay zekâyâ olan ilgileri akademik ortamlara yönlendirilebilecektir. Ayrıca müfredatlarda öğrencilerin gelişimsel süreçlerine uygun olarak düzenlenecek içeriklerle öğrencilerin erken yaşlarda yapay zekâ, makine öğrenimi gibi temel kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilecektir. Teorik bilgilerin yanı sıra

öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına ilişkin proje tabanlı öğrenme tekniklerini deneyimlemeleri ve farklı derslerde bu teknikleri uygulamalarının derslere olan ilgiyi ve akademik başarıyı artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle okulların teknik altyapılarının bilgi çağı gerekliliklerine uygun olarak donatılması, bilgisayar laboratuvarları ve teknolojik alt yapılara sahip olması ve eğitimcilerin de yeni teknolojileri kullanma ve proje üretimi noktasında eğitilmesini gerektirmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan bir diğeri de ortaokul öğrencilerinin yapay zekâyâ ilişkin bilgileri yüksek oranda (%87,4) internetten edindikleri şeklindedir. Bu durum ergenlik çağındaki çocukların interneti temel bilgi kaynağı olarak gördüklerini göstermektedir. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre çocukların internet kullanım oranları %91,3'e ulaşmıştır (<https://data.tuik.gov.tr/>). Bu bağlamda sınırlı yaş grubu ve sınırlı katılımcı ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda ulaşılan internet kullanım oranı TÜİK tarafından gerçekleştirilen araştırmaya yakın sonuçlar ortaya koymuştur. Teknolojiyi “ana dil” gibi kullanabilen gençler bilgi çağının dijital yerlileri olarak yeni öğrenme araç ve ortamlarına ihtiyaç duymaktadırlar. E-öğrenme platformları, çevrimiçi uygulamalar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve yapay zekâ ve oyunlaştırma uygulamaları ile gençlerin internetten etkin, güvenilir ve doğru içeriklere ulaşmalarının yolları aranmalıdır. İnternette sonra yapay zekâyâ ilişkin bilgi edindikleri ortamlar sırasıyla okul, televizyon ve arkadaş ortamı olmuştur.

Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri ile cinsiyet, yaş ve sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığına bakılmış ancak yapay zekâ farkındalık düzeyleri ile demografik değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yapay zekâyâ ilişkin duygusal yaklaşımlarında da yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerin yapay zekâ farkındalığında belirleyici bir rol oynamadığı bulgusu, yapay zekâyâ ilişkin ortaokul öğrencilerinin genel bir ilgisinin bulunduğunu düşündürmektedir. Şen ve Şahin 2024 yılında yayınladıkları “*Oyunların Büyüsü Eğitimle Buluşuyor: Eğitim Programlarını Oyunlaştırma ile Zenginleştirmek*” başlıklı çalışmada ilk ve orta öğretim düzeyindeki öğrencilerde katılım ve motivasyonu artıran ödül temelli uygulamaların öğrenmeyi daha aktif hale getirerek öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamak noktasında önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda örneklemde yer alan öğrenciler için de yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinden bağımsız olarak yapay zekâ uygulamalarına yönelik ilginin var olduğunu söylemek mümkündür. Hayatı kolaylaştıran teknolojiler olarak günlük hayatta sıklıkla kullanılan yapay zekâ, öğrencilere eğitim ve kariyer konularında eğlenceli destek ortamı sunmaktadır. Bu durum öğrencilerin yapay zekâyı sadece bir teknoloji olarak değil, aynı zamanda eğlenceli, faydalı ve keşfetmeye değer bir konu olarak görmelerine yol açmaktadır.

Seyrek ve diğerleri tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen “*Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Algıları*” başlıklı araştırma sonucunda öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarının ders materyallerinin hazırlanması, öğrenci performanslarının değerlendirilmesi ve öğrencilere bireysel geri bildirimlerde bulunulabilmesi noktasında faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler “yapay zekânın öğrencilerin öğrenme sürecine nasıl entegre edileceği, öğretmenlerin rolünün değişebileceği ve yapay zekâ tabanlı araçların güvenlik ve gizlilik konuları” noktasında çeşitli endişelerinin bulunduğunu

ifade etmişlerdir. Köse ve diğerleri tarafından 2023 yılında gerçekleştirilen “*Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitimde Yapay Zekânın Önemi*” başlıklı çalışmada öğretmenlerin yapay zekâyı askeri alanlar gibi alanlarda gördüklerini ve eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin soruya %13.8’inin fikir beyan etmedikleri görülmüştür. Çalışma kapsamında görüş bildiren öğretmenlerin ise yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanılmasının öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracağını ve öğrenciler için eğlenceli olabileceğini ifade ederken, fırsat eşitsizliğine sebep olabilme, gizlilik ihlali ve öğrencileri tembelleğe alıştırma tehdidi bulunduğunu ifade etmişlerdir (Köse vd. 2023). Ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarının ölçüldüğü çalışma kapsamında elde edilen veriler ise öğretmenlerden farklı olarak yapay zekâ teknolojilerinin ortaokul öğrencilerini endişelendirmediğini (%53), bilakis yapay zekâyâ ilişkin merak düzeylerinin yüksek (% 57) olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, yapay zekânın günlük yaşama entegrasyonuna ilişkin merakları artarken, eğitim süreçlerinde bu teknolojiyi kullanma arzularının bulunduğu belirlenmiştir. Yapay zekâ destekli öğrenme araçlarının yaygınlaştırılması ile öğrenciler için eğlenceli ve etkileşimli çalışma ortamları sağlanabilecektir.

Oruç ve diğerleri tarafından 2024 yılında gerçekleştirilen “*Eğitimde Yapay Zekâ Konulu Çalışmaların Betimsel Analizi*” başlıklı çalışma kapsamında yapay zekânın eğitimde kullanımı konulu Türkiye’de 2020-2024 yılları arasında yapılmış 38 makale, 12 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çalışmaların örneklem grubunun öğretmenler, üniversite öğrencileri, genç yetişkinler, okul yöneticileri, veliler ve öğretmen adayları yetişkin bireyler oldukları görülmüştür. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin yapay zekâ farkındalıklarına ilişkin gerçekleştirilen bu çalışma örneklem grubu itibarıyla literatürde bir boşluğu doldurmaktadır. Çalışma kapsamında eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma konulu arama gerçekleştirildiğinde Gündüz tarafından 2023 yılında gerçekleştirilen “*Eğitimde Yapay Zekâ ve Oyunlaştırma*” başlıklı kitap bölümüne ve Çöpgeven tarafından 2023 yılında gerçekleştirilen “*Açık ve Uzaktan Öğrenmede Yapay Zekâ Destekli Oyunlaştırma*” başlıklı makale çalışmasına ulaşılmıştır. Yapay zekâ ve oyunlaştırma konusunda yapılmış tez çalışmasına ise rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ortaya koyması bakımından önemlidir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler sınırlı bir alan ve ortaokul düzeyinde eğitim görmekte olan sınırlı bir örneklem grubu ile elde edilmiştir. Bu doğrultuda gelecekte konu hakkında araştırma yapacak araştırmacıların daha farklı örneklemden veri toplamaları, farklı şehir ve ilçelerden örneklem seçmeleri ve nicel araştırmanın yanı sıra keşfedici nitel araştırma da yapmaları tavsiye edilir. Ayrıca araştırma kapsamında uygulamaya yönelik pratik öneriler olarak devlet, eğitim kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının yapay zekâyâ yönelik bilgilendirici faaliyetlerde bulunmaları gençlerde yapay zekâ okuryazarlığını arttıracak ve bu uygulamaları daha iyi kullanmalarını sağlayacaktır.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmanın yazarlık katkısı birinci yazar için %60, ikinci yazar için %40’tir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır.

Kurul Adı: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Karar Tarihi:03.01.2025

Belge Numarası: E-78977401-050.04-409874

KAYNAKÇA

- Adipat, S., & Laksana, K. & Busayanon, K. & Piatanom, P. & Mahamarn, Y. & Pakapol, P. & Ausawasowan, A. (2022). Eğitimde teknolojinin dünyası: yapay zekâ, *Özel Eğitim*, 2(43), 2142- 2146.
- Andrew, A. M. (1991). *Artificial intelligence*. AddisonWesley Company.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Aslan, F., & Subaşı, A. (2022). Hemşirelik eğitimi ve hemşirelik süreci perspektifinden yapay zekâ teknolojilerine farklı bir bakış. *SBÜ Hemşirelik Dergisi*, 4(3), 153-158
- Basuki, Y., & Hidayati, Y. (2019). Kahoot! or Quizizz: the Students' Perspectives. *Conference: Proceedings of the 3rd English Language and Literature International Conference*, ELLiC, 27th April 2019, Semarang, Indonesia, 202-211.
- Baytak, A. (2014). Ahmet Bayrak (Ed.) *Dünden Bugüne Web Teknolojisi ve Eğitim. Eğitimde Web Teknolojilerinin Kullanımı*. Pegem Akademi
- Charniak, E., & Mcdermot, D. (1985). *Introduction to artifical intellingence*. Pearson Education.
- Christensen, L. B., & Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev.: A. Alpay). Anı Yayıncılık
- Copeland, J. (1993). *Artificial intelligence: philosophical*. Blackwell Publishers: Oxford.
- Çam, M. B., & Çelik, N. C. & Turan Güntepe, E., & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285.
- De-Marcos, L., & Domínguez, A. & Saenz-de-Navarrete, J. & Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. September 28-30, 2011, Tampere, Finland (9-15).
- Duggan, S. (2020). Svetlana Knyazeva (Ed.) *AI in education: Change at the speed of learning*. UNESCO IITE.
- Farhat, R., Mourali, Y., Jemni, M., & Ezzedine, H. (2020). *An overview of machine learning technologies and their use in e-learning*. International Multi-Conference on: Organization of Knowledge and Advanced Technologies, (OCTA), 1–4.
- Flexas, M. (2017). Classcraft: gamifica el comportamiento en el aula. *Iles Balears, España*. <https://www.miquelflexas.com/post/classcraft-gamifica-el-comportamiento-en-el-aula>
- Gündüz, A. Y., & Akkoyunlu, B. (2020). Sınıf cevap sistemleri için oyunlaştırma aracı: Kahoot!. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 480-488.
- Gündüz, A. Y. (2023). Mehmet Akif Ocak, Özlem Çakır (Ed.). *Eğitimde yapay zekâ ve oyunlaştırma*. Eğitim ve kültür çalışmalarında yenilikçi yaklaşımlar. Berikan Yayınevi.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. *Center for Curriculum Redesign*.

https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning

- Hoşgör, H., & Bozkurt, Ş. A. (2023). Sağlıkta yapay zekâ ve robotlar hakkında kimler ne düşünüyor? kuşaklar üzerine bir araştırma. *Social Sciences Research Journal*, 12(1), 13-25.
- İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001.
- Kapp, K. M. (2016). Gamification and game-based learning: two strategies for the 21st century learner. *World Journal of Educational Research*, 3(2), 507-522.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kay, J. (2015). Whither or wither the AI of AIED? AIED 2015 *Workshop Proceedings*, 4(1-10). https://ceur-ws.org/Vol-1432/ai_ed_pap1.pdf
- Khakpour, A., & Colomo-Palacios, R. (2021). Convergence of gamification and machine learning: a systematic literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 597-636.
- Korucu, A. T., & Biçer H. (2014). Ahmet Bayrak (Ed.) Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları, *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* Pegem Akademi.
- Köse, B., Radıf, H., Uyar, B., Baysal, İ., & Demirci, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre eğitimde yapay zekânın önemi, *Journal of Social, Humanities and Administrative*, 9(71), 4203-4209.
- Kuprenko, V. (2020). *Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases*. <https://pub.towardsai.net/artificial-intelligence-in-education-benefits-challenges-and-use-cases-db52d8921f7a>
- Kuşçu, E. (2019). Yabancı dil Fransızca öğretiminde mobil destekli uygulamalar: Duolingo ve Memrise örnekleri. *International Journal of Language Academy*, 30(30), 304-318.
- Küçükali, R., & Çoşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135.
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752-768.
- Li, D., Vargas, D. V., & Kouichi, S. (2019). *Universal rules for fooling deep neural networks-based text classification*. IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC) (2221-2228).
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: an argument for AI in education*. Pearson Education
- Luo, Q., & Yang, J. (2022). The artificial intelligence and neural network in teaching. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022, 1-11.
- Mora Márquez, M., & Camacho Torralbo, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, 11(1), 56-73.
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık
- Naibaho, L. (2021). Online learning evaluation during Covid-19 using CSE-UCLA evaluation model at english education department universitas kristen indonesia. *Humanities and Social Sciences*, 4(2), 1987-1997.

- Oruç, T., Yeşilyurt, M., & Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zekâ konulu çalışmaların betimsel analizi, *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 44-60.
- Öcal, E. E., Atay, E., Önsüz, M. F., Algın, F., Çokyiğit, F. K., Kılınç, S., & Yiğit, F. N. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin tıpta yapay zekâ ile ilgili düşünceleri. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 2(1), 9-16.
- Popenici, S., & Kerr, S. (2017). Yapay zekânın yüksek öğretimde öğretme ve öğrenmeye etkisini araştırmak. *Teknolojiyle Geliştirilmiş Öğrenmede Araştırma ve Uygulama*, 12(1), 22.
- Popov, E. V. (1990). *Yapay zekâ. Uzman sitemler ve doğal dil işleme*. Radio i Svyaz, 461.
- Seyrek, M., Şahin, A., Yıldız, S., Türkmen, M. T., & Emeksiz, H. (2024). Öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845-856.
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç: Bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 417-438.
- Şen, E., & Şahin, H. (2024). Oyunların büyümesi eğitimle buluşuyor: eğitim programlarını oyunlaştırma ile zenginleştirmek. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 23(71), 3-23.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: Educational cobots and smart classrooms, *Int J Artif Intell Educ*, (26), 701-712.
- Tozduman Yaralı, K. (2021). Şükran Kılıç (Ed.) *Dikkat, bellek ve öğrenmede medyanın etkisi*. Çocuk ve Medya, Pegem Akademi.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- TÜİK. (2024) [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%2C%2016%2D74,y%C4%B1l%C4%B1nda%20%88%2C8%20oldu](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2024-53492#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=%C4%B0nternet%20kullan%C4%B1m%20oran%C4%B1%2C%2016%2D74,y%C4%B1l%C4%B1nda%20%88%2C8%20oldu).
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10.
- Yılmaz, A. (2021). *Yapay zekâ*. Ezgi Matbaacılık.
- Yılmaz, Y., Yılmaz, D. U., Yıldırım, D., Korhan, E. A., & Kaya, D. Ö. (2021). Yapay zekâ ve sağlıkta yapay zekânın kullanımına yönelik sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 297-308.
- Zou, D., & Huang, Y., & Xie, H. (2021). Digital game-based vocabulary learning: Where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(5-6), 751-777.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 151-178, Summer 2025

Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

*Investigation of Prospective Teachers' Views on Computer Presentations Used in
Courses*

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
28/03/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
24/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Dilek Yaralı
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
dilek.yarali@alanya.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4072-1040

Zühre Üçgül
Uzman Öğretmen
MEB
zuhrem1990@gmail.com
ORCID: 0009-0009-7064-4518

*Bu çalışma Alanya Alaaddin Keykubat
Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulunun 04/05/2023 tarih ve E-70561447-
050.01.04-123292 belge numarası onayı
çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu çalışmanın amacı, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Çalışma, karma araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 bahar döneminde Türkiye'nin güneyindeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, nicel bölümde 161, nitel bölümde ise 78 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için "Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda nicel ve nitel bulgular, öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarına yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarım (metin ve içerik, görsel yönler) ile uygulama sürecine (sunum yönetimi ve etkileşim) yönelik eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının dikkat yönetimi ile öğrenme ve görsel hafıza üzerindeki olumlu etkilerinden, ulaşılabilir, kullanışlı ve ekonomik olduğundan bahsetmişlerdir. Etkili sunumlara ilişkin ise, öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarım (görsel ve işitsel yönlerini iyileştirme, metin ve içerik) ile uygulama sürecine (sunum yönetimi ve etkileşim) yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, Bilgisayar Sunumları, Öğretmen Adayları, Karma Yöntem Araştırması, Yakınsayan Desen

Abstract

The purpose of this study was to investigate the prospective teachers' views on computer presentations used in courses. The study was designed according to the convergent design, one of the mixed research designs. The study group of the research consisted of prospective teachers who were studying at a state university in southern Turkey during the spring semester of 2022-2023 who participated in the study on a voluntarily. The data of the research were obtained from 161 prospective teachers in the quantitative part and 78 prospective teachers in the qualitative part. "The scale for the views about computer presentations" and a semi-structured interview form were used for data collection in the research. At the end of the research, quantitative and qualitative findings indicated that prospective teachers had positive views about the computer presentations. The prospective teachers stated that computer presentations had deficiencies regarding their content and design (text and content, visual aspects), and in their implementation process (presentation management and interaction). Furthermore, prospective teachers mentioned the positive effects of computer presentations on attention management, learning and visual memory, are accessible, useful and economical. Regarding effective presentations, prospective teachers provided various suggestions for the content and design (improving the visual and auditory aspects, the text and content) and the implementation process (presentation management and interaction) of computer presentations.

Keywords: Computer, Computer Presentations, Prospective Teachers, Mixed Methods Research, Convergent Design

Atf Bilgisi / Citation Information

Yaralı, D., & Üçgül, Z. (2025). Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 151-178. <https://doi.org/10.31455/asya.1667402>

GİRİŞ

Günümüzde insanların, çağı yakalamak ve çağın gereklerine ayak uydurmak adına teknolojiyi kullanmaya ve teknolojik gelişmeleri izlemeye ihtiyaçları vardır (Cuya, 2024). Teknolojinin, insan hayatındaki gelişmelere bağlı olarak, hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kullanımı kaçınılmazdır (Konuk, 2018). Nitekim eğitim teknolojilerinden, eğitim sisteminde öğrenme-öğretme süreçlerini zenginleştirmek ve öğrencilere sunulan bilginin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla faydalanılmaktadır (Atik Çatak, 2006). Bunun yanında eğitim teknolojisi, öğretmenin ders planı hazırlamasına yardım eder, rutin işlerini (konu anlatma, ödev değerlendirme vb.) kolaylaştırarak zaman kazandırır ve öğretmenler artan bu zamanı hem öğrencileri ile ilgilenmeye hem de mesleki gelişimlerine ayırabilir (Alpar vd., 2007). Bu nedenle öğretmenlerin hem derse hazırlanırken hem de ders içinde yaptıkları etkinliklerde teknolojiyi kullanmalarının kaçınılmaz bir hale geldiği söylenebilir (Aktürk & Delen, 2020). Özetle birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknoloji, verimli ve etkili olmak için kullanılmaktadır (Bayrak, 2012). Aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişimin bir sonucu olarak bilgisayar ve internet, insanların istedikleri bilgiye istedikleri zaman ve yerde erişme ihtiyacını kolaylaştırmıştır (Birişçi vd., 2011). Bunların sonucu olarak teknolojinin, öğrencilere bireysel öğrenme ortamları hazırladığı ve yaşam boyu öğrenmeyi desteklediği söylenebilir (Elvan & Mutlubaş, 2020).

Öğrenmeler üzerinde programın eğitim durumları ya da öğrenme-öğretme süreçleri ögesi oldukça etkilidir (Berkant, 2020). Çünkü öğretim süreçleri ögesinde “Nasıl öğretilim?” sorusuna cevaplar verilir ve uygulayıcıya verilen süre içerisinde muhtevayı öğretmek amacı ile yapılan her türlü etkinlik bu aşamada yer alır (Küçükahmet, 2009). Eğitim durumlarında öğrencilerin hedef davranışları kazanması amacıyla gerekli uyaranlar uygun şekilde yapılandırılıp kullanılır (Sönmez, 2020). Bu ögede öğretim stratejisi, yöntem, teknikler ile araç gereçlerin kullanılması söz konusudur (Gökalp, 2020; Karacaoğlu, 2020; Sönmez, 2020). Öğrenme hedeflerine ulaşmak için, yöntem, teknik ve araç gereçlerin seçilmesine yön veren genel yol öğretim stratejileri, strateji doğrultusunda izlenen yol öğretim yöntemleri, belirlenen yöntemin uygulama şekli ise öğretim tekniği olarak tanımlanmaktadır (Dal & Tatar, 2017). Öğretim araçları ise, etkili bir öğretim gerçekleştirmek ve amaçlara kolayca erişebilmek için kullanılır (Kıldan & Ünver, 2010). Öğretim süreçlerini öğrenciler için daha anlamlı hale getirmesi beklenen öğretim materyalleri seçilirken, öğretimin hedeflerine, öğrencilerin özelliklerine, uygulayıcıların tutumuna, kullanılacak materyalin özelliklerine, öğretim ortamlarına ve yöntemlerine önem verilmelidir (Yıldırım, 2011). Çünkü öğrenme şekli birbirinden farklı olan öğrencilerin olduğu sınıflarda, öğretmenlerin geliştireceği materyal ve kullanmayı planladıkları araçları belirlerken çok dikkatli olması ve öğrencilere uygun eğitim ortamları düzenlemesi gerekmektedir (Şimşek, 2002). Özetle öğretim programında kazanım, içerik ve ölçme değerlendirmenin biçimlendirilmesinin yanı sıra, bu sürecin işleyişi de oldukça önemlidir (Genç, 2021).

Öğrenme-öğretme süreci öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap edecek şekilde düzenlenirse, yapılan öğretim de daha anlamlı ve kalıcı hale gelir (Çelik, 2010). Çünkü “zaman faktörü sabit tutulduğunda insanlar okuduklarının %10’unu, duyduklarının %20’sini, gördüklerinin %30’unu hem görüp hem duyduklarının %50’sini, görüp işittikleri ve söylediklerinin %80’ini ve görüp, işitip, dokunup söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadır” (Kinder, 1973: 39; Akt., Demirel, 2014: 53). Örneğin; görsel işitsel araçlar, bir taraftan zaman ve

kelimelerden tasarruf sağlarken, bir taraftan da belli bir fikrin somutlaştırılmasını sağlar, karmaşık fikirleri ve işlemleri basite indirger, öğretimi açık hali getirir, öğrencilerin ilgi ve dikkatini artırır, öğrencilerde öğrenme arzusu oluşturur ve öğretim sürecini zenginleştirir (Küçükahmet, 2009).

Öğrenme-öğretme ortamlarında kullanılan teknolojik materyaller ve araç gereçler hem tercih edilen yöntemin etkili olmasını sağlayacak hem de kalıcılığını destekleyecektir (Kara, 2019). Nitekim eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde teknolojiden yararlanmak önemli olup bu süreçte kullanılan teknolojiler arasında bilgisayarlar da yer almaktadır (Erişen & Çeliköz, 2010). Öğrenme-öğretme açısından eşsiz fırsatlar sunan bilgisayarlar (Yalın, 2009), verilen komutlara uygun olarak çalışan elektronik veri işleme araçlarıdır (Mercan vd., 2009). Bilgisayarların zamanla öğretmen ve öğrenciler için ilgi çekici hale gelmesi ve etkili öğretimi desteklemesi, eğitimde kullanımını genişletmiş ve materyallerin bilgisayar ortamlarına uygun olarak geliştirilmesini sağlamıştır (Güler, 2013). Bilgisayarlar, eğitim-öğretim süreçlerinde PowerPoint ile öğretmenlerin kullanışlı, basit ve daha anlaşılır ders materyalleri hazırlamasına yardımcı olmaktadır (Atik Çatak, 2006). Bu doğrultuda sunum oluşturmada oldukça etkili olan PowerPoint (Khodjamuratovna, 2023), dersin hedeflerine paralel öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere sunulmak için web tasarım ilkelerine uygun düzenlenen görsel metinler olarak (Bayrak, 2012) tanımlanmaktadır. Bu bağlamda sunum programlarının, gelişen teknolojinin öğretmenlere etkili materyal hazırlamada sağladığı bir ürün (Mıhçı Türker & Pala, 2018), bilgisayar slaytlarının ise teknolojinin eğitime sağladığı bir fırsat (Kandemir, 2015) olduğu söylenebilir. Microsoft PowerPoint dışında, Prezi, Google Sunu, VoiceThread, SlideShare, Popplet geliştirilen diğer sunum araçlarından bazılarıdır (Karadağ & Usta, 2015).

Bilgisayar sunumları eğitim materyallerini öğrencilere uygun biçimde düzenleme imkânı sunar (Khodjamuratovna, 2023). Ancak herhangi bir görsel işitsel aracın etkili kullanılması için, aracın özelliklerinin bilinmesi gereklidir (Küçükahmet, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma konusunda donanımlı olması önemlidir (Alpar vd., 2007). Bunun yanında öğrenme-öğretme sürecinde faydalanılacak materyallerin kalıcı öğrenmeleri sağlaması için, materyalin oluşturulma amacı ve materyal geliştirme ilkeleri esas alınarak hazırlanmalıdır (Atik Çatak, 2006). Örneğin slayt hazırlarken, her slaytta bir ana noktada yoğunlaşmalı, zemin ve şekil arasında zıtlık olmalı ve görsel çeşitlilik sağlanmalıdır (Yalın, 2009). Ancak sunumlarda, slaytta yazılan her şeyi birebir tekrarlamak, sunum esnasında oldukça monoton ya da çok hızlı konuşmak, çok fazla slayta yer vermek, kolayca okunmayan malzeme eklemek, çok fazla yazılı metin, resim veya renk kullanarak hazırlamak, yazı puntosuna dikkat etmemek gibi bazı hatalar yapılmaktadır (Karadağ & Usta, 2015). Nitekim Gelişli (2009) yapmış olduğu çalışmada, PowerPoint sunularının diğer araç-gereçlerle, görsel öğelerle ve öğrenci merkezli yöntem teknikler ile desteklenmesini önermiştir. Bunun yanında öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkmasını sağlayacak soru, video, resim, açıklama vb. olmalı, sayısal veriler için grafikler, sözel veriler için Smart Art kullanılmalı, sunumlar iş birliğini destekleyecek şekilde hazırlanmalı, bireysel farklılıkları desteklemeli ve uyaran çeşitliliği olmalıdır (Işık, 2012). Sonuç olarak, derslerde kullanılan öğretim araçlarının amacının; öğrencilere sunulmak istenilen mesajın anlaşılır, doğru ve somut bir biçimde sunmak olduğu (Kıldan & Ünver, 2010) ve sunuların öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek, meraklandırmak ve düşünmeye sevk etmek için kullanıldığı (Işık, 2012) unutulmamalıdır.

Teknolojik gelişmelerin eğitim sisteminde birtakım değişikliklere neden olması (Metin, 2018) ve öğrenme-öğretme sürecini etkilemesi (Seferoğlu, 2009), öğretmen yetiştiren kurumların da öğretim teknolojileri ve materyal tasarlamada günümüze uygun olacak şekilde öğretmen yetiştirmesini önemli hale getirmiştir (Elvan & Mutlubaş, 2020). Alan yazını incelendiğinde bilgisayar sunumlarına yönelik, kimya eğitiminde bilgisayar sunumlarının etkili kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri ve algılarını (Yalaki, 2014), öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşlerini (Mıhçı Türker & Pala, 2018), İngilizce öğretimi derslerinde PowerPoint kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı algılarını (Ali, 2017), öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinde PowerPoint kullanımlarına ilişkin tutumlarını (Yalman & Kutluca, 2013), öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının PowerPoint slaytlarını kullanmaları ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin izlenimlerini (Uzun & Kilis, 2019), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin PowerPoint ile yapılan ders sunumlarının etkililiği ile ilgili görüşlerini (Ulucan vd., 2014), öğrencilerin PowerPoint tercihlerinin performansları üzerindeki etkisini (Kardeş Selimoğlu vd., 2009), öğrencilerin PowerPoint etkililiğine dair algıları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını (Kilis & Uzun, 2019), sınıf ortamında bilgisayar destekli slaytların etkilerini (Levasseur & Sawyer, 2006), öğretmen adaylarının ders anlatımında PowerPoint sunumlarının değerine ilişkin görüşlerini (Uz vd., 2010), lisans ve lisansüstü öğretmen eğitimi öğrencilerinin öğretim elemanlarının Microsoft PowerPoint kullanımına ilişkin algılarının karşılaştırılmasını (Yılmazel-Sahin, 2009), PowerPoint ve klasik usulde muhasebe eğitimi alan öğrenciler arasındaki farklılıkların tespitini (Çankaya & Dinç, 2009) ve geleneksel öğretim ile PowerPoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisini (Akdağ & Tok, 2008) inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca Bangir Alpan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının PowerPoint sunusu ile ders işlemlerinin etkililiği ve etkisizliğine ilişkin öğrenci yorumları incelenmiştir. Bunların yanında Naelufah vd. (2023) İngilizce eğitiminde PowerPoint kullanılarak yapılan sözlü sunum ödevine ilişkin öğrenci algılarını, Ledy ve Syafradin (2023) İngilizce dil öğretiminde öğrenme aracı olarak PowerPoint kullanımına ilişkin öğrenci algılarını, Ghimire ve Joshi (2023) öğrencilerin sınıfta PowerPoint kullanımına ilişkin algılarını ve Khodjamuratovna (2023) İngilizce öğretiminde sunumların kullanımını incelemiştir. Bunların yanında Zemuy vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, PowerPoint tabanlı dersler ve öğrenci deneyimleri araştırılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde Mıhçı Türker ve Pala (2018) tarafından yapılan çalışmada PowerPoint, Prezi ve Pawtoon sunum programlarının karşılaştırıldığı, Yalaki'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada kimya eğitimindeki sunumların incelendiği ve diğer çalışmalarda ise genellikle PowerPoint sunularının konu edinildiği görülmüştür. Bu çalışmada ise sunum programlarında herhangi bir sınırlandırma getirilmemiş, bunun yanında öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşleri hem nitel hem de nicel olarak incelenmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri ile derslerde kullanılan bilgisayar sunumların yeterlilikleri, eksiklikleri, avantajları ve etkili sunumlar için önerileri ortaya çıkarılarak eğitimcilere bilgisayar sunusu hazırlarken ve sunarken yol gösterici bir kaynak oluşturması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada aşağıdaki soruların cevapları araştırılmıştır:

Öğretmen adaylarının,

1. Derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının eksik yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
6. Etkili bilgisayar sunumları için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nicel ve nitel yöntemin birleştirilmesi olarak bilinen karma yöntem araştırması kullanılmıştır (Creswell, 2009). Araştırma, verilerin aynı dönemde toplandığı, ancak ayrı ayrı analiz edildiği ve elde edilen nitel ve nicel bulgular arasındaki benzerlikler ve farklılıkların belirlenip yorumlandığı yakınsayan desene (Creswell & Plano Clark, 2017) göre tasarlanmıştır. Bu çalışma, toplanan veriler ışığında, öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlerini nitel ve nicel açıdan belirlemek, tartışmak ve bu konuda daha bütüncül bir bakış açısı geliştirmek amacıyla yakınsayan desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde tarama modeli, nitel bölümünde ise durum çalışması kullanılmıştır. Karasar'a (2007) göre tarama modelleri geçmişte veya mevcut olan bir durumu, olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar. Merriam (2009) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin ayrıntılı olarak tanımlanması ve incelenmesi şeklinde ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışmada, yakınsayan desenin analiz edilmesine uygun bir şekilde nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tek tek analiz edilmiş, sonuç ve tartışma bölümünde benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinde 2022-2023 bahar yarıyılında öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde 4 farklı programda öğrenim gören 161 öğretmen adayı ve nitel bölümünde ise, nicel bölümde yer alan 78 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmaya ait çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Değişken		Nicel Bölüm		Nitel Bölüm	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	114	70.8	47	60.26
	Erkek	47	29.2	31	39.74
Program Türü	Sınıf Öğretmenliği	45	28.0	23	29.49
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	68	42.2	29	37.18
	Okulöncesi Öğretmenliği	29	18.0	13	16.67
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	19	11.8	13	16.67
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	15	9.3	9	11.54
	2. Sınıf	77	47.8	31	39.74
	3.Sınıf	47	29.2	24	30.77
	4. Sınıf	22	13.7	14	17.95
Toplam		161	100	78	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler toplanırken “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği” ve nitel veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla, Yeşilyurt ve Çapraz’ın (2020) geliştirdiği “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler (13)”, “bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler (9)” ve “bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler (7)” olmak üzere 3 alt boyutta toplam 29 maddeden oluşmaktadır (Yeşilyurt & Çapraz, 2020). Ölçeğin puanları 29 ile 145 arasında değişmekte olup ölçek “Kesinlikle her zaman”, “Çoğunlukla”, “Bazen”, “Çok az” ve “Hiçbir zaman” biçiminde 5’li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %41.324’ünü açıkladığı belirlenmiştir (Yeşilyurt & Çapraz, 2020). Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler” alt boyutunda 0.859, “bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler” alt boyutunda 0.770, “bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler” alt boyutunda 0.783 ve ölçeğin genelinde ise 0.897 olarak tespit edilmiştir (Yeşilyurt & Çapraz, 2020).

Bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler alt boyutunda yer alan maddeler (Yeşilyurt & Çapraz, 2020), bilgisayar sunumlarının dersi eğlenceli hale getirmesi, bilgilerin bilgisayar sunumlarıyla daha hızlı ve fazla verilmesi, sunumların kullanılmasının öğrenme isteğini artırması, öğrenmeyi hızlandırması, kavramların yanlış oluşmasını engellemesi, zor ve zaman alan konuların daha iyi kavranmasını sağlaması, bilgilerin kalıcılığını sağlamada kitap takibinden daha etkili olması gibi ifadeler yer almaktadır. Bunların yanında, bilgisayar sunumlarının kolaydan zora, basitten karmaşığa, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak, konuların diğer ilişkili konular ile arasında gerektiğinde bağlantılar kurularak, farklı öğrenme özelliğine sahip öğrencilerin dikkate alınarak hazırlanmasına yönelik ifadeler bulunmaktadır (Yeşilyurt & Çapraz, 2020).

Bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler alt boyutu, bilgisayar sunumlarının derse yönelik tutumlarını olumlu etkilediği, derse katılımlarını artırdığı, sınıf içi etkileşimi artırdığı, konuyu daha etkin dinlemelerini sağladığı, basamaklı veya problem çözümü konuların sunularla gösterilmesinin öğrenmelerini olumlu etkilediği, tahtada çizimi zor ve zaman alan konuların görsel ve işitsel destekli sunularla gösteriminin öğrenmelerini olumlu etkilediği, konuların sunularla anlatımının derslerdeki başarılarını artırdığı, uygulamalara ait basamakların bilgisayar sunumlarıyla gösterilmesinin onları uygulamayı yaparken zorlamadığı ve sunumlarda verilen bilgi dışında ek bilgi edinmeye ihtiyaç duymadıklarına yönelik maddeleri içermektedir (Yeşilyurt & Çapraz, 2020).

Bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler alt boyutunda, bilgisayar sunumlarında kullanılan renklerin uyumları, resim ve animasyonlar, sesler, görsellerin boyutları, yazı tiplerinin seçimi, yazı biçimlerine yönelik maddeler yer almaktadır (Yeşilyurt & Çapraz, 2020).

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel bölümünde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle alan yazınında yer alan çalışmalar incelenmiş (Mıhçı Türker & Pala, 2018; Yalaki, 2014) ve araştırmacılar tarafından konuya yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsam geçerliği için Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmandan formu hem içerik hem de dil açısından incelemesi istenmiştir. Uzmanın önerileri göz önünde bulundurularak görüşme formunda sadece dil açısından birtakım değişiklikler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz edilmesine yönelik bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Nicel Veri Analizi

Araştırmada ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmış olup araştırmanın probleminin çözümlenmesinde alt boyutlara ve ölçeğin geneline ait betimsel istatistikler hesaplanarak öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne hangi düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Katılım düzeyleri, ölçeğin alt boyutlarında katılımcıların verdikleri toplam puanların ilgili alt boyuttaki toplam madde sayısına bölünmesi ile hesaplanan puana göre belirlenmiştir.

Nitel Veri Analizi

Araştırmanın nitel bölümünde araştırmacılar tarafından betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. İncelenen konu ile ilgili genel eğilimleri belirlemede etkili olan içerik analizinin (Metin & Ünal, 2022) amacı araştırmadan elde edilen benzer nitelikteki verileri belirli temalar ve kavramlar etrafında toplayarak okuyucunun kolayca anlayabilmesini destekleyecek biçimde sunmak ve yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçerik analizine göre daha yüzeysel analizlerin yapıldığı betimsel analizde ise veriler önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda incelenir ve yorum yapılarak açıklanır (Sığı, 2021; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nitel araştırmalarda, verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve sonuçlara nasıl erişildiğinin net bir şekilde ifade edilmesi, araştırmanın geçerliliğini artıran önemli bir unsurdur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bunun yanında, nicel ve nitel veriler arasındaki bağlantının izah edilmesi araştırmanın güvenilirliğini güçlendirmektedir (Sığı, 2021).

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çalışmada sırasıyla,

1) Yeşilyurt ve Çapraz'ın (2020) geliştirdiği “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne bu çalışmada güvenilirlik testi yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla “bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler” alt boyutu için 0.900, “bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler” alt boyutu için 0.880, “bilgisayar sunumlarının görsel yönlerine yönelik görüşler” alt boyutu için 0.766 ve ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.933 olarak hesaplanmıştır.

2) Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin nitel analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3) Verilerin analizi ve yorumlanmasında, öğretmen adaylarının kendi ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4) Araştırmada 78 öğretmen adayı tarafından bilgisayar sunumlarına yönelik belirtilen görüşler için her alt probleme uygun bir şekilde tablolar oluşturulmuş ve bulgular kısmında sunulmuştur.

5) Araştırmanın nitel bölümünde veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde kodlanmış ve tema, kategori ve kod listelerinde kodlayıcılar arasında tam uyum sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel verilerden elde edilen bu listeler Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında daha önceden nitel analiz çalışmaları yapmış olan iki öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar ile araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasında uyum sağlanmıştır.

6) Araştırmada yer alan nicel ve nitel veriler birbirinden bağımsız bir şekilde incelenmiş, veriler benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmada katılımcıların görüşleri, öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve çalışmaya katılım sırası şeklinde kodlanmıştır [ilk sıradaki harf öğrencilerin cinsiyetlerini (K: Kadın; E: Erkek); ikinci sıradaki rakam çalışmadaki katılım sırasını göstermektedir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 04.05.2023

Belge Numarası: E-70561447-050.01.04-123292

Karar Numarası: 2023/09

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada yer alan alt problemlere yönelik bulgular ve yorumları yer almaktadır. Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne vermiş oldukları cevaplar incelenmiş ve ölçeğe katılım düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri, bilgisayar sunumlarının yeterlikleri, eksik yönleri, avantajları ve etkili bilgisayar sunumlarına ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın “Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleminin çözülmesinde, ölçeğin alt boyutlarına ait minimum ve maksimum değerler, ortalama, alt boyut/ölçek ortalaması, katılım düzeyleri ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne verdikleri puanların alt boyut ve toplam ölçeğe göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (n=161)

Alt Boyutlar/Ölçek	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Alt boyut/ Ölçek ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler	13	13.00-63.00	44.3416	3.41	Çoğunlukla	8.76934
Bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler	9	9.00-45.00	28.4658	3.16	Bazen	6.65022
Bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler	7	11.00-35.00	26.7329	3.82	Çoğunlukla	4.11515
Toplam ölçek	29	33.00-141.00	99.5404	3.43	Çoğunlukla	17.01213

Öğretmen adaylarının ölçeğin “bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler” ($\bar{x}$ =3.41) ve “bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler” ($\bar{x}$ =3.82) alt boyutlarına “çoğunlukla” düzeyinde, “bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler” ($\bar{x}$ =3.16) alt boyutuna ise “bazen” düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”nin geneline ($\bar{x}$ =3.43) “çoğunlukla” düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında öğretmen adaylarının ölçeğin geneline orta düzeyin üzerinde katılım gösterdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının en düşük puanı bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler alt boyutuna, en yüksek puanı ise bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler alt boyutuna verdikleri görülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Derslerde Bilgisayar Sunumlarının Kullanılıp Kullanılmaması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemi ile öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri incelenmiş ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Derslerde Bilgisayar Sunumlarının Kullanılıp Kullanılmaması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	f
Derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşler	Olumlu	61
	Olumsuz	4
	Koşula bağlı	13

Öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri incelendiğinde, 78 öğretmen adayından 61’inin derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılmasına yönelik olumlu, 4’ünün olumsuz görüş bildirdiği görülmüştür. Bunun yanında 13 öğretmen adayı ise bilgisayar sunumlarının derslerde kullanılmasına yönelik koşula bağlı yönde görüşler bildirmiştir. Öğretmen adaylarının konuya yönelik görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Kullanılmalı ama dersin hepsini kaplayacak şekilde değil” (E2)

“Evet kullanılmalıdır görsellik açısından akılda kalıcı olabiliyor” (K18)

“Evet, kullanılmalıdır.” (K22)

“Görsel içeriğe ihtiyaç duyulduğunda kullanılmalıdır.” (K25)

Bu bulgu ışığında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun derslerde bilgisayar sunumlarını kullanmaya yönelik olumlu yönde görüş bildirdikleri söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterliliklerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemi ile öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarını yeterli bulup bulmadıklarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının yeterliliklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	f
Derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterliliğine yönelik görüşler	Olumlu	24
	Olumsuz	30
	Koşula bağlı	24

Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterliklerine yönelik görüşleri incelendiğinde, 78 öğretmen adayından 24'ünün sunumların yeterliliği konusunda olumlu, 30'unun olumsuz ve 24'ünün ise sunumların yeterliliğine yönelik koşula bağlı yönde görüş bildirdiği görülmüştür. Konuya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Yeterli bulmuyorum ...” (E27)

“İyi güzel yeterli” (E35)

“Kısmen evet. Yazı boyutuna dikkat edilmeyen slaytların okunması güç olabiliyor” (K18)

“Evet. Her geçen gün de kalitesi artmaktadır” (E39)

Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Eksik Yönlerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının eksik yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemi ile öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının eksik yönlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu alt probleminde içerik analizi yapılmış olup öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları görüşlerden kodlar, kategoriler, temalar düzenlenmiş, frekanslar hesaplanmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Eksik Yönlerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f
Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik eksiklikler	Metin ve içerik (f=39)	Yazı yoğunluğu	25
		Sayfa sayısı çokluğu (uzunluğu)	8
		Dilin anlaşılma sorunu	3
		Bilgi karmaşası	2
		İlgi çekici başlık olmayışı	1
	Görsel yönler (f=22)	Görsel eksikliği	14
		Etkisiz tasarım	3
		Renk seçimi	2
		Yazı boyutu	2
		Sayfa düzeni	1
Bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik eksiklikler	Sunum yönetimi ve etkileşim (f=18)	Zayıf etkileşim	10
		Sunuma bağlılık	8

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının eksikliklerine ilişkin “bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik eksiklikler” ve “bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik eksiklikler” olmak üzere iki farklı temada görüş geliştirdikleri görülmüştür. Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik eksiklikler teması altında sunumların metin ve içeriği (f=39) ve görsel yönlerine (f=22) yönelik eksikliklerden bahsettikleri belirlenmiştir. Bunun yanında bilgisayar sunumlarının

uygulama sürecine yönelik eksiklikler temasında ise sunum yönetimi ve etkileşimine (f=18) ilişkin görüş geliştirmişlerdir. Kodlara ait frekansların dağılımlarına göre, öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına ilişkin en çok yazı yoğunluğu, görsel eksikliği ve sayfa sayısının çok olmasını (uzunluğunu) ve bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik ise zayıf etkileşim ve sunuma bağlılığı eksiklik olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik eksiklikler temasına ilişkin metin ve içerik kategorisinde sunumlarda yazı yoğunluğunun (f=25) olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında metin ve içerik kategorisinde sunum sayfa sayısı çokluğu (f=8), dilin anlaşılma sorunu (f=3), bilgi karmaşası (f=2) ve ilgi çekici başlık olmaması (f=1) eksiklik olarak belirtilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda aktarılmıştır:

“Bazı sunumlarda sadece yazı olması bir süre sonra dikkat dağıtıyor.” (K1)

“Çok uzun yazılardan oluşuyor” (K44)

“Her bilginin oraya yazılmak istenmesi ve uzun metinler olması” (K37)

“Çok fazla yazı olması eksik yön bence...” (E13)

“Bazı sunumların çok uzun hazırlanmış olması bence. İçerik uzun olabilir ama bunu az sayfalara bölerek anlatmak öğrenci bakımından daha güdüleyici oluyor. Uzun sunumlara başlama motivasyonunu bulmak bile çok güç.” (K32)

“Bilgi karmaşasına sebep olabiliyor, ifade edilmesi gereken kısımlar havada kalabiliyor ayriyeten üzerinden geçilmesi gerekiyor” (K26)

“Fazla akademik dil anlaşılması güç sıkıcı” (K40)

“Çok ilgi çekici başlıkların olmaması” (E73)

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarında yazı yoğunluğu oldukça fazladır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilediği için slayt sayfa sayısının fazla olması sunumların eksikliği olarak belirtilmiştir. Bunun yanında sunumlarda yer alan bilgi karmaşası da katılımcılar tarafından eksiklik olarak vurgulanmıştır. Sunumlarda fazla akademik dilin kullanılması dilin anlaşılabilirliğini olumsuz etkilediği için katılımcılar tarafından bilgisayar sunumların eksik yönü olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, sunumlarda ilgi çekici başlıkların yer almaması belirtilen bir diğer eksikliktir.

Öğretmen adayları, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik eksiklikler temasında görsel yönler kategorisinde sunumların görsel eksikliğini (f=14) vurgulamış olup etkisiz tasarım (f=3), renk seçimi (f=2), yazı boyutu (f=2) ve sayfa düzeni (f=1) kodlarına yoğunlaşmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“Görsellerin az olması” (E16)

“Az resimli olması” (K33)

“Arka plan rengine dikkat edilmesi gerekiyor. Yazı ve arka renk aynı tonlarda olursa okunması güç oluyor. Zıt renk seçmek okumayı kolaylaştırıyor” (K18)

“Sayfa düzenine dikkat edilmiyor, ...” (K38)

“Yazı boyutlarının göz yorması” (K8)

Öğretmen adayları, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarında görsellerin az miktarda olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında, kullanılan tasarımların dikkat çekici olmaması, etkisiz olması, renklerin özenle seçilmemesi, kullanılan yazı boyutunun uygun olmaması ve sayfa düzenine dikkat edilmemesi öğrenciler tarafından belirtilen eksiklikler arasında yer almaktadır.

Öğretmen adayları, bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik eksiklikler temasında sunum yönetimi ve etkileşim kategorisinde zayıf etkileşimi (f=10) ve sunuma bağlılığı (f=8) bilgisayar sunumlarının eksik yönleri olarak belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“Çok fazla sunuma bağlı kalma” (K14)

“Direk okunup geçilmesi en büyük eksik yönü...” (K23)

“İnteraktif şekilde ilerlememesi” (K5)

“Biraz etkileşimi zayıflatıyor ...” (K6)

Öğretmen adayları, derslerde bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik öğretmenlerin sunuma bağlı olmasını ve etkileşimin zayıf olmasını eksiklik olarak belirtmişlerdir.

Özetle, öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımı ile uygulama sürecine yönelik eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik sunumların metin ve içeriği ile görsel yönler açısından; bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik ise sunum yönetimi ve etkileşim açısından bazı eksiklikler taşıdığı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar en çok sunumların yazı ağırlıklı olduğunu ve sunumlarda görsel materyallerin yetersiz kullanıldığını dile getirmişlerdir. Sunum yönetimi ve etkileşim açısından ise, sunum yapan kişilerin çoğunlukla katılımcılarla yeterli düzeyde etkileşim kurmadığı ve sunuma bağlı olarak ilerledikleri vurgulanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Avantajlarına Yönelik Görüşleri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemi ile öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu alt probleminde içerik analizi yapılmış olup öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları görüşlerden kodlar, kategoriler, tema düzenlenmiş, frekanslar hesaplanmış ve bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Derslerde Kullanılan Bilgisayar Sunumlarının Avantajlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Bilgisayar sunumlarının avantajları	Öğrenme ve görsel hafızaya etkisi (f=42)	Anlamayı kolaylaştırması	17
		Görsel hafızaya etkisi	13
		Kalıcı öğrenmeyi desteklemesi	12
	Ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik (f=28)	Ders içeriği kaynağı sağlaması	10
		Dersi/konuyu takip kolaylığı	6
		Erişim kolaylığı	4
		Tekrar edebilme fırsatı	3
		Not alma kolaylığı	3
		Özet bilgi olması	2
	Ekonomiklik (f=11)	Zaman kaybını önlemesi	11
		İlgi/dikkat çekici olması	4
	Dikkat yönetimi (f=6)	Dikkat dağınıklığını engellemesi	2

Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenme ve görsel hafızaya etkisi (f=42), ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik (f=28), ekonomiklik (f=11) ve dikkat yönetimi (f=6) kategorilerine yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kodlara ait frekanslar incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının en çok konunun anlaşılmasını kolaylaştırdığını, görsel hafızayı etkilediğini, kalıcı öğrenmeler sağladığını, zaman kaybını önlediğini ve ders içeriği kaynağı sağladığını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmen adayları, bilgisayar sunumlarının öğrenme ve görsel hafızaya etkisi kategorisinde anlamayı kolaylaştırması (f=17), görsel hafızayı etkilemesi (f=13) ve kalıcı öğrenmeyi desteklemesi (f=12) kodlarına yoğunlaşmışlardır. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

“... daha kalıcı olduğunu hissediyorum.” (E4)

“... akılda kalıcılık sağlayabiliyor.” (E21)

“Konunun daha kolay kavranmasını sağlar” (K58)

“Görsel hafızayı kuvvetlendirir” (E75)

Öğretmen adayları, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının onların konuyu anlamasını kolaylaştırdığını, kalıcı öğrenmelerini desteklediğini ve görsel hafızayı etkilemesini avantajları olarak belirtmişlerdir.

Ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik kategorisinde öğretmen adayları tarafından bilgisayar sunumlarının ders içeriği kaynağı sağlaması (f=10), dersi/konuyu takip (f=6), erişim kolaylığı

(f=4), tekrar edebilme fırsatı sunması (f=3), not alma kolaylığı (f=3) ve özet bilgi olması (f=2) vurgulanmıştır. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

- “... Farklı kaynaklara dağılan bilgileri tek bir sunumda bulabiliyoruz...” (K32)
- “Sonrasında elimizde toplu bir not oluyor ve bu da bize kolaylık sağlıyor.” (K69)
- “Dersi takip etmek daha kolaylaşıyor, kaçırılan kısımlar olursa yakalanabiliyor, ...” (E29)
- “Konuyu takip etme açısından avantajlı” (E71)
- “Daha hızlı erişim” (K52)
- “Ders bittikten sonra pdf ile dersi tekrar edebilmem” (E31)
- “Her şeyi deftere yazmak gibi bir zorluğu yok. Bu da bize kolaylık sağlıyor. Önemli olan yerleri not almak yeterli oluyor.” (K43)
- “... not almada yardımcı oluyor” (K72)
- “Özet bilgi niteliğinde olduğu için konu hakkında bir fikir veriyor.” (K3)

Öğretmen adaylarının bilgisayar sunumların avantajlarına ilişkin yaptığı değerlendirmeleri incelendiğinde, sunumların öğretme-öğrenme sürecine çeşitli açılardan katkı sağladığı görülmektedir. Katılımcıların, sunumları bir ders içeriği kaynağı sağladığı, kaynakların bilgiye erişim açısından ve not almada kolaylık sunduğu, dersin takibini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca sunumların özet niteliğinde olması ve tekrar edebilme fırsatı sunması sunumların avantajları olarak belirtilmiştir.

Ekonomiklik kategorisinde zaman kaybını önlemesi (f=11) kodu vurgulanmış olup bu kategoride öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri şu şekildedir:

- “Zaman kaybı olmaması ve dersin kaymaması” (E11)
- “Zaman kaybını önler” (K49)
- “Konunun yetişmesi açısından faydalı. Tahtaya yazarak anlatıma göre daha az vakit alıyor ...” (K38)

Öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, sunumların zaman kaybını önleyerek ekonomikliği desteklediği söylenebilir.

Dikkat yönetimi kategorisinde bilgisayar sunumlarının ilgi/dikkat çekici (f=4) olması ve dikkat dağınıklığını engellemesi (f=2) belirtilmiştir. Bu kategoride öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri şu şekildedir:

- “Dersi ilgi çekici hâle getiriyor” (E67)
- “Dikkatin dağılmasının önüne geçiyor” (K12)
- Öğretmen adayları bilgisayar sunumların ilgi ve dikkat çekici olduğunu vurgulamış ve bunun yanında dikkat dağınıklığını da engellediğinden bahsetmişlerdir.
-

Özetle, katılımcılar bilgisayar sunumlarının konuyu anlamayı kolaylaştırmasını, kalıcı öğrenmeleri desteklemesini ve görsel hafızayı etkilemesini avantajları olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında sunumların ulaşılabilir olması yani sunumlara erişim kolaylığının olması, sunumların ders içeriği kaynağı olarak kullanılması, dersin/konunun takibini kolaylaştırması, tekrar edebilme fırsatı sunması, özet niteliğinde olması ve not alma kolaylığı sağlaması avantajları olarak vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcılar sunumların derslerde zaman kaybını önlediğini, ilgi/dikkat çekici olduğunu ve aynı zamanda dikkat dağınıklığını engellediğinden bahsetmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Etkili Bilgisayar Sunumları İçin Önerileri

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmen adaylarının etkili bilgisayar sunumları için önerileri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın bu alt problemi ile öğretmen adaylarının etkili ders sunumlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu alt probleminde içerik analizi yapılmış olup öğretmen adaylarının görüşlerinden kodlar, kategoriler, temalar düzenlenmiş, frekanslar hesaplanmış ve bulgular Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Etkili Bilgisayar Sunumları İçin Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik öneriler	Görsel ve işitsel yönleri iyileştirme (f=49)	Görsel ve işitsel öğelerin eklenmeli	36
		Yazı boyutuna dikkat edilmeli	4
		Renk seçimine dikkat edilmeli	3
		Yazı tipine dikkat edilmeli	3
		Vurgu kullanılmalı	2
		Slayt geçişine dikkat edilmeli	1
	Metin ve İçerik (f=41)	Kısa ve öz metinler	25
		Örnek eklenmeli	5
		Yeterli sunum sayfa sayısı	3
		Anlaşılır içerik	3
		Bilgi kirliliği olmamalı	1
		Soru eklenmeli	1
		Hikâye eklenmeli	1
		Anlatım bozukluğu olmamalı	1
		Yazım ve imla kurallarına dikkat edilmeli	1
		Aktif katılım sağlanmalı	9
Bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik öneriler	Sunum yönetimi ve etkileşim (f=19)	Eğitmen slayta bağlı olmamalı	4
		Uygulamalar yapılmalı	3
		Tartışma ortamı olmalı	3

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Etkili bilgisayar sunumları için önerileriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımı ile uygulama sürecine yönelik öneriler getirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik görsel ve işitsel yönleri iyileştirme (f=49), metin ve içerik (f=41); bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik ise sunum yönetimi ve etkileşim (f=19) kategorilerinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kodlara ait frekanslar değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sunumlarda en fazla görsellerin eklenmesini, kısa ve öz metinlerin olmasını ve sunum yönetiminde aktif katılımın sağlanmasını önerdikleri söylenebilir.

Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik öneriler temasında, görsel ve işitsel yönlerin iyileştirilmesi kategorisinde görsel ve işitsel öğelerin eklenmesi (f=36), yazı boyutu (f=4), renk seçimi (f=3), yazı tipi (f=3) ile slayt geçişine (f=1) dikkat edilmesi ve vurgunun kullanılması (f=2) öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

- “... görsel açıdan zengin olmalı” (E20)
- “...videolu animasyonlu olabilir” (K40)
- “Her bir sunum da ders ile alakalı ilgi çekici videolar da olursa daha güzel olabilir.” (E42)
- “...öğrencilerin dikkatini çekecek görseller koyulmalı” (K37)
- “Görsel resimler arttırılmalı” (K60)
- “Arka plan ve yazılar zıt renkli olması yeterli” (E62)
- “Sunumlarda sayfaya eklenen yazının belli bir büyüklükte olması gerekiyor ...” (K38)
- “Yazı stiline dikkat edilmeli ...” (K58)
- “... önemli yerlerin siyah puntıyla belirgin hale getirilmesi bence önemli” (E4)

Katılımcı öğretmen adayları, sunumlarda görsel ve işitsel öğelerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından, sunumlarda yazı boyutuna ve tipine dikkat edilmeli ifadesi vurgulanmış, renk seçimine, vurguya ve slayt geçişine dikkat edilmesi yönünde ifadeler de belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının etkili olmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik öneriler temasında metin ve içerik kategorisinde, kısa ve öz metinler (f=25), örnek eklenmesi (f=5), yeterli sunum sayfa sayısı (f=3), anlaşılır içerik (f=3), bilgi kirliliği olmaması (f=1), soru (f=1) ve hikaye (f=1) eklenmesi, anlatım bozukluğu olmaması (f=1) ve yazım ve imla kurallarına (f=1) dikkat edilmesinin önerildiği görülmüştür. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“... çok fazla yazı olmaması, gereksiz bilginin olmaması (öz bilginin olması), hocanın söylediği her şeyin sunumda yer almaması.” (K43)

“Biraz daha özet halinde yani yazının biraz daha aza indirilmesi” (K55)

“Bilgilerin az ve öz olması” (E66)

“Sunumların kısa tutulması. İçerik uzunsa birkaç sunuma bölünmesi ...” (K32)

Dil anlaşılır ve açıklayıcı olmalı ...” (K8)

“Bol örnek olsun.” (E63)

“Bilgi kirliliği yaşanmamalı ...” (E21)

“Sunum aralarına sorular eklenmeli. Bu sorular hem öğrenmenin ölçülmesine hem de öğrencinin kendi fikrini belirtebilmesine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmalı.” (K17)

“Konularla ilgili hikayeye yer verilebilir.” (K3)

“... Anlatım bozukluğu olmamalıdır.” (K28)

“... Önemli noktalardan biri de yazım ve imla kurallarına çok dikkat edilmeli” (E13)

Öğretmen adaylarının etkili bilgisayar sunumlarına ilişkin önerileri ile sunumların içerik ve metin unsurlarına dikkat çekilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları, sunumlarda kısa ve öz metinlerin kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, hikaye, soru ve örnekler eklenmeli ifadeleri öne çıkmıştır. Sunumların yeterli sayfa sayısı içermesi gerektiği vurgulanmış, içeriğin anlaşılır olması, bilgi kirliliği ve anlatım bozukluğu olmaması, yazım ve imla kurallarına dikkat edilerek sunumların hazırlanması gerektiği şeklindeki ifadeler katılımcı görüşleri arasında yer almıştır.

Bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik öneriler temasında sunum yönetimi ve etkileşim kategorisinde, aktif katılımın sağlanması (f=9), eğitmenin slayta bağlı olmaması (f=4), uygulamalar yapılması (f=3) ve tartışma ortamının olması (f=3) kodları vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntı örnekleri aşağıda aktarılmıştır:

“Öğrenciyi daha çok sürece katacak sunumlar olmalı” (E2)

“Öğrencilerin de derse katılabileceği şekilde hazırlanmalı” (K49)

“... Sunumlar anlatılırken sadece slayta bağlı kalınmamalı.” (E21)

“Bilgisayar sunumlarının yanında uygulama yapılmalı” (K15)

“Öğretmenin daha fazla tartışma ortamı yaratması. Biz öğrencilere problem sunması ve kendi çözümlerimiz üzerine tartışmamız” (E31)

Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bilgisayar sunumların etkili olması için sunum esnasında aktif katılım sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, uygulamaların olması ve tartışma ortamlarının sunulması gibi yöntemlerin sunum sürecine dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanında katılımcılar, eğitmenin slayta bağlı olmaması gerektiğini ifade etmiştir.

Özetle, öğretmen adaylarının etkili bilgisayar sunumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımı ile uygulama sürecine yönelik öneriler getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik sunumların görsel ve işitsel yönlerini iyileştirme ile metin ve içeriği; bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik ise sunum yönetimi ve etkileşimi ile ilgili

önerilerden bahsetmişlerdir. Katılımcı öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının hazırlanırken ve sunulurken etkili olması adına, sunumlara görsel ve işitsel öğelerin eklenmesi, yazı boyutuna ve tipine, renk seçimine özen gösterilmesi, vurguların kullanılması ve slayt geçişlerine dikkat edilmesi gerektiğini ifade ederek sunumların görsel ve işitsel yönlerinin iyileştirilmesini vurgulamıştır. Bunun yanında katılımcılar sunumlardaki metinlerin kısa ve öz olmasını, yeterli uzunluğa sahip olmasını, örnekler, sorular ve hikayelerin eklenmesini, içeriğin anlaşılır olmasını, bilgi kirliliği içermemesini, anlatım bozukluğu, yazım ve imla kurallarına dikkat edilerek düzenlenmesini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine dahil edilerek aktif katılımın sağlanması, uygulamalar ve tartışma ortamlarının oluşturulması gerektiği vurgulanmış ve eğitmenlerin slaytta bağımlı olmadan hareket etmeleri gerektiği belirtilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuç ve tartışmaları aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne katılım düzeyleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ölçeğin tümüne, bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler ve bilgisayar sunumlarının görsel yönlerine yönelik görüşler alt boyutlarına “çoğunlukla” düzeyinde ve bilgisayar sunumlarına yönelik öze dönük görüşler alt boyutuna ise “bazen” düzeyinde katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bunların sonucu olarak öğretmen adaylarının “Bilgisayar Sunumlarına Yönelik Görüşler Ölçeği”ne genel olarak orta düzeyin üzerinde puan verdikleri ve sunumlara yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde bilgisayar sunumlarının sağladığı çeşitli kolaylıkların etkisi olabilir. Ayrıca araştırmanın bu sonucunu alan yazınında yapılan birçok çalışmanın sonucu desteklemektedir. Örneğin, İnel ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersinde eğitim teknolojisinin kullanılmasına yönelik olumlu yönde görüşleri ve Ali (2017) tarafından yapılan çalışmada ise lisans, lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının İngiliz dili öğretimi sınıflarında kullanılan PowerPoint sunumları hakkındaki algılarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yalman ve Kutluca (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının PowerPoint sunumlarına yönelik tutum ortalaması 3.35 ile “katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Bunların yanında öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada, katılımcıların %83.6’sı PowerPoint sunumlarına, %79.8’i Prezi ve %60.2’si PawToon programına olumlu yönde görüş belirtmiş olup katılımcıların yarıdan çoğunun sunum programlarına olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir (Mıhcı Türker & Pala, 2018). Ghimire ve Joshi (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin sınıfta PowerPoint kullanmaya yönelik genel algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Ledy ve Syafryadin (2023) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce dil öğretiminde PowerPoint kullanımına ilişkin öğrencilerin olumlu algılara sahip oldukları, kendilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve onları motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanında sınıf öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ve düşüncelerinin incelendiği

araştırmada, teknoloji destekli proje uygulamaları ile, öğrencilerin teknolojiye olan tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür (Yavuz & Coşkun, 2008).

Araştırmanın nitel bölümünde öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılıp kullanılmaması gerektiğine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın bu alt probleminde derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılmasına yönelik 61 öğretmen adayı olumlu, 4 öğretmen adayı olumsuz görüş bildirirken 13 öğretmen adayı ise bu konuda koşula bağlı yönde görüş bildirmiştir. Araştırmanın bu sonucu, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun derslerde bilgisayar sunumlarına yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu sonucun üzerinde, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının öğrenmeye olumlu yönde yaptığı katkı ve sağladığı birçok kolaylığın etkisinden bahsedilebilir. Alan yazınında Yalaki (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucu araştırmanın bu sonucunu desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada öğrencilerin çoğu, bilgisayar sunumlarının derslerde gerekli olduğunu belirtmiştir (Yalaki, 2014).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının yeterliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının 24'ü derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterli olduğu konusunda olumlu görüş belirtirken 30'u ise bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 24'ü ise bilgisayar sunumlarının yeterlikleri konusunda koşula bağlı yönde yanıtlar vermiştir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde, derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının birtakım eksikliklerinden bahsedilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının eksik yönlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımı ile uygulama sürecine yönelik eksikliklerden bahsetmişlerdir. Bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımı ile ilgili metin ve içerik, görsel yönleri ve uygulama sürecine ile ilgili ise sunum yönetimi ve etkileşim kategorilerinde eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Metin ve içerik kategorisinde; yazı yoğunluğu, sayfa sayısı çokluğu (uzunluğu), bilgi karmaşası, dilin anlaşılma sorunu ve ilgi çekici başlık olmayışı; görsel yönler kategorisinde görsel eksikliği, etkisiz tasarım, renk seçimi, yazı boyutu, sayfa düzeni; sunum yönetimi ve etkileşim kategorisinde ise, zayıf etkileşim ve sunuma bağlılık kodları yer almaktadır. Alan yazınında yapılan birçok çalışmanın sonuçları araştırmanın bu sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Bangir Alpan (2013) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar PowerPoint sunularının sınıfta tartışma yapmak amacıyla kullanıldığına dair çoğunlukla olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmada katılımcılar, PowerPoint sunularının tasarımında çoğunlukla birbirinden farklı, küçük yazı puntosu ve karakterlerini, ayrıca okumayı zorlaştıran yazı, resim ve renkler kullandıklarını, slaytların çok hızlı aktığı ya da değiştirildiğine de vurgu yapmış, sunuların düz anlatım aracı olarak kullanıldığı, doğrudan okuyarak işlenmesi, dönem boyunca PowerPoint sunularının aralıksız kullanıldığı, ancak sunuları etkili kullanan öğretim elemanlarının azınlıkta olduğu, sunu tasarımında ise yazı ile dolu olması, kitaptaki bilgilerin hemen hemen hepsinin yer alması, görsel kullanımının az olması, bilgilerin güncellenmemiş olması ve sınıf içi iletişimi zayıflatması gibi birçok durum belirtilmiştir (Bangir Alpan, 2013). Araştırmanın bu sonucu ile alakalı olarak, Zemuy ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların bir kısmı PowerPoint tasarımında, ders kitaplarından doğrudan kopyalanmış fazla metinlerin yer aldığını belirtmiştir. Uzun ve Kilis (2019) tarafından yapılan

çalışmada öğretmen adayları PowerPoint tasarımı ve içeriği açısından en çok metin yetersizliğinden ve eğitmenlerin sıklıkla slaytları kelimesi kelimesine okumalarından şikâyet etmişlerdir. Bunun yanında kimya eğitiminde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik yöneltilen açık uçlu sorularda öğretmen adayları tarafından sunumların dezavantajları olarak, not tutma ve derse katılmada tembellik, sıkılma, dikkat kaybı, sunumlarda yeteri kadar ayrıntı ve örneğin olmaması, dersin fazla hızlı ilerlemesi belirtilmiştir (Yalaki, 2014). Ayrıca Zemuy ve diğerleri (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların bir kısmı, eğitmenlerin çoğunun uzun süre tek başına konuştuğu ve sıkıcı sunumlar yaptığından bahsetmiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının avantajlarında, öğrenme ve görsel hafızaya etkisi, ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik, ekonomiklik ve dikkat yönetimine yönelik kategorilere yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları bilgisayar sunumlarının öğrenme ve görsel hafızaya etkisi kategorisinde, anlamayı kolaylaştırdığı, görsel hafızayı etkilediği ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği; ulaşılabilirlik ve kullanılabilirlik kategorisinde ders içeriği kaynağı sağladığı, dersi/konuyu takip, erişim ve not alma kolaylığı sağladığı, tekrar edebilme fırsatı sunduğu, özet bilgi olduğu; ekonomiklik kategorisinde zaman kaybını önlediği, dikkat yönetimi kategorisinde dikkat dağınıklığını engellediği, ilgi ve dikkat çekici olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının öğrenmelerini olumlu etkilediği, kolayca eriştikleri ve ders içeriği kaynağı olarak kullandıkları, zamanın etkili kullanılmasını desteklediği ve derslerde dikkat sürecinin yönetilmesinde etkili olduğundan bahsettikleri görülmüştür. Bilgisayar sunumlarının görsellik sağlaması birçok açıdan öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu etkilemektedir. Bunun yanında alan yazınında yapılan birçok çalışmanın sonuçları araştırmanın bu sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Levasseur ve Sawyer'ın (2006) yapmış olduğu çalışmada öğrenciler, bilgisayarla hazırlanan slaytların yer aldığı sınıflarda derslerin daha keyifli, ilgi çekici ve heyecanlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ghimire ve Joshi (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğu PowerPoint kullanılırsa derse daha fazla katılım gösterdiklerini, daha iyi konsantre olmalarını sağladığını vurgulamış ve dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini, dersi takip etmelerini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Ali'nin (2017) yapmış olduğu çalışmada ise PowerPoint sunumlarının kolay ve ilgi çekici olduğu vurgulanmıştır. Uzun ve Kilis (2019) tarafından yapılan çalışmada PowerPoint sunuların içeriği basitleştirdiği, multimedya ve ders notu olarak kullanıldığı ve ders içeriğinin daha kolay takip edilmesini sağladığı için tercih edildiği belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmen adayları kimya eğitiminde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik yöneltilen açık uçlu sorularda, derse hazırlanmada, dersi takip etmede, odaklanmada, not tutmada kolaylıklar sağladığı ayrıca görsellik sunduğu, zaman tasarrufu sağladığı ve dikkat ve ilgiyi arttırdığı gibi avantajlarından bahsetmişlerdir (Yalaki, 2014). Ayrıca Ghimire ve Joshi (2023) tarafından yapılan çalışmada sınıftaki PowerPoint kullanımı ile öğrencilerin hafızasının gelişmesi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca Ulucan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada, sunumların öğrencilerin dikkatlerini uzun süre toplamalarını desteklediği, başarılarını olumlu yönde etkilediği, konuları daha iyi anladıkları, derslere istekli katıldıklarına yönelik ifadelerle kısmen veya tamamen katıldıkları sonucu bulunmuştur. Öğretmen görüşlerine göre öğretimde bilgisayar kullanılması konusunda ise, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı bilgisayar kullanılmasının eğitim kalitesini

artıracağını, öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılar sağlayacağını, öğrencilerin derslere ve başarılarına yönelik ilgi, beceri ve motivasyonlarını artıracığını düşünmektedir (Çağıltay vd., 2001). Bunların yanında 684 öğretmen adayının katılımı ile yapılan çalışmada PowerPoint slayt tasarımları ve sunumların genel kullanımının öğrenmeye sağladığı katkısının kısmen olumlu (Uz vd., 2010) olduğu yönünde görüşler belirlenmiştir. Alan yazınında Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde etkili öğrenme için sunumun yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda PowerPoint ile desteklenen eğitimin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu etkiler yaptığı ancak bu etkinin anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak PowerPoint sunumları ile yapılan derslerde öğrencilerin klasik/geleneksel öğretimin yapıldığı derslere kıyasla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akdağ & Tok, 2008; Çankaya & Dinç, 2009). Ayrıca öğrencilerin PowerPoint sunumlarına yönelik tercihlerinin uygun çalışma ortamı ile birleştirilmesi durumunda onların final notlarını olumlu etkileyeceği belirtilmiştir (Kardeş Selimoğlu vd., 2009).

Araştırmanın altıncı alt probleminde derslerde etkili bilgisayar sunumlarına yönelik öğretmen adaylarının önerileri araştırılmıştır. Bu alt probleme yönelik öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, bilgisayar sunumlarının içerik ve tasarımına yönelik görsel ve işitsel yönleri iyileştirme, metin ve içerik ile bilgisayar sunumlarının uygulama sürecine yönelik ise sunum yönetimi ve etkileşimine yönelik öneriler getirdikleri görülmüştür. Araştırmanın sonuçları detaylı incelendiğinde, öğretmen adaylarının sunumların görsel ve işitsel yönlerini iyileştirme kategorisinde görsel ve işitsel öğelerin eklenmesi, yazı boyutu, renk seçimine, yazı tipi ve slayt geçişine dikkat edilmesi, vurgu yapılması önerilmiştir. Metin ve içerik kategorisinde, kısa ve öz metinlerin olması, yeterli sunum sayfa sayısı, içeriğin anlaşılır olması, örnek, soru, hikâyenin eklenmesi, bilgi kirliliği ve anlatım bozukluğu olmaması ile yazım ve imla kurallarına dikkat edilmesi önerilmiştir. Sunum yönetimi ve etkileşim kategorisinde ise aktif katılımın sağlanması, eğitmenin slayta bağlı olmaması, uygulamaların yapılması ve tartışma ortamı oluşturması sunulan öneriler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla araştırmada öğretmen adayları sunumların daha etkili olması açısından, metin ve içerik hazırlanırken özen gösterilmesini, görsel yönlerinin iyileştirilmesini, sunuların etkileşimli olmasını vurgulamışlardır. Alan yazınında yapılan birçok çalışmanın sonuçları araştırmanın bu sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Ali'nin (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin dekoratif ve açık renkli sunumların kullanılmasını tercih ettikleri sonucu bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada lisansüstü öğrencileri sunumlarda tartışma noktaları olmasını belirtirken lisans öğrencileri görsel ve işitsel unsurların olması gerektiğinden bahsetmişlerdir (Ali, 2017). Naelufah vd. (2023) tarafından PowerPoint kullanılarak yapılan sözlü sunum ödevine ilişkin öğrenci algılarının incelendiği çalışmada, slaytlarda sadece önemli kısımlar, ilgi çekici animasyon ve görseller bulunması halinde sunumların öğrencilerin konuyu kavramalarını ve bilginin kalıcılığını artırabileceği belirtilmiştir. Bangir Alpan (2013) tarafından yapılan çalışmada PowerPoint sunuların hazırlanması ve tasarımı ile ilgili öğretim elemanlarının sunu hazırlama konusunda eğitim almaları, derslerde sadece ve sürekli PowerPoint sunu kullanmamaları, diğer yöntem ve araçlarla desteklemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca Mihci Türker ve Pala (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının %39.7'si Prezi, %29.1'i PawToon ve %22.7'si PowerPoint sunuların kullanılmasını tercih etmektedirler. Bunların yanında Ulucan ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmada, PowerPoint sunularının başka yöntem, teknik, araç-gereç ve görsellerle desteklenmesine yönelik ifadeler kısmen veya

tamamen katıldıkları görülmüştür. Bunların yanında öğretmen adayları kimya eğitiminde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik yöneltilen mülakat sorularında, sunumların etkili olması için slaytların öğrencilere verilmesi, slaytlarda tüm bilgilerin olmaması, kısa ve öz olması, bol örnek verilmesi ve tahtada çözülmesi, slaytların sadece okunmaması, ek açıklamalar ve diyalogların olması gibi birtakım durumlar önermişlerdir (Yalaki, 2014). Ghimire ve Joshi (2023) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoğu PowerPointlerde animasyon, resim, çizelge ve video gibi görsellerin yer almasını faydalı bulmuştur. Sonuç olarak eğitim ve iş yaşamının vazgeçilmezlerinden olan sunumların iyi planlanması ve hazırlanmasının önemli (Karadağ & Usta, 2015) olduğu ancak öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olduğu ve bilgisayarın ise yardımcı bir araç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Sattorova, 2022).

Öğretmen adaylarının araştırmanın nitel bölümünde yer alan alt problemlere vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde, bilgisayar sunumlarının sağladığı birçok avantajdan bahsettikleri ve katılımcıların çoğunluğunun bilgisayar sunumlarının derslerde kullanılması gerektiğine yönelik görüş geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca bilgisayar sunumlarının yeterliklerini artırmak amacıyla sunumların eksikliklerine yönelik bahsettikleri birçok durumun giderilmesi adına öneriler getirdikleri de görülmüştür. Örneğin öğretmen adayları slaytlarda yazıların çok olması, sayfa sayısının çokluğu, anlaşılabilirlik gibi metin ve içeriğe yönelik birtakım eksikliklerden bahsetmişlerdir. Bu eksiklikleri gidermek için ise bilgisayar sunumlarında daha kısa ve öz metinlerin olması, anlaşılır içerik, örnekler, hikayeler eklenmesi, yeterli sunum sayfa sayısı gibi metin ve içeriğin özelliklerine yönelik çeşitli öneriler getirmişlerdir. Bunların yanında öğretmen adayları, eğitmenlerin sunuma bağlı olması ve zayıf etkileşime dair sunumların eksikliklerinden bahsetmiş, bu eksiklikleri ise öğretmenlerin sunumlara bağlı olmaması, aktif katılımın sağlanması, uygulamalar yapılması ve tartışma ortamının oluşturulması şeklinde öneri olarak sunmuşlardır. Ayrıca öğretmen adayları bilgisayar sunumlarında görsel eksikliği, yazı boyutunun uygun olmaması, renk seçimine dikkat edilmemesi gibi sunumların eksik durumlarından bahsetmişlerdir. Bu eksiklikleri ise sunumlara görsellerin ve işitsel öğelerin eklenmesi şeklinde görsel öğelerin kullanılması olarak önermişlerdir. Aynı zamanda öğretmen adayları sunumlarda renklerin seçimine ve kullanıma dikkat edilmesi, yazı stili ve boyutunun uygun olması gibi slayt tasarımı ve düzenine yönelik öneriler getirmişlerdir.

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarına yönelik görüşlere “çoğunlukla” düzeyinde katılım gösterdiği ve araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmen adaylarının bilgisayar sunumlarının kullanılması gerektiğine yönelik büyük çoğunluğunun olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç üzerinde, bilgisayar sunumlarının avantajlarına yönelik belirtmiş oldukları birçok durumun etkisi olabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının bilgisayar sunularına yönelik görüşlerinde “kesinlikle her zaman” düzeyinde değil “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermeleri, sunumlarda yer alan birtakım yetersizlik ve eksikliklerden kaynaklanabilir. Nitekim araştırmada derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarının yeterli olup olmadığı sorusuna 78 katılımcıdan sadece 24’ü yeterli yönünde görüş bildirmiş olup diğer katılımcıların yeterli olmadığı ya da koşula bağlı yönde yanıt verdikleri görülmüştür. Bunun yanında bilgisayar sunumlarının eksikliklerinin sorulduğu soruya ise metin ve içerik, görsel yönler ile sunum yönetimi ve etkileşime yönelik eksikliklerden bahsetmişlerdir.

Bunların sonucu olarak öğretmen adaylarının derslerde bilgisayar sunumlarının kullanılmasına ve yeterliliklerinin artırılmasına yönelik görüş bildirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan bilgisayar sunumlarına yönelik genel görüşler ölçeğinde, sunumların görsel yönlerine yönelik görüşlerin yer aldığı bilgisayar sunularının görsel yönlerine yönelik görüşler alt boyutuna araştırmaya katılan öğretmen adayları çoğunlukla düzeyinde puan vermiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise, hem bilgisayar sunumlarının eksik yönlerinin sorulduğu soruda hem de etkili sunumlar için geliştirilen önerilerde sunumların görsel yönlerine yönelik görüşlerin yer aldığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle sunumların zamandan tasarruf sağladığı, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediği, dersin takibini kolaylaştırdığı için derslerde yer alması, hazırlanan sunumların etkili ve doğru kullanılması, öğrenci etkileşimini desteklemesinin gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına göre eğitmenlere, her programa yönelik örnek, resim, video gibi görsel işitsel araçların sunulara eklenmesi, sunu tasarımına dikkat edilmesi, sunularda özellikle yazı miktarının azaltılması, renk ve tonların dikkatli seçilmesi, kısa ve öz olması ve puntoların öğrencilerin gözlerini yormayacak şekilde düzenlenmesi, sunumların kısa olması, kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması, yazı, imla kuralları ve anlatım bozukluklarına dikkat edilmesi, önemli olan kısımların vurgulanması önerilebilir.

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının etkili sunu hazırlayabilmeleri için mevcut derslerine ek olarak ilgili dersler eklenmeli ve uygulamalar yaptırılmalıdır. Bunların yanında öğretim üyeleri öğretmen adaylarına etkili sunumlar hazırlamaları ve kullanmaları konusunda uygun rol model olmalıdır.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda, öğrencilerin derslerde kullanılan bilgisayar sunumlarına ilişkin görüşlerinin farklı eğitim kademelerine göre ayrı ayrı ele alınarak incelenmesi, her kademeye yönelik problemlerin ve ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Yazarlık Katkısı

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

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 04.05.2023

Belge Numarası: E-70561447-050.01.04-123292

Karar Numarası: 2023/09

KAYNAKÇA

- Akdağ, M., & Tok, H. (2008). Geleneksel öğretim ile PowerPoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.
- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(2), 67-80.
- Ali, H. (2017). *Students' and instructors' perceptions of PowerPoint use in ELT classrooms*. (Unpublished Master's Thesis). Eastern Mediterranean University, North Cyprus.
- Alpar, D., Batdal, G., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.
- Atik Çatak, A. (2006). *PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi* (Tez No: 190228) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bangir Alpan, G. (2013). PowerPoint ile işlenen derslere eleştirel bir bakış: Öğrenci yorumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 61-72.
- Bayrak, C. B. (2012). *Derslerde kullanılan power point sunuların grafik tasarım eleman ve ilkelerine göre incelenmesi* (Tez No: 327999) [Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Berkant, H. G. (2020). Program geliştirme ve öğretme-öğrenme. H. G. Berkant (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine içinde* (ss.265-302). Anı yayıncılık
- Birişçi, S., Metin, M., Coşun K., & Kaleli Yılmaz, G. (2011). Öğretim materyallerine yönelik web sayfalarını tasarlarlarken öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 102-118.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications
- Cuya, B. (2024). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri ile teknolojiye yönelik tutum ve algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 851413) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çağıltay, K., Çakıroğlu, J., Çağıltay, N., & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çankaya, F., & Dinç, E. (2009). PowerPoint ve klasik usulde muhasebe eğitimi alan öğrenciler arasındaki farklılıkların tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 27-52.
- Çelik, L. (2010). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel & E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 27-66). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dal, S., & Tatar, N. (2017). Temel kavramlar. S. Dal & M. Köse (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri etkinlik ve ders planı örnekleriyle zenginleştirilmiş içinde* (ss. 1-46). Anı yayıncılık
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (20. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2010). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Ö. Demirel & E. Altun (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 113-146). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gelişli, Y. (2009). PowerPoint ile yapılan ders sunumlarının etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 155-168.
- Genç, E. (2021). Program geliştirmede öğrenme-öğretme süreçleri. H. Sucuoğlu & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (ss. 173-202). Lisans Yayıncılık
- Ghimire, S. K., & Joshi, P. (2023). Students' perception on power point use in classroom. *Journal of Balkumari College*, 12(1), 83-87.
- Gökarp, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güler, B. (2013). *Karma öğrenme yönteminin İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarına ve özdüzenleme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Tez No: 342345) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Işık, A. D. (2012). Sunular yardımıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-96.
- İnel, D., Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 128-150.
- Kandemir, M. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin teknoloji özyeterliklerinin belirlenmesi ile teknolojiye yönelik tutumlarının Kirkpatrick eğitim değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Tez No: 396670) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kara, S. (2019). *Görsel sanatlar öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi öz yeterlikleri ile medya ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 587677) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitimde program geliştirme (2. baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Karadağ, N., & Usta, İ. (2015). Sunum teknolojileri. T. V. Yüzer & M. R. Okur (Ed.). *Temel bilgi teknolojileri-I* içinde (ss. 48-69). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım
- Kardeş Selimoğlu, S., Poroy Arsoy, A., & Ertan, Y. (2009). The effect of PowerPoint preferences of students on their performance: A research in Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(1), 114-129.
- Khodjamuratovna, E. Z (2023). Use of presentations in teaching English. *European Scholar Journal*, 4(3), 11-13.
- Kıldan, A. O., & Ünver, N. (2010). Öğretim araçları. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 357-382). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kilis, S., & Uzun, A. M. (2019). Validity and reliability of student perceptions of PowerPoint efficacy scale, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3): 2501-2516.
- Konuk, Y. K. (2018). *Grafik tasarım dersi alan öğrencilerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 533200) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Korkmaz, Ö., Keklikçi Y., & Çakır, R. (2020). Etkili öğrenme için PowerPoint sunumu yeterli midir? Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine dönük deneysel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (15), 48-64. <https://doi.org/10.46778/goputeb.730621>.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ledy, N. M., & Syafradin, S. (2023). Students' perceptions of using PowerPoint as learning media in English language teaching at junior high school. *Wiralodra English Journal (WEJ)*, 7(1), 123–132. <https://doi.org/10.31943/wej.v7i1.218>
- Levasseur, D. G., & Sawyer, J. K. (2006). Pedagogy meets PowerPoint: A research review of the effects of computer-generated slides in the classroom. *The Review of Communication*, 6 (1-2), 101-123.
- Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ., & Özsoy, N. (2009, 11-13 Şubat). *Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye’de uygulamaları*. Akademik Bilişim’09- XI. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 79-103.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim Bilimlerinde ve Sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.
- Mıhıcı Türker, P., & Pala, F. K. (2018). Öğretmen adaylarının sunum programlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1875-1885. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2207>
- Naelufah, D. R., Dalika, F. N., Hazawa, I., & Zulfa, S. (2023). Students' perception of oral presentation assignment using PowerPoint in English education students. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5 (6), 2623-2632. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v5i6.5989>
- Sattorova, Y. S. (2022). The role of multimedia tools in ELT teaching. *Central Asian Journal of Literature, Philosophy and Culture*, 3 (6), 1-4
- Seferoğlu, S. S. (2009, 11-13 Şubat). *İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları*. Akademik Bilişim, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye.
- Sığırı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri (Güncellenmiş 2. baskı)*. Beta basım yayım dağıtım
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı (19. baskı)*. Anı Yayıncılık
- Şimşek, N. (2002). *Öğretmen ve öğretmen adayları için derste eğitim teknolojisi kullanımı (2. baskı)*. Nobel Yayın Dağıtım
- Ulucan, H., Karabulut, E. O., Adiloğulları, İ., Erdoğan, B. S., & Kılınç, M. (2014). Farklı bölümlerde öğrenim gören Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin power point ile yapılan ders sunumlarının etkililiği ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 171 – 187.
- Uz, Ç., Orhan, F., & Bilgiç, G. (2010). Prospective teachers' opinions on the value of PowerPoint presentations in lecturing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2051–2059
- Uzun, A. M., & Kilis, S. (2019). Impressions of preservice teachers about use of PowerPoint slides by their instructors and its effects on their learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(1), 40-52. <https://doi.org/10.33200/ijcer.547253>
- Yalaki, Y. (2014). Kimya eğitiminde bilgisayar sunumlarının etkili kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri ve algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 51-60.

- Yalın, H. İ. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (21. baskı). Nobel Yayın Dağıtım
- Yalman, M., & Kutluca, T. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme sürecinde PowerPoint kullanımlarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 41-54.
- Yavuz, S., & Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 276-286.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2020). Bilgisayar sunumlarına yönelik görüşler ölçeği (BSYGÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 220-233. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3514>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, N. (2011). Materyal seçimi ve materyal tasarımı. M. Küçük (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 23-42). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yilmazel-Sahin, Y. (2009). A Comparison of graduate and undergraduate teacher education students' perceptions of their instructors' use of Microsoft PowerPoint. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(3), 361–380. <https://doi.org/10.1080/14759390903335866>
- Zemuy, M., Tsegay, S. M., & Aihui, P. (2024). PowerPoint-based lectures and students' experiences in Eritrean Higher Education Institutions. *SN Social Sciences*, 4(9). <https://doi.org/10.1007/s43545-024-00959-w>



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 179-192, Summer 2025

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Okuma Kültürlerinin İlişkisi*

*The Relationship Between Secondary School Students' Critical Thinking Skills and
Reading Culture Element*

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
29/11/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
15/04/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Öğr. Gör. Dr. Ramazan Eryılmaz
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve
Araştırma Merkezi (ALKÜ TÖMER)
ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1596-7276

Türkçe Öğrt. Akif Şimşek
Millî Eğitim Bakanlığı
Isparta İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ramazan.eryilmaz@alanya.edu.tr
ORCID: 0000-0002-9964-0360

*Bu çalışma Alanya Alaaddin Keykubat
Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler
Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulunun 10/10/2023 tarih ve E-
70561447-050.01.04-148989 belge
numarası onayı çerçevesinde
gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarının eleştirel düşünme becerileri ile okuma kültürünün ilişkisi ve bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Çalışma grubu, 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Eleştirel Düşünme ve Okuma Kültürü ölçekleri ile veriler toplanmıştır. Okuma Kültürü ve Eleştirel Düşünme ölçekleri verilerinin normal dağıldığı tespit edilip, parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile; gruplar arası farklar ANOVA ile test edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, üst sosyoekonomik düzeyde olanların, eleştirel düşünme becerileri ve okuma kültürü açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Okuma kültürü gelişmiş ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri açısından da başarılı oldukları görülmüştür. Okuma alışkanlıkları bağlamında eleştirel düşünme becerisine bakıldığında; düzenli kitap okuyan, farklı türde kitaplar okuyan, okuduğu kitaplarla akademik başarıları arasında ilişki kuran öğrenciler eleştirel düşünme becerileri bakımından daha başarılıdır. Temel okuma beceri ve tercihleri ile eleştirel düşünme becerisi arasında yakın ilişkiler vardır. Bu anlamda okurken bağlamı önemsemek, okuma hızını ayarlamaya çalışmak, okudukları ile yaşamı arasında ilişkiler kurmak, sorgulayıcı okumak ve eski okuma deneyimlerini kullanmayı tercih etmek eleştirel düşünme becerisi açısından olumlu bulgular sunmaktadır. Okuma kültürü görsel okuma alt boyutuna ilişkin olarak, eleştirel düşünme becerileri yüksek öğrencilerin okuma sürecinde tablo, grafik ve şekillere duyarlı olduğu görülmüştür. Kitap seçiminde, kitabın yazarını göz önünde bulunduran ve arkadaşlarının bu konudaki deneyimlerini önemseyen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri yüksektir. Buna karşın kitap alırken kapağını, resim ve fotoğraflarını önemseyen ya da çok satanlar listesine göre tercihlerini şekillendirenler başarılı değildir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme, Okuma Kültürü, Okuma Alışkanlıkları, Sosyoekonomik Durum

Abstract

This study examines the effects of socioeconomic status on middle school students' critical thinking skills and reading culture, as well as the relationships between these variables. The study group consists of 6th-grade students. Data were collected using the Critical Thinking and Reading Culture scales. The data from the Reading Culture and Critical Thinking scales were found to be normally distributed, and parametric tests were used. The relationship between variables was tested using Pearson correlation analysis, and differences between groups were tested using ANOVA. According to the results of the study, students with a higher socioeconomic status were found to be more successful in terms of critical thinking skills and reading culture. Middle school students with a well-developed reading culture also showed higher success in critical thinking skills. In the context of reading habits, students who regularly read books, read books of different genres, and relate their reading to their academic success were more successful in critical thinking skills. There is a close relationship between basic reading skills and preferences and critical thinking skills. In this context, considering the reading context, adjusting reading speed, relating what they read to their lives, reading critically, and using previous reading experiences provide positive findings for critical thinking skills. Regarding the visual reading sub-dimension of reading culture, it was found that students with high critical thinking skills are sensitive to tables, graphs, and shapes during the reading process. Students who consider the author's background and value their friends' experiences when selecting books tend to have higher critical thinking skills. However, those who prioritize the book's cover, illustrations, or photographs, or choose books based on bestseller lists, are less successful.

Keywords: Critical Thinking, Reading Culture, Reading Habits, Socioeconomic Status

Atf Bilgisi / Citation Information

Eryılmaz, R., & Şimşek, A. (2025). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve okuma kültürlerinin ilişkisi. *Asya Studies*, 9(32), 179-192. <https://doi.org/10.31455/asya.1593170>

GİRİŞ

Okumanın fizyolojik, nörolojik ve psikolojik boyutlarından bahsedilebilir. Bütünsel olarak sürece bakıldığında; okumanın, gözlerle sembollerin algılanmasıyla başladığı söylenebilir (Dehaene, 2017). Daha sonra görsel bilgiler, beyne gönderilir ve orada işlenir. Beyin, bu görsel sembolleri dil bilgisi, kelime dağarcığı, anlam ve bağlam bilgisiyle ilişkilendirerek anlam oluşturur. Bu şekilde, okuyucu metni anlar ve yorumlar (Nation, 2019; Bergen, 2012; Wolf & Barzillai, 2009). İlkokul çağındaki çocuklar temel okuma becerilerini geliştirirken ilerleyen yaşlarda daha karmaşık metinleri anlama becerisi geliştirmek durumundadır. Bu tür metinlerin anlaşılması üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla okuma becerisinin gelişimi ile düşünme becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki vardır (Karatay, 2014).

Bir dil becerisi olarak okumanın sürdürülebilir gelişimi amaçlandığında okuma kültürü kavramı söz konusu olmaktadır. Okuma kültürü, yazılı kültür ürünleri ile ilişki kuran, okuduklarını içselleştirme yetkinliğine sahip olan ve okumayı yaşamının bir parçası hâline getirmiş bireylerin bu bağlamdaki davranışlarının tümüdür (Sever, 2004). Okuma kültürü okuma-yazma öğrenme, eleştirel okuma, dinleme alışkanlığı, okuma alışkanlığı ve evrensel okur-yazarlık becerileri kazanma aşamalarından oluşur (Samur, 2014). Bu kültürü edinmiş bir birey, disiplinler arası geçişler yapma becerisine sahip olan, okuduklarına nesnel ve eleştirel yaklaşabilen bir okur olmalıdır (Ayyıldız vd., 2006). Okuma kültürüne sahip olmakla, basılı ve görsel medya ürünlerinin etkin bir şekilde kullanma, üst düzey düşünme becerileri geliştirme, öğrenme süreçlerinde farkındalık sahibi olma gibi yönlerden ilişkiler kurulmaktadır (Acıyan, 2008; Görücü, 2014; Kaya, 2021; Samur, 2014; Yavaş, 2013). Alan yazınında okuma kültürünü ele alan birçok araştırmaya rastlanabilir. Okuma alışkanlıkları ile bazı üst düzey düşünme becerilerinin ilişkisini inceleyen araştırmalarda (Görücü, 2014; Yavaş, 2013), araştırma gerekçesi, okuma alışkanlığı geliştirme ve üst düzey düşünme becerileri geliştirme sürecine ilişkin bazı ortak noktalar vardır. Bunlar; kavrama hızını artırma, kavram bilgisini genişletme, sözcük dağarcığını zenginleştirme gibi kavramlardır (Görücü, 2014; Yavaş, 2013). Bunun yanında, öğrencinin aile ve yakın çevre özellikleriyle bireysel koşullarının birçok konuda olduğu gibi okuma kültürünün oluşması açısından da belirleyici bir rolü olabilir. Okuma kültürünü teşkil eden önemli etmenlerden biri olarak sosyoekonomik koşulların bu kapsamda ele alınması yeni bakış açıları kazandırabilir (Şahin, 2011; Kaya, 2021; Tatar, 2022).

Üst düzey düşünme biçimlerinden eleştirel düşünmeyle ilgili çalışmalar, alan yazınında sıkça yer bulmaktadır. Bu kapsamda programı dışı etkinlikler, öğretim modelleri, yazılım çalışmaları, yaratıcı drama vb. unsurların eleştirel düşünmeyle ilişkisi açısından ele alındığı görülmektedir (Sezer vd., 2022). Eleştirel düşünme ile okuma kültürü ilişkisinin ele alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Buna karşın bu çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme başarıları değil eleştirel düşünme eğilimleri, öz yeterlikleri veya algıları değişken olarak ele alınmıştır (Görücü, 2014; Koşer, 2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okuma kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilgili alan yazını detaylı biçimde taranmıştır. Taraması sürecinde öncelikle Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler belirlenerek farklı veri tabanlarında aramalar gerçekleştirilmiştir. Bunlar EBSCO, ERIC, ProQuest, Google Scholar, TR Dizin ve Sobiad gibi ulusal ve uluslararası nitelikli kaynaklardır. Araştırmanın temel kavramlarını yansıtan “eleştirel düşünme”, “okuma kültürü” ve “okuma alışkanlığı”

anahtar kelimelerinin yanı sıra, “critical thinking”, “reading culture” ve “reading habit” gibi İngilizce eş anlamlı kavramlar da taranmıştır. Tarama sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarı düzeyleriyle okuma kültürlerinin ilişkisini inceleyen herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

Ortaya çıkan problem durumundan hareketle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin eleştirel düşünme başarılarıyla ilişkisi ve bu değişkenlerin öğrencilerin sosyoekonomik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin okuma kültürleriyle eleştirel düşünme başarılarının ilişkisinin belirlenmesinin okuma ve düşünme eğitimi kapsamında yürütülecek kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalara katkılar sağlayacağı tahmin edilmektedir. Sosyoekonomik değişkenlere ilişkin bulguların da bu bağlamdaki eğitim politikalarının belirlenmesi açısından katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerisi, Okuma Kültürü ve Sosyoekonomik Koşullar

İnsanların düşünme kabiliyeti, diğer canlılara göre hem daha gelişkindir hem de buna bilinç eşlik eder. İnsan düşüncesi, kavram üretme, kavramsal düşünme, akıl yürütme, sorgulama, anlama, seçme, zihinsel düzenleme, çıkarım yapma ve eleştirme gibi üst düzey özelliklere sahiptir (Güneş, 2021; Çevik, 2021; Dewey, 2022). Düşünme, kişinin duyum, izlenim ya da tasarımlarının dışında akli yetinin karşılaştırmalar, ayrımlar birleştirmeler yapması, bağlantıları kavraması biçiminde ortaya çıkan bir yetidir (TDK, 2023).

Alan yazını incelendiğinde birçok düşünme biçiminin tanımlandığı görülmektedir. Alan yazınına göre üst düzey düşünme biçimleri; yaratıcı, meta-bilişsel, analitik, yansıtıcı, eleştirel, hipotetik, tümevarımsal, tümdengelimsel, analogik, yakınsak, ıraksak, yanal ve dönüşümsel düşünme gibi türlere ayrılabilir (Söylemez, 2018, s. 14-17; Haladyna, 1997). Üst düzey düşünme biçimlerinden biri olan eleştirel düşünmenin çok sayıda ve birbirinden farklı tanımları olduğu görülmektedir (Akkaş, 2021; Söylemez, 2018). Söylemez’e (2016) göre, eleştirel düşünme, amaçlı ve kasıtlı bir süreç olmakla birlikte bilgiye dayanır, esneklik içerir, çıkarım ve değerlendirmelere ulaştırır. Ayrıca kuramsal olandan daha fazla kılışsal olana odaklanır. Howell ve Kemp (2022), eleştirel düşünmeyi doğru argüman oluşturma süreci biçiminde değerlendirmektedir. Howell ve Kemp’e (2022) göre, argüman bir sonuç ile onu gerekçelendiren öncüllerden oluşan bir önermeler bütünüdür. Buna göre, önermeler arasındaki ilişki biçimlerinin mantık ilkelerine uygun olması gerekir. Bir yönüyle de bu düşünme biçimi, bilgilerin kaynağı, doğruluğu ve geçerliliği üzerine yürütülen bir sorgulamadır (Howell & Kemp, 2022; Söylemez, 2018).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi bakımından eleştirel okuma becerisine ve bu beceriyi de kapsayan okuma kültürüne üst düzeyde sahip olmaları gerekmektedir. Okuma kültürü, bireyin ve toplumun kültürlenme sürecinde etkilidir. Bir beceri olarak okumanın öğretim süreci içinde bir öğreticinin rehberliğinde kazanılması söz konusuysa okuma alışkanlığı ve kültürünün kazanılmasında sosyal çevre etmeni ön plandadır (Karadağ, 2013; Tatar, 2022). Sosyal çevrenin bu konudaki etkileri dolaylı olmakla birlikte son derece belirleyicidir. Okuma eyleminin bir alışkanlık hâlini almasıyla okuma kültürünün oluşması söz konusudur. Alan yazınında okuma alışkanlığı ve okuma kültürü kavramları birbiriyle iç içe geçse de Sever vd. (2013), okuma alışkanlığını okuma kültürü edinme sürecinin

bir bileşeni olarak değerlendirmektedir. Buna göre okuma kültürüne erişilen süreçte sırasıyla, temel okuma, okuma alışkanlığı, eleştirel okuma becerileri edinilmektedir. Bunların ardından gelen temel evrensel okuryazarlıkta, birey geleneksel ve dijital medya araçlarından amacına uygun bir biçimde yararlanma becerisine sahip olmuştur (Sever, 2013).

Okuma kültürü ya da alışkanlıkları alan yazınında birçok farklı şekilde ele alınabilmektedir. Buna karşın okuma kültürü ya da alışkanlığının sosyolojik açıdan ele alındığı bilimsel çalışmalar oldukça sınırlıdır (Tatar, 2022, s. 1-2). Okuma kültürünün bireysel açıdan ele alınmasının yanında toplumsal bir olgu olarak ele alınmasının çeşitli faydaları olacaktır. Bireyin içinde yaşadığı toplumsal çevreye ilişkin değişkenlerin okuma kültürüne etkiler söz konusu olabilmektedir.

Öğrencilerin mensup oldukları toplumsal çevre ve ilgili değişkenlerin okuma kültürü açısından ele alınması durumunda, ortaya çıkacak bulgular çerçevesinde okuma kültürünü destekleyici önlemler alınabilir. Sosyoekonomik durum, bu tür bir inceleme adına önemli ipuçları sunabilir. Bireylerin sosyoekonomik özelliklerinin en önemli boyutlarından biri olan gelir düzeyinin okuma kültürünü de etkilemesi söz konusu olabilir (Tatar, 2022).

Bu kuramsal çerçeve ve araştırma amacına uygun olarak hipotezler belirlenmiştir:

Hipotez 1. Sosyoekonomik olarak üst grupta olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarıları daha yüksektir.

Hipotez 2. Sosyoekonomik olarak üst grupta olan ortaokul öğrencilerinin okuma kültürleri daha gelişkindir.

Hipotez 3. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarılarının sahip oldukları okuma kültürüyle yüksek düzeyde ilişkisi vardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarıları (ED), sosyoekonomik düzeyleri (SE) ve okuma kültürü durumları (OK) ölçülmüştür. Ölçülen değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmayıp ED ve OK'nin ilişkisi ile SE açısından ED ve OK'de farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Değişkenlere müdahalede bulunmadan iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin tespit edildiği araştırma desenleri, korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma araştırmalarıdır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 17-18). Bu araştırmada SE ve OK ilişkisi korelasyonel desende araştırılmıştır. Korelasyonel araştırmalarda değişkenlerin ilişki düzeyi belirlenmekle birlikte hangi değişkenlerin neden sonuç ilişkisi içinde olduğunu kesin bir şekilde belirlemek söz konusu olmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 17-18; Creswell, 2015, s. 34-342). Korelasyonel araştırma desenlerinde değişkenler arasındaki değişimlerin derecesi ve yönü de belirlenmelidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Ortaokul öğrencilerinin SE düzeylerine göre ED ve OK'nin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemesi bağlamında karşılaştırmalı araştırma deseninin bir alt türü olan nedensel-deskriptif modeli kullanılmıştır. Karşılaştırmalı araştırmalar, iki veya daha fazla grup arasında belirli bir

değişken açısından fark olup olmadığını analiz ederken sıklıkla kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2011). Bu kapsamda bağımsız değişken SE (üst, orta ve alt düzey olarak kategorize edilmiştir), bağımlı değişkenler ED ve OK'dır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini, Kocaeli ilinin Gebze ilçesinde eğitim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenin belirlenmesinde ilçenin sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren grupların yaşadığı bir yerleşim yeri olması belirleyici olmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023; Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı [STB], 2022). Kocaeli ili Gebze ilçesinde 43 resmî ve özel ortaokul bulunmaktadır. Bu okullarda 6.554'ü 6. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 24.800 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır (Gebze İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2023). Örneklem oluşturulurken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeğe uygun bir yol izlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma evreni ve evreni temsil etmesi beklenen örneklemin belirlenmesinde birtakım ölçütler belirlenmiştir. Buna göre .05 sapma miktarıyla örneklem büyüklüğünün 301 olması yeterli görünmektedir (Çıngı, 1994). Çalışmanın örneklemini Gebze ilçesinde bulunan 4 ortaokulda eğitim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulların belirlenmesinde bulundukları yerleşim yerleri açısından sosyoekonomik çeşitliliği yansıtacaklarının varsayılmasıdır. Dolayısıyla bu örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Örneklem üzerinde ölçme işlemleri yapılmış, 354 öğrenciye ulaşılmış, bu öğrencilerden 49'undan elde edilen veriler, eksik işaretlemeler ya da geçerlilik ve güvenilirlik şartlarını karşıladığına dair tereddütler gerekçesiyle veri setinin dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmanın evrenini temsil eden örneklem, 305, altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun sosyoekonomik bakımdan (SE) alt, orta ve üst gruplara bölünmesi adına *Kişisel Bilgi Formu* (KBF) aracılığıyla aylık hane halkı gelirleri bilgisi toplanmış, bu değere göre katılımcılar sıralanmış, sosyoekonomik bakımdan örneklem eşit biçimde 3'e bölünmüştür. Bu kapsamda katılımcıların gereceğe uygun veriler sunacakları ve gelir durumunun sosyoekonomik durumu yansıtacağı varsayılmıştır.

Tablo 1: Sosyoekonomik Durum

Grup	N	%
Üst	101	33
Orta	103	34
Alt	101	33
Toplam	305	100

Tablo 1'e göre, gelir düzeyi açısından en yüksek %33'lük dilim *üst* grubu; sonraki %34'lük dilim, *orta* grubu ve en düşük %33'lük dilim de *alt* grubu oluşturmaktadır. Sosyoekonomik durumu yordayan birçok değişken olmasına karşın bunlardan başat etkenin ortalama gelir olmasından hareketle sosyoekonomik açıdan gruplandırmada gelir durumu esas alınmıştır (TÜİK, 2023).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında ölçeklerin uygulanmasından önce, araştırma etiği ve mevzuat çerçevesinde ilgili kurul ve kurumlardan gerekli izinler alınmış, ardından veri toplama

aşamasına geçilmiştir. Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiş ve 3 veri toplama aracı kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Ölçeği (ED)

Ocak ve Eğmir (2016) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış *Eleştirel Düşünme Başarı Testi* bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ortaya koymak için kullanılmıştır. Ölçek, 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş, bu analizler sonucunda ölçeğin yapı geçerliliği doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla yapılan AFA sonuçları, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. DFA sonucunda, ölçeğin uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir düzeydedir (RMSEA = 0.06, CFI = 0.92, NFI = 0.90). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (KR-20 ve KR-21) sırasıyla 0.61 ve 0.63 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin orta düzeyde güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerine ilişkin güçlük indeksi 0.37 ve ayırt edicilik indeksi 0.32 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik 6 alt boyut bulunmaktadır: (1) Problem belirleme, (2) öznel ve nesnel yargıları ayırma, (3) çıkarımları analiz etme, (4) hedefe yönelik sorular sorma, (5) argümanları değerlendirme, (6) kaynakların güvenilirliğini belirleme.

Okuma Kültürü Ölçeği (OK)

Okuma Kültürü Ölçeği, bireylerin okuma alışkanlıklarını, bu alışkanlıkların bireysel ve sosyal yönlerini ölçmek için geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış bir ölçme aracıdır (Türkel, Özdemir & Akbulut, 2017). Bu ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir ve toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, dört alt boyut üzerinden bireylerin okuma kültürlerini ölçmektedir:

Bireysel gelişim okuma ilişkisi alt boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Kişisel gelişim ve okuma arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir (%27.08 açıklanan varyans). *Temel okuma becerisi*, 10 maddeden oluşmaktadır. Bireylerin okuma sürecindeki temel becerilerini ölçmektedir. (%8.83 açıklanan varyans). *Görsel okuma*, 4 maddeden oluşmakta ve görsellerin ve grafiklerin okunmasına dair tercihleri değerlendirmektedir (%7.67 açıklanan varyans). *Kitap seçimi* alt boyutu 4 maddeden oluşup kitap seçiminde dikkate alınan faktörleri ölçmektedir (%4.81 açıklanan varyans). Ölçeğin yapı geçerliliği, hem Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) hem de Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. AFA sonuçlarına göre, KMO değeri .89, Bartlett's Sphericity testi sonucu ise anlamlıdır ($\chi^2 = 4221.390$, $p < .000$). Ölçeğin toplam varyansın %48.40'ını açıkladığı ve dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. DFA'da ise RMSEA (.05'ten küçük), NFI, CFI ve TLI gibi uyum indeksleri ölçeğin teorik modelle uyumunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach's Alpha katsayıları üzerinden incelenmiş ve genel olarak .90 bulunmuştur. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayıları .72 ile .86 arasında değişmektedir, bu da alt boyutların iç tutarlılığını göstermektedir. Madde-toplam korelasyonları .30'un üzerinde bulunarak ölçeğin ayırt edici gücünü desteklemektedir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'nda (KBF) katılımcıların okul, sınıf ve hane başı geliri bilgilerini belirleyen sorular yer almaktadır. Bu form ölçeklerden elde edilen bilgilerin eşleştirilmesi için tüm katılımcılara kodlar verilmiş, ölçek ve forma verileri bu kodlarla eşleştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF), Eleştirel Düşünme Başarı testi (ED) ve Okuma Kültürü (OK) ölçeği ilgili okullarda 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci Döneminde, öğrenim gördükleri okullarda yüz yüze uygulanmıştır.

Veri Analizi

Veri seti üzerinde yapılacak istatistiksel işlemlerden önce verilerin dağılım durumuna bakılmıştır. OK ve ED ölçeklerine Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2: OK ve ED Ölçekleri Betimsel İstatistiği ve Kolmogorov-Smirnov Testi

Ölçek	N	M	p	SD	g1	g2
ED	305	51.8	0.00	17.9	-0.17	-0.92
OK	305	3.01	0.06	0.59	-0.64	0.79

Not: N = örneklem büyüklüğü; M = ortalama; p = anlamlılık değeri; SD = standart sapma; g1 = çarpıklık ve g2 = basıklık.

Kolmogorov-Smirnov ve çarpıklık, basıklık değerlerine göre ED ve OK ölçeklerinin verilerinin normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2018; Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna uygun olarak veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. ED ile OK ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2018). Korelasyon katsayısı 0,8 ile 1 arasında olduğunda iki değişken arasında ilişkinin gücü yüksek; 0,6 ile 0,79 arasında olduğunda güçlü; 0,40 ile 0,59 arasında ise orta düzeyde ve 0,20 ile 0,39 arasında ise düşük düzeyde bir ilişki söz konusu olmaktadır (Şencan, 2005). SE, üst, orta ve alt gruplarının ED ve OK açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Bu test, ortalama puanların birbirinden anlamlı bir biçimde farklılık gösterme durumunu ölçmektedir (Büyüköztürk vd., 2020).

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın etik kurul onayı sunulmuştur.

Kurul Adı: T.C. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 10.10.2023

Belge Numarası: E-70561447-050.01.04-148989

BULGULAR

Sosyoekonomik Durum (SE) ve Eleştirel Düşünme (ED)

Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik durumlarının eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisini ve gruplar arasındaki farkı gösteren bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: SE Açısından ED'yi Gösteren ANOVA Testi

ED		N	M	SD	Gruplar	Q	F	p	η^2
SE	Üst	101	55.8	16,5	Üst- Orta	6.93	21.43	0.00	0.12
	Orta	103	43.6	18.0	Üst- Alt	8.79		0.00	
	Alt	101	40.4	18.4	Orta- Alt	1.86		0.38	

Not: N = örneklem büyüklüğü; M = ortalama; Q= gruplar arası fark; F = F istatistiği; p = anlamlılık değeri; SD = standart sapma; η^2 = eta kare etki büyüklüğü (p <0.05).

Tablo 3'te görüldüğü gibi, gruplar arasında ED puanları açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F = 21.43, p <0.05). Etki büyüklüğü ise (η^2 = 0.12) toplam varyansın %12'sinin sosyoekonomik durum tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu, SE'nin ED ile ilişkisinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Tukey analizine göre, üst gruptaki öğrencilerin (M = 55.8, SD = 16.5) ED puanları, hem orta gruptaki öğrencilerin (M = 43.6, SD = 18.0) hem de alt gruptaki öğrencilerin (M = 40.4, SD = 18.4) puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir (p <0.05). Orta ve alt gruplar arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır (p = 0.38). Bu bulgular, sosyoekonomik durumun öğrencilerin eleştirel düşünme başarılarını önemli ölçüde etkilediğini, özellikle üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sosyoekonomik Durum (SE) ve Okuma Kültürü (OK)

Katılımcıların sosyoekonomik durumları açısından gruplandırılmasıyla üst, orta ve alt gruplar ortaya çıkmıştır. Bu grupların OK ve OK alt boyutları açısından nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Ayrıca, her bir grup için OK'nin *Bireysel Gelişim*, *Temel Okuma*, *Görsel Okuma* ve *Kitap Seçimi* alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri ölçülmüştür. Sosyoekonomik düzey (SE) açısından okuma kültürü (OK) alt boyutları ortalama puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: SE OK Alt Boyutlarının Betimsel İstatistiği

SE	OK alt boyutu	N	M	SD
Üst	Bireysel Gelişim	101	3.21	0.54
	Temel Okuma	101	3.31	0.72
	Görsel Okuma	101	2.96	0.71
	Kitap Seçimi	101	3.12	0.74
Orta	Bireysel Gelişim	103	3.16	0.57
	Temel Okuma	103	3.23	0.72
	Görsel Okuma	103	2.76	0.77
	Kitap Seçimi	103	3.00	0.80
Alt	Bireysel Gelişim	101	2.70	0.73
	Temel Okuma	101	2.67	0.73
	Görsel Okuma	101	2.63	0.71
	Kitap Seçimi	101	2.51	0.70

Not: N = örneklem büyüklüğü; M = ortalama ve SD = standart sapma.

Sosyoekonomik düzey (SE) açısından okuma kültürü (OK) ortalama puanlarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bulgular Tablo 5'tedir.

Tablo 5: SE Açısından OK'yi Gösteren ANOVA Testi

OK	N	M	SD	Gruplar	Q	F	p	η^2
Üst	101	3.20	0.52	Üst- Orta	1.66	25.53	0.47	0.14
SE Orta	103	3.11	0.49	Üst- Alt	9.48		0.00	
Alt	101	2.68	0.62	Orta- Alt	7.83		0.00	

Not: N = örneklem büyüklüğü; M = ortalama; Q= gruplar arası fark; F = F istatistiği; p = anlamlılık değeri; SD = standart sapma; η^2 = eta kare etki büyüklüğü (p <0.05).

Bulgulara göre, SE grupları arasında OK'de anlamlı bir farklılık bulunmuştur (F = 25.54, p <0.05). Etki büyüklüğü, (η^2 = 0.14) toplam varyansın %14'ünün SE tarafından açıklandığını göstermekte olup, bu büyük bir etki büyüklüğünü işaret etmektedir. Bunun yanında üst gruptaki öğrencilerin (M = 3.20, SD = 0.52) OK puanları, hem orta (M = 3.11, SD = 0.49) hem de alt gruptaki öğrencilerin (M = 2.68, SD = 0.62) puanlarından anlamlı derecede daha yüksektir (p <0.05). Ayrıca, orta grup puanları, alt gruptan anlamlı derecede yüksektir (p <0.05).

Bu değerler, SE'nin OK ile ilişkisinin olduğunu ve sosyoekonomik düzey arttıkça OK'nin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Eleştirel Düşünme (ED) ve Okuma Kültürü (OK) İlişkisi

Öğrencilerin eleştirel düşünme başarı düzeyleri ile okuma kültürleri arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson korelasyon testine ilişkin bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: ED ve OK Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi

	N	r	p
ED	305	0.156	0.00
OK	305		

Not: N = örneklem büyüklüğü; r = pearson korelasyon katsayısı ve p = anlamlılık değeri (p <0.05).

Tablo 6, eleştirel düşünme başarı puanı ortalamaları (ED) ile okuma kültürü ortalama puanları (OK) arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, ED ile OK arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur (r = 0.156, p <0.005). Bu sonuç, okuma kültürü puanlarının artışının eleştirel düşünme puanlarındaki artışla ilişkili olduğunu, ancak bu ilişkinin düşük bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin okuma kültürünü geliştirme çabalarının eleştirel düşünme becerileri ile ilişkili olduğu öne sürülebilirse de bu ilişkinin sınırlı olduğunu ve başka faktörlerin etkili olabileceğini göz ardı etmemek gerekir.

Tablo 7: ED ve OK Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Testi

ED		N	r	p
	Bireysel Gelişim	305	0.154	0.00
OK alt boyutu	Temel Okuma	305	0.136	0.00
	Görsel Okuma	305	0.075	?
	Kitap Seçimi	305	0.164	0.00

Not: N = örneklem büyüklüğü; r = pearson korelasyon katsayısı ve p = anlamlılık değeri (p <0.05).

Bulgulara göre, *Bireysel Gelişim* alt boyutu ile ED arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = 0.154, p <0.05). Bu sonuçlar, bireysel gelişim ile eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde bir bağlantı olduğunu göstermektedir. *Temel Okuma* alt boyutu ile ED

arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = 0.136$, $p < 0.05$). Bu ilişki düşük düzeyde olsa da temel okuma becerilerinin eleştirel düşünmeye katkı sağlayabileceğini işaret etmektedir. *Görsel Okuma* ile ED arasındaki korelasyon katsayısı ($r = 0.075$) oldukça düşük olup, anlamlılık düzeyi ($p = 0.10$) anlamlılık sınırının üzerinde kalmıştır.

Görsel okuma ile eleştirel düşünme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. *Kitap Seçimi* ile ED arasında ise pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0.164$, $p < 0.05$). Bu, kitap seçimleri ile eleştirel düşünme arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Genel olarak, ED ile OK alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bu bulgular, bireysel gelişim ve kitap seçimi gibi okuma kültürü boyutlarının eleştirel düşünme becerilerini destekleyebileceğini, ancak görsel okuma gibi bazı boyutların bu süreçte daha sınırlı bir rol oynadığını göstermektedir.

Tablo 8: Hipotez Test Sonuçları

Hipotez	Test	İstatistik	Sonuç
H1 Sosyoekonomik olarak üst grupta olan ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarıları daha yüksektir.	Tek Yönlü ANOVA	$F=21.43$, $\eta^2=0.12$	Kabul
H2 Sosyoekonomik olarak üst grupta olan ortaokul öğrencilerinin okuma kültürleri daha gelişkindir.	Tek Yönlü ANOVA	$F=25.54$, $\eta^2=0.14$	Kabul
H3 Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme başarılarının sahip oldukları okuma kültürüyle yüksek düzeyde ilişkisi vardır.	Pearson Korelasyon	$r=0.156$	Kısmen kabul

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde, sosyoekonomik düzeyim hem eleştirel düşünme hem de okuma kültürüyle ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, okuma kültürünü geliştirme çabalarının eleştirel düşünme becerilerinde olumlu etkiler yaratabileceği, ancak bu ilişkinin başka faktörlerle birlikte ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri (SE), eleştirel düşünme başarıları (ED) ve okuma kültürü (OK) arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada sosyoekonomik düzeyin (SE) eleştirel düşünme (ED) üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ED puanları, orta ve alt düzeydeki öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bunun yanında orta ve alt düzeyler arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. SE'nin ED üzerindeki etkisi orta düzeyde bir büyüklük göstermiştir (%12). Bu durum, sosyoekonomik düzeyin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını işaret etmektedir.

Araştırmanın diğer sonucu sosyoekonomik düzeyin (SE) okuma kültürü (OK) üzerindeki etkisine ilişkindir. SE, OK üzerinde de anlamlı bir etkide bulunmuş ve bu etkinin büyüklüğünün yüksek düzeyde (%14) olduğu belirlenmiştir. Üst düzey gruptaki öğrencilerin OK puanları, orta ve alt düzey gruplardan anlamlı derecede daha yüksek bulunmuş, ayrıca orta düzey grubun OK puanları da alt düzeyden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, sosyoekonomik düzeyin yükselmesiyle birlikte öğrencilerin okuma kültürü geliştirme eğiliminin arttığını göstermektedir. Benzer bağlamda, 4. ve 5. sınıf düzeyinde durumu ele alan Keleş

(2006), ailenin gelir düzeyi arttıkça bu aile üyeleri olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının da arttığını, öğrencilerin yaşadıkları yerler nüfus bakımından küçüldükçe kitap okuma alışkanlıklarının azaldığını, özel okullarda ve merkezde bulunan okullarda eğitim alan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının, köy okulu öğrencilerden daha gelişkin olduğunu belirtmektedir (Keleş, 2006). Sosyoekonomik açıdan avantajlı grupların okuma kültüründe de avantajlı olduğu görülmektedir. Bu konudaki başka çalışmalarda da ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn mesleği ve öğrencinin coğrafi kökeni gibi sosyoekonomik özelliklerle ilişkili olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu, ebeveyn mesleği ve öğrencinin yaşadığı coğrafyayla öğrencilerin okuma alışkanlıkları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Tatar, 2022; Şahin, 2011; Balcı, 2019; Aktaş ve Vural, 2023). PISA (2015) Türkiye çalışma grubu sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma alışkanlıkları, ebeveyn eğitim durumu ve ailelerin evinde bulundurduğu kitap sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu konuda istisnai bir sonuç elde eden Taş vd. (2016), ortaokul öğrencilerinde ailenin maddi olanaklarının okuma alışkanlığı ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını bulmuştur. Buna benzer biçimde ortaöğretim düzeyi öğrencileri açısından okuma kültürü ve sosyoekonomik durum arasında bir ilişki kurmak mevcut alan yazınına göre mümkün görünmemektedir (Acıyan, 2008). Buna karşın lisans öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmalara göre; kitaplığa sahip olmak, anne ya da babanın üniversite mezunu olması, yüksek gelir durumu değişkenleri ile öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olmaları arasında ilişki bulunmaktadır. Tahmin edilebileceği gibi bu anlamda avantajlı öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Kaya, 2021; Çıldır ve Türe, 2023). Okuma kültürü puanları yüksek olan lisans öğrencilerinin bireysel okuma kültürü düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. (Çıldır ve Türe, 2023).

Bu araştırmada, eleştirel düşünme (ED) ile okuma kültürü (OK) arasındaki ilişki ise pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olarak tespit edilmiştir ($r = 0.156$, $p < 0.005$). Bu durum, öğrencilerin okuma kültürünün gelişmesinin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkıda bulunabileceğini ancak bu katkının sınırlı olduğunu göstermektedir. Alan yazınında eleştirel düşünme ile okuma kültürü ya da alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar bulunsada bu çalışmanın özgün yönü, katılımcılarının bu becerideki başarıları düzeylerinden hareket edilmesidir. Eleştirel düşünme başarısı yerine öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik algıları ile okuma kültürlerini inceleyen Görücü (2014), çalışmasını 6., 7. ve 8. sınıflar üzerinde yürütmüştür. Görücü'ye (2014) göre, öğrencilerin bir yılda boyunca okudukları kitap sayısı, onların eleştirel düşünme becerilerine yönelik algıları üzerinde oldukça etkilidir (Görücü, 2014). Başka bir ifadeyle çok kitap okuyan öğrenciler, eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğunu düşünmektedirler. Görücü'nün (2014) sonuçları ve bu çalışmanın sonuçları beraber okunduğunda, eleştirel düşünme becerisinin istikrarlı okumak, farklı tür ve tarzlarda okumak, okuduklarına ilişkin farkındalığa sahip olmakla ilişkili olduğu söylenebilir. Yavaş (2013), Türkçe ders kitaplarından kullanılan üst düzey düşünme becerisini ölçen sorular aracılığıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyup bunun çeşitli değişkenlerle ilişkilerini incelemiştir. Buna göre, 4. ve 5. sınıf öğrencileri, kitap okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahiptirler. Bu öğrencilerin düzenli olarak kitap okuma ve kitaba ulaşma oranları yüksektir. Ayrıca, üst düzey düşünme becerilerinin kitap okuma inançları, tutumları ve durumlarıyla olan

ilişkisi yüksektir (Yavaş, 2013). Bu açıdan bu araştırma ile Yavaş'ın (2013) paralel sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

Eleştirel düşünme (ED) ile okuma kültürünün (OK) alt boyutları ilişkisi araştırıldığında 4 alt boyut için farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. *Bireysel Gelişim* ve *Temel Okuma* alt boyutları, ED ile pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkilere sahiptir. *Kitap Seçimi* alt boyutu, ED üzerinde en yüksek korelasyon katsayısına sahip alt boyut olarak belirlenmiştir ($r = 0.164$, $p < 0.05$). Buna karşın *Görsel Okuma* alt boyutu ile ED arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p = 0.10$). Ortaokul öğrencilerinin sosyoekonomik durumları, eleştirel düşünme becerileri ve okuma alışkanlıkları açısından belirleyici bir etkidir. Okuma kültürüne sahip olan öğrenciler, eleştirel düşünmede başarılı olmaktadır. Düzenli kitap okuyan, farklı türde kitapları tercih eden ve okuduğuyla yaşam arasında ilişkiler kuran öğrenciler eleştirel düşünme becerilerinde daha başarılıdır. Görsel okumanın da eleştirel düşünme becerileriyle ilişkisi vardır. Okuma eğitimi alanında yürütülecek çalışmalarda, üst düzey düşünme becerileri ve okuma becerisiyle dolaylı ilişkili bu tür etkenlerin ele alınması faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak bazı öneriler sunulabilir. Sosyoekonomik üst grupların sahip olduğu kişisel gelişim, eğitim koşulları, sosyokültürel çevre gibi avantajlara sahip olmayan bu açıdan dezavantajlı sayılabilecek gruplar vardır. Bu avantajlar alan yazınında kültürel sermaye olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bourdieu, 1984). Sosyal devlet ilkesi çerçevesinde dezavantajlı grupların kültürel sermayelerini geliştirmeye yönelik önlemler alınmalıdır. Örnek vermek gerekirse, eğitim sürecini destekleyene burs programlarının genişletilmesi faydalı olabilir. Burslar, eğitimdeki eşitsizliklere müdahale etmek için yaygın bir stratejidir. Hossler ve Vesper (1999) ile Reay (2005), bursların düşük sosyoekonomik geçmişe sahip bireylerin kültürel ve sosyal sermayelerini artırarak eğitimde eşitliği teşvik ettiğini savunmaktadır. Türkiye'de, nispeten düşük gelirli orta okul ve lise öğrencileri için uygulanan, *İlköğretim lise öğrencileri Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı* (İOKBS) bur programının, akademik başarıyı önemli ölçüde iyileştirdiği görülmüştür (Karabulut, 2019).

Eleştirel düşünme ve okuma kültürü arasında görülen bağ, en önemli üst düzey düşünme becerilerinden biri olarak eleştirel düşünebilmenin bilinçli, planlı, istikrarlı ve gelişmiş bir okuma kültürüyle gelişebileceğini göstermektedir. Türkiye'de okuduğunu anlama, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme, yaratıcılık gibi becerileri ölçen uluslararası testlerin sonuçları tartışmalara sebep olmaktadır. Bu kapsamda okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik faaliyetler önemli roller oynayabilir. Fakat Türkiye'de henüz istenen seviyeye ulaşamadığını görülmektedir (OKUYAY, 2019).

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma iki yazar tarafından yürütülmüştür. Yazarlık katkıları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: 1. Yazar (%65): Araştırma tasarımı, veri analizi, bulguların yorumlanması, makale yazımı ve son düzenlemelerin yapılması gibi çalışmanın tüm süreçlerini yürütmüştür. 2. Yazar (%35): Araştırmanın veri toplama sürecini yürütmüş ve ilgili veri setini araştırmaya kazandırmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırmanın etik kurul onayı sunulmuştur.

Kurul Adı: T.C. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 10.10.2023

Belge Numarası: E-70561447-050.01.04-148989

KAYNAKÇA

- Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki* (Tez No.: 229653) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaş, B. N. (2021). Eleştirel düşünme nedir? Ne değildir? In A. K. E. Kabataş Memiş (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme* (s. 45–66). Pegem Akademi.
- Aktaş, E., & Vural, E. (2023). İmam-hatip ortaokulu öğrencilerinin okuma kültürü düzeylerinin okuma profilleri bağlamında incelenmesi: Alanya örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 774–795. <https://doi.org/10.16916/aded.1287810>
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/470208>
- Balcı, A. (2019). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Tez No.: 562241) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bergen, B. K. (2012). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Journal of Psychology*, 47(3), 243–245. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.645484>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bowell, T., & Kemp, G. (2022). *Eleştirel düşünme kılavuzu*. TÜBİTAK.
- Büyükoztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Çakmak, E. K. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çevik, E. E. (2021). Üst düzey düşünme becerileri. In E. K. Memiş & A. Kaçar (Eds.), *Eleştirel ve analitik düşünme* (s. 28–44). Pegem Akademi.
- Çıldır, B., & Türe, E. (2023). Pedagojik formasyon eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin okuma kültürünü yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Özel Sayı*(1), 854–867. <https://doi.org/0.51531/korkutataturkiyat.1369679>
- Çingı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Dehaene, S. (2017). *Beyin nasıl okur? Okumanın bilimi ve evrimi*. Alfa Bilim.
- Dewey, J. (2022). *How we think*. DigiCat.
-

- Eğmir, E., & Ocak, G. (2016). Eleştirel düşünme becerisini ölçmeye yönelik bir başarı testi geliştirme. *Turkish Studies*, 11(19), 337–360. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9961>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gebze MEM. (2023). 2019–2023 Stratejik plan. Gebze İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. https://gebze.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/09163338_Stratejik_Plan.pdf
- Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 368508) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2021). Düşünme nedir? Nasıl öğretilir? In E. K. Memiş & A. Kaçar (Eds.), *Eleştirel ve analitik düşünme* (s. 1–26). Pegem Akademi.
- Haladyna, T. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Prentice Hall.
- Hossler, D., & Vesper, N. (1999). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. JHU Press.
- Karabulut, R. (2019). *The historical process of gifted education in Türkiye*. Eğiten Kitap.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84–93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63347>
- Karatay, H. (2014). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. In A. Güzel & H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 221–264). Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2021). *Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler üzerine bir meta-analiz çalışması* (Tez No.: 651916) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Tez No.: 201844) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Koşer, N. E. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No.: 685857) [Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Nation, K. (2019). The simple view of reading: A review. *Reading and Writing*, 32(9), 1747–1765. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09979-4>
- Reay, D. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Şencan, H. (2005). *Güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2013). Türkçe dersi 6. sınıf öğretim programında okuma becerileri ve okuma alışkanlığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 11–18. <https://doi.org/10.16916/aded.61499>
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465–490. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11620>



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 193-212, Summer 2025

Fen Bilimleri Dersi Deney ve Etkinlikleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Examination Of Studies Conducted on Science Course Experiments and Activities

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
07/12/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
22/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Dr. Mehmet Akif Arduç
Adıyaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu
arducakif@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1026-2843

Öz

Bu çalışmada, 2000-2023 yılları arasında fen bilimleri dersi deney ve etkinliklerle ilgili Türkiye merkezli araştırmaların yer aldığı makaleler incelenmiştir. Araştırma, içerik analizi tekniğiyle yürütülmüştür. İncelenen makalelerde yayım yılı, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapan araştırmacı isimleri, kullanılan yöntemler, örneklem grupları, amaç, bulgu, öneri ve sınırlılıklar belirlenmiştir. Sonuç olarak, incelenen 24 yıl içerisinde 61 makalenin yayımlandığı, en fazla çalışmanın (f:7) 2015 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, altı araştırmacının konuyla ilgili ikiden fazla makalede yazar olarak yer aldığı, 15 araştırmacının iki makalede ve 84 araştırmacının ise sadece bir makalede yazar olduğu görülmüştür. Örneklem grupları açısından, fen bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri üzerinde daha fazla sayıda makalenin yapıldığı belirlenmiştir. Makalelerde nitel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, makaleler amaç, bulgu, öneri ve sınırlılıklar başlıklarında incelendiğinde birçok faktör, değişken ve konuya ilişkin amaç, bulgu ve önerilerin olduğu ve çalışmalarda beklenen sınırlılıkların rapor edildiği görülmüştür. Makalelerin bulgularında birçok değişkenin olumlu etkilendiği tespit edilmiş ve bu olumlu sonuç doğrultusunda çalışmalarda deney ve etkinliklerin yapılmasının önerildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Deney, Etkinlik, Fen Bilimleri Dersi, Fen Eğitimi, İçerik Analizi

Abstract

In this study, articles containing Turkey-based research on science course experiments and activities between 2000 and 2023 were examined. The research was carried out using document analysis technique, which is one of the qualitative methods. The articles were analyzed to determine the year of publication, the names of researchers who conducted further research on the subject, the methods used, sample groups, purposes, findings, suggestions, and limitations. In conclusion, a relatively small number of articles (61) were published over the 24 years examined. The highest number of studies (7) was conducted in 2015. A small number of researchers (6) were authors of more than two articles on the subject, 15 researchers authored 2 articles, and 84 researchers authored 1 article. It was observed that there were more articles with science teachers and secondary school students as sample groups, and qualitative methods were predominantly used. Additionally, when the articles were examined under the headings of purpose, findings, suggestions, and limitations, numerous factors, variables, purposes, findings, and suggestions related to the subject were identified. The expected limitations were also reported in the studies. The findings indicated that many variables were positively affected, and it was recommended that experiments and activities be carried out in line with these positive results.

Keywords: Experiment, Activity, Science Lesson, Science Education, Document Analysis

Atf Bilgisi / Citation Information

Arduç, M. A. (2025). Fen bilimleri dersi deney ve etkinlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Asya Studies*, 9(32), 193-212. <https://doi.org/10.31455/asya.1597973>

GİRİŞ

Kafamıza elma düşme de yerçekimi kuvvetini somut örneklerle öğrenmek, bir cismin gölgesinin değişimini gözlemleyerek incelemek, su kaynarken derecesini ölçmek gibi örnekler öğrenmeyi kalıcı hale getirmeye yardımcı olan durumlardır. Öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi ve gerçekleşen olayları gözlemlemesi öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde önemlidir (Doğaç ve Gök, 2020). Fen bilimleri dersi sadece teorik işlenebilecek bir ders değildir. Ders içerisinde uygulamaların deney ve etkinlikler yardımıyla yapılması, fen bilimleri dersinin etkili şekilde öğretilmesini sağlayan önemli bir unsurdur (Uyanık, 2018). Öğrencilerin fen konularına ilişkin bilgileri somutlaştırarak öğrenmesi bilimsel süreç becerileri ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Anılan vd., 2020; Yıldız ve Tatar, 2012). Bu durum öğretilmesi hedeflenen konuların kalıcı öğrenilmesine olanak sağlamakta ve gerçek yaşam becerilerine aktarılmasının önünü açmaktadır (Kırpık ve Engin, 2009; Yıldız ve Tatar, 2012).

Deney ve etkinliklerin yapılması eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme gibi becerilerin gelişimine katkı sağlar (Güvenir, 2023). Bu nedenledir ki fen bilimleri öğretim programında ve ders kitaplarında da deney ve etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin bir problemi tanımlaması, hipotez geliştirmesi, hipotezini sınyacak deneyler yapması, sonuçlarını analiz etmesi ve çıkarımlarda bulunması bilimsel yöntemin süreçlerini anlamasını ve incelediği konuyu derinlemesine öğrenmesini sağlamaktadır (Özer vd., 2011). Bu durum, öğrencilerin başkalarına ihtiyaç duymadan öğrenebileceklerini gösterir ve öz güvenlerini arttırmalarına yardımcı olur (Özer vd., 2011; Yıldız ve Tatar, 2012). Deney ve etkinlikler derslerde yapıldığında aynı zamanda öğrenciler arasındaki iş birliğini ve iletişimi de geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Güneş vd., 2013; Taşlıdere ve Korur, 2012). Öğrenciler grup çalışmaları yardımıyla beraber çalışır, birbirini dinler, birbirinin fikirlerini onaylar veya itiraz eder, birbirlerini ikna etmeye çalışırlar. Bu çalışmalarla birlikte öğrenme ve birbirlerine öğretme fırsatı yakalamış olurlar (Bilgin ve Gelici, 2011).

Türkiye’de fen bilimleri dersi için hazırlanan ders kitaplarına bakıldığında konuların amaçları doğrultusunda belirli sayılarda deney ve etkinliklere yer verildiği görülmektedir (Arduç, 2018; Arduç ve Yalçın, 2024). Bu deney ve etkinliklerin yapılması, ilgili konuların somutlaştırılmasını sağlama (Çepni, 2009), öğrencileri grup çalışmalarına yönlendirme (Keskin ve Güneysu, 2023), üst düzey düşünme becerilerini kullanma (Kurt vd., 2013), matematiksel işlem yeteneğini geliştirme (Nakiboğlu, 2021) gibi birçok değişkeni olumlu etkilediği görülmektedir. Deney ve etkinlikler öğrencilerin dikkatini çekmekte, merakını uyandırmakta, öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirmektedir (Alper Uçar, 2008; Koç ve Bayraktar, 2013; Morgil vd., 2009). Bu şekilde önemli bir konu ile ilgili yapılan çalışmaların incelenerek literatür eğiliminin ve eksikliklerinin belirlenmesi önemlidir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye merkezli fen deney ve etkinliklerine yönelik yayımlanmış çalışmaların incelenmesini amaçlayan bir araştırmanın olmaması bu çalışmanın yapılmasının önemli sebeplerindendir. Türkiye’deki fen eğitimi kalitesinin artırılmasında fen deney ve etkinlikleri ile ilgili araştırmaların eksikliği, etkili fen öğrenmelerini yapılandırabilmek noktasında bir boşluk oluşturmaktadır. Fen eğitiminin kalitesinin artırılmasında deney ve etkinliklerin yapılması önemlidir (Güvenir, 2023; Kırpık ve Engin, 2009; Taşlıdere ve Korur,

2012). Eğitim politikaları ile öğretim programlarında yapılacak düzenlemelerde, fen deneyleri ve etkinliklerine dair mevcut araştırmaların incelenmesi, karar vericilere bilimsel temelli rehberlik sağlayabilir. Bu çalışma, önceki araştırmaların bulgu ve önerilerini derleyerek, ilgili politika ve programların geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, bu çalışma, fen deneyleri ve etkinliklerine ilişkin yapılmış araştırmaları inceleyerek yalnızca literatürdeki boşluğu doldurmakla kalmayacak, aynı zamanda fen eğitimi uygulamalarının daha etkili hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Bu katkı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri, kavramsal anlamalarını derinleştirmeleri ve fen derslerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri yoluyla gerçekleşecektir. Bu çalışma yardımıyla yapılan araştırmalara ait veriler sunularak, alandaki eksikliklerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef, fen deney ve etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarını artırma, bilimsel süreç becerilerini geliştirme ve fen derslerine yönelik olumlu tutum kazanmasını hedefleyen mevcut literatürün sistematik bir şekilde analiziyle gerçekleştirilecektir. Çalışmayla yapılan araştırmaların verileri sunularak alandaki eksikliklerin tespiti hedeflenmektedir. Örneğin, deney ve etkinliklerin öğretmenler tarafından uygulanmaması, öğrencilerin fen derslerine karşı ilgi ve motivasyonlarının azalmasına, bilimsel süreç becerilerinin olumsuz etkilenmesine ve kavramsal öğrenmenin yüzeysel kalmasına sebep olmaktadır. Bu durum, fen öğretiminin verimliliğini düşürmektedir.

Buna rağmen literatüre bakıldığında son 24 yıllık süreçte bu konuya dair makalelerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu literatür boşluğunu doldurmayı ve fen eğitimi uygulamalarının etkinliğini arttırmaya yönelik öneriler sunarak, konunun görünürlüğünü artırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Türkiye’de yayımlanmış fen bilimleri deney ve etkinlikler ile ilgili çalışmaların içerik analiziyle incelenmesidir.

Bu çalışma deney ve etkinlikler ile ilgili yapılan çalışmaları ortaya koyması, çalışmalarda kullanılan değişkenleri ve etkilerini belirlemesi, deney ve etkinliklerin yapıma durumunu ortaya çıkarması, genel olarak çalışmaların yoğunlaştığı noktalara dikkat çekmesi, sürece dahil olan öğretmenlerin görüşlerinin genel eğiliminin belirlenmesi açısından literatüre önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin etkili ve kalıcı öğrenmelerinde büyük bir role sahip olan deney ve etkinliklerin (Kırpık ve Engin, 2009; Yıldız ve Tatar, 2012) yapılmasının önemi ortaya konarak öğretmenlerin, program yapımcıların ve politika üreticilerin dikkati bu noktaya çekilmeye çalışılacaktır. Dolayısıyla fen bilimleri dersi öğretiminin kalitesinin artırılmasına katkı sunulmuş olunacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma içerik analizi yöntemiyle yürütülmüştür. İçerik analizi, araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacının metin, görsel, sembol vb. üzerinden elde etmek istediği verileri düzenlemesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada içerik analizi yöntemiyle fen bilimleri dersi deney ve etkinlikler ile ilgili yayımlanmış makalelerin; yayım yılı, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapan araştırmacı isimleri, kullanılan yöntemler, örneklem grupları, amaç, bulgu, öneri ve sınırlılıklarının incelenmesi

amaçlanmaktadır. İçerik analizi, incelenmesi hedeflenen kaynaklardaki verilerin birleştirilerek veya kıyaslanarak bir sonuca varılmasına yardımcı olmaktadır (Ültay vd., 2021).

Araştırmanın Kapsamı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı, Türkiye'deki fen bilimleri dersi kapsamında yapılan deney ve etkinliklerle ilgili çalışmaları belirlemek olduğundan, Türkiye merkezli araştırmalar incelenmiştir. “Yükseköğretim Kurulu Akademik Arama, Google Akademik, DergiPark, TR Dizin” arama motorları kullanılarak makalelere erişim sağlanmıştır. Aramalar yapılırken; fen, fen bilimleri, fen ve teknoloji kavramları; deney, etkinlik, laboratuvar kavramlarıyla eşleştirilerek aranmıştır. Örneklem grubunda öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmalar, Özkurt'un (2023) bu konuda yaptığı çalışma nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Yükseköğretim kurumlarında yapılan fen bilimleri deney ve etkinlikleriyle ilgili çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiş, 3.sınıftan 8.sınıfa kadar fen bilimleri dersi ile ilgili deney ve etkinlikler üzerine yapılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda hakemli dergilerde yayımlanmış 61 makaleye erişilmiştir. Makale inceleme yıl aralıklarına bu kısımda yer verilmeli! Ayrıca niçin 2000-2023 yılları arası incelendi açıklanmalıdır.

Veri Analizi

Genel olarak içerik analizi çalışmalarında araştırılan değişkenler/durumlar literatürden (Arduç, 2024; Arduç ve Kahraman, 2021; İçten ve Bal, 2017; Selçuk vd., 2014) araştırılmıştır. Erişilen makaleler; yılı, yazar bilgileri, amaç, yöntem, örneklem, bulgular, sonuçlar ve öneriler gibi kriterler doğrultusunda incelenmiştir. İncelenen makaleler, araştırılması kararlaştırılan başlıklar altında tablolaştırılmıştır. Aynı başlıklarda yer alan veriler tüm makaleler değerlendirilerek içerik analizi ile analiz edilmiştir. Kod ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen kod ve temalar üzerinden bulgular yorumlanmıştır.

İnandırıcılık ve Kapsayıcılık

Bu çalışmada; çalışmaya dahil edilen çalışmaların kriterleri açıklanmış, veri toplama ve veri analizi süreçleri belirtilmiştir. Çalışmada, kullanılan arama motorlarından elde edilen makaleler araştırmacı tarafından listelenmiş ve birkaç gün arayla tekrar kontrol edilmiştir. Neuendorf (2017) içerik analizi çalışmalarında farklı uzmanların incelemesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda makalelerden elde edilen veriler bir tabloya işlenmiş ve bir fen bilimleri alan uzmanının tüm araştırmalar içerisinden örneklem olarak incelemesi sağlanmıştır, bu yolla gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İçerik analizinde oluşturulan kod ve temalar iki fen eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

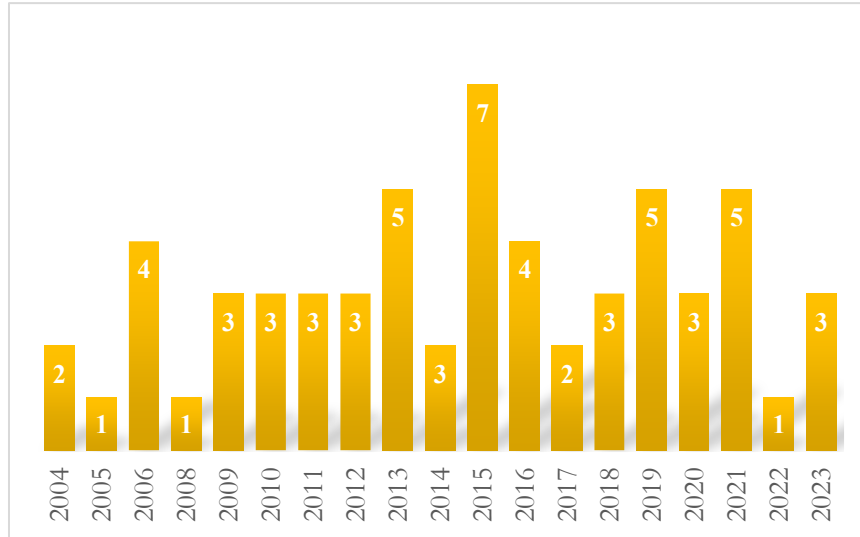
Etik Kurul Beyanı

Araştırma derleme incelemesi olduğu için etik kurul onayı gerekmemektedir. Araştırmanın hazırlanması sürecinde her türlü etik hususa dikkat edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada 2000-2023 yılları arasında deney ve etkinlikler ile ilgili yayımlanmış makaleler incelenmiştir. Yayımlanan makalelerin yıllarına ilişkin frekans bilgileri Şekil 1’de sunulmuştur.

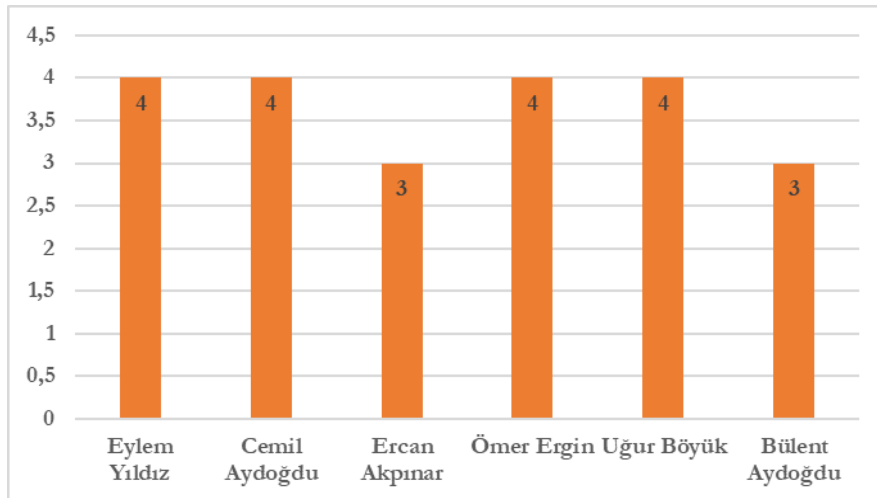
Şekil 1: Makalelerin Yayımlanma Yılları



Şekil 1 incelendiğinde 2004 ve 2023 yılları arasında deney ve etkinlikler ile ilgili yayımlanan makalelerin olduğu ve en fazla makalenin 2015 yılında yayımlandığı (f:7) görülmektedir. 2013, 2019, 2021 yıllarında da 5’er makale yayımlanması ile diğer yıllara göre daha fazla çalışmanın yayımlandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca 2007 yılında yayımlanan makale olmadığı ve 2005, 2008 ve 2022 yıllarında sadece 1’er makale yayımlandığı görülmektedir.

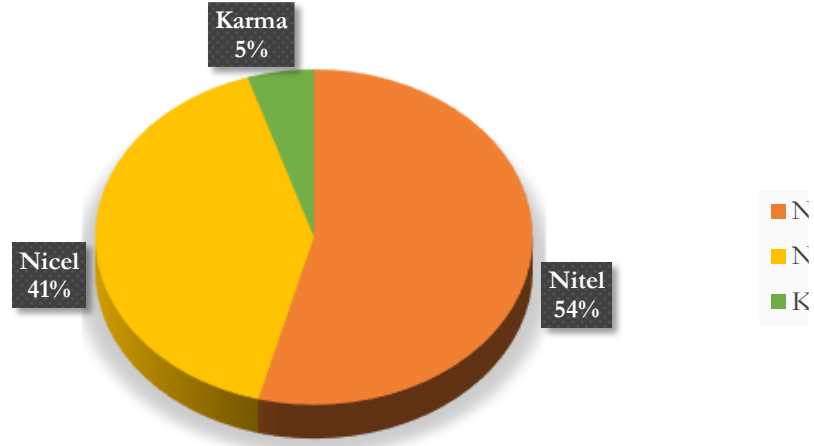
Deney ve etkinlikler ile ilgili ikiden fazla araştırma yapan araştırmacıların 2000-2023 yılları arasında yayımladıkları makalelerin frekansına ilişkin bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2: Araştırmacıların Makale Sayısı



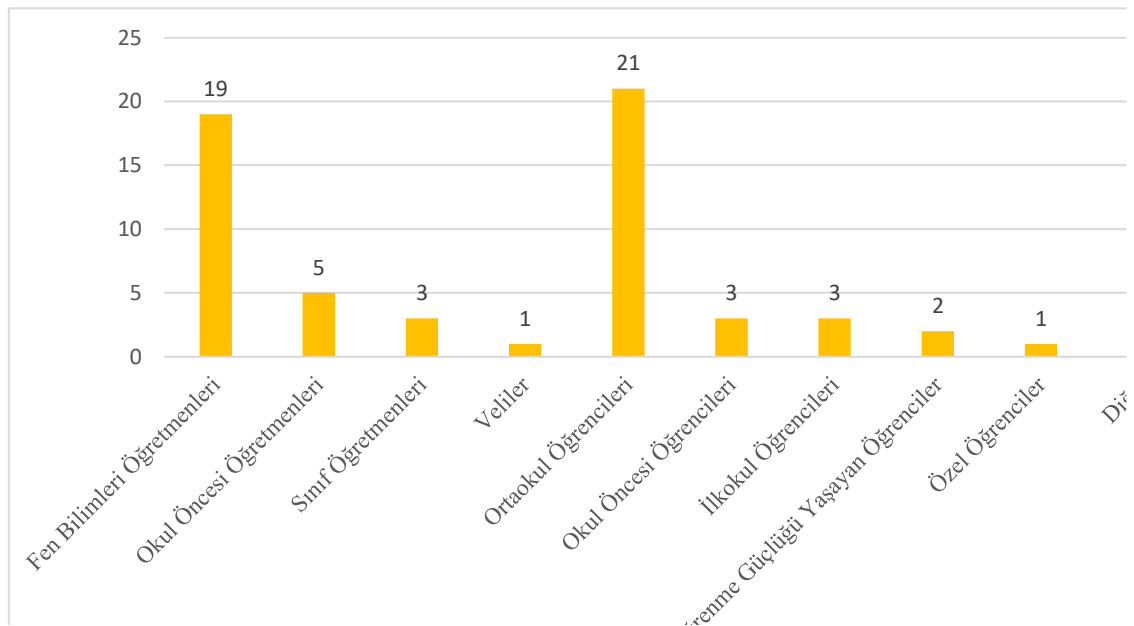
Şekil 2’de ikiden fazla makale yayımlayan araştırmacılara yer verilmiştir. Elde edilen veriler 15 araştırmacının iki makalede isminin geçtiğini, 84 araştırmacının da sadece bir makalede isminin geçtiğini göstermektedir. Araştırmaların yöntemlerine ilişkin veriler Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3: Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler



Şekil 3’ten nitel araştırmaların sayısının nicel ve karma araştırmalardan fazla olduğu görülmektedir. Karma araştırma sayısının oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Makalelerde örneklem olarak belirlenmiş grupların frekans bilgileri Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4: Örneklem Olarak Belirlenen Gruplar



Şekil 4 incelendiğinde ortaokul öğrencileri (f:21) ve fen bilimleri öğretmenleri (f:19) ile yapılan çalışmaların diğer gruplardan oldukça yüksek olduğu ve toplamda dokuz grup ile araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

İncelenen makalelerin amaçlarına ilişkin kod ve tema bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Makalelerin Amaçlarına Yönelik Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	f
Öğrenme ve Anlama	Öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerini artırmak	6
	Öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşma yollarını geliştirmek	5
	Öğrencilerin fen derslerini hayatın bir parçası olarak görmelerini sağlamak	4
	STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek	4
Öğretim Yöntemleri ve Materyal Kullanımı	Laboratuvar destekli öğretimin etkilerini incelemek	5
	Bilgisayar destekli öğretimin etkilerini incelemek	5
	Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin etkilerini araştırmak	5
	Mobil teknoloji kullanımı ile fen öğretimi	4
	Yapılandırmacı öğretim kuramının etkilerini incelemek	4
	Fen deneylerinde kullanılan materyallerin etkilerini araştırmak	3
Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi	Öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını araştırmak	3
	Öğretmenlerin deney yapma sıklığını belirlemek	4
	Öğretmenlerin laboratuvar güvenliği konusundaki bilgi seviyelerini belirlemek	3
	Öğretmenlerin fen deneylerine yönelik tutumlarını incelemek	3
	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek programlar tasarlamak	3
Öğrenci Motivasyonu ve Tutum	Öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarını araştırmak	3
	Öğrencilerin laboratuvar çalışmalarına yönelik tutumlarını incelemek	3
	Öğrencilerin risk alma eğilimlerini belirlemek	2
Teknoloji ve Uzaktan Eğitim	Uzaktan eğitimde fen deneylerinin uygulanabilirliğini incelemek	2
	Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarını karşılaştırmak	3
Güvenlik	Laboratuvar güvenlik önlemlerinin etkilerini incelemek	2

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kavramsal anlama seviyelerini ve bilimsel bilgiye ulaşma seviyelerini geliştirmeye yönelik, fen dersini hayatın bir parçası olarak görmelerine yardımcı olacak ve STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştıran çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı ile ilgili çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin deney ve etkinlikler ile ilgili durumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmaların olduğu, sanal deneylerin etkisinin araştırıldığı ve uzaktan eğitimdeki deney yapılabilme durumlarının incelendiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Ayrıca güvenlik endişesinin araştırıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. İncelenen araştırmaların bulgularına ilişkin tema ve kodlara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Makalelerin Bulgularına İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	f
Öğrenci Yetenekleri ve Bilgisi	Okuma yazma güçlüğü'nün kavram anlamalarını doğrudan etkilediği, öğrencilerin çizimlerinde deney ve etkinliklere yoğunlaştığı görülmüştür.	3
	Basit fen deneylerinin bilimsel bilgiyi kullanma ve yorumlama becerilerini geliştiği belirlenmiştir.	5
	Deneylerle akademik başarı artışı görülmüştür.	6
	Laboratuvar çalışmalarında risk alma düzeylerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.	2
Metaforlar ve Algılar	Fen laboratuvarı ve uzaktan eğitime ilişkin metafor üretiminde 15 kategori altında 159 metafor tespit edilmiştir	1
Öğretmen ve Ebeveyn Görüşleri	Yaratıcı fen etkinliklerine olumlu bakış	2
	Kaynak ve destek eksikliği	3
	Laboratuvar uygulamalarına olumlu tutum	4
	Laboratuvar güvenliği konusunda bilgi sahibi olma	3
	Kadın öğretmenlerin laboratuvar yeterliği	1
	Fen eğitiminin yaparak öğrenmeyi sağladığını düşünme	2
Laboratuvar Kullanımı ve Güvenliği	Deney malzemelerinin eksikliği ve laboratuvar tesisatının eksik olması	4
	Laboratuvar uygulamalarının eğitici ve ilginç bulunması	3
	Laboratuvar güvenlik önlemleri ve kullanım teknikleri eksiklikleri	5
Teknoloji ve Uzaktan Eğitim	Mobil teknolojiler ve sensörlerle donatılmış laboratuvar kullanımının düşük olduğu	2
	Uzaktan eğitimde deney yapmanın zorluğu	4
	Uzaktan eğitimde düşük öğrenci motivasyonu	3
	Bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrenci başarısının artışının deney yöntemine göre daha iyi olduğu	3
Kavram ve Teknikler	Fen deneylerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi	5
	Deneylerle bilimsel bilgi kullanma ve fen bilimlerine yönelik düşüncelerin gelişmesi	4
	Ders dışı yapılan etkinliklerin öğrencilerin başarısını geliştirmesi	3
	STEM etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi	6
	Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin akademik başarı ve tutumları artırması	4
	Laboratuvar kullanımının muhakeme, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi	4
İşbirlikçi Öğrenme ve Yöntemler	İşbirlikçi öğrenme yönteminin laboratuvar kullanımıyla akademik başarı ve tutumu geliştirmesi	4
	Fen ve teknoloji bazı ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerini içermemesi ve yapısal olarak eksikliklerin olduğu	2

Tablo 2’de deney ve etkinlik uygulamalarının öğrenciler üzerinde birçok değişkeni olumlu geliştirdiği ve etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynak ve materyal eksikliğinden bahsettikleri görülmekte; öğretmen ve velilerin fen deneylerinin öneminden bahsettikleri görülmektedir. İncelenen çalışmalarda laboratuvar yetersizliğinin olduğu, bazı öğretmenlerin deney uygulamalarında yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Teknoloji destekli laboratuvarların büyük oranda kullanılmadığı, uzaktan eğitim sürecinde deney yapmanın zor olduğu ve öğrenci motivasyonunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalarda fen deneylerinin öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu, fene yönelik tutumu olumlu yönde geliştirdiği, ders dışı yapılan etkinlik çalışmalarının öğrencilerin başarısını olumlu etkilediği, basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin akademik başarıyı ve tutumu geliştirdiği görülmektedir. İşbirlikçi öğrenme

yönteminin laboratuvar çalışmalarında kullanımının akademik başarı arttırdığı ve tutumu geliştirdiği, fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar yeterliliği konusunda bazı araştırmalarda yetersiz, bazı çalışmalarda orta seviye yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. İncelenen makalelerde yapılan önerilere ilişkin temalar ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Makalelerin Önerilerine İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	f
Laboratuvar	Laboratuvar deneyimlerini zenginleştiren etkinlik ve programlar	
	Bireysel ve küçük gruplar halinde deney yapma fırsatı sunan uygun laboratuvar ortamlarının oluşturulması	5
	Mobil teknolojiyle bütünleşik sensörlerin laboratuvarlarda kullanılması	4
	Basit araç gereçlerle yapılan deneylerin eğitim programlarına entegrasyonu	3
	Laboratuvar destekli öğretimin fen bilimleri derslerinde artırılması	6
	Bilgisayar destekli öğretimin fen bilimleri derslerinde artırılması	5
	Sanal laboratuvar etkinliklerinin geleneksel laboratuvar uygulamalarıyla birlikte kullanılması	4
	Laboratuvarlarda öğrencinin merkez olacağı öğrenme yöntemlerine yer verilmesi	5
	Laboratuvarlardan yararlanma ve günlük yaşamda kullanılan malzemelerle deney yapılması	4
Uzaktan Eğitim	Laboratuvar etkinliklerine sınıf dışı etkinlik örneklerinin eklenmesi	6
	Uzaktan eğitimde fen derslerinde deney yapmaya ilişkin modellerin geliştirilmesi	4
Öğretmen ve Eğitim	Öğretmenlere yönelik daha fazla kaynak ve destek sağlanması, tutum ve motivasyonlarını olumlu yönde geliştirecek tedbirlerin alınması	3
	Öğretmenlerinin laboratuvar uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi ve desteklenmesi	4
	Öğretmenlerin laboratuvar güvenliği konusunda daha fazla eğitim alması ve sürekli güncellenmesi	5
	Öğretmen motivasyonunu artıracı teşvikler ve laboratuvarların bağımsız ders olarak planlanması	2
	Laboratuvarda güvenlik önlemlerinin alınması, öğrencilere rehberlik yapılması ve yeterli deney malzemelerinin temin edilmesi	6

Tablo 3 incelendiğinde laboratuvar koşullarının iyileştirilmesi, deney ve etkinliklerin yapılmasının sağlanması, teknolojinin deneylere entegre edilmesi, bireysel ve grup çalışmalarına önem verilmesi, basit malzemelerle deney ve etkinlik yapılabileceğinin gösterilmesi, sınıf dışı deney ve etkinliklerin yaptırılmasının önerildiği görülmektedir. Uzaktan öğretim yapabilme ihtimaline karşı çeşitli modellerin geliştirilmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin tutum ve motivasyonlarını arttırıcı tedbirlerin alınması, öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin istenen düzeye çıkarılması için çalışmalar yapılması, güvenlik konusunda gerekli tedbirlerin ve eğitimlerin verilmesi önerilmiştir. Ayrıca deney malzeme ve materyallerinin laboratuvarlarda eksik olmaması için gerekli tedbirlerin alınmasının önerildiği dikkat çekmektedir. Tablo 4'te incelenen makalelerde belirtilen sınırlılıklara ilişkin temalar ve kodlar sunulmuştur.

Tablo 4: Makalelerin Belirttiği Sınırlılıklara İlişkin Temalar ve Kodlar

Tema	Kod	f
Öğrenci	Örneklem sadece belirli sayıda öğrenci ile sınırlıdır.	5
	Çalışma sadece 12 kaynaştırma öğrencisi ile sınırlıdır.	1
	Çalışma sadece 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarıyla sınırlıdır.	4
	Çalışma sadece gazete haberleri üzerinden yapılmıştır.	1
	Çalışma sadece özel yetenekli öğrenci ile sınırlıdır.	2
	Örneklem yalnızca 8 okul öncesi çocuk ve anneleri ile sınırlıdır, genelleştirme sınırlı olabilir.	1
Okul	Çalışma sadece belirli bir ilde, belirli bir okulda gerçekleştirilmiştir.	7
	Örneklem yalnızca birkaç okul öncesi kurum ile sınırlı, genelleştirme yapmak zor	1
Öğretmen	Çalışma sadece belirli sayıda fen bilimleri öğretmeni ile sınırlıdır	3
	Çalışma sadece programa katılan 61 fen bilimleri öğretmeni ile sınırlıdır	1
	Çalışma belirli bir bölgedeki öğretmenlerle yapıldı, genelleştirme sınırlı olabilir	2
	Çalışma sadece Türkiye'de yapılan araştırmalarla sınırlıdır	5
Genel	Çalışma teorik bir inceleme olup sınırlı sayıda uygulama örneği ile desteklenmiştir	1
	Metaforik Algı Testi çevrimiçi ortamda uygulanmış, 17 katılımcı cevabı çalışma dışı bırakılmış	1
	Araştırma sosyoekonomik olarak farklı ortaokullarda gerçekleştirilmiştir	1
	Çalışma sadece 2006-2007 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen seminer ile sınırlıdır	1
	Çalışma sadece teorik olarak laboratuvarın önemini incelemektedir	1

Tablo 4 incelendiğinde sadece belirli sayıda öğrenci ile, belirli bir örneklem grubuyla (özel yetenekli vb.) sınırlı olan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ders kitabı ve gazete haberleri gibi belirli materyallerle sınırlı çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Ayrıca teorik bir incelemeyle sınırlı, sosyoekonomik olarak farklı okullarda uygulama yapılmasıyla sınırlı, belirli bir öğretim yılında belirli bir çalışmayla sınırlı çalışmalar olduğuna vurgu yapılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 2000-2023 yılları arasında fen bilimleri dersi deney ve etkinlikler ile ilgili Türkiye merkezli araştırmaların yer aldığı makaleler incelenmiştir. Makaleler içerik analizi ile incelenirken; yayım yılı, konu ile ilgili daha fazla araştırma yapan araştırmacı isimleri, kullanılan yöntemler, örneklem grupları ile çalışmaların; amaç, bulgu, öneri ve sınırlılıkları belirlenmiştir.

Makalelerin yayım yılları incelendiğinde 24 yıllık süreçte toplam 61 makalenin yayımlandığı görülmektedir. Ortalama olarak düşünüldüğünde yılda üç çalışmaya dahi ulaşılmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan 2015 yılında en fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Beş yılda hiç makale yayımlanmadığı ve üç yılda sadece bir makale yayımlandığı görülmektedir. Fen eğitimi çalışmaları (Arduç, 2024; Kahyaoğlu, 2016; Kula ve Sadi, 2016) incelendiğinde bir yöntem, tekniğe veya konuya ilişkin bir yıl içerisinde bile onlarca çalışma yapıldığı görülürken deney ve etkinlikler ile ilgili 24 yıllık süreçte toplamda bu kadar az çalışmanın yapılması bu konudaki çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğunu

göstermektedir. Okullarda bu konuyla ilgili bir denetim mekanizmasının bulunmaması (Arduç ve Yalçın, 2024) ve literatürde bu sorunu görünür kılacak yeterli çalışmanın olmaması, üzerinde durulması gereken önemli bir meseledir.

Deney ve etkinlikler ile ilgili ikiden fazla makale yazarı olan araştırmacılar incelendiğinde altı araştırmacının Türkiye merkezli çalışmalarda öne çıktığı görülmektedir. 15 araştırmacının iki makalede yazar olduğu ve sadece bir makalede ismi olan 84 araştırmacının olduğu tespit edilmiştir. Fen bilgisi eğitiminin Türkiye’de 69 üniversitede bir program olarak yer aldığı, yüksek lisans ve doktora programları ile alandaki akademisyenlerin sayısı düşünüldüğünde sadece altı araştırmacının bu konu ile ilgili öne çıkması, sayının oldukça az olduğunu göstermektedir.

Makalelerde kullanılan yöntemler incelendiğinde daha çok nitel yöntem araştırmalarının öne çıktığı görülürken karma yöntem çalışmalarının oldukça az olduğu belirlenmiştir. İncelenen araştırmalarda deney ve etkinlikler ile ilgili öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmeye yönelik çalışmaların fazla olduğunu göstermektedir.

Makalelerde yer almış örneklem grupları incelendiğinde ortaokul öğrencileriyle (21 makale) ve fen bilimleri öğretmenleriyle (19 makale) yapılan çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Örneklem seçiminde yapılan çalışmanın amacı doğrultusunda gruplar belirlenir ve araştırmaya dahil edilir (Özen ve Gül, 2007). İncelenen çalışmalarda dokuz kategori de örneklem grupları olsa da fen bilimleri dersi deney ve etkinlikler ile ilgili çalışmaların incelenmiş olması nedeniyle fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan çalışmaların fazla olması beklenen bir durumdur. Ayrıca fen bilimleri dersi 3. ve 4. sınıflarda da olsa da ders saatleri de düşünüldüğünde 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda daha fazla içeriğe sahip olduğu bilinmektedir.

Makalelerin amaçlarına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrenme ve anlama, öğretim yöntemleri ve materyal kullanımı, öğretmen eğitimi ve gelişimi, öğrenci motivasyonu ve tutum, teknoloji ve uzaktan eğitim ve güvenlik temalarında amaçların toplandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların; fen bilimleri dersine öğrencilerin kavram öğrenmelerini arttırmaya, bilimsel bilgiye ulaşma yollarını geliştirmeye, fen dersini hayatın bir parçası olarak görmelerini sağlamaya, fen dersine yönelik tutumlarını araştırmaya, risk alama eğilimlerini belirlemeye, bilimsel süreç becerilerinin geliştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların öğretmenlerin tutumlarını, deney yapma sıklığını, laboratuvar güvenliği konusundaki bilgi durumlarını belirlemeyi amaçladığı görülmektedir. Laboratuvar destekli öğretimin etkilerini belirlemek, sanal laboratuvar uygulamalarının etkisini incelemek, uzaktan eğitimde deney yapılmasını sağlayacak çalışmalar yapmak, basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin etkilerini araştırmak, fen deneylerinin yapılma durumunu göstermek, öğretim yöntem ve tekniklerin etkilerini göstermenin de çalışmaların amaçları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu amaçlar düşünüldüğünde araştırmacıların; fen dersini etkin öğretme, derse ilişkin motivasyon ve tutumu artırma (öğretmen ve öğrenci), deney ve etkinlik yapmanın önemini gösterme, güvenlik önlemlerine dikkat çekme, teknoloji entegrasyonu görünür kılma gibi amaçlar taşıdıkları görülmektedir. Önemli olan tüm bu amaçlar içerisinde deney yapma sıklığının belirlenmesini amaçlayan sadece bir makale (Bozdoğan ve Yalçın, 2004) olması özellikle dikkat çekmektedir.

İncelenen makalelerin bulgularına ilişkin veriler incelendiğinde fen deneylerinin yapılmasının öğrencilerin; bilimsel bilgiyi kullanma ve yorumlama becerisini geliştirdiği, öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı, derse ilişkin tutumlarını geliştirdiği ve uygulamaları eğitici ve ilginç buldukları görülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular; materyal eksikliklerinin olduğunu, laboratuvar kullanımının düşüş olduğunu, uzaktan eğitimde deney yapmanın güçlüğünü ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanarak deney yapılmasının çeşitli değişkenleri olumlu etkilediğini göstermektedir. Tüm bu durumlar düşünüldüğünde fen dersi deney ve etkinliklerin yapılmasının oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Çeşitli değişkenleri olumlu etkileyen deney ve etkinliklerin yapılmasının gerekli olduğu incelenen çalışmalardan anlaşılmaktadır.

Makalelerin önerileri incelendiğinde; öğrencilerin deney ve etkinlik yapabileceği şartların oluşturulmasının (Alper Uçar, 2008), bireysel ve grup halinde deney yapabilmek fırsatlarının öğrencilere sunulmasının (Uyanık, 2018), gerekli önemin verilmesinin (Bozdoğan ve Yalçın, 2004), yeterli güvenlik önlemlerinin alınmasının (Ateş ve Özarslan, 2014), basit araç-gereçlerle yapılabilecek deney ve etkinliklerin öğretim programlarına entegre edilmesinin (Anılan vd., 2020), uzaktan eğitimde deney yapabilecek modellerin geliştirilmesinin (Bostan Sarioğlu vd., 2020), öğretmenlerin konu hakkındaki tutum ve motivasyonlarını arttıracak önlemler alınması gerektiğinin önerildiği (Yıldız vd., 2015) görülmektedir. Çalışmaların önerilerinde de yer alan özellikle öğretmenlerin fen deney ve etkinlikler yapmalarına ilişkin tutum ve motivasyonlarının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Makalelerde belirtilen sınırlılıklar incelendiğinde; belirli sayıda örneklem ile sınırlı olmak, belirli sınıf gruplarında çalışmaların yapılması, belirli şehir ve bölgelerde araştırmaların yürütülmesi, belirli değişken ve konularla sınırlı olmak gibi öğrenci, öğretmen, okul, yöntem-teknik ve konu faktörlerini içeren sınırlılıkların olduğu dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak; 24 yıl içerisinde az sayıda makalenin yayımlandığı, az sayıda araştırmacının konuyla ilgili ikiden fazla makalede yazar olduğu, örneklem grupları olarak fen bilimleri öğretmenleriyle ve ortaokul öğrencileriyle daha fazla sayıda makalenin olduğu, makalelerde daha fazla nitel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların amaçlarında, deney ve etkinlik yapılma durumlarının tespitini hedefleyen sadece bir çalışmanın olması dikkat çekmektedir. Bulgularda birçok değişkenin olumlu etkilendiği tespit edilmiş ve bu olumlu sonuç doğrultusunda çalışmalarda deney ve etkinliklerin yapılmasının önerildiği görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Deney ve etkinliklerin yapılma sıklığının belirlenebileceği ve bu doğrultuda araştırmacıların, öğretmenlerin, program yapımcıların dikkatlerinin çekilebileceği araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- İlkokul, okul öncesi, öğrenme güçlüğü olan bireyler ve özel yetenekli bireyler gibi gruplarla yapılacak çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Bu çalışmaya benzer nitelikte yapılmış yurt dışı çalışmalarla karşılaştırılması da genel geçer öneri olarak sunulabilir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlıdır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmanın verilerini oluşturan makalelerin incelenmesi içerik analizine dayandığı için etik kurul izni alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

KAYNAKÇA

- Anılan, B., Berber, A., & Suder, N. (2020). Basit araçlarla yaparak öğrenme yöntemi ile yapılan deney uygulamalarına yönelik öğretmen adayları ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 52-71. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3424>
- Arduç, M. A. (2018). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin ve fen öğrenme yaklaşımlarının fen bilimleri dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Arduç, M. A. (2024). Teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının incelenmesi (2020-2023): İçerik analizi. *Alanyazın*, 5(1), 85-103. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1422735>
- Arduç, M. A., & Kahraman, S. (2021). Türkiye’de bilimsel okuryazarlık alanında yapılan araştırmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 16-43. <https://doi.org/10.29129/inujse.934792>
- Arduç, M. A., & Yalçın, H. (2024, June 25). *6. sınıf fen bilimleri kitabında yer alan deney ve etkinliklerin yapılma durumlarının belirlenmesi*. 2nd International Turkic World Congress on Humanities, Social, Education and Finance, 1679-1690.
- Ateş, İ., & Özarslan, M. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri laboratuvar çalışmalarındaki güvenlik önlemleri ile ilgili görüşleri. *Journal of Educational Science*, 2(3), 45-58.
- Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 40-70.
- Bostan Sarıoğlu, A. B., Altaş, R., & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 609-632. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787933>
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar. *İlköğretim Online*, 5(1), 59-70.
- Çepni, S. (2009). Fen öğretiminde somutlaştırma etkinliklerinin önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 25-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/23478/250025>
- Güvenir, Z. (2023). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren fen etkinliklerine okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı ve yaratıcılık terimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49), 61-83. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.880823>
- İçten, T., & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 401-415. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.290253>
-

- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de çevre eğitimi üzerine yapılan araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 50-60.
- Keskin, H., & Güneysu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-51. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1254476>
- Kırpık, M. A., & Engin, A. O. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 61-72.
- Koç, B., & Bayraktar, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 129-154. <https://doi.org/10.5578/JSS.6623>
- Kula, F., & Sadi, Ö. (2016). Türk fen bilimleri eğitiminde araştırma ve yönelimler: 2005–2014 yılları arası bir içerik analizi. *İlköğretim Online*, 15(2), 345-362. <https://doi.org/10.17051/io.2016.05687>
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M., & Aksu, Ö. (2013). Öğrencilerin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarının yordayıcıları olarak cinsiyet ve akademik başarı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 128-143.
- Kurt, S., Tokgöz, Ö., & Voyvoda, N. (2013). Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 45-58. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/27565/291877>
- Morgil, İ., Seyhan, H. G., & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 6(1), 89-107.
- Nakiboğlu, C. (2021). Matematiksel işlem becerilerinin geliştirilmesi: Bir model önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 78-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/47793/515271>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özer, D. Z., Güngör, S. N., & Şimşekli, Y. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji deneylerini uygulayabilme ve bilimsel süreç becerilerini analiz edebilme yeterlilikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 563-580.
- Özkurt, İ., Ültay, E., & Ültay, N. (2023). *Fen eğitiminde yenilikçi yaklaşımlar üzerine bir değerlendirme*. *SDU International Journal of Educational Studies*, 10(2), 56-73. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1311924>
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dünder, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173). <https://doi.org/10.15390/eb.v39i173.3278>
- Uçar, B. A. (2008). *Birlikte deneyle öğrenme tekniğinin 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersindeki akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Uyanık, G. (2018). Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fen bilimleri dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 600-624. <https://doi.org/10.26466/opus.462761>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 241-255.
- Yıldız, E., Aydoğdu, B., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerine yönelik tutumları. *Boğaziçi University Journal of Education*, 24(2), 45-59.

İncelenen Makaleler

- Abanoz, T., & Deniz, Ü. (2019). STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(6), 527-546.
- Akben, N., & Köseoğlu, F. (2010). İlköğretim 5. Sınıf yoğunluk konusunda bilimsel sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlik örneği. *Education Sciences*, 5(3), 1281-1289.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersinin laboratuvar öğretiminde işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 107-122.
- Ates, İ., & Özarslan, M. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri laboratuvar çalışmalarındaki güvenlik önlemleri ile ilgili görüşleri. *Journal of Educational Science*, 2(3), 42-49.
- Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.
- Aydoğdu, C., & Ceğer, B. (2017). Beşinci sınıf fen bilimleri kitabının laboratuvar güvenliği, kazanımlar ve bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 2(2), 12-34.
- Aydoğdu, C., & Şener, F. (2016). Fen eğitiminde laboratuvar kullanım tekniğinin ve güvenliğin önemi ve CLP tüzüğüne getirileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 39-54.
- Aydoğdu, C., & Yardımcı, E. (2013). İlköğretim fen laboratuvarlarında meydana gelen kazalar ve öğretmenlerin geliştirebilecekleri davranış tarzları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 52-60.
- Ayvacı, H. Ş., & Devocioğlu, Y. (2006). Keşfedici laboratuvar yaklaşımının fen kavramlarının öğretiminde kullanılması. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10), 125-144.
- Bayrak, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin fen laboratuvar uygulamalarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 5(1), 119-135.
- Baysal, Y. E., & Mutlu, F. (2019). Cinsiyetin fen laboratuvarına yönelik tutum üzerinde etkisi: Bir meta-analiz çalışması (Türkiye Örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2229-2240. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2977>
-

- Bilir, S., & Uyanık, G. (2019). İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 122-136.
- Binzet, G., Özsaltık, E. C., & Çoşkuntuncel, O. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı ve güvenliği ile ilgili bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(3), 198-255.
- Bişkin, D., & Güven, U. (2021). Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinde yapılan deneyler hakkında veli görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 56-70.
- Bostan Sarioğlu, A. B., Altaş, R., & Şen, R. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersinde deney yapmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 265-290. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787933>
- Bozdoğan, A. E., & Yalçın, N. (2004). *İlköğretim fen bilgisi derslerindeki deneylerin yapılma sıklığı ve fizik deneylerinde karşılaşılan sorunlar*. 5(1), 59-70.
- Böyük, U., Demir, S., & Erol, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlik görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 3(4), 342-349.
- Can, Ş., & Dikmentepe, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi ile fen deneylerine yönelik tutumlarının araştırılması (Muğla İli Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 44-58. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.50344>
- Çelik, H., Köken, O., & Kanat, B. (2021). Fen bilgisi öğretmenlerinin sorgulayıcı yaklaşıma uygun laboratuvar kullanım yeterlikleri ve karşılaşılan sorunlar. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 196-223.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Ekici, M., & Yalçın, H. (2013). Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin ışık ve ses ünitesiyle ilgili başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 92-106.
- Demir, S., Böyük, U., & Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 66-79.
- Doğaç, E., & Gök, F. (2020). Yapararak yaşayarak öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin astronomiye karşı tutumlarına ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 285-301.
- Doymuş, K., Aksoy, G., Daşdemir, İ., Şimşek, Ü., & Karaçöp, A. (2010). Fen bilgisi laboratuvarı uygulamalarında işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 157-166.
- Engin, A. O., Demirci, F., & Gökşen, M. (2009). Kars merkez ilköğretim okulları ve liselerde fen bilgisi öğretimi ve fen laboratuvarlarının durumu. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 5-13.
- Gezgin, D., & Kılıç, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde tercih ettikleri kazanım ve yöntemlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3). <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/article/181889>

- Güneş, M. H., Dilek, N. Ş., Topal, N., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Güvenir, Z. (2023). Okul öncesi dönemde yaratıcılığı geliştiren fen etkinliklerine okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısı ve yaratıcılık terimi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(49), 61-83.
- İdin, Ş., & Aydoğdu, C. (2016). Fen bilimleri dersinde laboratuvar tekniğinin doğru kullanımı üzerine öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 606-635. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/32265/360446>
- Karakolcu Yazıcı, E., & Özmen, H. (2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 92-117.
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011a). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına yönelik yeterlikleri. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 27(1), 126-134.
- Kaya, H., & Büyük, U. (2011b). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerine ve fen deneylerine karşı tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(2), 120-130.
- Keskin, H., & Güneysu, A. (2023). Sınıf öğretmenlerinin laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 41-51.
- Kılıç, D., Keleş, Ö., & Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: Laboratuvar uygulamaları programının etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 218-236. <https://doi.org/10.17556/jef.22252>
- Koç, B., & Bayraktar, Ş. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4. Ve 5. Sınıf fen ve teknoloji dersi deneylerine yönelik görüşleri ve uygulamaları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 129-154. <https://doi.org/10.5578/JSS.6623>
- Nacaroğlu, O., & Yıldırım, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri laboratuvar çalışmalarına yönelik akademik risk alma eğilimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 71-84. <https://doi.org/10.17556/erziefd.626378>
- Nas, S. E., Çalık, M., Akbulut, H. İ., Çoruhlu, T. Ş., Ergül, C., Tatlı, Z., & Gülay, A. (2022). Fen deney kılavuzunun öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kavramsal anlamalarına etkisi: "Dünya ve Evren" örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 100-123.
- Nas, S. E., Çoruhlu, T. Ş., Çalık, M., Ergül, C., & Gülay, A. (2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerine yönelik fen deneyleri kılavuzunun etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(3), 501-534.
- Nasırlı, M., Karataş, A., & Acar, Ö. (2019). Basit fen deneylerinin öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmasına etkileri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(1), 1-26.
-

- Öztürk, D., & Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179-199. <https://doi.org/10.35346/aod.929576>
- Pekmez, E. Ş. (2005). Fen öğretmenlerinin laboratuvar çalışmaları ile ilgili görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 73-80.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. (2021). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 24-33.
- Seven, Ü. M. A., & Engin, A. O. (2018). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın önemi. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 10(38), 256-265.
- Seyhan, H. G., & Okur, M. (2020). Fen bilimleri laboratuvarlarında mobil teknoloji desteğinin önemi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.809127>
- Soğukpınar, R., & Gündoğdu, K. (2020). Fen bilimleri dersi ve laboratuvar uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 275-294.
- Şahin, F., & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö., & Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Turgut, Ü., & Gürbüz, F. (2011). Fen öğretiminde öğrenme kuramları ve laboratuvar destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme kuramı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 45-78.
- Ulu, C., & Bayram, H. (2015). Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımına dayalı laboratuvar etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine etkisi: Yaşamımızdaki elektrik ünitesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 61-75.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uyanık, G. (2018). Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fen bilimleri dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 600-624.
- Uzal, G., Erdem, A., Önen, F., & Gürdal, A. (2010). Basit araç gereçlerle yapılan fen deneyleri konusunda öğretmen görüşleri ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 64-84.
- Ünal, M., & Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3592>
- Üstün, Ö., & Demir, M. K. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin laboratuvar ortamlarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 281-301.

- Yavuz, S., & Akçay, M. (2017). Bilgisayar destekli öğretim ile laboratuvar destekli öğretimin öğrencilerin ders başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 39-48.
- Yazıcı, M., & Kurt, A. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 295-320.
- Yıldırım, M., Atila, M. E., & Doğar, Ç. (2016). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri etkinliklerine yönelik düşünceleri: Küçük bilim adamları keşifte projesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 194-212.
- Yıldız, E., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerinin amaçlarına yönelik tutumları. *Journal of Turkish Science Education*, 3(2), 2-18.
- Yıldız, E., Aydoğdu, B., Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen deneylerine yönelik tutumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24(2), 71-86.
- Yıldız, E., & Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 108-125.
- Yıldız Feyzioğlu, E., Tatar, N., Akpınar, E., & Güldal, S. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen deneylerinin açıklık düzeyine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(2), 659-674.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 213-230, Summer 2025

Yerel Renk Kurgularında Yabancı ve Yabancılaşma: Kültürel Boyutu ile On Dokuzuncu Yüzyıl Amerikan Bölgesel Edebiyatı

Stranger and Estrangement in Local Color Fiction: Nineteenth-Century American Regional Literature and Its Cultural Dimension

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
24/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
16/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Doç. Dr. Evrim Ersöz Koç
Dokuz Eylül Üniversitesi
Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü
evrim.ersoz@deu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-4172-506X

Öz

On dokuzuncu yüzyıl Amerikan edebiyatında önemli bir bölgesel edebi tür olan “yerel renk hareketi,” belirli yerleri ve orada yaşayanları anlatır. Bu hareket İç Savaş’tan yirminci yüzyılın başına kadar popülerliğini korumuştur ve bir yerin doğasını ve orada yaşayanların kendine özgü lehçelerini, geleneklerini ve toplumsal adetlerini tasvir etmiştir. Bu edebi geleneğin önemi özellikle yirminci yüzyılda vurgulanmış ve farklı bölgelerin yerel karakterlerini tanıtmaya ve benzerlikleri, farklılıkları, dışlanma veya kabul edilme dinamiklerini barındırması açısından kültürel boyutu irdelenmiştir. Yerel renk edebiyatının en seçkin örnekleri kısa hikâye türünde yazılmıştır. Bu hikâyelerde kültürel kimlik dinamikleri, yerli ve yabancı figürler arasındaki ilişkiler çerçevesinde aktarılmış ve yabancı hikâye anlatıcısının, kasabaya gelen yabancıların, kasabadan dışlananların, yabancılaşan yerli karakterlerin oynadığı roller incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı özellikle yerli ve yabancı karakterlerin ve aralarındaki ilişkilerin tasvirlerine ve bu tasvirlerin içerdiği dahil edilme, dışlanma, yabancılaşma gibi dinamiklere odaklanarak dönemin bölgesel edebiyatının kültürel önemini irdelemektir. Bu düzlemde Amerika’nın farklı bölgelerinden örnekler oluşturacak bir çeşitlilik sağlanmasına dikkat edilerek, Bret Hart’ın “The Outcasts of Poker Flat” (Poker Evinin Dışlanmışları), Charles W. Chesnutt’ın “The Goophered Grapevine” (Büyülü Asma), Hamlin Garland’ın “The Return of a Private” (Bir Askerin Dönüşü) adlı öyküleri kültürel boyutları ile incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Bölgesel Edebiyat, Yerel Renk Akımı, Yabancı

Abstract

The local color movement, a significant regional literary genre in nineteenth-century American literature, aimed to capture the essence of specific locales and their inhabitants. Popular from the Civil War to the early twentieth century, the movement portrayed nature of a locale and its inhabitants’ distinctive dialects, traditions, and customs. The importance of this literary tradition is emphasized especially in twentieth century, and its cultural dimension has been examined in terms of introducing the local characters of different regions and embodying similarities, differences, and dynamics of exclusion and inclusion. The most outstanding examples of local color literature were written as short stories. In these stories, the dynamics of cultural identity were conveyed through the relationships between native and foreign figures, and the roles played by foreign storytellers, strangers, and alienated local characters were scrutinized. Focusing mainly on the depictions of local and foreign characters, their relations, and the dynamics of inclusion, exclusion, and estrangement in these depictions, this study aims to explore the cultural significance of regional literature of the period. To include diverse examples from various American locales, Bret Hart’s “The Outcasts of Poker Flat,” Charles W. Chesnutt’s “The Goophered Grapevine,” and Hamlin Garland’s “The Return of a Private” are examined with their cultural dimension.

Keywords: Regional Literature, Local Color Movement, Stranger

Atıf Bilgisi / Citation Information

Ersöz Koç, E. (2025). Yerel renk kurgularında yabancı ve yabancılaşma: Kültürel Boyutu ile on dokuzuncu yüzyıl Amerikan bölgesel edebiyatı. *Asya Studies*, 9(32), 213-230. <https://doi.org/10.31455/asya.1645876>

GİRİŞ

Bölgesel yazı açıkça kendini yerlerin ve bu yerlerde yaşan insanların anlamının üzerinde durmaya adanmış bir türdür. Bu yüzden sosyal ve kültürel farklılığın kendi yerini tartışmak ve yöneltmekte en etkili olan tür odur. (Foote, 2003: 27)¹

Amerikan İç Savaşı'ndan yirminci yüzyılın başlarına kadar ön planda olan “yerel renk akımı”² bir bölgenin doğasını, o bölgedeki yerel halkı ve bu halkın geleneklerini belirli karakterleştirme ve anlatı teknikleri özellikleriyle tasvir eden edebi bir türdür. Bu edebi tür yirminci yüzyılın başlarında popülerliğini yitirse de yüzyılın ortalarında daha geniş ve kapsayıcı bir terim olan bölgesel edebiyat/bölgesel yazı üzerine yapılan çalışmalar bu türün önemini yeniden vurgulamıştır. Buna ek olarak, gerek “yerel renk” edebiyatı gerek bölgesel edebiyat hem Amerika'nın hem de diğer ülkelerin edebiyatında yereli anlamaya dair bir çerçeve sunmuştur.³ Bu tür üzerine yapılan çalışmalarda yerel renk akımının içerdiği kültürel boyutu ön plana çıkarılmıştır. Türün kültürel boyutu farklı bölgelerin yerel karakterlerini tanıtmayı, karakterler arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinmesi ve dışlanma ya da kabul edilme dinamiklerini barındırmasına dayanmaktadır. Diğer türlerde örnekleri olsa da yerel renk edebiyatı ağırlıklı olarak öykü türünde yazılmıştır. Bu öykülerde kültürel kimlik dinamikleri özellikle yerli ve yabancı karakterler ve bu karakterlerin ilişkileri çerçevesinde okuyucuya sunulmuştur. Yabancıların yerli ile olan ilişkisi özellikle yabancı hikâye anlatıcıları, kasabaya gelen yabancı karakterler, kasabadan dışlanan karakterler, yabancılaşan yerli karakterler aracılığıyla oluşturulmuş ve tartışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Amerika'nın farklı bölgelerinden örnekler oluşturacak bir çeşitlilik sağlanmasına dikkat edilerek seçilen ve türün başarılı örneklerinden olan Bret Harte'in “The Outcasts of Poker Flat” (Poker Flat'ın Dışlanmışları), Charles W. Chesnutt'ın “The Goophered Grapevine” (Büyülü Asma) ve Hamlin Garland'ın “The Return of a Private” (Bir Askerin Dönüşü) adlı öykülerindeki yabancı karakter ve yabancılaşma ya da dışlanma süreçlerini içeren dinamikleri D. M. Campbell, C. L. Crow, ve S. Foote gibi yazarların bölgesel edebiyat çalışmaları çerçevesinde irdelemektir. Bu üç öykü özellikle yerli ve yabancı karakter ve aralarındaki ilişkiler ve yerli olma ve yabancılaşma, dışlanma gibi pratikler açısından incelendiğinde dönemin bölgesel edebiyatının kültürel önemine örnek teşkil etmektedir. Çalışmada yerel renk akımı, bölgeselcilik ve bölgesel edebiyat terimleri açıklandıktan ve on dokuzuncu yüzyıl bölgesel edebiyatının etki ve önemi irdelendikten sonra on dokuzuncu yüzyıl Amerikan öykücülüğünde yerli ve yabancı karakterler ve karakterlerin etkileşimi ve yabancılaşma ve dışlanma süreçleri üç öyküde incelenecektir.

Yerel Renk Akımı, Bölgeselcilik ve Bölgesel Edebiyat

Çalışmanın başında öncelikle “yerel renk akımı,” “bölgesel edebiyat,” ve “bölgeselcilik” gibi bu çalışmada da sıklıkla yer olacak olan terimleri açıklamak gerekir. Her ne kadar alan yazında bu terimler bazen birbirleri yerine kullanılıyor olsa da terimlerin farklı çağrışımları önemlidir. James D. Hart yerel renk terimini açıklarken “mekânı vurgulayan düz yazı veya şiir”

¹ Çalışmada yer alan eser adları çevirileri ve İngilizce kaynaklardan yapılan çevirilerin tümü yazara aittir.

² “Local color” terimi Türkçe alan yazında “yerel renk” ya da “yerli renk” olarak çevrilmiştir.

³ “Yerel renk” edebiyatının ya da daha geniş bir açıdan bölgesel edebiyatın Türk edebiyatı üzerine yapılan çalışmalarda bir çerçeve olarak kullanımına örnek olarak Ö. Solak'ın “Necati Cumalı'nın ‘Gençlik Berberi’ Adlı Öyküsünde Bölgeselci Eğilimler” adlı çalışması ve D. Apaydın'ın “Yerli Renk Gerçekçiliği ve Meddah Tarzı Hikayecilik Bağlamında Bir Karakter: Meşhedi Cafer” adlı çalışması verilebilir.

için kullanıldığını ve “bir bölgenin ya da dönemin gelenekleri, görenekleri, şivesi, kıyafetleri, tabiatı ya da kültürel etkileri standartlaştırmayan diğer tüm özgüllükleri tarafından şekillendiğini” belirtir (1941: 427). ABD’de özellikle İç Savaş sonrası, geçmiş bir dönemin büyüsunü tekrar yakalamak ya da tekrar bir araya gelen ülkenin bölgelerini betimlemek için öne çıkan bu harekette romantizm ve gerçekçiliğin ikili etkisi görülebilir çünkü yazarlar sıradan hayattan uzak topraklara, yabancı geleneklere ya da egzotik sahneler bakarken bir yandan da anlatımda doğruluk ve aslına uygunluk hissini sağlamaya çalışırlar (Hart, 1941: 427).

On dokuzuncu yüzyılın sonuna kadar popülerliğini koruyan yerel renk akımı belirli özelliklere sahip bir edebiyat türüdür. Bunlar arasında en önemlisi şüphesiz mekânın önemidir. Campbell’in da “Regionalism and Local Color Fiction” (Bölgeselcilik ve Yerel Renk Kurgusu) adlı çalışmasında belirttiği gibi birçok kurguda mekân tasvirleri bulunduğu için bölgesel olarak nitelendirilebilse de bölgesel yazarlar için mekân rastlantısal değil merkezi bir rol oynar ve bu akıma ismini veren “yerel renge” dair detaylar mekânı oluşturur (2006: 971). Bu türün diğer önemli özelliği karakter tasvirleridir: “genellikle karakterler tip olarak betimlenir ve bazen bir topluluk veya bölgenin kolektif özelliklerinin temsilcisi bazen de bir topluluğa ait olmaya çalışan dışlanmış ya da alışılmamış kişilerdir” (Campbell, 2006: 971). Karakter ve mekân tasvirlerinin üstlendiği önemli rollerin yanı sıra, türün en önemli özellikleri arasında şive kullanımı bulunur ve “şive kullanımı aynı zamanda bu öykülere gerçekçilik katar” (Campbell, 2006: 971). Son olarak, bu türde sıklıkla kullanılan bir anlatı tekniği dikkat çeker. Yerel renk türünde genellikle anlatı mesafesi tekniği ön plana çıkar. Anlatı mesafesi farklı bir sınıf mensubu ya da farklı bir bölgede doğmuş olan anlatıcı karakteri ile genellikle bu karakterin eğitilmiş sözcük seçimi ve ironik tonu ile şekillenen anlatı sesi ile sağlanır (Campbell, 2006: 971).

Kökeni bölgesel mizah ve sınır öykülerine dayanan yerel renk türü İç Savaş’ın ve hızla gelişen teknolojilerin etkisi altında (Campbell, 2006: 972), on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında önemli bir rol oynasa da yüzyılın sonlarına doğru etkisi azalmaya başlar:

“1890ların sonuna doğru o günün popüler tarihsel aşk romanları, Stephen Crane, Jack London ve Richard Harding Davis gibi yazarların eserlerinde olduğu gibi uzak diyarlarda maceraya atılan Amerikalıların öyküleri, doğalcılık (natüralizm) gibi gerçekçiliğin diğer formları ve James’in bilinç dramaları tarafından gölgede bırakıldı. . . . Aralarında Willa Cather ve William Faulkner’ın da bulunduğu diğer bölgesel yazarlar yirminci yüzyılda başarılı olacak olsa da modernizmin etkisi altında, yerel rengin nostaljisini hor görme ve türün kısıtlamalarına katlanamama şunu sağladı: bölgelere ait yeni edebiyatlar kendilerini bölgesel temsillerden daha çok ulusal ölçekte bir sanat olarak açıkladılar.” (2006: 976)

Campbell’in açıklamalarında görülebileceği üzere, kökeni öncelere dayanan yerel renk akımı on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında popüler bir tür olarak ön plana çıksa da türün bazı özellikleri sorgulanmış böylelikle tür popülerliğini yitirmiştir. Buna rağmen, bölgelere dair yazı ve kurgular yirminci yüzyılda da şüphesiz varlığını sürdürmüştür.

Yerel renk edebiyatı Amerika’nın belirli bir tarihsel döneminde gelişen belirli bir edebi yazım türü iken bölgeselcilik “benzer bir şekilde bölgesel kültürü vurgulayan ama farklı prensip ve amaçlara dayanan daha güncel bir hareket” (Hart, 1941: 630) olarak tanımlanabilir. Bölgeselcilik aralarında Willa Cather, William Faulkner, John Steinbeck ve Ruth Suckow gibi yazarların bulunduğu gerçekçi kurgu yazarları için kullanılan bir terimdir. Özellikle Güney’de

gelişse de bu yazarlar fikirlerinin ABD'nin belirli bölgelerindeki kültürel, coğrafi ve ekonomik farklılıklarına dair yaratıcı, bilimsel bir yaklaşıma dayandığını iddia ederler (Hart, 1941: 630). Hart'ın yanı sıra M. Thomas Inge de "yerel renk" ile "bölgeselcilik" terimleri arasındaki farkı açıklar.

"Yerel renk ve bölgeselcilik terimleri bazen birbirleri yerine kullanılıyor olsa da bölgeselciliğin daha geniş çağrışımları vardır; yerel renk on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkan belirli bir edebi tür için kullanılırken, bölgeselcilik kolonyal dönemden günümüze ülkenin çeşitli alanlarındaki farklılıklara dair bir farkındalığı ima eder. Ayrıca bölgeselcilik 1930larda başlayan bölgesel bilinci kapsayan bir entelektüel hareketi ifade eder." (2008: 137)

Yerel renk ve bölgeselcilik terimlerinin yanı sıra sıklıkla kullanılan bir diğer terim "bölgesel edebiyat" terimidir. Charles L. Crow bölgesel edebiyat teriminin ne kadar geniş ve kapsayıcı olduğunu *A Companion to Regional Literatures of America (Amerika'nın Bölgesel Edebiyatları El Kitabı)* kitabında vurgular. Bu başlık altına "Yeni bir yerdeki yaşamlarını tasvir etmeye çalışan koloni yaşayanlarının ilk girişimlerinden, ülke batıya doğru hareket ettikçe yeni açılan alanlara dair yazılanlar ile ilk yerleşenlerin yerlerinden ettiği insanların öykülerine kadar ülkenin kurulmasından önceki bölgeler" (Crow, 2003: 2) dahil edilir. Ayrıca, Crow bu çalışmada "Fetterly ve Pryse'in tanımladığı kadın bölgeselciler geleneği, Eski Güney Batı'nın kaba ve erkeksi mizahını, şehirlerin ve küçük kasabaların ve çiftliklerin ve yaban hayatın edebiyatını" incelediklerini ve "büyük ölçüde bölgesel yazarlar tarafından tanımlanan gerçekçi akım içinde yirminci yüzyıla doğru ve yirminci yüzyıl boyunca" ilerlediklerini belirtir (Crow, 2003: 2). Kitabın başlığındaki "bölgesel edebiyatlar" şeklinde çoğul olarak kullanılan ifadenin de ima ettiği gibi, bölgesel edebiyat kavramı çok daha kapsayıcıdır ve ABD'nin kurulmasından önce yazılan eserlerden günümüz ABD'sine kadar geniş bir yelpaze içerisinde değerlendirilebilir. M. T. Inge, D. M. Campbell, J. D. Hart ve C. L. Crow'un bu terimleri nasıl açıkladıkları düşünüldüğünde on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında popüler olan bir edebi türü tanımlayan "yerel renk" edebiyatının aksine "bölgeselcilik" ve "bölgesel edebiyat" terimleri on dokuzuncu yüzyıl öncesini ve sonrasını da kapsayan daha geniş kavramlardır. Bu çalışmada on dokuzuncu yüzyılda yayınlanan yani yerel renk edebi türü sınırlarında değerlendirilebilecek öyküler incelenirse de bu öyküler bir edebi tür olarak genel özellikleri çerçevesi yerine bölgesel edebiyatın üstlendiği kültürel misyon çerçevesinde ele alındığı için daha kapsayıcı olan bölgesel edebiyat teriminin başlıkta ve çalışma içerisinde kullanılması tercih edilmiştir.

On Dokuzuncu Yüzyıl Bölgesel Edebiyatın Etki ve Önemi

Güncel değerlendirmelerde gerek on dokuzuncu yüzyılda ön plana çıkan yerel renk türünün gerekse daha geniş bir çerçevede bölgesel edebiyatın önemi vurgulanıyor olsa da yerel renk türü on dokuzuncu yüzyılda kazandığı popülerliğin ardından eleştirilmiş ve önemsizleştirilmiştir. Campbell yerel renk türünün neden ve nasıl eleştirildiğini ana akım gerçekçilikten farklılıklarını inceleyerek açıklamıştır. On dokuzuncu yüzyılda *Harper's New Monthly Magazine*, *The Century* ve *The Atlantic Monthly* gibi dönemin önemli edebi dergilerinde yayınlanan yerel renk kurguları, kentsel yerine yerel ya da kırsal özneleri seçmesi, fakir, etnik azınlık ve yaşlılar gibi normalde edebi alanda temsil edilmeyen nüfusun gelenekleri ile ilgilenmesi açılarından ana akım gerçekçilikten farklılaşmaktaydı (Campbell, 2006: 971). Bu

öyküler “ülkenin kökleri, endüstriyel şehir hayatının belirsizliklerini değerlendirmek için değişmeyen değerler ve özgün geleneklere dair alanını içeren hayali bir mekân sağlamaktaydı” (Campbell, 2006: 971). On dokuzuncu yüzyılda bu türe rağbet kazandıran bu özellik yirminci yüzyıla doğru türün en fazla eleştiri aldığı nokta haline dönüştü.

“Bu perspektif daha sonra bölgeselciliğin konuları açısından çok sınırlı ve yaklaşımı açısından çok nostaljik ve duygusal olduğu iddialarına yol açtı ki bu suçlamalar yirminci yüzyılın başlarında türün ortadan kaybolmasına katkıda bulundu. Yirminci yüzyıl eleştirmenleri yerel renk kurgusunu ana akım gerçekçiliğin sıra dışı bir yan ürünü olarak, kadın bölgesel kurgusunu, modernist eserlerin estetik inceliklerinden ve erkek sosyal gerçekçilerin canlılığından ve hatta 1850 ve 1860ların domestik kurgularının zengin detaylarından yoksun, Ann Douglas Wood’un sözlerinde, “güçsüzleşme edebiyat”ı olarak gördü.” (Campbell, 2006: 971)

On dokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru yerel renk akımı popülerliğini yitirip yirminci yüzyılda türün edebi katkısı, nostaljik, duygusal ya da sığ olmakla suçlanarak küçük görülse de özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından başlayarak hem özelde yerel renk edebiyatının hem de genel olarak bölgesel edebiyat şemsiyesi altına girebilecek eserlerin değeri ve önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Campbell’in da belirttiği gibi yerel renk akımına doğrultulan eleştirilere karşı çıkmıştır ve “gerçekçilik gibi, yerel renk kurgusu şu an on dokuzuncu yüzyıl vatandaşlık ve yurttaşlık tartışmalarında önemli bir temel alan olarak görülmektedir” (2006: 971).

Bölgesel edebiyatlar, edebiyat tarihçileri tarafından ya da üniversite kitap veya derslerinde genellikle az değer biçilse de bu durum Crow’un belirttiği üzere iki önemli gelişme sonrasında değişmeye başlamıştır. İlk gelişme kitapların satıldığı piyasa ile ilgilidir. Bölgesel vurguları olan kitaplar, kitle kültürünün, birbirinin aynı alışveriş merkezlerinin ve hızlı yiyecek restoranlarının çağında yaşayan günümüz okuyucularının çok ilgisini çekmiştir. İkincisi ise akademideki Amerikan edebiyatı kanonunun 1960lardan sonra başlayan bir süreç içerisinde yeniden değerlendirilmesidir (Crow, 2003: 1). 1960 ve 1970lerde devam eden tartışmalar sonucunda bölgesel edebiyatın değeri ve önemi incelenmiştir. Daha öncesinde bölgesel edebiyatın minör olduğu, minyatürün, sıradanın, yerelin ve genellikle kadının sanatı olduğu inancı egemendi. Ulusal keşif, macera ve fetih temalarını içeren önemli eserlere karşın, “yerel renk” eserleri hor görülmekteydi. 1960larda başlayan bölgesel edebiyat üzerine yapılan çalışmalar türe karşı küçümseyici yaklaşımları sorgulamış ve türe dair ilgiyi canlandırmıştır (Crow, 2003: 1).

On dokuzuncu yüzyıl bölgesel edebiyatının öncesinde aldığı eleştirilere meydan okuyan ve türe hakkettiği değeri kazandırmaya çabalayan çalışmalarda bölgesel edebiyatın önemi özellikle yüklendiği kültürel misyon açısından açıklanmıştır. Bu çabalar edebiyatın kültürle olan ilişkisini Jane Tompkins’in “edebiyatın kültürel işi” olarak açıkladığı boyuta odaklanarak yapmaktadır. Tompkins bir edebi eserin estetik değerinin yanı sıra bir kültürün kendini nasıl konumlandığına dair önemli örnekler içerdiğini ve tip karakterlerin, sansasyonel olay örgülerinin ve klişe dilin bu kültürel işi yüklenmede önemli rol oynadığını belirtir. On dokuzuncu yüzyıl bölgesel edebiyatının önemini açıklamaya çalışan eserler benzer bir edebiyat kültür ilişkisine odaklanmaktadır.

Bu çalışmalar arasında en önemli katkı sağlayan kaynaklardan biri Stephanie Foote'nin yazmış olduğu *Regional Fictions: Culture and Identity in Nineteenth-Century American Literature* (*Bölgesel Kurgular: On Dokuzuncu Yüzyıl Amerikan Edebiyatında Kültür ve Kimlik*) adlı eseridir. Foote'ye göre, on dokuzuncu yüzyıl bölgesel edebiyatı, endüstrileşme öncesi kırsal topluluklara dair nostaljik bir portre sergilese de kentleşmenin ve endüstrileşmenin küreselleşme ve standartlaştırma eğilimlerine dair bir farkındalık ile şekillenmektedir (2001: 3). Türün en önemli yapısal özeliği şive kullanımıdır ve yerel ağız ile anlatıcıların kullandığı standart İngilizcenin bir arada bulunması bu eserlerin konuları kırsala dayansa da okuyucularının kentli olduğunu göstermektedir (Foote, 2001: 3). Türü ilk eleştirenlerden günümüz beğenenlerine kadar birçok kişi bölgesel yazıyı modernitenin olası zararlarından kurtulmak ile ilgilenen “minör edebiyat” olarak tanımlasa da Foote'nin tanımlarına göre, bölgesel yazı on dokuzuncu yüzyılın son zamanlarındaki sosyal ve ekonomik gelişmelerin anlamına sadece direnmekle kalmamış aynı zamanda dönüştürme stratejileri geliştirmiştir (2001: 3).

Foote bu iddiasını bölgesel yazının yerel ve ulusal kimliklere dair taşıdığı izlere odaklanarak açıklar. Foote'nin incelemelerini yaparken amacı “bölgesel metinlerin edebiyat eleştirmenlerine sosyal ve politik değişim ile şekillenen bir çağda ulusal kimlik ve vatandaşlık ile ilgili on dokuzuncu yüzyılın sonlarındaki kaygılara dair ne söyleyebileceğini incelemektir” (2001: 3-4). Dahası Foote on dokuzuncu yüzyıl ile yirminci yüzyıl arasındaki benzerliklere işaret ederek, tıpkı on dokuzuncu yüzyıl gibi yirminci yüzyılın da sıra dışı insanların temsil edilme ve tanınma iddiaları ile uğraştığını belirtir:

“Yerel gelenekleri, yerel aksanları ve yerel toplulukları korumaya çalışan bir yapı olduğu için, bölgesel yazı farklılıkların temsili *ile ilgili* bir yapıdır. Aslında eleştirmenlere yerel ve ulusal kimlikler arasındaki çatışmayı yönetmek için on dokuzuncu yüzyılın en etkili edebi stratejilerinden birini inceleme şekli sunar. Bölgesel yazının edebi stratejilerinin incelenmesi, belirli kültürel (ya da yerel) kimlik statü ve değerine dair çağdaş fikirlerimizin ne kadarının bölgesel yazının yerel kimlikleri edebiyatta muhafaza ederek koruma stratejisinden kaynaklandığını fark ettiğimizde, daha da önem kazanır.” (2001: 3)

Foote yerel karakterler barındıran türün öneminin özellikle kentli okuyucuya nasıl hitap ettiği irdelenerek açıklanabileceğini belirtir. Örneğin Foote bölgesel yazının on dokuzuncu yüzyılın sonundaki hızlı değişiklikler ve yeni yüzyılın başlangıcındaki kargaşa ortamında şehirli orta sınıfın yaşadığı yabancılaşma ile bağlantılı olarak incelendiğini belirtir (2001: 5). Bölgesel yerelin üretildiği ve tüketildiği süreç artan göç dalgalarının görüldüğü bir zamanda gerçekleşmiştir ve bireyin yabancılaşması özellikle gerçekçilik türünde konu edinilmiş olsa da bölgesel yaşam tasvirlerinin kentli okuyucuların kendilerine yabancılaşmaları ve yabancılara yaklaşımlarını uzlaştırmak için benzersiz bir şekilde uygun olduğu açıktır (2001: 5-6).

Foote on dokuzuncu yüzyılda kapitalizm ve teknolojik gelişmelerin özellikle kent merkezlerinde artan göç, kentleşme ve sınıf farklılıklarını beraberinde getirdiğini belirtir (2003a: 29). Eşitsizlik ve kentsel çöküntü imgeleri güçlü bir nostalji yapısını ortaya çıkarmış ve kentleşmenin yarattığı nostaljinin yanı sıra, ekonomik değişikliklerin yarattığı kaygılar kimlik ve topluluk hakkında birçok anlatının oluşması için zemin hazırlamıştır (Foote, 2003: 29-30). “Ülke-kurma, göç, emperyalizm, yabancıyı anlamlandırmak ya da Amerikan kimlik anlatısına yeni türde

insanları asimile etmek için mekânizmalar” gerektirdiğini belirten Foote bölgesel yazıyı “özellikle normatif olmayan topluluk veya kültürlerin ulusal okuyucuya tanıtmak ile ilgilenen” bir tür olarak tanımlar (Foote, 2003: 30).

Bölgesel yazı on dokuzuncu yüzyılın son yarısında bir tür olarak ortaya çıkışından yirminci yüzyılın ortalarından öneminin keşfedildiği zamana kadar geçen sürede birbirine zıt iki açıdan eleştirilmiştir. Bu eleştirel bakış açılarından biri Amerikan okurları ve yazarlarının normatif kategorilerinin dışında olan karakterleri konu edinmesi diğeri ise estetik olarak dar, durağan, hüznü ve tahmin edilebilir bir tür olmasına dayanır (Foote, 2003: 27). Foote’ye göre, sıra dışı olanı merkeze çekmesi ve normatif olmayan birey ve kültürleri tanıtmaları açısından bölgesel yazım kültürel farklılık ve çok kültürlülük ekseninde önemli bir yere sahiptir.

On Dokuzuncu Yüzyıl Amerikan Öykücülüğünde Kültürel Kimlik Dinamikleri

On dokuzuncu yüzyıl Amerikan bölgesel edebiyatının önemli örnekleri incelendiğinde eserleri kabaca dört bölgede ve bu bölgeler hakkında yazan başlıca yazarlar şeklinde sınıflandırmak mümkündür: Dönemin bölgesel edebiyatına örnek vermek gerekirse, Batı bölgesinde geçen Mark Twain ve Bret Harte öyküleri, Orta Batı bölgesinde geçen Hamlin Garland ve William Dean Howells öyküleri, Güney bölgesinde geçen Kate Chopin ve Charles W. Chesnutt öyküleri ve son olarak New England bölgesinde geçen Harriet Beecher Stowe, Mary E. Wilkins Freeman ve Sarah Orne Jewett öyküleri başlıca kurgular arasında belirtilebilir. Bölgesel yazarlar eserlerinde çeşitli coğrafi bölgeleri sergiler: “Eserlerin mekânları New England sahnelerinden, geleneksel olarak yerel renk ile ilişkilendirilen Tennessee dağlarına, Louisiana Bataklığına, Orta Batı’nın boş düzlüklerine, Kaliforniya yabanına kadar çeşitlenmektedir” (Foote, 2003: 35).

Bu çeşitlilik içerisinde Amerika’nın farklı bölgelerine örnekler oluşturabilmek adına bu çalışma Batı bölgesini temsilen Bret Harte’ın “The Outcasts of Poker Flat” adlı öyküsünü, Güney bölgesini temsilen Charles W. Chesnutt’ın “The Goophered Grapevine” adlı öyküsünü, Orta Batı bölgesini temsilen Hamlin Garland’ın “The Return of a Private” adlı öyküsünü inceler. Bu çalışma öykü incelemelerinde yerli ve yabancı karakterlerin ve aralarındaki ilişkilerin nasıl tasvir edildiğine ve bu tasvirlerin içerdiği yabancılaşma, dahil edilme ve dışlanma örüntülerine odaklanarak dönemin bölgesel edebiyatının kültürel önemini ortaya koymayı hedefler. Şüphesiz bu üç öykü yerine tanıtılmak üzere başka öyküler de seçilebilirdi; bu seçimleri yaparken sadece yerli ve yabancı karakterleri ve bu karakterlerin etkileşimlerini farklı ve çeşitli açılardan örneklenbilmesine dikkat edilmiştir.

“The Outcasts Of Poker Flat” (Poker Flat’ın Dışlanmışları)

On dokuzuncu yüzyılda Batı bölgesine dair öyküler yazan Bret Harte o dönemin Batı sınırı mizahının Mark Twain ile öncü isimlerinden biridir. “Genellikle ilk yerel renk öyküsü olarak kabul edilen” (Hart, 1941: 427) Harte’ın 1868 yılında yazmış olduğu “The Luck of Roaring Camp” (Gürültülü Kampın Talihi) ve *Overland Monthly* adlı dergide 1869 yılında yayınlanan “The Outcasts of Poker Flat” adlı öyküler batı öncü sınır bölgelerinde yaşayan insanları ve batı sınır yaşantısını ortaya koyar. Kumarbaz, fahişe, hırsız gibi yoksul tiplerini ilk defa edebi eserlere katan Harte genellikle eserlerin sonunda bu tiplerin altın kalpleri olduğunu göstermiştir (*Amerikan Edebiyatının Ana Hatları*). Edebiyata sarhoşlar, düzenbazlar ve serserilerden oluşan bir dünya getirerek, Yaldızlı Çağ’ın (Gilded Age) ahlaki kısıtlamalarına

meydan okuyan duygusal ve yerel bir özgürlükle betimlenen tamamen yeni bir söylem alanı için kabul gören Bret Hart türün en büyük ustası olan ve türü dünya çapında popülerliğe taşıyan Mark Twain'in yolunu açmıştır (Ruland & Bradbury, 2016: 175).

“The Outcasts of Poker Flat” öyküsü kumarbaz John Oakhurst'un 23 Kasım 1850 tarihinde Poker Flat'ın ana caddesine adım attığında buranın bir önceki akşamdan beri ahlaki açıdan değiştiğini hissetmesi ile başlar. Son zamanlarda Poker Flat'te yaşanan olaylar yüzünden bir komite oluşturulur ve komite bazı suçluları cezalandırma ya da “kasabayı uygunsuz insanlardan kurtarma” (Harte, 1870: 20) kararı alır. Derenin kenarında bulunan çınara asılan iki adamın yanı sıra “diğer bazı sakıncalı karakterlerin kasabadan atılması” (Harte, 1870: 20) düşünülür. Bu “sakıncalı” karakterler arasında yaptıkları işlerin uygunsuzluğu nedeniyle kadınlar da bulunmaktadır ve Oakhurst kendisinin de bu grup arasında bulunduğunu düşünmekte haklıdır (Harte, 1870: 20). Poker Flat'te yaşayan Jim Wheeler'ın dediği gibi Roaring Camp adlı başka bir maden yerleşkesinden gelen bir genç adamın ya da “bir yabancının” (Harte, 1870: 20) paralarını alıp götürmesi yerli halk için adaletsizlik olarak değerlendirilir. Öykünün en başında Oakhurst'ın yabancı olduğu vurgulanır.

Birkaç silahlı adam kasabanın sınırı olarak düşünülen nehre kadar “istenmeyen” kişilere eşlik eder (Harte, 1870: 20). Bay Oakhurst'un yanı sıra, bu kişiler arasında “Düşes” olarak bilinen genç bir kadın, “Shipton Ana” unvanını kazanan başka bir kadın ve hırsız ve ayyaş olan “Billy Amca” bulunur (Harte, 1870: 21). Hayatları tehlikede olsa bile geri dönmelerinin yasak olduğu belirtildikten sonra sürgün edilenler kasabanın sınırında bırakılır. Böylelikle ahlaki olarak dışlanma mekânsal olarak dışlanma ile yani sürgün edilme ile pekiştirilmiş olur. Bu öykü, yerel renk edebiyatının en önemli özelliklerinde biri olan genellikle şiveleriyle birlikte öykülere renk katan yerel karakterlerin tanıtılmasını değil de daha çok yabancı karakterin ve istenmeyen karakterlerin dışlanmasını konu alır. Öyküde Poker Flat'ın yerel karakterleri olarak değerlendirilebilecek karakterler birkaç cümlede bahsi geçen sürgün kararını alan komite, komite üyesi Jim Wheeler ve sürülenlere kasaba sınırına kadar eşlik edenlerdir. Başlığın da belirttiği üzere, öykü Poker Flat bölgesindeki yerel halktan çok, bölgeden dışlananların yol öyküsüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde öyküde bölgesel edebiyatın kültürel misyonu yerel karakterden çok istenmeyen dışlanan karakter tanıtımı ile sağlanmaktadır.

Dışlanmışların yol hikayesi Poker Flat'ten “Poker Flat'ın yenilenme etkilerini henüz deneyimlememiş olan” (Harte, 1870: 22) Sandy Bar'a doğrudur. “Dağ eteklerinin nemli ve ılıman bölgelerinden, Sierra'nın kuru, soğuk, temiz havasına” (Harte, 1870: 22) yapılan yolculuk zor ve yorucu olduğu için yolun henüz yarısını katetmişken kamp yapmaya karar verirler. Oakhurst, biraz yorgunluktan biraz da içkinin etkisiyle uykuya dalan “kendinden daha güçsüz ve acınası” (Harte, 1870: 23) yol arkadaşlarını izlerken, Sandy Bar'dan “Masum” lakabı ile tanıdığı Tom Simson gelir. Oakhurst'ın belirttiği üzere, Simson ile daha önce kumar oynadığı ama çok iyi ve genç biri olduğunu düşündüğü için Simson'dan kazandığı bütün parayı ona geri vermesi Simson'ın “Masum” lakabını açıklamaktadır. Simson ardından Piney'i getirir ve Piney'nin babası evlenmelerine izin vermediği için Poker Flat'e gittiklerini açıklar. Böylece Sandy Bar'dan gelen “masum” karakterler tam ters yönde ilerleyen Poker Flat'in dışlanmışları ile bu tepede bir araya gelmiş olur ve grup Simson'un keşfettiği küçük kulübeye gider.

Bu kulübe Poker Flat'ın dışlanmışları ile Sandy Bar'dan gelen masumların etkileşimi açısından önemlidir. Kadınlar kulübenin içinde, erkekler dışarıda ateş başında uyur. Bay Oakhurst kulübede uyandığında “iyi huylu çilli yüzünde bir gülümseme ile huzur içinde uyuyan Masum” “kutsal koruyucular” ile eşlik edilen “bakire Piney” henüz uyumaktadır (Harte, 1870: 27). Bu cümle Sandy Bar'dan gelenlerin masumluğunu ve el değmemişliğini ön plana çıkarırken, Poker Flat'ten dışlanan kadın karakterlere “kutsallık” atfetmesi açısından dikkat çekicidir. Poker Flat'ten atılan karakterler olan Düşes ve Shipton Ana'nın “kutsal koruyucular” olarak nitelendirilmesi Harte'in dışlanma dinamikleri içerisindeki iyi/kötü, ahlaklı/ahlaksız, suçlu/masum gibi sınıflandırmaların arasındaki geçişkenliğin üzerinde oynamaya başladığının bir göstergesidir. Oakhurst önce masumca uyuyan karakterlere sonra da etrafına bakar ve beyaz kar tanelerinin etkisi ile de manzaranın “sihirli bir şekilde değiştiğini” (Harte, 1870: 28) gözlemler. Karakterlerin değişimi adeta manzaranın ya da tabiatın “sihirli” değişimi ile de simgelenmektedir. Bu durumda yine bu edebi türün önemli bir özelliği olan doğa tasvirleri bu öyküde bir yandan bölgenin doğasını iklim koşullarını sergilerken bir yandan da istenmeyen karakterlerin etkileşimi ile değişimlerine işaret eder.

Bay Oakhurst sabaha doğru kulübede uyandığında önce karın yağdığını daha sonra da Billy Amca'nın katırlarla birlikte kaçtığını fark eder. Hem “masum” karakterleri korkutmamak hem de kendileri ile ilgili gerçekleri anlamamaları için Billy Amca'nın hırsızlık yaptığını değil de kamptan ayrıldığını söylerler. Simson'ın da önerisi ile kar eriyinceye kadar bir hafta o derme çatma kulübede kamp yapmaya karar verirler. Masum lakaplı Simson kulübenin çatısını tamir etmeye çalışırken, Düşes ve Piney içeriği düzenlerler. Ateş başında toplanan kamp arkadaşlarının yanına giderken saklamış olduğu viskiyi çıkarmamayı tercih etmesi ve kartlarından hiç bahsetmiyor oluşu Oakhurst'ın da değişiyor olduğunu belirtmektedir. Ateş başında Simson akordeonunu çalar, ilahiler söylenir. Hatta Poker Flat'ten dışlanan karakterler Sandy Bar'dan gelen masumların ilahisine şu dizelerde katılırlar: “Tanrıya hizmet etmekten gurur duyuyorum, Ve Onun ordusunda ölmeye kararlıyım” (Harte, 1870: 30). Karakterlerin hep beraber söyledikleri bu nakarattan hemen sonra, ahlaki değişimler öyküde şu cümle ile pekiştirilmektedir: “Çamlar sallandı, fırtına acınası grubun üzerinde döndü ve sunaklarının alevleri sanki verdikleri sözün simgesiymiş gibi cennete doğru yükseldi” (Harte, 1870: 30). Çam ve fırtına ile simgelenen doğa, karakterlerin değişimine eşlik eder ve kamp alanının sunağa benzetilmesi ile de halihazırda ilahi ile verilen değişimin dinsel motiflerle aktarımı tekrarlanmış olur. İlerleyen günlerde yemek azalmasına rağmen ateş başında müziğe bir de hikâye anlatımı eklenir. Bir hafta geçtikten sonra ateşi beslemek giderek zorlaşsa da kimse şikâyet etmez. Hastalanan Shipton Ana herkes uyurken kampı terk ederken Bay Oakhurst'a payının Piney'e verilmesini istediğini belirtir. Shipton Ana'nın, tıpkı kendini evladı için kurban etmeye hazır kutsal anne figürü gibi, bir hafta boyunca kendine düşen yemek payına dokunmadığı anlaşılır. Ahlaki açıdan dışlanan ve Poker Flat'ten atılan Shipton Ana'nın değişimi önce “kutsal koruyucu” olarak nitelendirilmesi ile sonra da Piney için yaptığı bu fedakarlıkla dramatik bir şekilde ortaya koyulmuştur.

Shipton Ana'nın gidişi ile ateş başında onlara keyif veren müzik ve hikayeler unutulur. Bay Oakhurst Masum'u köşeye çeker, ona kendi yaptığı kar ayakkabılarını verir ve eğer Piney'i kurtarmak istiyorsa Poker Flat'e gitmesi gerektiğini söyler. İki sevgili uzun uzun sarıldıktan ve Bay Oakhurst Düşes'i öptükten sonra kamptan ayrılırlar. Gece olur, Bay Oakhurst dönmez. Kampta yalnız kalan Düşes ve Piney için fırtına ve kar koşullarında ateşi canlı tutmak çok zorlaşır.

Düşes bu süreçte hep Piney için güçlü olmaya çalışır, gözyaşlarını saklar, ona sarılır. Artık ateş tamamen söndüğünde, dua bile edemezler. Harte bu iki karakterin ölüm anını uykuya dalmak şeklinde tasvir eder: Düşes kafasını Piney'nin omzuna yaslar ve “daha genç ve saf olan kirli kardeşinin başı için el değmemiş göğsünü yastık ederken uykuya dalarlar” (Harte, 1870: 25). İki “kardeşin” sarılarak uykuya daldığı bu dramatik ana yine doğa—rüzgar, kar, çamlar, kuşlar, ay—şahittir. “Fakat tüm insan lekesi, tüm dünyevi eziyetler merhametle yukarıdan düşen lekesiz örtünün altında gizlenmişti” (Harte, 1870: 35) cümlesinde açıkça belirtildiği gibi doğa, toplumun insanlar üzerine koyduğu lekeleri kapatır. Birkaç gün bu şekilde kaldıktan sonra Poker Flat'ten gelenler Düşes ve Piney'i bulduğunda hala birbirlerine sarılmış şekildedirler ve yüzlerinde “eşit huzur” (Harte, 1870: 36) vardır. Dere kenarındaki çam ağaçlarından birine bıçak ile asılmış bir sinek ikilisi kartı bulunur ve kartın üzerinde şunlar yazılıdır: “23 Kasım 1850'de kötü şans vuran ve 7 Aralık 1850'de ölen John Oakhurst'ın bedeni bu ağaçta yatmaktadır” (Harte, 1870: 36). Bu durumda, Oakhurst'ın yaşadığı dışlanma kötü şans, ağaç mezar ve sinek ikilisi de mezar taşı olmuştur. Karların altında “Poker Flat'in dışlanmışlarının aynı anda en güçlüsü ve zayıfı” (Harte, 1870: 36) olan Oakhurst'ın cansız bedeninin ve yanında uzanan tabancasının tasviri ile öykü sona erer. Bu durumda öyküde Simson ve kaçan Billy Amca dışındaki tüm karakterler can vermişlerdir ve sürekli saflığı, temizliği ve el değmemişi vurgulanan Piney'nin yanı sıra Shipton Ana, Düşes ve Oakhurst'ın ölümlerinin etkileyici bir duygusallıkla aktarılması dikkat çekmektedir.

Harte'in daha önce edebi eserlerde bulunmayan bu karakterleri eserlerine konu edışı genellikle gerçekçilik, romantizm ve mizah öğelerinin kullanımları ile beraber incelenmiştir. Campbell, Harte'in öyküleri ile halkın ilgisini nasıl çektiğini açıklarken şu özellikleri vurgular: Harte kendisinden önce gelen Güney Batı mizahçıların kullandığı vahşet imgelerinden kaçınmış ve maden kamplarında yaşayan insanları anlatırken hem gerçekçi detaylar kullanmış hem de insan doğası ve topluluğa dair ahlaki olarak geleneksel ve hatta bazen duygusal bir görüş ile birlikte sunmuştur (2003a: 101). Benzer bir şekilde, *The Norton Anthology of American Literature* (Amerikan Edebiyatı Norton Antolojisi) Harte'in başarısının özgün karakterler ve gerçekçi bir şekilde sergilenen mekân gibi bölgesel yazı özelliklerini mekân ve karakterleri klişeleştiren ve duygusallaştıran romantik öğelerle birleştirebilmesine dayandığını belirtir. Harte'ı Vahşi Batı mitlerini mizahi açıdan ele alan diğer yazarlardan farklılaştıran yönü, Kaliforniya'ya aşına olmayan ve yüce kumarbazlar ve altın kalpli hayat kadınlarına inanmak isteyen okurların birçoğu tarafından fark edilmeyen ironik bir bakış açısı kullanmasıdır. Bazı Doğulu okurlar öyküyü Altına Hücum (Gold Rush) karakterlerinin dokunaklı sonu hakkında gerçekçi ve etkileyici bir öykü olarak değerlendirirken, diğerleri Harte'in kullandığı dilin farkındadır ve karakterlerin dışlanmasına verdiği tepki ve ani ahlaki gelişimlerinin mantıksızlığı ile eğlenmektedir (Baym, 2003a: 1473-1474). Aslında ister gerçekçi ve etkileyici bir öykü olduğu ister karakterlerin ani değişimlerine dair bir mizah barındırdığı düşünülün, bu öykünün Harte'in yazdığı diğer öyküler gibi, kumarbaz, fahişe ve hırsız gibi karakterleri başrolde inceliyor olması çok önemlidir. Öykü yerel renk kurgularının önemli bir unsuru olarak yerel halkın tanıtılması ya da yerel halkın yabancı ile olan etkileşimini farklı bir pencereden ele alır. Öyküde Poker Flat'ın yerel karakterleri arasında sınır dışı etme kararı alan komite üyeleri sayılabilir ve bu karakterlerden kısaca bahsedilirken öykünün olay örgüsü Poker Flat'ten dışlananlar ile Sandy Bar'dan gelen masumlar arasındaki etkileşime odaklanır. Bu etkileşimde dışlanmışların hayatta kalma mücadelesi verirken geçirdikleri değişim hem gerçekçi ve hem de duygusal bir çerçevede sunulmaktadır. Bu

öyküde hırsız yine hırsızlığını yapıp gitmiştir ama kumarbaz ve fahişe karakterler masum karakterler ile etkileşim halinde iken sergiledikleri iyi ve ahlaklı tavırlar ile ön plana çıkmışlardır ve doğa her zaman bu değişime şahit olan bir figür olarak aktarılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, dışlanan karakterlerin başkarakterler olarak anlatıldığı ve onların duygularının, düşüncelerinin ve değişimlerinin sergilendiği bu öykünün Foote'nin bahsetmiş olduğu sıra dışı olanı merkeze taşıyarak kabul edilme ya da dışlanma dinamiklerini etkin bir şekilde tartışan bir öykü olduğu açıktır.

“The Goophered Grapevine” (Büyülü Asma)

Charles W. Chesnutt'ın 1887 yılında *The Atlantic Monthly*'de yayınlanan “The Goophered Grapevine” adlı öyküsü başka Kuzey Carolina şive öyküleri ile birlikte *The Conjure Woman* (Büyücü Kadın) başlıklı koleksiyona 1899 yılında dahil edilmiştir. Bölgesel şivenin kullanıldığı yöresel öykü geleneğinin bir örneği olarak bu öykülerde önemli bir figür olan Julius Amca, öncesinde Joel Chandler Harris'in hikâyelerinde betimlenen Remus Amca'yı⁴ hatırlatmaktadır. Harris hali hazırda hem bölgesel şive kullanımı ile hem de Remus Amca tipi ile bir popülerlik kazanmıştır. Birçok okuyucu, öykü ilk yayınlandığında, bir beyaz anlatıcının dilinden anlatıldığı için, Harris gibi, Chesnutt'ın da beyaz olduğunu düşünmüş olabilir (Baym, 2003b: 1630) ama Chesnutt aslında böylesine iyi bir dergide öyküsü yayınlanan ilk Afrikalı Amerikalı yazardır. “Harris'in Remus Amcası kadar yüzeysel olsa da Chesnutt'ın Julius Amcası hem hayatta kalabildiği için hem de cahillik maskesi altında kendinden üstün olduğu düşünülenleri kullanmayı ya da yenmeyi başardığı için aslında akıllı bir eski köledir” (Baym, 2003b: 1630). Bu açıdan bakıldığında, Chesnutt'ın eski köle tipini geliştirdiği söylenebilir. Eski köle karakterinin bir Kuzeyli karakterle karşılaşmasını konu edinen bu öykü aslında İç Savaş öncesi ve sonrasında Kuzeyli ve Güneyli karakterlerin etkileşimi ve Kuzey ve Güney Amerika'nın değişimine dair imgeler içermektedir.

Öykü Kuzeyli anlatıcı karakterin karısının hastalığı sebebiyle iklim değişikliği önerilmesi üzerine Güney topraklarında yerleşmek için bir yer aradığından bahsetmesi ile başlar. Bir süredir Kuzey Carolina'da iş yapan kuzenine danıştıktan sonra Güney'de yer aramaya başlar. Savaştan beri ihmal edilmiş olsa da üzüm yetiştirmeye elverişli olan toprağa sahip eski bir plantasyon bulur. Eşi ile alanı gezmek için geldiklerinde gördükleri “dağılmış kapı direkleri” “çürümüş raylı çit” “savaşın kaderine kurban düşen” ev (Chesnutt, 2003: 1632) tasvirleri İç Savaş'ın verimli Güney toprakları üzerindeki olumsuz etkisini gösterir. Ardından Kuzeyli anlatıcı ve eşi, ben size “yabancıyım” siz de bana “yabancısınız” ama sizin yerinizde olsam burayı almazdım çünkü bu topraklar büyülü diyen Julius McAdoo adındaki eski köle karakteri ile tanışır (Chesnutt, 2003: 1633).

“Goophered Grapevine” öyküsü yerel renk türünde sıklıkla kullanılan hikâye içinde hikâye tekniği ile yazılmıştır ve buraya kadar John adındaki Kuzeyli karakterin anlattıkları aslında çerçeve hikayedir. Yoğun bir şekilde bölgesel şive kullanarak, Julius McAdoo kendi hikayesinde, savaştan önce efendisi Mars Dugal McAdoo'nun kölelerin tarladaki üzümeleri yememeleri için Peggy adındaki büyücü kadına tarlayı nasıl büyülü hale getirttiğini, bir gün bilmeden büyülü

⁴Ruland ve Bradbury'nin de vurguladığı üzere bölgeselcilikğin önemi sadece ulusun yaşamının ve coğrafyasının yeni bölümlerini edebiyata açması değil aynı zamanda Amerikan deneyiminin sunumu için popüler komediden alınan yeni diller de sunmasıydı ve Remus Amca hikayeleri de bunlar arasındaydı (2016: 175).

tarladaki üzümlerden yiyen Henry adlı kölenin neredeyse ölmek üzereyken son anda Peggy Hala tarafından nasıl kurtarıldığını, hayatta kalsa da Henry'nin nasıl büyüünün etkisi ile her ilkbaharda saçının çıktığını ve gençleştiğini ama her sonbaharda saçlarının döküldüğünü ve yaşlandığını anlatır. Büyü sonucunda toprakla bir olan Henry karakteri üzerinden efendisi kâr etmenin de bir yolunu bulmuştur; her ilkbaharda Henry'i yüksek bir fiyattan satar ve her sonbaharda düşük bir fiyata geri alır. Daha sonra Kuzey'den gelen bir "yabancı" figürü Mars Dugal'ı tarlayı çok daha verimli hale getireceğini söyleyerek kandırır ama ne yazık ki bu Kuzeyli yabancının "büyü"leyici konuşmasının ardından tüm üzümler kurur ve Henry ölür. İşte bu yüzden savaş çıktığında Kuzeyli "yabancıya" hâlihazırda çok sinirli olan Mars Dugal büyük bir istekle Kuzeyli asker öldürmek için savaşa koşsa da kendisi savaşta ölür. Hikayesinin sonunda Julius McAdoo tekrar John'a tarlayı almamasını öğütler çünkü kendisi eski ve yeni üzümleri ayırt edebildiği için bir şey olmasa da "yabancılar"a her şey olabilir (Chesnutt, 2003: 1638).

Julius'ın anlattığı savaş öncesi, esnası ve sonrasına dair tasvirler içeren bu hikayeden sonra tekrar John'ın anlattığı çerçeve hikâyeye dönüş yapılır ve John "yerel basın tarafından genellikle Güney endüstrilerinin gelişmesinde Kuzey sermayesine açık olan fırsatların çarpıcı bir örneği" olarak bahsedilen üzüm bağına satın aldığını ve "Kuzey pazarlarına paketlenip sevk edilen üzümlerden" (Chesnutt, 2003: 1638) iyi gelir elde ettiğini belirtir. Julius Amca'nın savaştan sonra sahipsiz kalan üzüm bağından bir gelir elde ettiğini, büyüleme hikayesini bu sebeple mi anlattığını söylemeyecek olsa da bu durumun "kuşkusuz bağı satın almama konusundaki tavsiyesini" (Chesnutt, 2003: 1639) açıkladığını belirtir. "Yine de hizmetleri için ona ödediğim ücretlerin bağın satışı nedeniyle kaybettiği her şeye eş değer olduğuna inanıyorum" (Chesnutt, 2003: 1639) sözleriyle hikâyeyi bitiren John, İç Savaş sonrasında Kuzey'den gelen yabancıların tavırlarının değiştiğini ima eder. Eski köle olan Julius Amca'nın "yabancı" Kuzeyli ile karşılaşmasını anlatan bu öykünün sonunda geçmişteki Güneyli köle ve toprak sahiplerinin kandıran Kuzeyli yabancıların aksine İç Savaş sonrasında Kuzey'den gelen bu yeni yabancının "kandırmadığı" ya da "sömürmediği" ve Julius Amcaların emeklerinin karşılığını verdiği vurgulanır.

Hikâye içinde hikâye anlatı tekniği, şive kullanımı gibi yerel renk kurgularının başlıca özelliklerini taşıyan bu öykü aynı zamanda sergilediği yerel karakterler ve yerel karakterlerin yabancı karakterler ile etkileşimi açısından da türün başarılı bir örneğidir. Özellikle kullandığı şive ile öyküde ön plana çıkan yerel karakter eski köle Julius Amca olsa da Peggy Hala, Henry ve efendi Mars Dugal İç Savaş öncesi Güneyli yerel karakterlere örnektir. Gerek Julius Amca'nın anlattığı hikâyede gerekse John'un anlattığı çerçeve hikâyede yerel karakterler yabancı karakterler ile karşılaşmaktadır ve "yabancı" kelimesi öyküde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu karşılaşmalar genellikle aldatma üzerine kuruludur. Tipik düzenbaz eski kölenin Kuzeyli John'u üzüm bağına almamak için kandırma çabasında anlattığı hikâyede Kuzeyli Güneyli efendiyi kandırmaktadır. Öykünün sonunda John'un Julius Amca'yı kandırmaması ve emeklerinin karşılığını vermesi farklı karakterlerin artık birbirini kandırmadığı için olumlu bir değişim olarak değerlendirilebilir. Yerel ve yabancı karakterler arasındaki ilişkilerin olumlu ya da olumsuz olmasından bağımsız olarak Chesnutt'ın öyküsü farklı kimlikleri tanıtmaya açısından önemlidir. Böylelikle, Foote'nin bahsetmiş olduğu bölgesel edebiyatın yerel kimlikleri edebiyatta temsil ederek korumak stratejisini (2001: 4) yerine getirmektedir. Foote'ye göre bölgesel edebiyat ve onun yerel karakterler tanıtımında dikkat edilmesi gereken bir unsur vardır. Bölgesel edebiyat ulusal kimlik, ortak ulusal geçmiş temsillerinden çok homejen olmayan farklılıkların olduğu

heterojen bölgelerin temsilidir (2001: 13). Bu farklılıkların temsili bölgesel edebiyatta yerel ve yabancı karakterlerle sağlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Chesnutt'ın öyküsü İç Savaş öncesi, esnası ve sonrasında yerel ve yabancı karakterleri ve aralarındaki etkileşimi sergilediği için bölgesel edebiyatın yerel kimlikleri koruma ve farklılıkları temsil etme stratejilerine başarılı bir örnektir.

“The Return of a Private” (Bir Askerin Dönüşü)

Genellikle bölgedeki hayatın gelişmemiş koşulları ve acımasız detaylarına odaklanan (Campbell, 2006: 974) Orta Batı bölgesel yazarlardan biri de Hamlin Garland'dır. Garland 1887 yılında batıya yaptığı yolculukta⁵ kırsal hayata yeni bir açıdan bakmaya başlamıştır. “Çiftçinin arsasının çirkinliği, bitmeyen angaryası ve yalnızlığı” üzerine düşünerek kendini “militan reformcu” olarak tanımlamıştır (Garland, 2012: vi). İlk olarak 1890 yılında *Arena*’da yayınlanan ve daha sonra 1891 yılında *Main-Travelled Roads* (Ana Yollar) adlı öykü seçkisinde basılan “The Return of a Private” öyküsü, Garland'ın kırsal hayatın güçlüğü ve çiftçinin zorlu koşullarını anlatan öykülerinden biridir.

Öykünün yabancı karakteri savaştan sonra çiftliğine dönen askerin ta kendisidir ve aslında öykü çiftçinin omzundaki yüklerin yanı sıra savaş yüzünden ailesine ve toprağına yabancılaşan çiftçi askerin dramını gözler önüne serer. İki bölümden oluşan öykünün ilk bölümünde asker Edward Smith'in eve dönmek için yaptığı yolculuk anlatılırken ikinci bölümde bir yandan endişe ile askerin dönüşünü bekleyen bir yandan da çiftliği ayakta tutmaya çalışan Emma Smith'in çektiği zorlukların ardından eşine kavuşması anlatılır.

Öykü savaştan sonra evlerine dönmek üzere New Orleans'tan La Crosse'ye doğru trenle kuzeye doğru küçük bir eski asker grubunun yaptığı uzun yolculuktan bahsederek başlar. Askerlerin “zayıf” “soluk” hastalıklı bedenleri ya da yüzdeki yaralar ya da topallama gibi bahsedilen fiziksel detaylar savaşın askerlerin bedenlerindeki etkilerini belirtirken, daha sonra betimlenecek olan sosyolojik ve psikolojik yaralara da bir temel oluşturur. Garland'ın hikâyesinde dikkat çektiği noktalardan bir tanesi savaştan dönüşün savaşa gidiş kadar coşkulu olmayışıdır: savaşa giderken istasyonda bulunan bando ve tezahüratları ile destek veren topluluk savaştan dönüşte yoktur (Garland, 1899: 169). Hem öykünün başlangıcında anlatılan “uğruna savaştıkları ve güçlenmesine yardım ettikleri galip kuzey sanayi gücünün simgesi olan” trende geçen dönüş yolculuğu hem de öykünün sonrasında trenle gidişleri ve dönüşlerinin karşılaştırılması askerlerin “fedakarlıklarının fark edilmediğini ve karşılıksız kaldığını” ima eder (Martin, 1996: 67). Trenden indikten sonra geceyi otelde geçirecek olan genç adamın aksine, evde eşi ve üç çocuğu bekleyen Smith ve birkaç eski asker geceyi istasyonun bekleme odasında geçirirler. Tam üç yıl önce savaşa gitmek için beklediği bu istasyonda savaştan dönüşünü düşünen Smith kendini “yarı-temizlenmiş çiftliğindeki işleri ve birikiminin yarısını yutmak için açık ağzı ile hazır bekleyen kaçınılmaz ipoteği devralan hasta, yorgun” (Garland, 1899: 171-172) biri olarak görür. İstasyonda uyandıktan sonra, yolculuk yürüyerek devam eder; yorgun askerlerin zorlu yolculuğu nehir, kuşlar ve tepelerin anlatıldığı doğa tasvirileri ile açıklanır. Smith'in evine ulaşmak için aşması gerektiği tepe savaş sonrasında evine dönen asker çiftçinin aşması gereken

⁵ Garland, *Main Traveled Roads* (2012) kitabının önsözünde Boston'da öğretmenlik yaparken ailesini South Dakota'daki yeni çiftliğini ve yol üstündeki Iowa'daki eski çiftliğini ziyaret etmeyi planladığını belirtir ve bu yolculuk esnasında gördükleri Orta Batı'da çiftçinin yaşadığı zorlukları anlamasına ve daha sonra bu konuyu öykülerine taşımasına neden olmuştur.

engelleri simgeler. Smith ve üç arkadaşı eve girdikleri anı hayal ederler; Smith köpeğinin onu nasıl karşılayacağını anlattıktan sonra tam da eşinden bahsedecekken kendini susturur çünkü Saunders adlı arkadaşı savaştayken Saunders'ın eşi yağmur altında tarlada çalışırken zatürre olup ölmüştür. Bu ana kadar Smith'in asker çiftçi arkadaşlarına dair verilen fiziksel, sosyolojik ve psikolojik yaralara dair betimlemelerin yanı sıra öykünün "Askerin Dönüşü" yerine "Bir Askerin Dönüşü" şeklinde adlandırılmasının da işaret ettiği üzere aslında ana karakter Smith savaştan çiftliğine dönen herhangi bir çiftçi askerdir ve bütün asker çiftçiler benzer yaralar taşımaktadırlar.

Yolda arkadaşları ile ayrıldıktan sonra "maviler içerisindeki yalnız yolcu"nın⁶ (Garland, 1899: 176) savaş anılarının kasveti (özellikle arkadaşı Billy Tripp'in savaşta hayatını kaybedişi ki bu anı askerden dönebilenlerin şanslı olduğunu hatırlatır) eve yaklaştıkça yerini daha neşeli hislere bırakır. Yine de tepeye vardığında evinin bulunduğu "güzel vadiye" "batıdaki tepelerin üzerinden ve çok aşağıdaki yeşil ve sarı buğdayın üzerinden geçen muhteşem bulut gölgelerine" baktığı anda Smith "kendi mezarına" bakan "kasvetli, acıklı figür" (Garland, 1899: 178) olarak tasvir edilir.

Daha çok ailenin Smith çiftliğindeki bekleyişini ve kavuşmalarını anlatan öykünün ikinci bölümünde üç küçük çocuğu ile çiftlikteki hayatlarını devam ettirmeye çalışan "küçük kadın" (Garland, 1899: 179) eşi olmadan Pazar gününün anlamsızlığına ağlar. Emma adındaki Smith'in eşine öyküde genellikle "küçük kadın" "kız-eş" (Garland, 1899: 179) gibi ifadeler kullanılması ve öyküde verilen "genç eşin" "ülkenin acısından payını aldığı" (Garland, 1899: 180) ifadesi savaşa giden çiftçilerin yanı sıra onları bekleyen aile fertlerinin de acılarını dramatikleştirilmektedir. Smith'in askere gidişi şöyle anlatılır: "Doymak bilmeyen ipotekten tarlayı kurtarmak için geceleri ve Pazar günleri de çalışan enerji dolu Smith bu "Herkül"ü anımsatan çaba" içindeyken kendisini ülkesine adayanlara çağrı yapılır ve tırpan, baltasını bırakıp "insanları öldüren büyük bir makinenin mavi kaplı dişlisi" olur (Garland, 1899: 180). Bu çağrı ile Smith'in savaşa gidişi anlatıcı tarafından "milyoner parasını saklaması için İngiltere'ye gönderirken, bu adam kız-eşi ve üç bebeğini ipotekli bir çiftliğe bırakıp bir fikir mücadelesi vermek için uzaklara git"mek olarak ifade edilir ve "aptalca" "ama tüm bunlara rağmen yüce" (Garland, 1899: 180) olarak yorumlanır. Edward Smith'in eşini ve çiftliğini bırakarak savaşa gidişini anlatan bu satırlar açıkça savaşı ve sınıfsal farklılıkları eleştirmektedir.

Eşinden yakın zamanda tahliye edileceğini öğrenen ve "kahramanının" (Garland, 1899: 181) dönüşünü bekleyen Emma Smith'i teselli eden Gray Ana karakteri "misafirliğin ve iyimser yoksulluğun" ve "Batılı açık yürekliliğin" (Garland, 1899: 181) temsilidir. Bu karakter hem kullandığı şive ile hem de sahip çıkan sıcak tavırları ile yöre halkını temsil eder. Gray Ana'nın evinde kahve falında askerin dönüşü görüldükten hemen sonra, uzaktan gelen ve yürüyor değil de "daha çok düşüyormuş gibi görünen" mavi ceketli fark edilir (Garland, 1899: 188). Evin önüne varan "mavi ceketli figür" "maviler içerisindeki yabancı" sanki "bir rüyada kaybolmuş" (Garland, 1899: 189) gibidir. Eşi ve çocuklarıyla kavuşma anında da "yabancı" kelimesi sıklıkla kullanılmaktadır: bu "yabancı adamı" öpen annesini izleyen çocuklara, Edward Smith'in hastalık sonucunda işitme duyusunu biraz yitirmesinin "tavırlarının yabancılığı"na katkıda bulunduğu ve "savaş onunla bebeği arasına girdiği" için en küçük çocuk için "sadece bir yabancı olması"na

⁶ İç Savaş sırasında Kuzey birlikleri mavi üniforma giydikleri için Smith karakteri sıklıkla "maviler içinde" "mavi ceketli" vb. ifadeler ile bahsedilir. Bu renk tabi ki çiftçi karakterin asker kimliğini vurgular.

dair tasvirlerde yabancılık tekrar tekrar vurgulanır (Garland, 1899: 190). Onu karşılayacağını düşündüğü köpeği ölmüştür ve onu bekleyen birçok zorluk vardır ama Edward Smith “tipik Amerikan ailesinin” (Garland, 1899: 193) hassasiyetini deneyimlediği ve ailesiyle geçirdiği güzel anların etkisi ile bir sonraki sene için planlar yapmaya başlar. Tarlanın ve çocukların ihtiyaçları ve kendi hastalıkları bir yana “Güney yürüyüşüne karşı gösterdiği cesaretle, daha da tehlikeli bir geleceğe adım atar” (Garland, 1899: 193). Bu “soluk adam”ın (Garland, 1899: 194) çiftliğinde yaşadığı o mistik saate dair ayın, tepelerin, büyükbaş hayvanların, cırcırböceklerinin, yıldızların ve hindilerin tasvir edildiği doğa betimlemelerinden sonra kimlik dönüşümünün vurgulandığı şu satırlar ile öykü biter: “Amerikan gönüllü ordusunun sıradan askeri geri dönmüştü. Güneyle savaşı sona ermişti ve savaşı, günlük doğayla ve hemcinslerinin adaletsizliğine karşı devam eden gündelik savaşı, yeniden başlamıştı” (Garland, 1899: 194). Öykünün sonunda asker tekrar hem çiftçi kimliğine hem de kaçınılmaz olarak bu kimliğin getirdiği zorluklara kavuşmuştur ve öyküde sosyolojik ve psikolojik açıdan yabancılaştırıcı etkileriyle eleştirilen savaşın yanı sıra savaş sonrasında çiftçi tipini bekleyen sorunlar sergilenmektedir.

SONUÇ

İç Savaş sonrası ulusal kimlik yaratılması sıkıntılarının içinde ülkenin farklı yerlerinde yaşayan toplulukları birbirine tanıtmak açısından on dokuzuncu yüzyıl döneminin bölgesel edebiyatı önemli bir rol oynar. “The Outcasts of Poker Flat” öyküsü Batı’da maden yerleşkesinden dışlanan ya da kaçmak zorunda kalan karakterleri, “The Goophered Grapevine” öyküsü İç Savaş öncesine, sırasına ve sonrasına dair detaylarla Güney topraklarında Kuzeyli ve Güneyli karakterleri, “The Return of a Private” öyküsü ise İç Savaş sonrası Orta Batı’daki çiftliğine dönen çiftçi karakteri tanıtır. Seçilen öyküler, doğanın rolü, anlatı teknikleri, tip karakterler vb. özellikleri ile on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında popüler olan ve yirminci yüzyılın ilk yarısında popülaritesini yitiren ve hatta küçük görülen bir tür olan yerel renk edebiyatının tipik örneklerindendir. Aynı zamanda yirminci yüzyılın ilk yarısından sonra özellikle Crow ve Foote gibi araştırmacıların çalışmalarında dikkat çekilen bölgesel yazıların kültürel kimlik açısından üstlendikleri önemli rollere dair örnek teşkil ederler. Genel olarak on dokuzuncu yüzyıl yerel renk türünün aldığı en büyük eleştirilerden biri tek boyutlu karakter tanıtımları olsa da yerel halkın tanıtımı çok önemlidir. “The Outcasts of Poker Flat” öyküsü daha çok yerel coğrafyadan dışlanan ya da kaçan karakterlere odaklansa da “The Goophered Grapevine” öyküsündeki Julius Amca, Peggy Hala ve Henry karakterleri ve “The Return of a Private” öyküsündeki özellikle Gray Ana karakteri kullandıkları şive ile yerele dair bilgiler barındıran renkli figürlerdir. Tipik yerel halkın tanıtımının yanı sıra bu öykülerde aslında dönemin endüstrileşme, göç ve savaş gibi olaylarının da bir getirisi olarak yabancı karakteri ve yabancılaşma imgesi de önemlidir. Diğer bir deyişle, kültürel farklılıklara ya da kültürel kimliğe dair içerikler bu öykülerde yerel karakterlerin yanı sıra özellikle yabancı figürü sayesinde de sağlanmaktadır. “The Outcasts of Poker Flat” öyküsünde yabancı kelimesi daha önce başka bir maden yerleşkesinden geldiği belirtilen Jim Wheeler karakteri için sadece bir kez kullanılsa da Poker Flat’ten atılan karakterlerin hepsi aslında yerel karakterler tarafından yabancılaştırılmış ve dışlanmıştır. “The Goophered Grapevine” öyküsü eski/köle Julius Amca tipinin “yabancı” Kuzeyli ile karşılaşmasında İç Savaş sonrasında değişen dinamikleri sergiler. “The Return of a Private” öyküsünde İç Savaş’a katılan Orta Batılı çiftçinin maviler içinde bir yabancıya dönüşmesi ve ailesine yabancılaşması ve çiftliğine döndükten sonra bu yabancıyı bekleyen zorluklar anlatılır. Bu açıdan bakıldığında öykülerde yerelin yabancı ile karşılaşması, yerelin kendi yerel dokusuna yabancılaşması, ya da yabancılaştırılan sıra dışı karakterlerin yerel tarafından dışlanması kültürel kimlik dinamiklerini yansıtmaları açısından önemli rol oynar.

Yirminci yüzyılın özellikle ikinci yarısında bölgesel edebiyat üzerine yapılan çalışmaların sıklıkla vurguladığı gibi bölgesel edebiyat farklı bölgeleri, farklı yerel kimlikleri tanıtarak sosyal farklılıkların temsil edilmesi görevini üstlenmiştir ve bu çalışmada incelenen üç öykü bölgesel edebiyatın üstlendiği kültürel görevin yerine getirilmesine örnek teşkil eder.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Amerikan Edebiyatının Ana Hatları*. Amerikan Dış İşleri Bakanlığı Ana Hatlar Serisi, <http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDAnaHatlar/Edebiyat.htm>
- Apaydın D. (2021). Yerli renk gerçekçiliği ve meddah tarzı hikayecilik bağlamında bir karakter: Meşhedî Cafer. *Millî Folklor*, 132, 102-113.
- Baym, N. (Ed.). (2003). Bret Harte. *The Norton anthology of American literature* içinde (s. 1473-1474). 6. basım. W.W. Norton.
- Baym, N. (Ed.). (2003). Charles W. Chesnutt. *The Norton anthology of American literature* içinde (s. 1630-1632). 6. basım. W.W. Norton.
- Campbell, D. M. (2003). Realism and regionalism. Charles L. Crow (Ed.) *A companion to regional literatures of America*, (s. 92-110). Blackwell.
- Campbell, D. M. (2006). Regionalism and local color fiction. Tom Quirk & G. Scharnhorst (Ed.) *American history through literature, 1870-1920*, (s. 971-977). Charles Scribner's Sons/Thomson Gale.
- Chesnutt, C. W. (2003). The goophered grapevine. *The Norton anthology of American literature* içinde (s. 1632-1639). 6. basım. W.W. Norton.
- Crow, C. L. (2003). Introduction. Charles L. Crow (Ed.). *A companion to regional literatures of America* (s. 1-4). Blackwell.
- Foote, S. (2001). *Regional fictions: Culture and identity in nineteenth-century American literature*. U of Wisconsin P.
- Foote, S. (2003). The cultural work of American regionalism. Charles L. Crow (Ed.) *A companion to regional literatures of America*, (s. 25-41). Blackwell.
- Garland, H. (1899). The return of a private. *Main Travelled Roads* (s. 169-194). Harper & Brothers.
- Garland, H. (2012). Foreword. *Main Travelled Roads* (s. vi-viii). Forgotten Books.
- Hart, J. D. (1941). *The Oxford companion to American literature*. Oxford UP.
- Harte B. (1870). The outcasts of Poker Flat. *The Luck of Roaring Camp and Other Sketches* (s. 19-36). Fields, Osgood, & Co.
- Inge, M. T. (Ed.). (2008). *The new encyclopedia of Southern culture: Volume 9: Literature*. U of North Carolina P.
- Martin, Q. E. (1996). Hamlin Garland's "The Return of a Private" and "Under the Lion's Paw" and the monopoly of money in post-civil war America. *American Literary Realism, 1870-1910*, 29(1), 62-77.

- Ruland, R. & Bradbury, M. (2016). *From Puritanism to postmodernism*. Routledge.
- Solak, Ö. (2011). Necati Cumalı'nın "Gençlik Berberi" adlı öyküsünde bölgeselci eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (26), 322-335.
- Tompkins, J. (1985). *Sensational designs: The cultural work of American fiction 1790-1860*. Oxford UP.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 231-260, Summer 2025

Hasan İlmî Efendi'nin Mevlid-i Şerîfi

The Mevlid-ı Şerif Of Hasan İlmî Efendi

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
06/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
09/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Tarık Fidan
Doktora Öğrencisi
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Türk Dili ve Edebiyatı ABD
fidantarik97@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1169-790X

Öz

Arapça vелеde kökünden türeyen mevlid, dünyaya geliş ve doğum vakti anlamına gelmektedir. Arapçadan Türkçeye geçen mevlid kelimesi, zamanla ıstılahî manada genişleyerek farklı kavramları çağrıştıran bir anlam dünyasına dönüşmüştür. Sufilerin doğum yıl dönümlerini, bayram kutlamalarını da ifade eden mevlid kavramı; özellikle İslam medeniyetinde Hz. Peygamber'in mübarek doğuşunu, risaletini, mucizevi, ahlaki ve fiziki vasıflarını anlatan bir tür haline gelmiştir. Türk edebiyatında ilk mevlid örneği Ahmedî (öl. 1412-13) tarafından verilmiş olsa da Süleyman Çelebi'nin (öl. 1422) Vesîletü'n-Necât isimli eseriyle birlikte farklı bir ahenge sahip olan mevlid, toplumda oldukça rağbet görmüş ve birçok manzum mevlidin yazılmasına öncülük etmiştir. Manzum mevlid yazma geleneğini devam ettiren şairlerden birisi de 18. asrın son dönemi ve 19. asrın ilk yarısında yaşamış olan Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi'dir. Yazdığı Mevlid-i Şerîf/Mevlûd-Şerîf'in tespit edilen toplam üç nüshası mevcuttur. Bu üç nüsha; Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar 02960, Çorum Hasan Paşa Kütüphanesi 549/1 ve Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi 04442 numarada kayıtlıdır. Mevlid metni; tevhid, na'at ve kâinatın peygamberin nurundan yaratılmasını konu almasıyla başlamaktadır. Devamında ise Hz. Peygamber'in doğumuna, doğum sırasındaki alametlerine, mucizelerine ve miraç kavramına yer verilerek eser dua bölümüyle tamamlanmaktadır. Mesnevi nazım şekliyle yazılmış olan Mevlid-i Şerîf toplam 285 beyitten meydana gelmektedir. Sade bir üslupla kaleme alınan bu mevlid metni aynı zamanda şairin yaşamış olduğu yüzyıl, mensup olduğu tarikat ve nereli olduğu gibi önemli malumatları edinmemizi de sağlamaktadır. Çalışmada; Mevlid-i Şerîf muhteva ve şekil bakımından değerlendirilmiş ve müellif hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise çeviri yazıya aktarılan bu eserin üç nüsha üzerinden hazırlanmış tenkidli metni verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Edebiyatı, Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi, Mevlid-i Şerîf, Mesnevi, Tenkidli Metin

Abstract

Mevlid, derived from the Arabic root vелеde, means coming into the world and the time of birth. The word mawlid, which has passed from Arabic to Turkish, has expanded in time in its semantic meaning and turned into a world of meaning that evokes different concepts. The concept of mawlid, which also refers to the birth anniversaries and feast celebrations of Sufis, has become a genre that describes the blessed birth of the Prophet, his messengership, miraculous, moral and physical qualities, especially in Islamic civilisation. Although the first example of mawlid in Turkish literature was given by Ahmadî (d. 1412-13), the mawlid, which had a different harmony with the work of Süleyman Çelebi (d. 1422) named Vesîletü'n-Najât, was very popular in the society and led to the writing of many mawlds in verse. One of the mawlds written in verse is Mawlid-i Sharîf/Mawlûd-Şerîf by Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi (d. ?), who lived in the last period of the 18th century and the first half of the 19th century. There are three identified copies of the Mawlid. These three copies are registered in Süleymaniye Library Manuscript Donations 02960, Çorum Hasan Paşa Library 549/1 and Süleymaniye Library Hacı Mahmud Efendi 04442. The text of the mawlid begins with the tawhid, na'at and the creation of the worlds on the light of the Prophet. Afterwards, the birth of the Prophet, his signs during birth, miracles and the concept of mirac are given and the work is completed with a prayer section. Mevlid-i Şerîf, written in the form of Mesnevi verse, consists of 285 couplets in total.

Keywords: Turkish Literature, Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi, Mevlid-i Şerîf, Masnavi, Critical Text

Atf Bilgisi / Citation Information

Fidan, T. (2025). Hasan İlmî Efendi'nin Mevlid-i Şerîfi. *Asya Studies*, 9(32), 231-260.
<https://doi.org/10.31455/asya.1634256>

GİRİŞ

Türk edebiyatında dinî içerikli türler bakımından oldukça fazla metin yazılan alanlardan birisi de hiç şüphesiz mevlidlerdir. Mevlid kelimesi Arap dilinde veled (ولد) kökünden türemiştir. Mevlid'in Arapçada mimli masdar, zaman adı, yer adı olarak üç manası vardır ve bu üç mana “doğmak”, “doğum zamanı” ve “doğum yeri” Türkçede de kullanılmıştır (Timurtaş, 1970). Mevlid denildiğinde dilimizde Peygamber efendimizin doğumu, ölümü, mucizeleri, peygamberliğini anlatan eserler hatırimıza gelmektedir. Aynı zamanda ehl-i beyt ve bazı hikâyeleri de ihtiva eden çeşitli mevlidler de bulunmaktadır (Pekolcay, 1980). Bunun beraberinde mevlid edebiyatımızda bir türün de adı olmuştur. Umumiyetle manzum olarak kaleme alınmış olan mevlidler, Türk edebiyatında peygamber sevgisinin bir göstergesi olarak diğer türlerle karşılaştırılamayacak kadar zenginliğe sahiptir (Aksoy, 2004: 482).

Mevlid denildiği zaman edebî değeri, tesirleri ve yaygınlığı açısından Süleyman Çelebi'nin *Vesiletü'n-Necât* adlı manzumesi akla gelmektedir (Pekolcay, 1950: 13). Bu eser, edebiyatımızda şöhet bulmuş, değeri hiçbir zaman eksilmeyen yapıtların başında gelmektedir. Dilinin külfetsiz, üslubunun samimi olması değerine değer katmış ve halk tabakasından münevver topluluklara kadar herkeste ayrı bir iz bırakmıştır. Edebiyatımızda mevlidin ilk örneğini ise Ahmedî'nin (öl. 1412-13) verdiği ve Süleyman Çelebi'nin ondan esinlenerek *Vesiletü'n-Necât*'ı kaleme aldığı söylenebilir (Ünver, 1977). Şu ana kadar Türk edebiyatı içerisinde 200'den fazla mevlid yazıldığı söylene de henüz bunların birçoğunun şairi tespit edilmiş değildir. Türk edebiyatı dışında Arapça, Farsça, Arnavutça, Kürtçe, Rumca, Çerkesce, Boşnakça gibi dillerde yazılmış mevlid nüshaları da tespit edilmiştir (Okıç, 1975).

Öğreticilik yönü ön planda olan mevlidlerin genel olarak mesnevi nazım şekliyle ve aruzun *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* kalıbıyla yazıldığı görülmektedir. Çeşitli nazım şekilleri ve aruz kalıplarıyla yazılmış mevlid metinleri elbette mevcuttur. Beyit sayısında belirli bir kısıtlama olmayan mevlidlerin 87 veya 92 beyitlik mevlid metinlerine rastlanırken 2000 beytin üzerinde de mevlidler yazılmıştır (Köksal, 2011). Mevlid metinlerinde anlamı güçlü kılmak için ayet, hadis ve telmihlerden iktibas yoluyla yararlanılmıştır.

Mevlidler genellikle tevhid münâcât ve na't ile (bazılarında ashâb-ı kirâma, çehâr-yâr-ı güzîne methiye ile) başlamakta, kâinatın zuhur kaynağı olan nûr-ı Muhammedî'den bahsedilerek Hz. Peygamber'in doğumuna geçilmekte ve Hz. Peygamber'in mi'racı, diğer mucizelerinin anlatılmasının ardından vefatı konusuna yer verilerek en sonunda Resûl-i Ekrem ve ashâbı başta olmak üzere eseri yazan, okuyan, dinleyenler için dua ile sona ermektedir (Aksoy, 2004, 483).

Türk edebiyatında mevlid yazma geleneğini sürdüren şairlerden birisi de **Kozânî Hacı Hasan İlmî Efendi**'dir. 19. yüzyılda kaleme almış olduğu *Mevlid-Şerîf*, Hz. Peygamber'e karşı duyulan derin sevginin tezahürü olarak ortaya çıkmıştır. *Mevlid-i Şerîf*'in şu ana kadar tespit edilen üç nüshası mevcuttur. Bunlardan birisi; Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar 02960 numaraya kayıtlı yazma bir nüshadır. Bu nüsha 278 beyitten oluşmaktadır. Diğer iki nüsha ise matbu olup Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi 04442 ve Çorum Hasan Paşa Kütüphanesi 549/1 numaraya kayıtlıdır. Bu iki nüshada da 253 beyit bulunmaktadır. Bu çalışmada eserin müellifi ve *Mevlid-i Şerîf* hakkında bilgi verilmeye çalışılmış, tespit edilen üç nüsha karşılaştırılarak tenkidli bir metin ortaya konulmaya gayret edilmiştir.

Eserin Müellifi:**Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi (d. ?-öl. ?)**

Şair hakkında elimizdeki bilgiler oldukça sınırlıdır. Nerede doğduğu, doğum ve ölüm tarihleri kesin olarak bilinmemektedir. Kaleme almış olduğu *Mevlid*'in matbu nüshasında yer alan ferağ kaydında İlmî Efendi'nin Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin halifelerinden olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda *Mevlid* adlı bir eserinden söz edilmiş ve Kozânlı olduğu da vurgulanmıştır.

‘Ulemâ-yı mütebahhirinden ve bi’n-nefs hazret-i Mevlânâ Hâlid efendimiziñ halîfelerinden Kozânî Hâcî Hasan ‘İlmî Efendi merhûmuñ naẓm-kerdesi olan Mevlûd...

İlmî Efendi, İslam Âlimleri Ansiklopedisindeki Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî (İslam Âlimleri Ansiklopedisi, 2025) maddesinde Şeyh Hasen Hâfız Kozânî olarak zikredilmektedir. Kaleme almış olduğu *Esmâ’ü’l-Hüsna* adlı eserde müstensih ondan *el-Hâlidî en-Nakşibendî* olarak bahsetmektedir. Bu bilgi, İlmî Efendi'nin Nakşibendî tarikatının Hâlidîyye koluna mensup olduğu gösteren güçlü delillerdendir. Şairin asıl adının Hasan olduğu da istinsah kayıtlarında tespit edilmiştir.

İlmî Efendi *Mevlid*'i 1226/1811-12 tarihinde yazmıştır. Bu da bize şairin 18. yüzyılın son yarısı ve 19. yüzyılın ilk yarısında hayatta olduğunu göstermektedir.

Biñ iki yüz yirmi altıda tamām

Hem rebî‘ü’l-evvelinde iħtitām {1226/1811-12}

Ayrıca *Sirâcu’t-tarîka ve nûru’l-hakîka* adlı eserini kendi hattıyla 1264/1848 tarihinde tamamladığını dile getirir. Bu tarih, şairin 19. yüzyılın ilk yarısında yaşadığını gösteren başka bir delildir.

İlmî Efendi şiirlerinde “İlmî” mahlasını kullanmıştır.

Şâfi‘î ola **‘İlmî**’ye hayrû’l-enām

Virdi çünkim Mevlid-i pâke niẓām

Türk edebiyatında İlmî mahlasını kullanan 22 şair tespit edilmiş ve bunların sadece 7 tanesinin şairlik vasfından bahsedilmiştir. Tespit edilen bu şairlerin hayatı ve eserleri incelendiğinde hiçbirinin *Mevlid* yazarı olan Hasan İlmî Kozânî hakkındaki bilgilerle bağdaşmadığı görülmüştür.

Eserlerde İlmî Efendi'den mürşid, fâzıl, şeyh, kâmil ve seyyid olarak bahsedilmektedir. İlmî Efendi'nin yazmış olduğu Arapça ve Türkçe dini ağırlıklı eserler onun Arapçaya oldukça vakıf olduğunu da göstermektedir.

Eserleri

***Sirâcu’t-tarîka ve nûru’l-hakîka*:** Arapça mensur olarak yazılmış bu eser, Ankara İlahiyat Fakültesi 891 sıra numarasına kayıtlıdır. Nakşibendî tarikatının adab ve erkânından bahsetmektedir. Zahriye kaydında İlmî Efendi; *mürşidü’l-fâzıl kâmilü’s-Şeyh es-Seyyid Hasan İlmî Kozânî* olarak anılmaktadır. Müellif, kendi hatt-ı destiyle eserini 1264/1848 tarihinde bitirdiğini belirtir. Eserin *Sirâc* ismiyle meşhur olduğunu da dile getirir.

Bi-hamdi 'llâh be-destümle hitâm oldı

Zihî manzûm ki hazâ *Sirâc* ismi be-nâm oldı

Peygambernâme: Manzum olarak kaleme alınmış olan bu eser toplam 63 beyitten meydana gelmektedir. Eser, Maraş'tan Kudüs'e kadar olan peygamberlerin ziyaretgâhlarını görmek amacıyla düzenlenmiş bir seyahati betimlemektedir (Tekdemir, 2024). Eser Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum Bölümü'nde AEmnz 820 numaraya kayıtlıdır.

Şerhu'l-Esmâ'ü'l-Hüsnâ: Manzum olarak yazılmış olan bu eser *Esmâ'ü'l-Hüsnâ*'nın manzum bir şerhidir. 135 beyitten meydana gelmektedir. Müstensih istinsah kaydında İlmî Efendi'yi *Mevlânâ es-Seyyid Hasan el-Kozanî el-Hâlidî en-Nakşibendî* olarak tanımlamaktadır. Eser 1253/1838 tarihinde istinsah edilmiştir. Eser Millet Kütüphanesi Ali Emiri Manzum Bölümünde 02503-001 numaraya kayıtlıdır.

Münâcâtlar: Peygambernâme eserini takip eden mecmuanın içerisinde İlmî'ye ait münacatlara yer verilmiştir (Tekdemir, 2024). İlmî, 11 beyit olarak yazmış olduğu iki münacatında da günahlarından dolayı Allah'tan af dilenmekte ve Hz. Peygamber'in şefaatine sığınarak daima gözyaşı döktüğünü dile getirmektedir.

Mevlid-i Şerîf'in Tanıtılması:

Eserin Adı:

Şair; eserini yazma nüshanın (YB) ser-levhasında *Mevlid-i Şerîf* olarak isimlendirmiştir. Matbu nüshanın (HM, HP) ser-levhasında ise eserin adı *Mevlûd-ı Şerîf* şeklinde yanlış yazılmıştır. Şair beyitlerinde eserin adından *Mevlid* olarak bahsetmektedir.

Mevlid-i şâh oldı miskü'l-hitâm

Virdi çünkim *Mevlid-i* pâke niżâm

Eserin Yazılış Tarihi:

Eserin yazılış tarihi metinde belirtilmiştir. Şair, eseri h.1226/1811-12 tamamlamıştır.

Biñ iki yüz yirmi altıda tamâm

Hem rebî'ü'l-evvelinde ihtitâm

Eserin Yazılış Sebebi:

Mevlid-i Şerîf'te müellif sebab-i telife yer vermemiştir. Fakat birçok mevlid müellifi gibi İlmî Efendi eserini peygamberin kendisine şefaatchi olması için tertip ettiğini dile getirmektedir.

Şâfi' ola **İlmî**'ye Hayrû'l-enâm

Virdi çünkim *Mevlid-i* pâke niżâm

Eserin Nazım Şekli:

Mevlid-i Şerîf, merhaba faslı dışında tamamen mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır. Merhaba faslında gazel nazım şekli tercih edilmiştir.

Eserin Vezni:

Eser, Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât*'ı ve diğer mevlidlerin birçoğu gibi aruzun *fâilâtün fâilâtün fâilün* vezniyle kaleme alınmıştır. Eserde yer yer vezin aksaklıkları da görülmektedir.

Eserin Beyit Sayısı:

Elimizde bulunan iki matbu nüshada 253 beyit, yazma nüshada ise 278 beyit bulunmaktadır. Üç nüshanın mukayesesi sonucunda hazırlanan bu mevlidin toplam beyit sayısı 285'tir.

Eserin Bölümleri:

- 1) Faşlun fî intikālî nûr-ı imāmü'l-haremeyn Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 2) Faşlun fî velâdet-i Resûlü's-şâkaleyn Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 3) Faşlun fî duĀ-i nebiyyü'r-raḥmet Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 4) Faşlun fî żuhûrî Ālāmâtin Āinde velâdeti şefîĀül Āamem Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 5) Faşlun fî ırzâĀi nûru'l-hüdâ Muḥammed şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 6) Faşlun fî şaĀĀ-ı şadri şemsü'd-d'uhâ Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 7) Faşlun fî tervîci seyyidü'l-mürselîn Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 8) Faşlun fî nüzûlî'l-vaḥyi Āalâ raḥmeten li'l-Āalemîn Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 9) Faşlun fî muĀcizât-ı seyyidü'l-enbiyâ Muḥammed şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 10) Faşlun fî miĀrâci senedü'l-evliyâ Muḥammedin şallallāhu Āleyhi ve sellem
- 11) İhlâs-ı şerîf şelâse merrâtin li-rûhi en-nâzımı raḥimehu'llāhu teĀâlâ duĀ-ı mevlüd-
ı şerîf¹

Eserin Muhtevası**Tevhîd (1-16. Beyitler)**

Tevhid olarak adlandırılan ilk fasıl; Allah'ın tek, ezeli ve kudret sahibi oluşunu, Allah'a hiçbir şeyin benzeyemeyeceğini ve denk olamayacağı ele almaktadır. Allah'ın her türlü noksanlıktan uzak olması, bütün övgülerin ona yakıştığı; dünyanın nizam bulduğu ve semanın Allah'ın istemesiyle tam bir şekilde yaratıldığı; dağları, cennetteki ırmakları ve yeryüzünü var ettiğini bu bölümde şair dile getirmektedir.

NaĀat (17-32. Beyitler)

Bu bölümde; Hz. Peygamber'in, Allah'ın mülküne sultan olması, onunla yerlerin ve göklerin güzellik bulması; her şeyin yaratılmasındaki maksadın peygamberin dünyaya

¹ "Bu Mevlid-i Şerîf duasını yazana (Allah ona rahmet etsin) ruhu için üç kere İhlâs-ı Şerîf okuyun"

gelmesinin olduğu ifade edilmiş ve bilhassa peygamberin âlemin övüncü, evliyâların sığınağı, ümmetin şefaathçisi olduğu da şair tarafından vurgulanmıştır.

Faşlun fî intikâli nûr-ı imâmü'l-haremeyn Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (33-64. Beyitler)

Âlemlerin peygamberin nuru üzerine yaratılması sonucunda bu nurun Hz. Âdem'e intikal edişi; daha sonra Hz. Havvâ'ya geçmesi ve ardından Hz. Şit'in alınına konması; Hz. Abdullâh'ın Hz. Âmine Hatunla evlenmesi gibi konular bu fasılda yer almaktadır.

Faşlun fî velâdet-i Resûlü's-şâkaleyn Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (65-94. Beyitler)

Bu bölümde; Hz. Âmine'nin Hz. Peygamber'in doğumunda hiç sıkıntı çekmemesi, hamileliği boyunca üzerinde daima bir bulutun dolaştığı, Rebiü'l-evvelin on ikinci gecesi çok acayip şeylerin ortaya çıktığı belirtilir ve Hz. Âmine'ye göz aydınlığı dilenir. Ardından merhaba faslına geçilir ve bu fasılda şair; peygamberi kıyamet gününün şefaathçisi, asi ümmetin sığınağı, cennet kapılarının anahtarı, ahiret ve dünyanın süsü, kâinatın övüncü, Allah'ın sevgilisi olarak tanımlamaktadır. Merhaba faslından sonra şair; iki hatunun geldiğini, yüzlerinin parlak bir ay olduğunu, boylarının birer sanavber, yanaklarının ise güneş gibi parladığını, bunların Hz. Âsiye, Hz. Meryem ve Adn melekleri olduklarını söyler. Hz. Âmine'ye doğum sırasında teselli verildiği ve ardından onun kutlandığı, Hz. Peygamber gibi bir oğlun dünyaya gelmediği zikredilmektedir. Cebrail'in peygamberin hizmetçisi olacağı, peygamberin adının Muhammed koyulacağı, ayağına şahların yüz süreceği ifade edilmektedir. Şair; Âmine Hatun'un çok susadığından, bir kâse ile şerbet verildiğinden ve canının rahat bulup nura gark olduğundan bahsetmektedir. Aynı zamanda şair, İlâhî bir kuşun gelip Âmine Hatun'un sırtını sıvazlamasıyla peygamberin o vakit dünyaya teşrif ettiğini ve ayağa kalkıp peygambere saygı gösterilmesi gerektiğini de söylemektedir.

Faşlun fî duĆâ-i nebiyyü'r-rahmet Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (95-108. Beyitler)

Şair; kadınların en hayırlısının Âmine Hatun olduğunu ve peygamberin yaratılmışların en hayırlısı olarak dünyaya geldiğini, başını saadette göge kaldırıp dua için ellerini açtığını bildirmektedir. Allah'a halini arz ederek asi ümmetin bağışlaması için yalvardığını, kıyamet günü acı çekmek istemediğini ve kimseden nasihat duymadığını da ifade etmiştir. İki kişinin gelip gümüş ibrikle zümrüt bir leğen hazırlayıp cennet suyuyla peygamberi guslettiklerini ardından onun nazik tenini bir ipeğe sardıklarını, gözlerinin sürmeli, yüzünün ay ve güneş gibi parladığını, peygamberin sünnetli olarak doğduğunu ve onun ümmetine korkunun olmadığını şair bu bölümde vurgulamıştır.

Faşlun fî žuhûrı Ćalâmâtin Ćinde velâdeti şefiĆül Ćamem Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (109-132. Beyitler)

Bu fasılda; Hz. Peygamber'in dünyaya geldiği gece çok alametlerin ortaya çıktığı anlatılmıştır. Kabe'den Resûl'ün nurunun yükseldiği, ufukta sanki bir güneşin doğduğu, Mekke'den etrafın görüldüğü hatta Kayser'in köşklerinin Rum'da apaçık belirdiği, sultanların kalplerinin içine bir korku düştüğü, şahların minberlerinin altüst oluşu, müşrik kavimlerin cezasını bulduğu, Kisrâ'nın sarayının sarsıldığı, Kayser'in kalbinin hayrete düştüğü, Save

Gölü'nün kuruduğu, Mecûsî ateşinin söndüğü, putların yerle yeksan olduğu, şeytanların semadan uzaklaştırıldığı ve yüz üstü yere düştüğü ifade edilmiştir.

Faşlun fî ırzâ'Ci nûru'l-hüdâ Muhammed şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (133-149. Beyitler)

Mekke'nin güzel yaratılışlı kadınlarının üç günden fazla çocuk emzirmediği, çocuk emzirmek için hizmetli tuttıkları, Hz. Peygamber'in doğduğu yılda ise al-i Sad'dan birçok kadının onu emzirmek için geldiği ama Peygamberin kadınların emzirmesini kabul etmediği ve Sad kabilesinin içinde güzel bir kadının (Halîme) peygambere sütanne olduğu bu fasılda nakledilmektedir.

Faşlun fî şaqq-ı şadri şemsü'd'd-uhâ Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (150-180. Beyitler)

Hiz. Halîme ile Hiz. Peygamber'in bir gün koyun otlatmaya gittiklerinde ona bir bulutun gölge oluşturduğu sırada iki kişinin gökten inerek Allah'ın emri ile peygamberin göğsünü yardıkları, içinden uyuşmuş bir kan çıkardıkları ve adının şeytan hazzı olduğu ifade edilir. Daha sonra altın bir leğende Hiz. Peygamber'in kalbini gasl ittikleri, nurdan hatimle onu yerine koydukları ve bundan zahmet çekmediği anlatılmıştır. Hiz. Halîme'nin bu haberden çok perişan olduğu, kalbine bir ateş düştüğü ama Resûlün annesine sağ salim ulaştığı dile getirilmiştir. Şair; Hiz. Peygamber'in altı yaşına geldiğinde annesi Âmine Hatun'un vefat ettiğini, dedesi Abdülmuttalib'e emanet edildiğini, sekiz yaşında da dedesi vefat edince Ebû Tâlib'in ona kefil olduğunu, on iki yaşında amcasıyla Şam'a gittiğini, Rahib Bahîrâ'nın kilisesinde kaldığını ve rahibin kavimleri Hiz. Muhammed'i Resûl olarak tanımaya davet ettiğini söyler. Onun âhir zaman peygamberi olduğu, nübüvvetden eserler taşıdığı, tam bir şekilde korunması gerektiği, Yahudilerden sakınması ve Mekke'ye geri dönüşü bu bölümde anlatılmaktadır.

Faşlun fî tervîci seyyidü'l-mürselin Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (181-191. Beyitler)

Bu fasıl; Meysere'nin Basra'da Hiz. Peygamber'in birçok alametine şahit olup Hiz. Hatice'ye haber vermesini, Hiz. Hatice'nin Hiz. Peygamber'e âşık olmasını ve Hiz. Hatice'nin her şeyini Hiz. Peygamber'e teslim ederek yirmi yaşına geldiğinde Hiz. Peygamber'in Hiz. Hatice'yi eş olarak kabul etmesini konu almaktadır.

Faşlun fî nüzûlî'l-vahyi Ćalâ rahmeten li'l-Ćâlemîn Muhammedin şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (192-205. Beyitler)

Şair; Hiz. Peygamber'in kırk yaşına girdiğinde Allah aşkının onda çoğaldığından, insanlardan uzaklaştığından ve Hirâ Dağı'ndan haftalarca gelmediğinden bahsetmektedir. Yine bu fasılda; Cebrâil'in Hiz. Peygamber'e vahiy ile gelip İkrâ nidasıyla başlayan seslenişi, Müddessir Sûresi'nin inişi, peygamberin kavimleri İslam'a davet edişi, Allah vahdaniyetini beyan etmek için geldiği ve bütün putları (Lat, Uzat) yerle yeksan ettiği belirtilmektedir.

Faşlun fî muĆcizât-ı seyyidü'l-enbiyâ Muhammed şallallâhu Ćaleyhi ve sellem (206-224. Beyitler)

Hiz. Peygamber'den kavmi mucizat istediği zaman Allah'ın, Hiz. Peygamber'in her türlü talebini yerine getireceğini ifade etmesinin ardından Hiz. Peygamber'in parmağından su

akıtması, ayı ikiye bölmesi ve ardından Kureyş'in ileri gelenlerinin Müslüman olmaları bu bölümde bahsedilen konulardandır.

Faşlun fî miĀrâcî senedü'l-evliyâ Muhammedin şallallâhu Āleyhi ve sellem (225-266. Beyitler)

Bu fasılda; bir gece Cebrâil'in Burak adında bir binekle gelerek Cebrâil'in Hz. Peygamber'i Hakk'a davet edişi ve bir nefesde Kudse erişi ve enbiyaya Mescid-i Aksa'da imamlık etmesi vurgulanmaktadır. Daha sonra Hz. Peygamber'in ilk semada Hz. Âdem ile buluştuğu, oradan ikinci semaya geçerek Hz. İsâ ve Hz. Yahyâ ile bir araya geldiği, üçüncü semada Hz. Yûsuf'a görüştüğü, dördüncü semada Hz. İdrîs'e konuk olduğu, beşinci semaya eriştiği ve oradan altıncı semaya geçerek Hz. Musâ ve Hz. Hârûn'a misafir olduğu, yedinci semaya ulaşınca semanın meleklerinin nura gark olduğu, Hz. İbrâhîm'i görüp Refref ile Sidre'ye geçtiği, orada Allah'a çok yaklaştığı ifade edilir. Ümmete elli vakit namazın farz kılındığı ve Hz. Musâ'nın elli vakit namazın hafifletilmesi gerektiğini, ümmete ağır geleceğini söylemesinin akabinde namazın beş vakte indiğini, Hz. Peygamber'in Beytül-Makdis'e geri döndüğünde ashaba bu durumu anlattığını ve Ebû Bekir'in onu tasdik ettiğini şair dile getirir.

İhlâş-ı şerîf şelâse merrâtin li-rûhi en-nâzımı rahimehu'llâhu teĀlâ duĀ-ı mevlüd-ı şerîf (266-285. Beyitler)

Şair bu bölümde Allah'a yalvararak af dilemektedir. Meleklerin, evliyanın ve enbiyanın hürmetine günahlarının bağışlanmasını istemektedir. Belalardan korunmayı, zalimlerden olmamayı arzulamıştır. Kulun daima cürm ü hata yaptığına ve Allah'ın da daima lutf u atada bulunarak kullarını bağışlayacağına bu bölümde değinilmiştir. Allah'a yalvarmaya yüzünün olmadığını ve ahirette Hz. Peygamber'in şefaatçi olmasını da ümit etmektedir.

Mevlid-i Şerîf'te Yer Alan Ortak Beyitler ve Mısralar

Şairler yaşadığı dönemlerde hem kendi çağdaşlarından hem de seleflerinden oldukça etkilenmişlerdir. Mevlid metinleri içerisinde de görülen bu etkileşim bazen beyit düzeyinde bazen mısra düzeyinde olmaktadır. Mevlid şairlerinde olan İlmî Efendi'nin, Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n-Necât* ve Şemseddin Sivâsî²(öl. 1597)'nin *Mevlidi'n-Nebî* adlı eserinden etkilendiği görülmektedir. Mevlid'in içerisinde Süleyman Çelebi'ye ve Şemseddin Sivâsî'ye ait beyitleri ve mısraları görmek mümkündür. İlmî Efendi sadece şairlerden etkilenmemiş aynı zamanda onları da etkilemiştir. Bu şairlerden birisi de 19. yüzyıl mevlid şairi olan Mehmed Tevfik Efendi³'dir. Mehmed Tevfik Efendi, 1892 yılında yazdığı *Mevlid-i Şerîfi*'nde; İlmî'nin *Mevlidi*'nde yer alan beyitlerin ve mısraların birçoğuna hiçbir değişiklik yapmadan yer vermiştir.

² Şair ve eseri hakkında bilgi için bk. Aksoy, 2015.

³ Şair ve eseri hakkında bilgi için bk. Yıldız, 2018.

Tablo 1: Süleyman Çelebi ve İlmî Efendi'nin Mevlidlerindeki Ortak Beyitler

VEŞİLETÜ'N-NECÂT (SÜLEYMAN ÇELEBİ)	MEVLİD-İ ŞERİF (İLMÎ)
İşbu resm ile müselsel muttasıl Tâ olunca Mustafâya muntekil	Olup ol nûr-ı müselsel müntakıl Tâ ki ĞAbdu'llâh oldu muttasıl
Ol Rebi-ül-evvel ayı nicesi On ikinci gice isneyn gicesi	Ol rebîĞü'l-evvel ayı nicesi Oldı anuñ on ikinci gicesi
Bi-huruf ü lafz ü savt ol pâdişâh Mustafâ'ya söyledi bi-iştibâh	Bî-hurûf-ı lafz-ı şavt ol pād-şâh Muştafâ'ya söyledi bî-iştibâh
Amine Hatun Muhammed anesi Ol sadeften toĒdı ol dūr dânesi	Şâh-ı kevneynüñ odur çün anası Bu şadeften geldi ol dūr-dânesi

Tablo 2: Şemseddin Sivâsî ve İlmî Efendi'nin Mevlidlerindeki Ortak Beyitler

MEVLİD-İ NEBÎ (ŞEMSEDDİN SIVÂSÎ)	MEVLİD-İ ŞERİF (İLMÎ)
Bana baĒışla bu âsî ümmeti Çekmeyem tâ rûz-i ferdâ kürbeti	Baña bahş it tâ ki Ğâsî ümmeti Çekmeyem rûz-ı kıyâmet kürbeti
Âferin ol hâtûnun idrâkine Âferin fehmine akl pâkine	Şad-hezâr tahsîn anuñ idrâkine Âferîn Ğilmine fehmi-pâkine

Tablo 3: Mehmed Tevfik ve İlmî Efendi'nin Mevlidlerindeki Ortak Beyit ve Mısralar

MEVLİD-İ ŞERİF (MEHMED TEVFİK)	MEVLİD-İ ŞERİF (İLMÎ)
Ey Huda vü zü'l-Celal-i Kirdigar Ey Kerim-i padişah Perverdigar	Ey Hudâ vü zü'l-celâl u Kirdigâr Ey Kerîm u pād-şâh Perverdigâr
Sana yokdur hiç şebih ü hem nazir Ente Ferdün Vahidün Hayyün Kadir	Saña yokdur hiç şebîh u hem nazîr Ente Ferdûn Vâhidûn Hayyun Qadîr
Ferd-i ma'budsın şerikindir muhal Hiç taşavvur mı sana zıdd ü misal	Ferd u maĞbûdsın şerikündür muhâl Hiç taşavvur mı saña zıdd u mişâl
Mülkine sultan ola bir şah-ı dîn Bula zeyn anınla eflak ü zemin	Milkine sultân ola bir şâh-ı dîn Zeyn ola anuñla eflâk u zemîn
Hep mela'ik ana itdiler sücud Böyle ferman itdi Hallak u Vedud	Hep melâĞik aña itdiler sücûd Böyle fermân itdi HallâĞ-ı Vedûd
Şöyle kim nur-ı risalet hazreti İrdi 'Abdullah'a buldı şöhreti	Hâsıl-ı nûr-ı risâlet hazreti İrdi ĞAbdu'llâh buldı şöhreti
Dahi Havva'yı yarattı zü'l-Celal	Dañı Havvâ'yı yarattı Zü'l-celâl
Hak-i payı gözlere kuhl ü cila İşigi toprağıdır 'ayn-ı şifa	Hâk-pâyı gözlere kuhl ü cilâ İşigi toprağıdur Ğayn-ı şifâ

Vesîletü'n-Necât ve Mevlid-i Şerîf'in Mukayesesi

Vesîletü'n-Necât bir kurucu metin (Kemikli, 2022) olması hasebiyle ondan sonra yazılmış olan mevlidlere öncü olmuş, yapı ve muhteva bakımından mukayeselerde bir sembol haline gelmiştir. Çalışmamıza konu olan İlmî'nin *Mevlid-i Şerîf*'i ve Süleyman Çelebi'nin *Vesîletü'n Necât*'ı yapı ve muhteva bakımında aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

*) *Vesîletü'n-Necât* mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmış ve ikinci, üçüncü fasıllarında kaside nazım şekline yer verilmiştir. *Mevlid-i Şerîf* ise merhaba faslı dışında mesnevi nazım şekliyle kaleme alınmıştır. Merhaba faslı gazel nazım biçimi ile tahrir edilmiştir.

*) Süleyman Çelebi eserinde aruzu oldukça iyi kullanmıştır. “fâ ‘ilâtün fâ ‘ilâtün fâ ‘ilün” ve “mef‘ûlû fâ ‘ilâtü mefâ ‘ilü fâ ‘ilün” vezninde eserini yazmıştır. İlmî Efendi ise *Mevlid-i Şerîf*’te aruzun “fâ ‘ilâtün fâ ‘ilâtün fâ ‘ilün” veznini kullanmayı tercih etmiştir. İlmî Efendi’de yer yer aruz kusurları görülmekle birlikte aruzu iyi kullandığı söylenebilir.

*) Fasıllara geçişlerde her iki eserde de vasıta beyitlerini görmek mümkündür. *Vesîletü’n-Necât*’ta iki beyit halinde olan vasıta beyiti *Mevlid-i Şerîf*’te ise tek beyit halindedir. Vasıta beyitleri iki eserde de Türkçedir.

Haşre dek ger dinilürse bu kelim

Ahmed-i Muhtâra olsun şubh u şâm

Niçe haşr ola bu olmaya tamam

Miskden atıyeb şalât ile selâm (Mevlid-i Şerîf)

Ger dilerseñüz bulasız oddan necat

İşk ile derd ile aydun es-salat (Vesîletü’n-Necat)

*) Süleyman Çelebi ve İlmî Efendi mevlidlerinde açık, sade bir dil; samimi ve külfetsiz bir üslup kullanmıştır.

*) *Vesîletü’n-Necât* toplam 16 fasıldan ve 768 beyitten oluşmuştur. *Mevlid-i Şerîf* ise 11 fasıldan ve 285 beyitten meydana gelmiştir. *Mevlid-i Şerîf*’te sebep-i telif, Hz. Peygamber’in hicreti, Hz. Peygamber’in ölümü gibi bölümler yer almamaktadır.

Mevlid-i Şerîf’in Dil ve Anlatım Özellikleri

*) İlmî Efendi, mübalağaya başvurmadan düşüncelerini samimi bir şekilde ifade etmiştir.

*) *Mevlid-i Şerîf*’te “yoĥsul; bay; Tur ayaĥa; işig; kıatı; şan; bile alup; Şaĥ esen; yigirmi; yaraĥ; řapuña durmaĥa; urma” gibi arkaik kelimeleri bulmak mümkündür.

*) Eski Anadolu Türkçesinde öğrenilen geçmiş zaman eki olan “mış” ve “updur” eklerinin kullanıldığı görülmektedir: Çün aña *Levlāk* buyur**updur** Ĥudā

*) Hece başında k>ĥ deĥişimi vardır: yoĥsul

*) Sıfat fiil eki olan “-dUk”un bulunma eki olan “-dE/dA” ile genişletilmiş şekilleri de metinde yer almaktadır: řoĥduĥda, bulduĥda

*) Yönelme durum ekin bulunma hali eki yerine kullanılmıştır: Tur ayaĥa

*) Atıf vavı olması gereken yerlerde tamlama yapmış veya tamlama olması gereken yerlerde atıf vavı koymuştur.

Bî-hurûf-ı lafz-ı şavt ol pād-şāh

Muřtafā’ya söyledi bî-iřtibāh

*) İlmî mevlidinde; sıfat, isim ve zarf fiil eklerine yer vermiştir.

Yalvarmaĥa (İsim Fiil);

řoĥdıĥı (Sıfat Fiil);

döndigince (Zarf Fiil)

Nüsha Tavsifi⁴

Mevlid-i Şerîf'in şu ana kadar tespit edilen üç nüshası bulunmaktadır. Bu nüshalardan ikisi matbu (HM ve HP) diğeri ise yazma (YB) bir nüshadır. Bu üç nüshanın karşılaştırılması sonucu 285 beyitten oluşan tenkidli bir metin ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nüshaların sayfa ve varak numaraları dipnotta gösterilmiştir. Nüsha farklarının olduğu görülen bu üç nüshadan hareketle başka nüshalarında olma ihtimali oldukça fazladır.

Matbu Nüsha (HM)

Bu nüsha Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi Koleksiyonu 04442 numarada kayıtlıdır. Nüsha 15 sayfadan oluşmaktadır. Her sayfadaki beyit sayısı 13-20 arasında değişmektedir. Nüshada 253 beyit bulunmaktadır. Nüshanın sonunda yer alan ferağ kaydından hareketle eseri istinsah eden kişinin Osman Seferihisari olduğu anlaşılmaktadır. Ferağ kaydında ayrıca *Mevlid*'in müellifinin Mevlâna Halid-i Bağdadi'nin halifelerinden olan "Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi" olduğunu da dile getirmektedir. Nüsha el-hac Osman Zeki Efendi Matbaasında basılmıştır.

Ferağ Kaydı:

‘Cülemâ-yı mütebahhirinden ve bi'n-nefs hazret-i Mevlânâ Hâlid efendimüzün hâlifelerinden Kozânî Hâcî Hasan ‘İlmî Efendi merhûmuñ naẓm-kerdesi olan Mevlûd-ı hazret-i Nebevînüñ meclis-i ma‘Ārifün şâhib-i istid‘â Hüseyñ Hilmi Efendiye virdükleri ruhşat-nâme mevcibince bu def‘a tab‘ u temsîl kılınup mûmâ-ileyh Hüseyñ Hilmi Efendinün zâtına mahşûs imtiyâzı dahı oldıgınuñ beyânına ibtidâr kılındı. Ketebe-i ‘Osmân Seferîhîşârî tab‘-ı fi-matba‘a-i el-hâc ‘Osmân Zekî Efendi.

Süleymaniye Kütüphanesi {Yazma Bağışlar} Nüshası (YB)

Nüsha Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Koleksiyonu 02960 numarada kayıtlıdır. Nüsha 9 varaktan oluşmaktadır. Her varaktaki beyit sayısı 16-20 beyit arasında değişiklik göstermektedir. İçerisinde 278 beyit bulunmaktadır. Nüsha 210x135-190x105 mm. ölçülerine sahiptir. Talik yazı ile yazılmıştır. İstinsah kaydında bu *Mevlid*'in h.1226 yılında İlmî adında bir zat tarafından yazıldığını ve daha sonra h.1289'da *Mevlid*'in Behisni-zâde İbrâhîm Fevzî tarafından istinsah edildiği vurgulanmıştır. 29 Rebî'ü'l-evvel 1316 tarihinde bu nüsha istinsah edilmiştir.

Ferağ Kaydı:

Bundan toqşan sene evvel ya‘Ānî 1226'da bu manẓûme-yi şerîfeyi ‘İlmî nâm-zât naẓm itmiş. 1289'da Behisni-zâde İbrâhîm Fevzî nâm-zât tahrîr eylemiş idüğinden bu def‘a anuñ nüshasınca istinsâh olındı. 29 Rebî‘Cü'l-evvel 1316.

Matbu Nüsha (HP)

Bu nüsha Çorum Hasan Paşa Kütüphanesi Hacı Paşa Matbu Koleksiyonu 549/1 numarada kayıtlıdır. Nüsha 15 sayfadan oluşmaktadır. Her sayfadaki beyit sayısı 13-20 arasında

⁴ Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Bölümü'ndeki nüsha [YB], aynı kütüphanedeki Hacı Mahmud Efendi Bölümü'ndeki matbu nüsha [HM] ve Çorum Hasan Paşa Kütüphanesindeki Hasan Paşa Bölümü'ndeki nüsha ise [HP] şeklinde gösterilmiştir.

değişmektedir. Nüshada 253 beyit bulunmaktadır. Nüshanın sonunda yer alan ferağ kaydından hareketle eseri istinsah eden kişinin Osman Seferihisari olduğu anlaşılmaktadır. Ferağ kaydında ayrıca *Mevlid*'in müellifinin Mevlana Halid-i Bağdadi'nin halifelerinden olan "Kozânî Hâcî Hasan İlmî Efendi" olduğunu da dile getirmektedir. Nüsha el-hac Osman Zeki Efendi Matbaasında basılmıştır.

Ferağ Kaydı:

Ulemā-yı mütebahhirinden ve bi'n-nefs hāzret-i Mevlānā Hālid efendimüzüñ hālifelerinden Kozānî Hācî Hasan Đİlmî Efendi merhūmuñ naẓm-kerdesi olan Mevlūd-ı hāzret-i Nebevīnūñ meclis-i maĐārifūñ šāhib-i istidĐā Hüseyn Hilmî Efendiye virdükleri ruhşat-nāme mevcibince bu defĐa ẓabĐ u temsīl kılinup mūmā-ileyh Hüseyn Hilmî Efendinūñ zātına mahşūs imtiyāzı dahı oldıĝınuñ beyānına ibtidār kıldı. Ketebe-i ĐOsmān Seferīhīšārī ẓabĐ-ı fı-maẓbaĐa-i el-hāc ĐOsmān Zekī Efendi.

Tenkidli Metnin Kuruluşunda Takip Edilen Esaslar

- 1) Metinde geçen ayet, hadis, Arapça ve Farsça sözler italik olarak yazılmış anlamları verilmiştir.
- 2) Metin tamiri yapılan yerler köşeli paranteze alınmıştır. Ör. şems [ü] mäh
- 3) Özel isimlere gelen ekler kesme işaretiyle ayrılmıştır. Ör. İlmî'ye, Mekke'ye
- 4) Varak ve sayfa numaraları dipnotta gösterilmiştir.
- 5) Kafiye, vezin ve imla kusurları dipnotta belirtilmiştir.
- 6) Farsça vav-ı ma'düleleri göstermek için (˘) üst bilgi işareti kullanılmıştır.
- 7) Şeddeli Arapça kelimelerin kendinden sonra ünlü bir harf gelmişse çift sesli okunmuştur. Ör. Hakk, Rabb...

SONUÇ

Türk edebiyatında geleneksel bir hale dönüşmüş olan mevlid yazıcılığının, XV. yüzyılda ilk örneklerini vermeye başladığı ve bu yüzyıldan sonra mevlid yazma geleneğinin de hız kazandığı görülmektedir. Türkistan'dan Balkanlara kadar dünyanın çeşitli ülkelerinde varlığı tespit edilen mevlid metinleri, edebiyatın zengin bir kaynak olmasını sağlayan somut delillerden olmuştur. Bu zenginliği sağlayan metinlerin başında hiç şüphesiz Süleymân Çelebi'nin *Vesiletü'n-Necât*'ı gelmektedir. Birçok mevlid metni onu tanzir ve taklid edilerek ortaya konulmuştur. Nâmi diyarları aşmış, farklı dillere çevrilmiş hatta Türkçe konuşulmayan kimi topluluklarda bile Türkçe olarak dillendirilmiş, dinlenmiş ve hıfz edilmiştir. Mevlid yazma kültürünü devam ettiren şairlerden birisi de 18. yüzyıl son asrı ve 19. yüzyılın ilk yarısında yaşamış olan Hasan İlmî Kozânî'dir. İlmî'nin *Mevlid-i Şerifi* 285 beyitten meydana gelmektedir ve aruzun *fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün* vezniyle yazılmıştır. 1226/1811-12 yılında kaleme alınan *Mevlid-i Şerif*'in, Süleymaniye Kütüphanesi (Yazma Bağışlar), Çorum Hasan Paşa Kütüphanesi (Hasan Paşa Matbu) ve Süleymaniye Kütüphanesi (Hacı Mahmud Efendi) olmak üzere toplam üç nüshası bulunmaktadır. Bu üç nüsha karşılaştırılarak 285 beyitten meydana gelen bir mevlid metni ortaya konulmuştur. Sade bir dille yazılan *Mevlid-i Şerif* nazım tekniği açısından oldukça

başarılıdır. Eserde, Eski Anadolu Türkçesi özellikleri görülmekle birlikte Süleyman Çelebi ve Şemseddin Sivâsî'nin mevlidlerinden bazen beyit bazen de mısra düzeyinde alıntılar yapılmıştır. İlmî'nin *Mevlid-i Şerîfi*'nde kullanmış olduğu arkaik kelimeler, bazı ekler ve sözcükler eserin *Vesîletü'n-Necât*'tan etkilendiğini göstermektedir. İçerik ve konu başlıkları bakımından *Vesîletü'n-Necât*'tan pek bir farkı olmayan *Mevlid-i Şerîf*'te sadece sebeb-i telif, Hz. Peygamber'in hicreti, Hz. Peygamber'in ölümü gibi bölümler bulunmamaktadır. Merhaba faslı dışında mesnevi nazım şekli ile yazılan eser, toplam 11 bölümden oluşmaktadır. Eser aynı zamanda şairin nereli olduğu, hangi tarikata mensubiyetinin bulunduğu ve hangi yüzyılda yaşadığı gibi çeşitli bilgiler de elde etmemizi sağlamıştır. İlmî'nin *Mevlid-i Şerîfi*, Türk mevlid geleneğinin eksik bir halkasının tamamlaması ve bu geleneğin devam etmesine katkı sunması açısından değerli olduğunu düşünmekteyiz.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, H. (2004). Mevlid. *Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* İçinde (s. 482-484). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Aksoy, H. (2015). *Şemseddin Sivasî ve Mevlidi, mevlid külliyyatı*. Sivas Belediyesi Yayınları.
- Corbin, H. (1986). *İslâm felsefesi tarihi* (1. Cilt). (Çev.: H. Hatemi). İletişim Yayınları.
- İslam Âlimleri Ansiklopedisi (2025). *Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî* <https://www.ehlisunnetbuyukleri.com/Islam-Alimleri-Ansiklopedisi/Detay/MEVLANA-HALID-I-BAGDADI/3924> adresinden 21 Ocak 2025 tarihinde erişildi.
- Kemikli, B. (2022). *Bir kurucu metin: Vesîletü'n-Necât, bir şâheseri yeniden okumak-Vesîletü'n-Necât*. Esenler Belediyesi Yayınları.
- Köksal, M. F. (2011). *Mevlid-nâme*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Okiç, T. (1975). Çeşitli dillerde mevlidler ve Süleyman Çelebi mevlidinin tercümeleri. *Atatürk Üniversitesi İslâmî İlimler Dergisi*, 1(1), 17-78.
- Pekolcay, N. (1950). *Türkçe mevlid metinleri*, (Tez No: 01821) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul Edebiyat Fakültesi. <https://nek.istanbul.edu.tr/ekos/TEZ/01821.pdf>
- Pekolcay, N. (1980). *Mevlîd (Vesîletü'n-Necât)*. Dergâh Yayınları.
- Tekdemir, H. K. (2024). Tanınmayan bir şair: Hasan (İlmî) Kozanî ve bilinmeyen manzumeleri: Peygamber-nâme ve Münâcâtlar, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(2), 530-547. <https://doi.org/10.33931/dergiabant.1534053>
- Timurtaş, F. K. (1970). *Mevlîd (Vesîletü'n-Necât)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ünver, İ. (1977). Ahmedî'nin İskender-nâmesindeki mevlid bölümü. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 25, 355-411.

Yıldız, İ. (2018). *Mehmed Tevfik: Mevlid-i Şerif (inceleme-metin)*. (Tez No: 515462). [Yüksek Lisans Tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Mevlid⁵-i Şerif

**Bi'smi'llāhi'r-Rahmāni'r-Rahīm
[fāĆilātün fāĆilātün fāĆilün]**

⁵ Mevlid: Mevlūd HM, HP.

- 1⁶ Ey Hüdâ-yı⁷ zü'l-celâl u⁸ Kirdigâr
Ey Kerîm⁹ u pād-şāh Perverdigâr
2 Saña yokdur hîç şebîh u hem nažîr
Ente Ferdûn Vâhidûn Hayyun Qadîr
3 Ferd u ma'Cbûdsın şerîkûndür muhâl
Hîç taşavvur mı saña zıdd u mişâl
4 Sen buyurduñ *kul hüva'llāhu ehad*¹⁰
Anı ta'Ālîb itdi *Allāhu's-şamed*¹¹
5 *Lem yelid lem yuled*¹² *Allāhu's-şamed*
Hem buyurduñ *lem yekun kufven ehad*¹³
6 Hep naķâyısdan Hüdâ¹⁴ sensin berî
Hep¹⁵ nu'Āt-ı kāmîle saña harî
7 Herze-gû oldı egerçi müşrikûn
Ālîsin¹⁶ ammā *yeķülû'z-zâlimûn*¹⁷
8 Saķf-ı merfû' oldı gökler bî-Āimād
Baş idüp itdûñ zemîni ser-nihād
9 Oldı zînet göklere cümle nücûm
Anları itdûñ şeyâţine rücûm
10 Hem cibâli itdûñ *evtād*¹⁸ u zemîn
Daĥı icrâ eyledüñ mâĀ-ı ma'Ātın
11 İtdü¹⁹ arz ile semâ çün izdivâc
Hep terādûf itdi emrûñle nitâc
12 Silk-i çârı fazla dizdûñ dürr-i sâl
İnkisâr-ı rişte-i nažmı muhâl
13 Çarbâğ Āunşurı ezdād iken
Dost kılduñ birbirine²⁰ zü'l-minen²¹
14²² Her biri bir hîzmete oldı dūçâr
Hîzmetinde cümle oldı pâydar²³
15²⁴ Zîr u bālâ buldı çün böyle niżâm
Hîç tehî olur mı böyle²⁵ intiżâm

⁶ [YB 1b]; [HM, HP 2]

⁷ Hüdâ-yı: Hüdâ vü HM, HP.

⁸ u -HM, -HP.

⁹ Kerîm: mu'Cażzam YB.

¹⁰ "De ki: O, Allah'tır, bir tektir." İhlâs Sûresi 112/1.

¹¹ "Allah Samed'dir." İhlâs Sûresi 112/2.

¹² "Doğurmamış, doğurulmamıştır." İhlâs Sûresi 112/3.

¹³ "Hiçbir şey O'na denk ve benzer değildir." İhlâs Sûresi 112/4.

¹⁴ Hüdâ: Şehâ YB.

¹⁵ Hep: Her YB.

¹⁶ Ālîsin: Pâksın YB.

¹⁷ "Zalimlerin dedikleri." İsra Sûresi 17/47.

¹⁸ "Ve'l cibale evtada: Biz dağları da birer kazık yapmadık mı?" Nebe Sûresi 78/7.

¹⁹ İtdü: İtdüñ HM, HP.

²⁰ birbirine: bunları ey YB.

²¹ zü'l-minen: zâ'l-minen HM, HP.

²² [HM, HP 3]

²³ 14b Cümle oldı hîzmetinde pâydar YB.

²⁴ [YB 2a]

²⁵ böyle: işbu YB.

- 16 Emir arzıyla semā çün oldı tām
Diledi Ĥallāk u Ĥayy u Lā-yenām
- 17 Milkine sulṭān ola bir šāh-ı dīn
Zeyn ola anuñla eflāk u zemīn
- 18 Cümlesinden bunlaruñ²⁶ ey hoş-nihād²⁷
Ahmed'üñ teşrīfidür ancaḳ murād
- 19 Çün aña *Levlāk*²⁸ buyurupdur²⁹ Ĥudā
İşigine yüz sürer šāh u gedā
- 20 Ĥāk-pāyı gözlere kuhl ü cilā
İşigi toprağıdur Āyın-ı şifā
- 21 Faḥr-i Ālem³⁰ pād-šāh³¹-ı enbiyā
ŞāfiĀ-i ümmet menās-ı evliyā
- 22 Gerçi geldi ol muĤāḥḥar cümleden
Ĥalk nūri esbaḳ ey vech-i ḥasen
- 23 Nūri anuñ aṣl eşyādur tamām
Şemmesinden nūri şemsüñ oldı tām³²
- 24 Anuñ içün ḥalk olındı bu zemīn³³
Āsmān ḥurşīd hem māh-ı berīn³⁴
- 25 Ārş u kürsī daḥı ḥavrā³⁵ vü cinān
Hem sürüşān-ı İlāhī ins ü cān
- 26 Ĥaḳ teĀlā ḥalk idüp hem ādemi
İtdi tezyīn anuñ ile Ālemi
- 27 Daḥı Ĥavvā'yı yaratdı Zü'l-celāl
Aña meĀnūs oldı ādem bī-melāl
- 28 Alnına vāzĀ itdi nūr-ı Ahmed'i
Bu sebebden buldı cāh-ı emcedi
- 29 Hep melāĀik aña itdiler sücūd
Böyle fermān itdi Ĥallāk-ı Vedūd
- 30 Didi ādem kimüñ ola işbu nūr
Didi Ĥaḳ nūr-ı Ḥabībümdür o nūr
- 31 Ĥıfẓina bu nūruñ eyle ihtimām
Şāhibidür bāĀis-i Ĥalk-ı Enām
- 32 *Ahmed-i Muḥtāra olsun šubḥ u šām*
Miskden aṭyeb šalāt ile selām

Faṣlun fī intikālī nūr-ı imāmü'l-haremeyn Muhammedin šallallāhu Āleyhi ve sellem³⁶

²⁶ bunlaruñ: bunuñ YB.

²⁷ hoş-nihād: Rabb-i Ālbād YB.

²⁸ "Levlāke levlāk lemā halāktü'l eflāk (Sen olmasaydın kâ'inatı yaratmazdım)"

²⁹ buyurupdur: buyurdu YB.

³⁰ Faḥr-i Ālem: Faḥr-i rūsül ü HM, HP.

³¹ pād-šāh-ı: pād-šāh u HM, HP.

³² tām -HM, -HP.

³³ bu zemīn: kâĀināt YB.

³⁴ māh-ı berīn: cümle cihān YB.

³⁵ ḥavrā: ḥürī YB.

³⁶ Başlık -YB.

- 33)³⁷ Vech-i âdemden idüp ol irtihâl
 Kõndı Havvâ alnına ol bî-misâl
 34 Rihlet itdi rûy-ı Havvâ'dan o nûr
 Şitûñ alnına konup itdi žuhûr
 35 İntikâl-i nûrı yazsam bu maķâl
 Pek dırâz olur âyâ şâhib-cemâl
 36 Olup ol nûr-ı müselsel mûntaķil
 Tâ ki ĆAbdu'llâh oldu muttaşıl
 37 Hâşıl-ı nûr-ı risâlet hâzreti
 İrdi ĆAbdu'llâh buldı şöhreti
 38 Görünürdi vech-i pâkinde žiyâ
 Kim semâda³⁸ nitekim şems-i d'uḥâ
 39 Oldı çok kimse nisâdan tâlibe
 ĆAşķla cândan olup hem râğibe
 40 Ahmed-i Muḥtâra olsun şubḥ u şâm
 Miskden aṭyeb şalât ile selâm³⁹
 41 Duḥter-i ḥukkâm Şâm'dan bir perî
 Oldı ĆAbdu'llâh cândan müşteri⁴⁰
 42 Āb-rûy u mâh-rûy-ı Şâm idi
 Pîç-i zülfi murğ-ı ḳalbe dâm idi
 43 Gün yüzinden âfitâb idüp hayâ
 Mâh-ı ruḥsârından isterdi žiyâ
 44 Nergis-i çeşmi anuñ şayyâd idi
 Ğamzesi hem bî-emân cellâd idi
 45 Ćîn-i zülfi yay-ı Ćuşşâķa kemend
 Dil-sitâni serv-ḳaddi ser-bülend
 46 Böyle mümtâz iken ol şâhib-cemâl
 Ćİlm ile olmışdı žâtı pür-kemâl
 47 Ćİlm ü Ćirfân ile nûr-ı Ahmed'i
 Fehm idüp bulmışdı ḳadr-i emcedi
 48 Ćİlm ile bildükde ol nûkte-şinâs
 Kimdedür Mekke'de nûr-ı faḥr-i nâs
 49 Şâm'dan ḳıldı sefer ol ḥûb-rû
 Vaşl-ı ĆAbdu'llâh içün ol müşg-bû
 50 Duḥter anı çünki daĆvet eyledi
 Anda ĆAbdu'llâh râzın söyledi
 51 Didi Ćarz idem cenâb-ı vâlide
 Söyleyem bu râzı şeyḥ Mâcid'e
 52⁴¹ Ḥânesine geldi ol ehl-i şalâḥ
 Āmine ḥatunı hem itdi nikâḥ

³⁷ [YB 2b] ; [HM, HP 4]

³⁸ semâda: d'uḥâda HM, HP.

³⁹ -YB.

⁴⁰ 41-64 arasındaki beyitler HM ve HP nüshalarında yoktur.

⁴¹ [YB 3a]

- 53 Bir huceste demde ol nūr-ı şerīf
EsĀcad-ı hengāmda ol bedr-i laṭīf
- 54 İtdi ĀAbdu'llāh'dan çün irtihāl
Āmine ḥazretine intiḳāl⁴²
- 55 Gün-be-gün ḥūb oldu o ḥayrū'l-nisā
Anı tezyīn itdi nūr-ı Muṣṭafā
- 56) Şāh-ı kevneynūñ odur çün anası
Bu şadefden geldi ol dūr-dānesi
- 57 Geldi ĀAbdu'llāh andan duḥtere
Didi itdüm vālidemle meşvere
- 58 Beynimüzde sebaḳ iden vaĀd nikāh
Cāy-ı incāzda ḳarāridūr ṣalāh
- 59 Cebhesinden ḡāĀib olmış gördi nūr
Ḳalb-i duḥterden meserret oldu dūr
- 60 Didi *merret firsatu merā's-seḥāb*⁴³
Ey dirīgā gitdi gözden āfitāb
- 61 Ey dirīgā ben murādum bulmadum
Nūr-ı Aḥmed'le müşerref olmadum
- 62 Derd ile feryād ile vā firḳatā
Āh ile efgān ile vā ḥasretā
- 63 Dirdi böyle rihlet itdi Şām'a ol
Nāle ile Şām'a Āvdet itdi ol
- 64 *Aḥmed-i Muḥtāra olsun ṣubḥ u ṣām*
Miskden aṭyeb ṣalāt ile selām
- Faṣlun fī velādet-i Resūlū's-ṣaḳaleyn Muhammedin ṣallallāhu Āaleyhi ve sellem**⁴⁴
- 65 Āmine'dir ḥamli vaḳtinde Āaceb
Görmedüm hīç zahmet u derd u taĀab
- 66 Hāmile olduğumı hīç bilmedüm
Renc-i ḥamle çok⁴⁵ muṣādif olmadum
- 67 Üstüme bir ebr-i ebyaz her zamān
Ḥar-ı ḥurşide olurdu sāyebān
- 68 Žāhir⁴⁶-i Mekke'ye çıḳsaydum eger
Baña vaḥş u ṭayr istīnās ider
- 69 Cümle iṣḡā eyleyüp aḳvālūme
Hem taĀalluḳ eyleyüp ezyālūme
- 70⁴⁷ Cümlesi tebrīk iderlerdi beni
Gūyiyā dirlerdi⁴⁸ dīde-rūṣeni
- 71 Ol rebīĀ'ı'l-evvel ayı nicesi

⁴² Mısra vezne uymamaktadır.

⁴³ "Fırsatlar hayattan bulut gibi bir kere geçer"

⁴⁴ Başlık -YB.

⁴⁵ çok: çün YB.

⁴⁶ Žāhir: Žāhiren YB.

⁴⁷ [YB 3^b]

⁴⁸ Gūyiyā dirlerdi: Şanki eylerlerdi YB.

- Oldı anuñ on ikinci gicesi
72 Müddetiyle vaz'ı-ı haml oldı qarīb
 Žāhir oldı anda çok şey-i Ćacīb⁴⁹
73 Dirdi anda cümle eşyā merhabā
 Merhabā ey kadr-i a'clā merhabā
74 Merhabā ey šāfi'ī rūz-ı kıyām
 Destgīr-i rūz-ı ferdā merhabā⁵⁰
75⁵¹ Merhabā ey Ćāšī ümmet melce'ī
 Ey derūñ me'cīvā-yı merzā merhabā⁵²
76 Merhabā miftāh-ı ebvāb-ı cinān
 Zīnet-i dünyā vü Ćuqbā merhabā
77 Merhabā ey kāĆinātuñ mefhārı
 Merhabā maħbūb-ı Mevlā merhabā
78 İki hātun geldi anda bī-nažīr
 Yüzleri šan anlaruñ bedr-i münīr
79 Geldiler hem gördüm anda çok nisā
 Qadd šanavber ruhları šems-i d'uhā
80 Āsiye birisi Meryem digeri
 Hūr-ı Ćayn-ı ĆAdn idi bākīleri
81 Didiler oğluñ gibi hīç bir oğul
 Ĥalk olalı bu cihān gelmiş degil⁵³
82 Eylediler cümle baña tesliye
 Luṭf ile itdiler anlar tehniye⁵⁴
83 Didiler bu gice tıfl-ı nāzenīn
 Toğar anuñ hādimi Cibrīl-emīn
84 Adını anuñ Muḥammed koyalar
 Aña cāndan hīzmet itsün dāyeler
85 Gelmedi dünyāya böyle šehr-yār
 Zīr-i pāyına ruh-ı šehler gubār
86 Ćün qarīb oldı gele serdār-ı dīn
 Ya'Ćnī fāhrū'l-mürselīn mi'Ćmār-ı dīn
87 Šuṣadum gāyet harāretten qatı
 Teşnelükden çekdi cānum şiddeti⁵⁵
88 Virdiler bir kāse ile şerbeti
 İçdüm andan buldı cānum rāḥatı
89 Ćarq-ı nūr oldum anı içdükde ben
 Görmedüm renc çekmedüm hergiz mihen⁵⁶
90 Oldı Ćün rev'ı-ı maḥāz benden ba'Ćīd

⁴⁹ Ćacīb: qarīb YB.

⁵⁰ -YB.

⁵¹ [HM, HP 5]

⁵² 75b Merhabā ey nūr-ı Mevlā merhabā YB.

⁵³ -YB.

⁵⁴ -HM, -HP.

⁵⁵ şiddeti: hasreti YB.

⁵⁶ 89b Çekmedüm zerre kadar renc u mihen YB.

- Oldı hem bīm-i vilādet nā-bedīd
91⁵⁷ Geldi bir murğ-ı İlāhī ol zamān
 Žahrumı mesh itdi oldum şādmān
92 Toğdı ol sāĆatde o kân-ı şafā⁵⁸
 Geldi anda ol⁵⁹ Muḥammed Muşţafā
93 Çün nüzül itdi yere Ḥayrū’l-enām
 Tur ayağa kıl Resūle ihtirām
94 *Aḥmed-i Muḥtāra olsun şubḥ u şām*
*Miskden aṭyeb şalāt ile selām*⁶⁰
Faşlun fī duĆā-i nebiyyü’r-Raḥmet Muḥammedin şallallāhu Ćaleyhi ve sellem⁶¹
95⁶² Āmine ḥatun dir ol ḥayrū’l-nisā
 Çün cihāna geldi ol ḥayrū’l-verā
96 RefĆ idüp göge saĆādetle serin
 Bāz idüp daḥı duĆāya ellerin⁶³
97 ĆArz idüp ḥāl İzed-i aĆlāsına
 Hem tazarruĆ eyleyüp Mevlāsına
98 Yalvarup Allāh’a dir ki ey⁶⁴ ģanī
 Kişver-i fānīye çün şalduñ beni
99 Baña baḥş it tā ki Ćāşī ümmeti
 Çekmeyem rüz-ı kıyāmet kürbeti
100 Anadan toğduķda ister ümmetin
 Hergiz iḥyā itmedüm ben sünnetin
101 Farzı mesnūnı iķāme itmedüm
 Bir naşīhat kimseden işitmedüm⁶⁵
102 Luṭfuña kaldı ümīdüm yā İlāh
 SūĆ-i ķārumdan hemāre āḥ vāh
103 Çün duĆāsın eyledi anda tamām
 İki kimse žāhir oldı ey hümām
104 Bir gümüş ibriķle zümrüd legen
 Hāzır itdiler çün ey vech-i hasen
105 Ćasl idüp āb-ı behiştle anı
 Bir ḥarīre şardılar nāzik teni
106 Gördüm anı çeşmi *mā zāğal-başar*⁶⁶
 Sürmelü hem cebhesi şems u ķamer
107 Hem tevellud itdi sünnetle o pāk
 Ümmetine yokdur anuñ bīm u bāk

⁵⁷ [YB 4a]

⁵⁸ şafā: vefā YB.

⁵⁹ anda ol: ol demde YB.

⁶⁰ -YB.

⁶¹ Başlık -YB.

⁶² [HM, HP 6]

⁶³ -HM, -HP.

⁶⁴ ey: yā YB.

⁶⁵ -HM, -HP.

⁶⁶ “Göz şaşmadı.” Necm Sûresi 53/17.

108 *Ahmed-i Muhtâra olsun şubh u şâm*

Miskden aţyeb şalât ile selâm

**Faşlun fî žuhûrı Ćalâmâtin Ćinde velâdeti şefîĆül Ćamem Muhammedin
şallallâhu Ćaleyhi ve sellem⁶⁷**

109⁶⁸ Leyle-i teşrîf-i fâhr-i enbiyâ

Çok Ćalâmetler žuhûr itdi şehâ

120 KaĆbeden nûr-ı Resûl itdi suţûĆ

Āfitâb itdi ufukdan şan tulûĆ

121 Mekke'den görindi eţrâf-ı cihân

Kaşr-ı Kayşer Rûm'da oldu Ćayân

122 Düşdi hem kalb-i selâtin içre bâk

Zehresi cümle mülûkuñ oldu çâk

123 Minber-i şehir⁶⁹ hep oldu ser-nigûn

Hem cezâsın buldı kavm-i müşrikûn

124 Tâķ-ı Kisrâ düşdi idüp irticâc

Kalbi keser oldu anuñ mişl zücâc

125⁷⁰ Kûh-ı hayret başdı kalb-i Kayşerî

Seçmez oldu sengden⁷¹ sîm ü zeri

126 Çünkü deryâ-yı Ćulûm itdi žuhûr

Sâve'nün bahri kurudı oldu şûr

127 Gördüm anuñ şehrini hâlâ harâb

Cümle Ćİmrânâtı yeksân türâb

128 Āteş-i muğ dahı söndi o şeb

Biñ seneden yanar iken bî-taĆab

129 Cümle aśnâm oldu anda ser-nigûn

Düşdi yere pest olup hor u zebûn⁷²

130 Recm ü ibĆâd eylediler ol zamân

Zümre-i şeytânı hem ez-âsmân

131 Āsmândan çünkü meĆyûs oldılar

Düşdiler yüz üzre menkûs oldılar

132 *Ahmed-i Muhtâra olsun şubh u şâm*

Miskden aţyeb şalât ile selâm⁷³

Faşlun fî irzâĆi nûru'l-hüdâ Muhammed şallallâhu Ćaleyhi ve sellem⁷⁴

133 Mekkenün hatunları ey hoş-nihâd

Oğlan emzirmezdi üç günden ziyâd

134 Dâye tutardı fakîr ü hem ģanî⁷⁵

Ücretiyle emzirirlerdi anı

⁶⁷ Başlık -YB.

⁶⁸ [YB 4b]

⁶⁹ şehir: şâhlar YB.

⁷⁰ [HM, HP 7]

⁷¹ sengden: misden YB.

⁷² Bu kelime yazma nüshada (ذنون) şeklinde yanlış yazılmıştır.

⁷³ -YB.

⁷⁴ Başlık -YB.

⁷⁵ 134a Tutar idi hem fakîr ü hem ģanî YB.

- 135 Ol Resûl-i Kibriyâ toğdığı sāl
Ol Muhammed Muştafâ tođdıđı⁷⁶ sāl
- 136 Āl-i SaĊd[d]an ictimāĊ idüp şehā
Geldi ırzāĊ için anda çok nisā
- 137⁷⁷ İtdiler ihrāz-ı maţlûb murzıĊāt
Pes teferrüd itdi faĥr-i kâĊināt
- 138 İtmedi imsākı şedyin bir zenüñ
Hiĉ sezāvāri midür her şedy anuñ
- 139 Ol kabîle içre bir zen var idi
Pāk-i gevher hûb-rû dildār idi
- 140 Şālîha vü şayyibe vü şāhire
Ċİffet ü Ċişmetle zātı şāhire
- 141 Hem Ĥalîme zāt-ı saĊdiyye Ċalem
Ĥûb sirişt-i pāk-ı ĥalq u pür-himem
- 142 Ol Ĥalîme geldi faĥr-i Ċāleme
Anda dāye oldı nûr-ı Ċāleme
- 143⁷⁸ SaĊd imiş saĊdiyyenüñ çün aĥteri
İtdi ırzāĊ böyle⁷⁹ Ċālî-gevheri
- 144 Pes Ĥalîme ĥilm ile andan hemān
Ĥānesine gitdi *bā-şāh*-ı cihān
- 145 Çok Ċalāmet gördi saĊdiyye daĥı
Yazmadıķ mecmūĊanı biz ey āĥî
- 146 Biri *ez*-mecmūĊa āyāt ey cevān
Nere gitse merkebi anuñ hemān
- 147 Bir çemenzār olup otlardı ĥimār
NiĊmet-i saĊdiye oldı bî-şümār⁸⁰
- 148 Şāh-ı kevneynüñ odur çün dāyesi
Oldı ancaķ dü-cihān sermāyesi
- 149 *Aĥmed-i Muĥtāra olsun şubĥ u şām*
Miskden aţyeb şalāt ile selām
- Faşlun fî şaķķ-ı şadrı şemsü'd'-d'uhā Muhammedin şallallāhu Ċaleyhi ve sellem⁸¹**
- 150 Anı saķlardı Ĥalîme ĥazreti
İrmeye tā aña şemsüñ şiddeti
- 151 Bir gün evlād-ı Ĥalîme Seyyid'i
RaĊy-i aĥnām itmege ol emcedi
- 152 Bile alup gitdi anlar bî-melāl
Ortasında anlaruñ ĥonca-mişāl
- 153 Sāye ider dāĊim aña bir şehāb
Ĥonceveş görmezdi ĥar-ı āfitāb

⁷⁶ toğdığı: geldigi YB.

⁷⁷ [YB 5^a]

⁷⁸ [HM, HP 8]

⁷⁹ böyle: öyle YB.

⁸⁰ 146 ve 147'nci beyitler -HM, -HP.

⁸¹ Başlık -YB.

- 154 Seyr ider rûy-ı zemîn üzre o şâh
Reşk iderdi gökde aña şems [ü] mäh
- 155 Seyr iderken böyle şâh-ı enbiyâ
İki kimse nâzil oldu ez-semâ
- 156⁸² Aldılar anı berây-ı emr⁸³-i Rabb
Sînesin şağ eylediler bî-taĀab
- 157 Şağ idüp qalbini anuñ ol zamân
Bir uyuşmuş qan çıkardılar hemân
- 158 Didiler bu haż-ı şeytân yâ Resûl
Saña şâyeste degil olma melûl
- 159 BaĀd-ez-în qalbini bir teşt-i zeheb
İçre ġasl itdiler itmesin taĀab
- 160 Yine anı yerine vażĀ itdiler
Nûrdan hâtimle hem taĀb itdiler⁸⁴
- 161 Görmedi bu mâ-cerâdan zahmeti
Ol ki olmuş⁸⁵ dü-cihânuñ devleti
- 162 Çün Halîme'ye resîd oldu haber
Şafha-i qalbine şan düşdi şerer
- 163 Dîdesin hûn-bâr u⁸⁶ nem-nâk eyledi
Hem ġirîbânın tûtup çâk eyledi
- 164 Dir idi vâ Aġmedâ vâ Aġmedâ
Mâ maġâlî Āinde aşhâbi ġedâ⁸⁷
- 165⁸⁸ Dîde ġiryân eşk-efşân⁸⁹ germ-hîz
Geldi kim şağ u selâmet ol Āazîz
- 166 Lîk taġyîr olmuş anda ġoncareġ⁹⁰
İtdi irsâl⁹¹ anasına bî-direng
- 167 Ĥamdüli'llâh anasına ol Resûl
Şağ esen irişdi hem buldı vuşûl
- 168 Altı oldu sin-i faġhr-i kâĀînât
Vâlidesi Āmine itdi vefât
- 169 Ceddi⁹² ĀAbdü'l-Muġtalib oldu keġîl
Ĥîzmet itdi aña cândan ay u yıl
- 170 Hem sekizde dedesi itdi vefât
Men âtî fî hażî 'd-dünyâ femât⁹³
- 171 Pes Ebû Tâlib olup aña vekîl⁹⁴

⁸² [YB 5b]

⁸³ emr: hüküm YB.

⁸⁴ 159 ve 160'ıncı beyitler -HM, -HP.

⁸⁵ olmuş: oldu YB.

⁸⁶ u -HM, -HP.

⁸⁷ "Yarın arkadaşlarım hakkında ne diyeceğim."

⁸⁸ [HM, HP 9]

⁸⁹ efşân: rîzân YB.

⁹⁰ ġoncareġ: ġonca-reng YB.

⁹¹ irsâl: îşâl YB.

⁹² Ceddi: Aña HM, HP.

⁹³ "Kim bu dünyaya gelir ve ölürse"

Hizmetinde her umûrında kefil⁹⁵

172 Cümle evlâdına tercîh eyledi

Nefsine tercîh⁹⁶-i taşrîh eyledi

173 On iki yaşına irdi ol hümâm

Âmûsıyla eyledi teşrîf-i Şâm

174 İtdi çün deyr-i Bahîra'da hîrâm

Pes Bahîra itdi ihzâr-ı ʔaĈâm

175⁹⁷ DaĈvet itdi râhib ol ʔavmi tamâm

İtdi bilmekde Resûl'i ihtimâm

176 Didi bu âhir zamân peygamberi

Şâhib-i dîn enbiyâlar⁹⁸ serveri

177 Her ne var ise nübüvvetden eŕer

Anda Ĉamûsına virdi hep haber

178 Hıfzı içün itdi hem⁹⁹ îsâ-yı tām

İhtirâz eyle Yehûd'lardan tamâm

179 Ĉizzet ile Mekke'ye itdi rücûĈ

Nûr-ı mecd iderdi¹⁰⁰ vechinden suṫûĈ

180 *Ahmed-i Muhtâra olsun ŕubh u ŕâm*

*Miskden aṫyeb ŕalât ile selâm*¹⁰¹

*Sübhâna 'llâhi ve 'l-hamdüli 'llâhi ve lâ ilâhe illâ 'llâhu vâ 'llâhu ekber Ve lâ havle ve lâ kuvvete illâ bi 'llâhi 'l-Ĉaliyyi 'l-Ĉazîm*¹⁰²

Faŕlun fî tervîci seyyidü'l-mürselîn Muhammedin ŕallallâhu Ĉaleyhi ve sellem¹⁰³

181¹⁰⁴ Hem Ĥadîce Şâm'a irsâl eyledi

Meysere çün ŕeddi iħmâl eyledi

182 Ęondı Baŕra'ya anuñla Muŕtafâ

İtdi sûdı bî-nihâye Muŕtafâ

183 Çün saĈâdetle rücûĈ itdi Resûl

MaṫlaĈ-ı envâr-ı zâtına nüzûl

184 Çün Ĉalâmet gördi yolda Meysere

Cümlesi mahŕŕşûŕadır ol servere

185 Cümlesin virdi Ĥadîce'ye haber

Hem Ĥadîce görmiş idi çok eŕer

186 Eyleyüp raĕbet Ĥadîce servere

ĈÂŕıĕ oldu ŕevĕ ile peygambere

187 Teñ-i nebî zevcine ʔılsun ʔabûl

⁹⁴ vekil: kefil YB.

⁹⁵ kefil: vekil YB.

⁹⁶ tercîh: taṫdîmi YB.

⁹⁷ [YB 6a]

⁹⁸ enbiyâlar: enbiyânuñ YB.

⁹⁹ itdi hem: hem idüp YB.

¹⁰⁰ iderdi: eylerdi YB.

¹⁰¹ -YB.

¹⁰² "Allah eksik sıfatlardan münezzehtir. Hamd Allah'adır. Allah'tan başka ilah yoktur ve Allah en büyüktür. Allah'tan başkasında güç ve kudret yoktur." -YB.

¹⁰³ Başlık -YB.

¹⁰⁴ [HM, HP 10]

Mâl [u] mülküm olsun îsâr-ı Resûl

188 Şad-hezâr taḥsîn anuñ idrâkine

Âferîn Ğilmine fehmi-pâkine

189 Bildi odur şâh-ı Ğâlem fâhr-i nâs

Gevherin ḳadrin bilür gevher-şinâs

190 İrdi yigirmi yaşı sin-i Resûl

Eyledi zevceynine anı ḳabûl

191 *Aḥmed-i Muḥtâra olsun şubḥ u şâm*

Miskden aṭyeb şalât ile selâm

Faṣlun fî nüzûli'l-vaḥyi Ğalâ rahmeten li'l-Ğâlemîn Muhammedin şallallâhu Ğaleyhi ve sellem¹⁰⁵

192 Ḳırḳ yaşına irdi şâh-ı enbiyâ

İtdi istilâ aña Ğaşḳ-ı Ğudâ

193 Elf-i ḳaddi âteş-i Ğaşḳıyla dâl

Ṭari oldı cism-i pâkine hüzâl¹⁰⁶

194¹⁰⁷ Mâh-ı cismi bedr iken oldı hilâl

Hükm idüp ḳalbine Ğaşḳ-ı zü'l-Celâl

195 İştîyâḳı dem-be-dem oldı ziyâd

Nâsdan itdi tebettül şâh-zâd

196 Haftalar gelmezdi ez-ğâr-ı Hirâ

Ğayra yol virmezdi hergiz mâ-cerâ

197 İşbu hâlde geldi aña reh-nümâ

Cibrîl geldi irişdi ez-semâ

198 Vaḥy ile geldi semâdan Cibrîl

Vuṣlat-ı maḳşûdına oldı delîl

199¹⁰⁸ Sûre-i İḳrâ-la itdi ibtidâ

Vaḥyi fâhr-i Ğâleme Ferd u¹⁰⁹ Ğudâ

200 Sûre-i Müddeşsir inzâl eyledi

Hükmin inzâr idüp irsâl eyledi

201 İtdi izhâr-ı nübüvvet Muştafâ

DaĞvet itdi ḳavmini ol pür-şafâ

202 İtdi vaḥdâniyyet-i Ḥaḳḳ'ı beyân

Hem peyem-ber oldığın ḥalḳa Ğayân

203 Cümle-i ašnâmı ibṭâl eyledi

Lât ile ĞUzâtı pâ-mâl eyledi

204 Millet-i İslâmı temvîh eyledi

Müşrikîni cümle tesfîh eyledi¹¹⁰

205 *Aḥmed-i Muḥtâra olsun şubḥ u şâm*

Miskden aṭyeb şalât ile selâm

¹⁰⁵ Başlık -YB.

¹⁰⁶ hüzâl: melâl YB.

¹⁰⁷ [YB 6^b]

¹⁰⁸ [HM, HP 11]

¹⁰⁹ u -HM, -HP.

¹¹⁰ -YB.

Faşlun fî muğcizât-ı seyyidü'l-enbiyâ Muhammed şallallāhu Ėaleyhi ve sellem¹¹¹

- 206** İstediler kıavmi andan muğcizât
Lāzım oldu müddeĖāya beyyināt
- 207** Her ne maṭlûb ise anı ber-kemāl
Virdi cümle Muşṭafâ'ya zü'l-Celāl
- 208** Muğcizâtın cümlesin yazmaḵ muḥāl
Hiç şumār olur mı eşĖār [u] cibāl
- 209** Cümlesinüñ aĖĖamı ĖurĖân'dır
Ėaḵḵ u¹¹² bâṭıl beynini FurĖân'dır
- 210** Rütbe-i iĖĖāza oldu muḵterin
Anı tanṣîr idemez insân [u] cin
- 211** Hem ḥanîn u ceṣĖ u üd-i âfitâb
Hem mecî-i şâḥ-ı şaḵ-ı mâh-tâb
- 212** Parmağından itdi hem icrâ-yı mâğ
İĞdi abdest aldı aşḥâb-ı şafâ
- 213¹¹³** Lîk şaḵ-ı mâḥı taḥrîr itdiler
Mâ-cerâsın böyle taşîr itdiler
- 214** Mekke'nün kıavmi tecemmuğ itdiler
Ėaṣret-i faḥr-i cihâna gitdiler
- 215** Didiler geldük anuñ'Ėün biz size
Göstere siz bize ulu muğcize
- 216** Didi itsem ben size şaḵ-ı kıamer
Siz beni taşḍîĖ ider misiz meger
- 217¹¹⁴** Didiler vâkığ olursa inşîĖâḵ
Zâğil ola küfr u refĖ ola nifâḵ
- 218** Pes Ėirâ ṭağına ĖıĖdı ol güzîn
ĖArṣ-ı maṭlûb itdi faḥrû'l-mürselîn
- 219** Bir işâretde kıamer oldu dü-nîm
Ėâlike taḵḍîru minâ'llāhi'l-Ėalîm¹¹⁵
- 220** Ėünkü iki pâre olup itdi ay
Gördi hemvâre anı yoḥsul [u] bay
- 221** Ėün dü-nîm oldu kıamer itdi nüzûl
Pes¹¹⁶ bütûn oldu semâya gitdi ol
- 222** Pes şanâḍîd-i Ėureyş gördi hemân
Müslümân oldu niceler ol zamân
- 223** Gözin örtti nicenüñ küfr ü d'alâl
Cümlesi tevfiğ-i Ėaḵdur lâ-mehâl
- 224** *Aḥmed-i Muḥtâra olsun şubḥ u şâm*
Miskden aṭyeb şalât ile selâm

¹¹¹ Başlık -YB.

¹¹² u -HM, -HP.

¹¹³ [YB 7^a]

¹¹⁴ [HM, HP 12]

¹¹⁵ "Bu; mutlak güç sahibi, hakkıyla bilen Allah'ın takdirindendir." Mısra vezne uymamaktadır.

¹¹⁶ Pes: Hem YB.

Faşlun fî miĀrâcî senedü'l-evliyâ Muhammedin şallallâhu Āleyhi ve sellem¹¹⁷

- 225** İstimâĀ it Aĥmed'ũn miĀrâcını
Tâ bilesin¹¹⁸ rûtbe-i minhâcını
- 226** Bir şebân-gâh olmuş idi bu cihân
Perde-i leyl-i žülâm ile nihân
- 227** Dîde-bân idi nücûm-ı âsmân
Hıfż iderdi bâb-ı şâhı pās-bân
- 228** MeşĀl-i sîmîn idi bedr-i münîr
Tâ ide rāh-ı ĥabîbi müstenîr
- 229** Ol gice içinde maĥbûb-ı Ĥudâ
Faĥr-i Ālem şâfiĀ-i rûz-ı cezâ
- 230** KaĀbe-i Ālyâda itmişdi qarâr
Hem ĥatîm içre çü dürr-i şāh-vār
- 231¹¹⁹** Cibrîl geldi getürdi bir Burāk
Didi eyle daĀvet-i Ĥaĥĥ'a yeraĥ¹²⁰
- 232** Didi göge daĀvet itdi Ĥaĥ seni
ĀArşımı seyrân idüp görsün beni
- 233)** Pes saĀâdetle aña oldu süvār
Bir nefesde Ĥudse irdi kām-kār¹²¹
- 234** Enbiyâya oldu Aĥşâ'da imām
Şahrâdan gitdi semâya ol hümām
- 235¹²²** Āsmân-ı evvele irdi o şāh
Ĥîzmetin cānına Āizzet¹²³ bildi māh
- 236** Merĥabâlar itdi anda bũ'l-beşer
Āsmân-ı şāniye itdi güzer
- 237** Gördi anda ol iki şehzādeler
Āİsâ vü Yahyâ o ĥalazādeler
- 238** Merĥabâ itdiler anlar servere
Ĥuĥb-ı Ālem ĥazret-i peygāmbere
- 239** Çün üçünci gögi itdi cāy-gāh
Şan Mısır'dur Yūsuf'a ol taĥt-gāh
- 240** Didi Yūsuf merĥabâ ey kām-rân
Merĥabâ peygāmbere-i āĥir zamân
- 241** RābiĀa irdükde maĥbûb-ı Ĥudâ
Virdi nûr-ı cephesi şemse ziyâ
- 242** Anda İdrîs'e mülākî oldu hem
Didi İdrîs merĥabâ ey ĥûb-şiyem
- 243** Geçdi andan āsmân-ı ĥāmise

¹¹⁷ Başlık -YB.

¹¹⁸ Tâ bilesin: Bilesin tâ YB.

¹¹⁹ [YB 7b]

¹²⁰ 231b Didi Ĥaĥ daĀvet ider ey yüzi aĥ YB.

¹²¹ kām-kār: ber-qarâr HM, HP.

¹²² [HM, HP 13]

¹²³ Āizzet: minnet YB.

Hem resîd oldu sipihr-i sâdise
244 Cāy-ı Hārūn biri Mūsā’nuñ yeri
 Merhabā itdiler anlar her biri
245 Hem yedinci göge irdi Muştafā
 Nūra ğarķ oldu sürüşān-ı semā
246 Anda İbrāhīm’i Haķ nūr eylemiş
 İstinād-ı Beyt-i MaĀmūr eylemiş
247 Āzzet u terhīb u taĀzīm eyledi
 Ġāyet-i tevķīr u tekrīm eyledi
248 Geçdi andan Sidre’ye vardı hemān
 Kaldı Cibrīl oldu refrefle revān
249¹²⁴ Rütbe-i Āulyāya bulduķda vuşul
 Kābe kavseyini ev ednā¹²⁵ oldu ol
250 Gördi Allāh’ı bilā-keyfe ve eyn¹²⁶
 Şāh-ı Āālem fāhr-i ādem nūr-ı Āayn
251 Bī-hurūf-ı lafż-ı şavt ol pād-şāh
 Muştafā’ya söyledi bī-iştibāh¹²⁷
252 Ūmmete farż eyledi elli namāz
 Nezd-i Mūsā’ya irişdi şāh-bān
253 Didi Mūsā aña ey Āālī-neseb
 Eyle tahfīz Hūdā’dan sen taleb
254 ĀArz idüp Mevlāsına mā fī’z-zamīr
 Pencin iĀĀ itdi Allāh u Kādīr
255 Geldigince aña Mūsā dön didi
 Döndüġince Haķ beşin baġışladı
256¹²⁸ Tā ki beş vaķt oldu ol hāmsīn namāz
 Farż kıldı Haķ teĀālā kış u yaz
257 Biri kâĀim on namāzuñ yerine
 On namāz ecri virilür yerine
258 Pes rücūĀ itdi Resūl-i kâĀināt
 İtdi beytū’l-Maķdes’e ol Āālī¹²⁹ zāt
259 Tarfetū’l-Āayn içre geldi Mekke’ye
 Bir nefesde dāhil oldu Mekke’ye
260 Mā-cerāyı itdi aşhāba beyān
 Anı taşdıķ eyledi Şiddīķ hemān
261 Bu sebeb Şiddīķ’la oldu be-nām
 Emr-i MiĀrāc oldu hem bunda tamām
262 Biñ iki yüz yirmi altıda tamām
 Hem rebīĀü’l-evvelinde iĥtitām

¹²⁴ [YB 8a]

¹²⁵ “Öyle ki, iki yay kadar hatta daha yakın oldu.” Necm Sûresi 53/9.

¹²⁶ ‘Nasıl ve ne zaman’ı olmadığını gösterir. Bkz. Corbin, 1986. s. 222.

¹²⁷ bī-iştibāh: Hayy [u] İlāh HM, HP.

¹²⁸ [HM, HP 14]

¹²⁹ Āālī: nūr YB.

263 Şâfi' ola **Ėİlmi'**ye ĥayrû'l-enâm

Virdi çünkim Mevlid-i pâke¹³⁰ nižâm

264 Her kim ide Ėafv ile aña duĖā

Ĥağ vire biñ¹³¹ derdine yüz biñ devā

265 Rûhına her kim üç iĥlâş okıya

Ĥağ teĖālā anı Firdevs'e qoya

266 *Aĥmed-i Muĥtāra olsun ŗubĥ u ŗām*

*Miskden aqyeb ŗalāt ile selām*¹³²

İĥlâş-ı ŗerîf ŗelāŗe merrātin li-rûhi en-nāżımı rahimehu'llāhu teĖālā duĖā-ı mevlūd-ı ŗerîf¹³³

267 *Rabbenā yā Rabbenā yā Rabbenā*

İĥdinā vağfirlenā yā Rabbenā

268 *Tüb Ėaleynā yā İlahe'l-Ėālemîn*

VāĖfu Ėannā yā emāne'l-ĥāĖifîn

269¹³⁴ *Ağnanā yā Rabbenā veŗtūr lenā*

Ŗıl recānā rabbenā vecbur lenā

270 Yā İlāhî ism-i ağzam ĥürmeti

Hem cemîğ-i evliyānuñ ĥürmeti¹³⁵

271 Hem cemîğ-i enbiyānuñ ĥürmeti

Hem cemîğ-i evliyānuñ ĥürmeti¹³⁶

272 Hem¹³⁷ melekler ĥürmetine yā Kerîm

Cürmümüz Ėafv eyle bizüm yā Ĥalîm¹³⁸

273 Yā İlāhî kılma bizi žālimîn

İt belālardan bizi sen sālîmîn

274¹³⁹ CemĖ olup pes bir bölük bî-kes fağr

Ėapuña çün geldi muĥtāc-ı ĥağr

275 Ĥiğ yüzümüz yok řapuña varmağa¹⁴⁰

El açup sen ĥazrete yalvarmağa

276 Yine yā Rab sen bilürsin ĥālimüz

Yüzümüzdür şara bağlu dilimiz

277 Yüzümüze urma yā Rab şarasın

ĖAfv idüp nārdan bizi şurtarasın

278 Bir ümîdimüz dağı yā Rab bu

Sen buyurduñ řullara *lā-tekneŗū*¹⁴¹

279 Bu sebebden cümle geldik yā İlāh

¹³⁰ pâke: ŗāha HM, HP.

¹³¹ biñ: bir YB.

¹³² -YB.

¹³³ Başlık -YB.

¹³⁴ [YB 8^b]

¹³⁵ 270b Nür-ı Aĥmed fağr-i Ėālem ĥürmeti YB.

¹³⁶ -HM, -HP.

¹³⁷ Hem: Hep HM, HP.

¹³⁸ bizüm yā Ĥalîm: yā Rabb-i Raĥîm YB.

¹³⁹ [HM, HP 15]

¹⁴⁰ varmağa: durmağa HM, HP.

¹⁴¹ "Asla ümit kesmeyin." Zümer Sûresi 39/53.

- Kapuñā ümîd ile ey pād-şāh¹⁴²
280 Bendenüñ işi olur¹⁴³ cürm ü hâṭā
 Şāhuñ işi dāĈimā luṭf u Ĉaṭā
281 Luṭfla Ĉafv it ḳamumuz yā İlāh
 Rahmete ġarḳ eyle Ĉafv idüp günāh
282 Hem bizüm ābā vü ecdādımuza
 Rahmet eyle cümle üstādımuza
283 Hem ḳıyāmetde¹⁴⁴ Hudāvend-i SemīĈ
 Muşṭafā'ñi sen bize eyle şefīĈ
284 Hem bu cāyı yā İlāhi yā Ĥudā¹⁴⁵
 Ser-te-ser eyle meşāĈibden rehā
285 *Mevlid-i şāh oldı miskü'l-ĥitām*
Miskden aṭyeb şalāt ile selām

¹⁴² pād-şāh: ulu şāh YB.

¹⁴³ olur: durur YB.

¹⁴⁴ Hem ḳıyāmetde: rüz-ı mahşer ey YB.

¹⁴⁵ 284a İt bu cāyı ey İlāh u ey Ĥudā YB.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 261-276, Summer 2025

Drama Yazarlığı ve Dramaturji Bölümü Öğrencilerinin Dramatik Yazarlık Yönelimleri: Kocaeli Üniversitesi Örnekleme*

Dramatic Writing Orientations of the Students of Drama Writing and Dramaturgy

Department: The Sample of Kocaeli University

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
18/04/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
20/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Öğr. Gör. Ali Ömür Ulusoy

Kocaeli Üniversitesi

Sahne Sanatları Bölümü

ali.ulusoy@yahoo.com

ORCID: 0000-0001-8510-1545

Öz

Dramatik yazarlık eğitime yönelik talep, tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de her geçen gün artmakta; akademik eğitim almış yazar sayısı hızla çoğalmaktadır. Fakat diğer taraftan, akademik literatürde, çağdaş tiyatromuzla ilgili olarak, yazarından yönetmenine, oyuncusundan seyircisine, çalışma yapılmasına karşın, eğitim tarafı zayıf kalmış; özellikle de dramatik yazarlık eğitimi ihmal edilmiştir. Bu çalışma ise şu an yetişmekte olan dramatik yazarlara odaklanmakta ve bu bağlamda Drama Yazarlığı ve Dramaturji Bölümü öğrencilerinin dramatik yazarlık yönelimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Kocaeli Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü Drama Yazarlığı ve Dramaturji Ana Sanat Dalı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma, öğrencilerin temel yönelimleri, dramaturjik yönelimleri, mesleki ve ticari yönelimleri, etik ve iradi yönelimleri, rejî ve teknoloji yönelimleri olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Söz konusu araştırmada anket yöntemine başvurulmuş; kapalı uçlu soru tekniği ve Likert ölçeği bazlı maddelerle karma yapı içinde tasarlanmıştır. Elde edilen veriler, sayısal kodlara dönüştürülerek yüzdelik dilimlere ulaşılmış ve aritmetik ortalama ile veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dramatik Yazarlık, Drama Yazarlığı, Dramaturji, Sahne Sanatları, Eğitim

Abstract

The demand for dramatic writing education is increasing day by day in our country as it is all over the world; the number of writers with academic education is increasing rapidly. However, on the other hand, in the academic literature, although there have been studies on our contemporary theatre, from the writer to the director, from the actor to the audience, the education side has remained weak; especially dramatic writing education has been neglected. This study, on the other hand, focuses on the playwrights who are currently being trained and aims to understand the dramatic writing orientations of the students of the Department of Dramatic Writing and Dramaturgy. In this context, Kocaeli University's Department of Performing Arts, Branch of Drama Writing and Dramaturgy was chosen as the sample. The research consists of five sections: students' basic orientations, dramaturgical orientations, professional and commercial orientations, ethical and volitional orientations, direction and technology orientations. The questionnaire method was used in this research; it was designed in a mixed structure with closed-ended question technique and Likert scale-based items. The data obtained were converted into numerical codes, percentages were reached and data analyses were performed with arithmetic mean.

Keywords: Dramatic Writing, Drama Writing, Dramaturgy, Performing Arts, Education

Atf Bilgisi / Citation Information

Ulusoy, A. Ö. (2025). Drama Yazarlığı ve dramaturji bölümü öğrencilerinin dramatik yazarlık yönelimleri: Kocaeli Üniversitesi örnekleme. *Asya Studies*, 9(32), 261-276.
<https://doi.org/10.31455/asya.1679582>

*Bu çalışma, Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 24/02/2025 tarih ve 2025/02 belge numarası onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

GİRİŞ

Çağdaş tiyatroda, medya kullanımının yaygınlaşması, görüntü ontolojisinin önem kazanması ve dijitalleşme (Auslander, 1999; Dixon, 2007) gibi gelişmelere paralel şekilde, dramatik yazarlık alanında akademik eğitim almış yazarların sayısındaki artış da göze çarpar. Buna farklı kültür ve coğrafyalardan, Duşan Kovaçeviç, Yeton Neziray, Dejan Dukovski, Almir İmşireviç, Nada Nejdana, Lada Kastelan, Roland Schimmelpfennig, David Graig, Mark Ravenhill, Moira Buffini ve Rick Cleveland gibi pek çok örnek verilebilir. Durum, Türkiye ölçeğinde de eşlenik bir tablo sergiler: Funda Özşener, Şamil Yılmaz, Jale Karabekir, Cüneyd Kılıcıoğlu, Zeynep Kaçar ve Sema Göktaş gibi çok sayıda akademi kökenli yazar bulunmaktadır.

Elbette ki bunun en önemli sebebi, tüm dünyada artan eğitim kurumu sayısı ve bu kurumlardan eğitim alan yazar sayısındaki yükseliştir. Bu durum, aynı zamanda arz-talep arasındaki ilişkiyi de açıklamaya da yardımcı olur: Akademik eğitim almak isteyen yazar adaylarındaki artış, dramatik yazarlık eğitimi veren akademik kurumların sayısını da artırmıştır. Bu da eğitim kurumlarının tüm dünyada artan önemine dair bir gösterge sunmaktadır.

Tarihsel bir süreç olarak bakıldığında, akademik düzeydeki ilk oyun yazarlığı dersi, 1905 yılında Harvard Üniversitesi'nde, *Prof. George Pierce Baker* tarafından “English 47: The Technique of the Drama” (İngilizce 47: Oyun Teknikleri) adıyla açılmıştır (Henderson'dan aktaran Belkıs vd., 2019: 1874). Daha ilk döneminde, Eugene O'Neill, Philip Barry ve Thomas Wolfe gibi güçlü yazarları tiyatroya kazandıran English 47, hem çalışma modeli hem de sürdürülebilir yapısıyla ile öncü bir rol oynamıştır (Leonard, 1957). Dersin kuramsal olduğu kadar pratikte de başarı elde etmesi, “English 47” adının halka kadar inmesine sebep olmuş ve sonrasında açılan dramatik yazarlık bölümleri için bir rol model oluşturmuştur (Kinne, 1954: 105).

Türkiye'de ise lisans düzeyinde dramatik yazarlık alanındaki ilk çalışmalar 1958'de Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nde *Prof. Bedrettin Tuncel* ve *Prof. İrfan Şahinbaş*'ın girişimleriyle başlamıştır. 1958 yılında ABD'den *Prof. Kenneth Macgowan*, ertesi yıl *Prof. Grant Redford*'un davet edilerek Ankara Üniversitesi DTCTF Tiyatro Kürsüsü'nde oyun yazarlığı seminerlerinin düzenlenmesi bir başlangıç oluşturur. 1964'te dört yıllık lisans eğitimi olarak düzenli eğitim vermeye başlayan Tiyatro Bölümü 1988-89 döneminden itibaren Tiyatro Sanatı Bilim Dalı, Dramatik Yazarlık Dalı ve Oyunculuk Dalı olarak iki programa ayrılmıştır (Belkıs vd., 2019:1875).

Ankara Üniversitesi'nin ardından 1976'da Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde dramatik yazarlık programı açılmış, bunu 1992'de İstanbul Üniversitesi, 1995'te Atatürk Üniversitesi ve 1997'de Süleyman Demirel Üniversitesi izlemiştir. İki binli yılların ilk programı ise 2004'te Kocaeli Üniversitesi'nde kurulmuş, ardından 2007'de Uludağ Üniversitesi'nde, 2016'da Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde ve son olarak 2020'de İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde dramatik yazarlık programı açılmıştır. 2025 yılı itibariyle dokuz üniversitenin bünyesinde lisans düzeyinde dramatik yazarlık eğitim programı yer almaktadır.

Tablo 1: Türkiye’de Dramatik Yazarlık Eğitimi Veren Üniversiteler

Üniversite	Eğitim Birimi	Bölüm	Kuruluş
Ankara Üniversitesi	Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi	Tiyatro Bölümü, Dramatik Yazarlık Bilim Dalı	1964
Dokuz Eylül Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Sahne Sanatları Bölümü, Drama Yazarlığı ve Dramaturji Anasanat Dalı	1976
İstanbul Üniversitesi	Edebiyat Fakültesi	Tiyatro Eleştirmenliği ve Dramaturji Bölümü, Dramatik Yazarlık Sanatı Anabilim Dalı	1992
Atatürk Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık Ana Sanat Dalı	1993
Süleyman Demirel Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Drama Yazarlığı ve Dramaturji Ana Sanat Dalı	1997
Kocaeli Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Sahne Sanatları Bölümü, Drama Yazarlığı ve Dramaturji Anasanat Dalı	2004
Uludağ Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık Ana Sanat Dalı	2007
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Güzel Sanatlar Fakültesi	Dramatik Yazarlık Anasanat Dalı	2016
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi	Sahne Sanatları Bölümü, Dramatik Yazarlık ve Dramaturji Ana Sanat Dalı	2020

Diğer taraftan, akademik literatürde, çağdaş tiyatromuzla ilgili olarak yazarından yönetmenine, oyuncusundan seyircisine, çalışma yapılmasına karşın, eğitim tarafı zayıf kalmış; özellikle de dramatik yazarlık eğitimi ihmal edilmiştir. Bu nedenle de yapılan literatür taramasında, çok az sayıda çalışmaya ulaşılabilmektedir. Özlem Belkıs, Yunus Emre Gümüş, Hatice Şaşmaz ve Ezgi Deniz Alpan’ın ortak çalışmasıyla *Türkiye ve Amerika’da Dramatik Yazarlık Eğitimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* ve *Türkiye’de Dramatik Yazarlık Eğitimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* adıyla iki inceleme çalışması yapılmış; yine aynı yazar grubunun içerisine Yasemin Sevim Salman’ın da dahil olmasıyla *Türkiye Üniversitelerinde Dramatik Yazarlık Eğitimi: Nitel Bir Durum Çalışması* adlı çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu üç çalışmaya ek olarak Özlem Belkıs, Tiyatro Yazarlığı adlı kitabında konuyu ele almış, Yunus Emre Gümüş ise Yaratıcılık Teorileri ve Dramatik Yazarlık Eğitiminde Kullanılabilirliği başlıklı doktora tezinin bir bölümünde konuya yer vermiştir. Bunlarından dışında güncel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma ise şu an yetişmekte olan oyun yazarlarına odaklanmakta ve bu bağlamda Drama Yazarlığı ve Dramaturji Bölümü öğrencilerinin dramatik yazarlık yönelimlerini anlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, *Kocaeli Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü Drama Yazarlığı ve Dramaturji Anasanat Dalı* örneklem olarak seçilmiştir.

Kocaeli Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü, *Prof. Dr. Sema Gökteş* ve *Dr. Erbil Gökteş*'in girişimiyle 2004 yılında kurulmuş ve ilk öğrencilerini 2006 yılında almıştır¹. Bölüm içinde; Drama Yazarlığı ve Dramaturji, Oyunculuk ve Sahne Tasarımı olmak üzere, üç anasanat dalı yer almaktadır. Tiyatroya sentez olarak bakıldığı için, üç anasanat dalı sürekli etkileşim halinde ve ortak çalışma içerisinde bulunmaktadır. Hatta bölüm, öğrencilerine çift anadal yapma imkânı da sunmakta ve disiplinler arası çalışmalar desteklenmektedir.

Drama Yazarlığı ve Dramaturji anasanat dalı öğrencileri, birinci sınıftan itibaren yazdıklarını sahne üzerinde görme şansına sahip. Diğer taraftan, sinema ve TV senaryosu yazarlığı ile reklam yazarlığı gibi derslerle dramatik yazarlık, oyun yazarlığının ötesinde bir anlama kavuşmuş durumda (Kocaeli Üniversitesi, 2025a). Program, ayrıca dramaturji ve rejî konusuna da özel bir önem vermektedir: “Bu programda, ayrıca ‘dramaturgi’ eğitimine de ağırlık verilmektedir. Seçmeli ‘sahneleme’ dersleri ise Drama Yazarlığı ve Dramaturji Anasanat Dalı öğrencisine kendi oyunlarını sahneleyebilme yeterliliğini kazandırmayı hedeflemektedir” (Kocaeli Üniversitesi, 2025a).

YÖNTEM

Bağımlı değişkeni *yazarlık yönelimleri*, bağımsız değişkeni *Drama Yazarlığı ve Dramaturji öğrencileri* olan çalışma, “Yazar adayları, dramatik yazında hangi yönlere evriliyor?” temel sorusundan yola çıkmıştır. Çalışmanın araştırma sahası ise eğitimi sürdürmekte olan öğrenciler çerçevesince, Kocaeli Üniversitesi Sahne Sanatları Bölümü Drama Yazarlığı ve Dramaturji Anasanat Dalı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, iki ana bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, yazar adaylarının mecra, tür, konu, tema, hedef kitle gibi temel yönelimlerini anlamayı; ikinci bölüm ise yazar adaylarının sanatsal ve mesleki yönelimlerini anlamayı amaçlamakta ve kendi içinde dramaturjik yönelimler, mesleki ve ticari yönelimler, etik ve iradi yönelimler, rejî ve teknoloji yönelimleri olmak üzere, dört alt bölümden oluşmaktadır.

Araştırma, öğrenci yönelimlerinin ölçülmesi esasına dayandığı için, araştırmanın temel yöntemi, anket uygulaması olarak seçilmiştir. “Anket soruları, cevap seçeneklerinin belirgin olma durumuna göre açık uçlu (yapılandırılmamış) sorular ve kapalı uçlu (yapılandırılmış) sorular diye ikiye ayrılabilir” (Büyüköztürk, 2005: 4). Anketin ilk bölümü, kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Kapalı uçlu sorular, yanıtlayanları önceden tanımlanmış bir dizi yanıtla sınırlayan ve basit, öz yanıtlar sağlayan bir sorgulama türüdür. Bu sorular genellikle evet/hayır, çoktan seçmeli veya derecelendirme ölçeği sorguları olarak biçimlendirilir (Sehwail, 2024). “Kapalı uçlu soru, cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin verildiği soru türüdür. Yapılandırılmış sorular ismiyle bilinen bu tür sorularda cevaplayıcı, soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde cevaplar, araştırmacı da cevaplar hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz eder.” (Büyüköztürk, 2005: 5) Etkin anketler için olmazsa olmaz bir araç olan kapalı uçlu sorular, özlu yanıtlar gerektirir. Cevap seçeneklerinin basitleştirilmesi katılımcıyı teşvik eder ve verilerin analizini kolaylaştırır. Çoktan seçmeli anketlerde, kullanıcı araştırmalarında ve ürün

¹ Aynı isimler, Atatürk Üniversitesi Dramatik Yazarlık ve Dramaturji bölümünün de kurucu kadrosunda yer almıştır.

değerlendirmelerinde sıkça karşılaşılan bu sorular, yanıt oranlarını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar (Bondaruk, 2025).

Diğer bölümler ise *Likert Ölçeği* bazlı maddelerden (item) oluşmaktadır. Ölçekler; bilgi, duygu, ilgi, algı, tutum, inanç, eğilim, risk, yaşam kalitesi, davranış gibi özellikleri ölçebilen veri toplama araçlarıdır. Birey ve grupların tutum, eğilim ve görüşlerini ölçmek için, Bogardus'un geliştirdiği "Toplumsal Uzaklık Ölçeği," L. L. Thurstone'un "Eşit Görünümlü Aralıklar" ölçeği, L. Guttman'ın "Yığılımlı Ölçekleme" tekniği ve Rensis Likert'in "Dereceleme Toplamlarıyla Ölçekleme" modeli gibi farklı ölçekler kullanılmıştır (Tezbaşaran, 2008: 5). Ancak bunlar arasında en yaygın kullanıma sahip olanı, uygulama, kodlama ve ölçme pratiği nedeniyle Likert ölçeğidir (Cramer ve Howitt, 2004: 89). Bu nedenle sosyal bilimler, siyaset bilimi, psikoloji, pazarlama ve eğitim gibi pek çok alanda sıklıkla başvuru teknik (Turan vd., 2015: 187) haline gelmiştir.

Likert Ölçeği, tutumlar, görüşler veya algılar gibi gözlemlenemeyen yapıları yapılandırılmış bir yanıt biçimi aracılığıyla ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir derecelendirme ölçeğidir (Ankur, 2015: 397). Her biri, katılımcıların katılma veya katılmama düzeylerini belirtmelerine olanak tanıyan simetrik bir yanıt seçeneği aralığıyla birlikte gelen bir dizi ifade veya sorudan oluşur. Likert tipi ölçek, standart bir şekilde insan duygularını yakalama yeteneği nedeniyle değerli bir araştırma aracıdır ve katılımcıların ikili seçimler yerine farklı görüş derecelerini ifade etmelerini sağlar. Öznel nitel verileri ölçülebilir metriklere dönüştürerek ayrıntılı veri toplamayı ve sağlam istatistiksel analizi kolaylaştırır. Ayrıca, birden fazla öğedeki yanıtları bir araya getirmek, altta yatan tutumların veya görüşlerin kapsamlı bir ölçüsünü sunar (Koo, Yang, 2025: 1-2).

Likert-tipi sorular, araştırılan konu ile ilgili tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler "en yüksekten en düşüğe" veya "en iyiden en kötüye" doğru dereceli bir şekilde sıralanır. Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir (Turan vd., 2015: 188).

Ankette, Likert'in oluşturduğu sistem baz alınmış ve seçenek sayısı olarak 5'li ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekle *kesinlikle katılıyorum*, *kısmen katılıyorum*, *kararsızım*, *kısmen katılmıyorum* ve *kesinlikle katılmıyorum* aralıklarında yanıtlar alınmıştır. Her soru için tek bir yargı zorunluluğu konulmuştur. Bu kapsamda, toplam 34 soru sorulmuş; bölüm başına ortalama 6,8 soru düşmüştür.

Tablo 2: Bölümlerin Soru Sayıları

Bölümler	Soru Sayısı	%
1 Temel yönelimler	8	23,529
2 Dramaturjik yönelimler	6	17,647
3 Mesleki ve ticari yönelimler	7	20,588
4 Etik ve iradi yönelimler	5	14,705
5 Reji ve teknoloji yönelimleri	8	23,529

Anket, Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 24.02.2025 tarih ve 2025/02 numaralı toplantısından 13 sıra sayılı kararı ile bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildikten sonra işleme alınmıştır.

Anket, Google Forms uygulaması aracılığıyla çevrimiçi olarak hazırlanmış; aynı dijital uygulama aracılığıyla her bir soru, “yanıtlanması zorunlu” olarak belirlenmiştir. Anketin amacını ve kapsamını belirten açıklayıcı bir metin eşliğinde, bölümün WhatsApp öğrenci gruplarında paylaşılmıştır.

Bölümün eğitimine devam eden aktif öğrenci sayısı 54'tür (Kocaeli Üniversitesi, 2025b). Bu öğrencilerin çoğunluğuna ulaşılmış ve toplamda 32'sinden geri dönüş alınmıştır. Yani toplamda bölüm nüfusunun %59,26'sı ankete katılmıştır. Anketler, 2025 yılının Mart ayında uygulanmış ve tamamlanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Karar Tarihi: 24.02.2025
Belge Numarası: 2025/02

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, pratiklik sağlamak amacıyla her bölüm için ayrı başlık altında değerlendirmeye alınmıştır.

Temel Yönelimler

Öğrencilerin mecra, tür, konu, tema, hedef kitle gibi temel yönelimlerini anlamayı amaçlayan ilk bölümün maddeleri (item) kapalı uçlu sorulardan oluşturularak net bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda 8 soru sorulmuş ve 3 sorunun seçenekleri arasına “Diğer” seçeneği de eklenerek katılımcıların ek yanıt yazmalarına olanak sağlanmıştır.

Anketin ilk sorusu olan “Yazdığınız/yazmayı planladığınız eserler için hangi mecra daha uygun?” sorusuna, katılımcıların %53,1'i tiyatro, %25'i sinema ve %21,9'u dijital platformlar yanıtını verirken, televizyon şikkını seçen olmamıştır.

Tablo 3: Mecra Yönelimleri

Mecralar	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Tiyatro	17	53,1
Sinema	8	25,0
Televizyon	0	0
Dijital platformlar	7	21,9

“Hangi türde yazıyor/yazmayı planlıyorsunuz?” sorusu ise anketin en çok farklı yanıt alan sorusu olmuştur. Katılımcıların %37,5'i dram, %18,8'i komedi, %43,7'si diğer yanıtını işaretlemiş fakat hiçbir katılımcı, müzikal şikkını seçmemiştir. Diğer seçeneğini seçenlerin verdiği yanıtlar ise şu şekildedir: 3 kişi dram-komedi, 3 kişi fantastik, 3 kişi absürd, 1'er kişi romans, suç-gerilim, aksiyon ve polisiye.

Tablo 4: Tür Yönelimleri

Türler	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Dram	12	37,5
Komedi	6	18,8
Müzikal	0	0
Diğer	14	43,7

Hedef kitle yönelimleriyle ilgili olarak, katılımcıların %81,3 ile ezici bir çoğunluğu yetişkin kitleye yönelmekte, genç kitleye yönelenler %9,4, çocuk kitleye yönelenlerse %3,1 olmuştur. Diğer seçeneğini seçen iki kişi ise yetişkin ve çocuk kitleye aynı anda seslendiğini/seslenmek istediğini belirtmiştir.

Tablo 5: Hedef Kitle Yönelimleri

Hedef kitle	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Yetişkin	26	81,3
Genç	3	9,4
Çocuk	1	3,1
Diğer	2	6,3

Öğrencilerin tema yönelimlerinde ise daha homojen bir dağılım söz konusudur. %37,5'i sosyo-politik konulara daha çok ilgi duyarken, %28,1'i varoluş-felsefe, %25'i fantastik ve %9,4'ü aşk-ilişkiler konusuna ilgi duymaktadır.

Tablo 6: Tema Yönelimleri

Temalar	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Aşk-ilişkiler	3	9,4
Varoluş-felsefe	9	28,1
Sosyo-politik	12	37,5
Fantastik	8	25

“Dramatik bir metninde hangisi sizin için daha önemli?” sorusuna katılımcıların %18,8'i hikâyeyi, %18,8'i anlatım biçimini, %6,3'ü karakteri önemli görürken, en büyük yüzdeyi oluşturan %56,3'lük kesim ise hepsini aynı oranda önemli görmektedir.

Tablo 7: Yapısal Yönelimler

Yapılar	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Hikaye	6	18,8
Karakter	2	6,3
Anlatım biçimi	6	18,8
Hepsi	18	56,3

“Yazdığınız/yazmayı planladığınız eserler genellikle nasıl bitiyor?” sorusuna; mutlu, mutsuz, belirsiz ve hepsi seçenekleri konulmuştur. Hepsi yanıtını verenler %43,8, belirsiz yanıtını verenler %37,5, mutsuz yanıtını verenler %18,8 olmuştur. Mutlu yanıtını veren katılımcı ise olmamıştır.

Tablo 8: Final Yönelimleri

Eserin finali	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Mutlu	0	0
Mutsuz	6	18,8
Belirsiz	12	37,5
Hepsi	14	43,8

Yazar adaylarına, yazma sürecinde en çok ilham veren şey ise %37,5 ile sosyal çevre birinci sıraya yerleşirken, kitaplar %28,1 ile ikinci, film veya tiyatro %21,9 ile üçüncü, internet ortamı ise %12,5 ile son sırada yer almıştır.

Tablo 9: İlham Veren Şeylere Yönelimleri

İlham kaynağı	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Kitaplar	9	28,1
Film, tiyatro	7	21,9
İnternet ortamı	4	12,5
Sosyal çevre	12	37,5

Temel yönelimler bölümünün son maddesinde ise yazmakta en çok zorlanılan bölüm sorulmuştur. Buna göre, diyalog yazımı %34,4 ile en çok seçilen yanıt olmuş, hikaye oluşturma %25 ile ikinci, diğer seçeneği %21,8 ile üçüncü, karakter geliştirme ise %18,8 ile dördüncü olmuştur. Diğer seçeneğini seçenler şu yanıtları vermiştir: Tümü, hiçbir, başlangıçtaki temeli oluşturma, baş kahramanın belirlenmesi, pilot aşaması.

Tablo 10: Yazmakta En Çok Zorlanılan Bölümler

Bölüm	Yanıt Sayısı	Yüzdesi
Hikâye oluşturma	8	25
Karakter geliştirme	6	18,8
Diyalog yazımı	11	34,4
Diğer	7	21,8

Dramaturjik Yönelimler

Anketin ikinci bölümü, öğrencilerin dramaturjik yönelimlerine ayrılmış ve Likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Toplam 6 maddeden oluşan bölüm; yazma aşaması öncesinde araştırma yapma düzeyi, gerçekçilik eğilimi, zaman/kurgu kullanım alışkanlığı, dramaturjiye verilen önem, sosyal mesaja verilen değer ve yan hikâyeye verilen önem konularını anlamayı amaçlamaktadır.

Buna göre; “Bir konu hakkında yazmadan önce, o konuyla ilgili araştırma yaparım.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %68,8 ile ilk sırada yer alırken, “Kısmen katılıyorum” diyenler %28,1 ile ikinci, “kararsızım” diyenler ise %3,1 ile üçüncü sırada yer almıştır. “Kısmen katılmıyorum” veya “Kesinlikle katılmıyorum” diyen ise olmamıştır.

“Eserlerimde hayal ürünü mekanlar ve fantastik karakterler yer alabilir.” yargısında “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyenler %68,8, “Kısmen katılıyorum” %18,8,

“Kararsızım” %3,1, “Kısmen katılıyorum” %9,4 olmuş; kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen ise olmamıştır.

“Olay akışını, kronolojik zamana bağlı kalmaksızın istediğim sırayla kurgulayabilirim.” yargısında ise “Kesinlikle katılıyorum” %59,4, “Kısmen katılıyorum” %21,9, “Kararsızım” %18,8 olarak çıkmıştır. Kısmen katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum seçeneğini işaretleyen ise çıkmamıştır.

“Dramaturji, dramatik bir eserde vazgeçilmezimdir.” yargısına kesinlikle katılanların oranı %68,8, kısmen katılanların oranı %18,8, kararsızların oranı %12,5’tir. Kısmen katılmayan veya kesinlikle katılmayan ise olmamıştır.

“Dramatik bir eser, sosyal bir mesaj içermelidir.” yargısında “Kesinlikle katılıyorum” %6,3, “Kısmen katılıyorum” %31,3, “Kararsızım” %25, “Kısmen katılmıyorum” %25, “Kesinlikle katılmıyorum” ise %12,5 çıkmıştır.

“Ana olayın yanında en az bir yan olay olmalıdır.” yargısına ise “Kesinlikle katılıyorum” diyenlerin oranı %43,8, “Kısmen katılıyorum” diyenlerin oranı %31,3, “Kararsızım” diyenlerin oranı %15,6, “Kısmen katılmıyorum” diyenlerin oranı %3,1, “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerin oranı ise %6,3 olmuştur.

Tablo 11: Dramaturjik Yönelimler

Madde	1	2	3	4	5	Ort.
Bir konu hakkında yazmadan önce, o konuyla ilgili araştırma yaparım.	0 (0)	0 (0)	1 (3,1)	9 (28,1)	22 (68,8)	4,65
Eserlerimde hayal ürünü mekanlar ve fantastik karakterler yer alabilir.	0 (0)	3 (9,4)	1 (3,1)	6 (18,8)	22 (68,8)	4,46
Olay akışını, kronolojik zamana bağlı kalmaksızın istediğim sırayla kurgulayabilirim.	0 (0)	0 (0)	6 (18,8)	7 (21,9)	19 (59,4)	4,40
Dramaturji, dramatik bir eserde vazgeçilmezimdir.	0 (0)	0 (0)	4 (12,5)	6 (18,8)	22 (68,8)	4,56
Dramatik bir eser, sosyal bir mesaj içermelidir.	4 (12,5)	8 (25)	8 (25)	10 (31,3)	2 (12,5)	2,93
Ana olayın yanında en az bir yan olay olmalıdır.	2 (6,3)	1 (3,1)	5 (15,6)	10 (31,3)	14 (43,8)	4,03

Mesleki ve Ticari Yönelimler

Anketin üçüncü bölümü, katılımcıların mesleki ve ticari yönelimlerini anlamaya ayrılmış ve toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümde; mesleğin kariyer vaadi algısı, popülerlik beklentisi, ortak çalışma eğilimi, menajerle çalışma ihtiyacı, serbest veya kurumda çalışma talebi, yazarlıkla hayatını geçindirebileceğine olan güveni ve mesleğin yurtiçi veya yurtdışında yapılma isteği sorgulanmıştır.

Buna göre, “Dramatik yazarlığı, yükselebileceğim bir kariyer olarak görüyorum.” yargısına kesinlikle katılanların oranı %40,6, kısmen katılanların oranı %31,3, kararsızların oranı %18,8, kısmen katılmayanların oranı %9,4 olurken, kesinlikle katılmayan olmamıştır.

“Popüler bir yazar olmak benim için önemli.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %25, “Kısmen katılıyorum” diyenler %31,3, “Kararsızım” diyenler %28,1, “Kısmen katılmıyorum” diyenler, %9,4, “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerse %6,3 olmuştur.

“Gerekirse başka bir yazarla ortak çalışma yapabilirim.” yargısında ise “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı %31,3, “Kısmen katılıyorum” %37,5, “Kararsızım” %18,8, olmuş; “Kısmen katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” ise eşit yanıt sayısıyla %6,3 olmuştur.

“Eserlerimin ticari işleri için bir menajerle çalışmak isterim.” yargısı için “Kesinlikle katılıyorum” %53,1, “Kısmen katılıyorum” %21,9, “Kararsızım” %12,5, “Kısmen katılmıyorum” %6,3 ve “Kesinlikle katılmıyorum” yine %6,3 olarak çıkmıştır.

“Serbest çalışmayı, bir kurumda çalışmaya tercih ederim.” yargısına ise kesinlikle katılanların oranı %50, kısmen katılanların oranı %21,9, kararsızların oranı %28,1 iken kısmen katılmayan veya kesinlikle katılmayan olmamıştır.

“Oyun veya senaryo yazarak hayatımı kazanabileceğime inanıyorum.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %21,9, “Kısmen katılıyorum” diyenler %28,1, “Kararsızım” diyenler %18,8, “Kısmen katılmıyorum” diyenler, %21,9, “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerse %9,4 çıkmıştır.

“İmkânım olursa mesleğimi yurtdışında yapmayı tercih ederim.” yargısında “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğini seçenler %40,6, “Kısmen katılıyorum” %25, “Kararsızım” %18,8, “Kısmen katılmıyorum” %9,4, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğini seçenlerse %6,3 olmuştur.

Tablo 12: Mesleki ve Ticari Yönelimler

Madde	1	2	3	4	5	Ort.
Dramatik yazarlığı, yükselebileceğim bir kariyer olarak görüyorum.	0 (0)	3 (9,4)	6 (18,8)	10 (31,3)	13 (40,6)	4,03
Popüler bir yazar olmak benim için önemli.	2 (6,3)	3 (9,4)	9 (28,1)	10 (31,3)	8 (25)	3,84
Gerekirse başka bir yazarla ortak çalışma yapabilirim.	2 (6,3)	2 (6,3)	6 (18,8)	12 (37,5)	10 (31,3)	3,50
Eserlerimin ticari işleri için bir menajerle çalışmak isterim.	2 (6,3)	2 (6,3)	4 (12,5)	7 (21,9)	17 (53,1)	4,09
Serbest çalışmayı, bir kurumda çalışmaya tercih ederim.	0 (0)	0 (0)	9 (28,1)	7 (21,9)	16 (50)	4,21
Oyun veya senaryo yazarak hayatımı kazanabileceğime inanıyorum.	3 (9,4)	7 (21,9)	6 (18,8)	9 (28,1)	7 (21,9)	3,31
İmkânım olursa mesleğimi yurtdışında yapmayı tercih ederim.	2 (6,3)	3 (9,4)	6 (18,8)	8 (25)	13 (40,6)	3,84

Etik ve İradi Yönelimler

Anketin dördüncü bölümü, etik ve iradi yönelimlere odaklanmakta ve toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu bölüm; toplum dışına itilmiş karakter kullanma eğilimi,

karakterlerin yasaklı madde kullanma potansiyeli, hassas konulara değinme olasılığı ve otosansür uygulama eğilimi konularını anlamayı amaçlamaktadır.

“Yazdığım eserdeki karakter, gerekliyse yasaklı madde kullanabilir.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %81,3 ile önemli bir farkla ilk sıraya yerleşirken, “Kısmen katılıyorum” diyenler %12,5 ile ikinci, “Kısmen katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerse %3,1 ile eşit puan almış ve üçüncü sıraya yerleşmiştir. “Kararsızım” seçeneğini işaretleyense çıkmamıştır.

“Ana karakterim, toplum dışına itilmiş (LGBTI+, farklı etnik köken, vs.) üyesi olabilir.” yargısına kesinlikle katılanlar yine %81,3 ile ilk sırada yer alırken, kısmen katılanlar %15,6 ile ikinci, kesinlikle katılmayanlar ise %3,1 ile son sırada yer almıştır. Kararsız olan veya kısmen katılmayan çıkmamıştır.

“Toplum baskısından çekindiğim için istediğim gibi yazamıyorum.” olumsuz yargısında ise “Kesinlikle katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” seçenekleri eşit sayıda işaretlenmiş (%12,5), “Kararsızım” seçeneği %3,1 olmuş, “Kısmen katılmıyorum” %15,6, “Kesinlikle katılmıyorum” ise %56,3 oranında işaretlenmiştir. Yani olumsuz yargıya, olumsuz değer atfedenler çoğunluktadır.

“Yargılanmaktan korktuğum için her konuda yazmam.” olumsuz yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler ile “Kısmen katılmıyorum” diyeneler %9,4 ile eşit sayıda olurken, “Kısmen katılıyorum” diyenlerle de “Kararsızım” diyenler %15,6 ile eşitlik sağlamıştır. Yargıya “Kesinlikle katılmıyorum” diyenler ise %50 ile öne geçmiştir.

“Dini konularda yazmaktan kaçınırım.” yargısında da “Kesinlikle katılmıyorum” diyenler %43,8 ile ilk sırada yer almış, “Kısmen katılıyorum” diyeneler %18,8 ile ikinci, “Kısmen katılmıyorum” diyenler %15,6 ile üçüncü, “Kararsızım” diyenler %12,5 ile dördüncü ve “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %9,4 ile sonuncu sırada yer almıştır.

Tablo 13: Etik ve İradi Yönelimler

Madde	1	2	3	4	5	Ort.
Yazdığım eserdeki karakter, gerekliyse yasaklı madde kullanabilir.	1 (3,1)	1 (3,1)	0 (0)	4 (12,5)	26 (81,3)	4,65
Ana karakterim, toplum dışına itilmiş (LGBTI+, farklı etnik köken, vs.) üyesi olabilir.	1 (3,1)	0 (0)	0 (0)	5 (15,6)	26 (81,3)	4,71
Toplum baskısından çekindiğim için istediğim gibi yazamıyorum.	18 (56,3)	5 (15,6)	1 (3,1)	4 (12,5)	4 (12,5)	2,09
Yargılanmaktan korktuğum için her konuda yazmam.	16 (50)	3 (9,4)	5 (15,6)	5 (15,6)	3 (9,4)	2,25
Dini konularda yazmaktan kaçınırım.	14 (43,8)	5 (15,6)	4 (12,5)	6 (18,8)	3 (9,4)	2,34

Reji ve Teknoloji Yönelimleri

Anketin beşinci ve son bölümü, reji ve teknoloji yönelimlerine ayrılmıştır. 8 maddeden oluşan bölümde; yazarın metnin yeniden düzenlenmesine açıklığı, sahneleme aşamasında fikrinin alınması beklentisi, eserini kendi yönetme eğilimi, eğitimli oyuncu tercihi, reji-teknoloji

birlikteliğine, interaktif yapıya ve dijital sahnelemeye bakış açısı ile yapay zekanın metin yazımında kullanılmasına karşı tavrı incelenmiştir.

“Eserlerim sahnelenirken, metinlerime sadık kalınmasını isterim.” yargısına kesinlikle katılanların oranı %43,8, kısmen katılanların oranı %37,5, kararsızların oranı %6,3, kısmen katılmayanların oranı %9,4 ve kesinlikle katılmayanların oranı %3,1 olmuştur.

“Reji aşamasında bana danışılmasını beklerim.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %46,9, “Kısmen katılıyorum” diyenler %21,9, “Kararsızım” diyenler %12,5, “Kısmen katılmıyorum” diyenler %12,5, “Kesinlikle katılmıyorum” diyenlerse %6,3 olmuştur.

“Eserlerimde akademik eğitim almış oyuncuların oynamasını tercih ederim.” yargısında ise kesinlikle katılanlar %37,5 kısmen katılanlar %25, kararsızlar %6,3, kısmen katılmayanlar %9,4, kesinlikle katılmayanlar ise %21,9 olarak belirmiştir.

“İmkânım olursa eserlerimi kendim yönetirim.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” yanıtını verenler %59,4, “Kısmen katılıyorum” yanıtını verenler %25, “Kararsızım” yanıtını verenler %6,3, “Kısmen katılmıyorum” yanıtını verenler %9,4 olmuştur. “Kesinlikle katılmıyorum” yanıtını veren ise olmamıştır.

“Tiyatro eserlerimde projeksiyon, hologram, sanal mekân ve dijital efekt gibi teknolojilerin kullanılmasını isterim.” yargısına kesinlikle katılanların oranı %59,4, kısmen katılanların oranı %34,4 ve kararsızların oranı %6,3 olmuş, kısmen katılmayan ve kesinlikle katılmayan olmamıştır.

“Oyunlarımın sahnelenirken interaktif (etkileşimli) bir yapı kazanmasını isterim.” yargısına “Kesinlikle katılıyorum” diyenler %37,5, “Kısmen katılıyorum” diyenler %34,4, “Kararsızım” diyenler %9,4 olurken “Kısmen katılmıyorum” diyenler %3,1, “Kesinlikle katılmıyorum” diyenler 15,6 olmuştur.

“Yazdığım oyunun, sadece dijital ortamda sahnelenmesinde sakınca yoktur.” yargısına kesinlikle katılanlar %25, kısmen katılanlar %31,3, kararsızlar %25, kısmen katılmayanlar %6,3, kesinlikle katılmayanlar %12,5 olarak belirmiştir.

Anketin son maddesi olan “Yapay zekanın dramatik metin yazımında kullanımını olumlu bir gelişme olarak görüyorum.” yargısında ise “Kesinlikle katılıyorum” ve “Kısmen katılıyorum” seçenekleri %21,9 ile “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Kararsızım” seçenekleri de %25 ile eşitlik almış; “Kısmen katılmıyorum” seçeneği ise %6,3 ile geride kalmıştır.

Tablo 14: Reji ve Teknoloji Yönelimler

Madde	1	2	3	4	5	Ort.
Eserlerim sahnelenirken, metinlerime sadık kalınmasını isterim.	1 (3,1)	3 (9,4)	2 (6,3)	12 (37,5)	14 (43,8)	4,09
Reji aşamasında bana danışılmasını beklerim.	2 (6,3)	4 (12,5)	4 (12,5)	7 (21,9)	15 (46,9)	3,90
Eserlerimde akademik eğitim almış oyuncuların oynamasını tercih ederim.	7 (21,9)	3 (9,4)	2 (6,3)	8 (25)	12 (37,5)	3,46
İmkânım olursa eserlerimi kendim yönetirim.	0 (0)	3 (9,4)	2 (6,3)	8 (25)	19 (59,4)	4,34

Tiyatro eserlerimde projeksiyon, hologram, sanal mekân ve dijital efekt gibi teknolojilerin kullanılmasını isterim.”	0 (0)	0 (0)	2 (6,3)	11 (34,4)	19 (59,4)	4,53
Oyunlarımın sahnelenirken interaktif (etkileşimli) bir yapı kazanmasını isterim.	5 (15,6)	1 (3,1)	3 (9,4)	11 (34,4)	12 (37,5)	3,75
Yazdığım oyunun, sadece dijital ortamda sahnelenmesinde sakınca yoktur.	4 (12,5)	2 (6,3)	8 (25)	10 (31,3)	8 (25)	3,50
Yapay zekanın dramatik metin yazımında kullanımını olumlu bir gelişme olarak görüyorum.	8 (25)	2 (6,3)	8 (25)	7 (21,9)	7 (21,9)	3,09

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu araştırma, Drama Yazarlığı ve Dramaturji Bölümü öğrencilerinin dramatik yazarlık yönelimlerini Kocaeli Üniversitesi örnekleme üzerinden ele almıştır. Araştırmada karma tekniklerle kolajlanan anket yöntemi kullanılmış ve beş grupta toplanan 34 soruya yanıt aranmıştır. Bölüm nüfusunu oluşturan toplam 54 kişinin 32’sinden (%59,26) geri dönüş alınmıştır. Çalışma, alanındaki ilk inceleme olarak bir temel oluşturmayı hedeflemiştir.

Anketin ilk bölümünü oluşturan temel yönelimlerde; katılımcıların dramatik yazarlıktaki ana eğilimleri anlaşılmaya çalışılmış ve bu çerçevede; mecra, tür, hedef kitle, tema, yapısalılık, ilham kaynağı, final şekli ve yazmakta zorlanılan bölüm konuları irdelenmiştir.

Mecra yönelimlerinde, tiyatronun %53,1 ile hala amiral gemi olduğu görülmekle birlikte, katılımcıların yaklaşık yarısının sinema ve dijital platformlara kaydığı; televizyon mecraasının ise öğrenciler arasında bir trend olmaktan çıktığı görülmektedir. Tür yönelimlerinde de dram ve komedi ana türlerinin yanında, çok farklı seçeneklerin oluştuğu; fantastik, gerilim, absürt ve romans gibi türlerin oyuna dahil olduğu anlaşılmaktadır. Hedef kitle yönelimlerindeyse öğrencilerin %81,3 gibi ezici bir çoğunluğu, yetişkin kitleye yönelmekte, bunu genç kitle yönelimi izlemektedir. Hedef kitle olarak çocukları seçen kişi sayısının sadece 1 olması ise düşündürücü bir tablo oluşturmaktadır.

Tema yönelimlerine gelindiğinde, daha dengeli bir dağılımın varlığı göze çapmaktadır. Sosyopolitik konular %37,5 ile önde gelmekte, bunu %28,1 ile varoluş-felsefe, %25 ile fantastik ve %6,3 ile aşk-ilişkiler izlemektedir. Yapısal yönelimlerde ise öğrencilerin yarısından fazlası (%56,3), yapıyı bir bütün olarak önemsemekte, kalan kesim ise hikâye (%18,8), anlatım biçimi (%18,8) ve karakter (%6,3) arasında dağılmaktadır.

Final yönelimlerine bakıldığında anketin en çarpıcı verilerinden birine ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre, yazdığı eseri mutlu sonla bitiren/bitirmeyi düşünen tek bir katılımcı bile bulunmamaktadır. Yüzdelik paydanın tamamı; mutsuz (%18,8), belirsiz (%37,5) ve hepsi (%43,8) seçenekleri arasında paylaşılmaktadır.

İlham kaynaklarına yönelim açısından da ilginç veriler oluşmuştur. İnternet çağında yaşanıyor olunmasına rağmen, internet ortamından ilham alanların son sırada, sosyal çevreden ilham alanlarınsa ilk sırada yer alması dikkate değer bir fenomendir. Temel yönelimlerin son

maddesi olan yazmakta en çok zorlanılan bölüm ise diyalog yazımı (%34,4) olmuş, bunu diğer unsurlar, hikâye oluşturma ve karakter geliştirme izlemiştir.

Daha çok yazım kültürünün değerlendirildiği anketin ikinci bölümü olan dramaturjik yönelimlerde, öğrencilerin dramaturjik yaklaşımları irdelenmiştir. Araştırmaya göre, 4,65 gibi yüksek bir ortalama ile katılımcıların neredeyse tamamı, yazmaya başlamadan önce araştırma yapma eğilimine sahiptir. Dramaturjinin dramatik bir eserde vazgeçilmez olduğunu düşünenlerin de 4,56 ortalama ile yüksek olması ve yargıya kesinlikle katılmayan kesimin bulunmaması, dramaturjik çalışmanın geniş ölçüde kabul gördüğünü göstermektedir. Katılımcıların fantastik öğelere yer verme (4,46 ortalama), kurguda serbest olma (4,40 ortalama) ve yan hikâyeyi önemseme (4,03 ortalama) eğiliminde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, dramatik bir eserin sosyal bir mesaj içermesi gerektiği önermesi ise 2,93 ortalama ile anketin en düşük ortalamalarından birini alarak genel eğilimin dışında kalmıştır.

Üçüncü bölüm olan mesleki ve ticari yönelimlerdeyse katılımcılar, dramatik yazarlığı yükseltebileceği bir kariyer olarak görmekte ve popüler bir yazar olmaya 3,84 ortalama ile orta derecede değer vermektedirler. Ayrıca, bir kurumda çalışmaktansa serbest çalışmayı tercih etmekte fakat gerekirse başka bir yazarla ortak çalışmaya sıcak bakmakta, eserlerin ticari işleri içinse bir menajerle çalışmayı istemektedirler. Diğer taraftan oyun ve senaryo yazarlık hayatını kazanabileceğine inanma eğilimi zayıflamakta (3,31), mesleğini yurtdışında yapma eğilimi ise artmaktadır (3,84).

Dördüncü bölüm olan etik ve iradi yönelimler, en temelinde, katılımcıların otosansür uygulama potansiyelini ve özgürlükçü yaklaşımlarını anlamayı amaçlamıştır. Bu çerçevede, ana karakterini toplum dışına itilmiş kesimden seçme eğiliminin hemen her katılımcıda bulunduğu görülmektedir. Söz konusu yönelim, 4,71 puanla anketin en yüksek ortalamasını almıştır. Tasarlanan bir karakterin gerekliyse yasaklı madde kullanma potansiyeli de 4,65 ortalama ile yüksek çıkmıştır. Ayrıca, sonuçlar, öğrencilerin toplum baskısından çekinmediklerini, yargılanmaktan korkmadıklarını ve dini konularda yazmaktan kaçınmadıklarını ortaya koymaktadır. Baskıya karşı takınılan tutum ise 2,09 ile anketin en düşük puan ortalaması olmuştur. Yani baskının yönlendiremediği bir grup söz konusudur.

Beşinci bölüm rejî ve teknoloji yönelimleri de ilginç verilere sahne olmuştur. Buna göre, katılımcılar, eserleri sahnelenirken metinlerine sadık kalınmasını (4,09) ve rejî aşamasında kendisine danışılmasını (3,90) beklemekte; hatta imkânı olursa eseri kendisi yönetmeyi (4,34) düşünmektedir. Eserlerinde akademik eğitim almış oyuncuların oynamasını isteyenlerin ortalama puanı ise 3,46 olmuştur. Katılımcılar; teknoloji yönelimleri bakımındansa tiyatro rejîlerinde dijital tekniklerin kullanılmasını yüksek oranda beklemekte (4,53) fakat oyunlarının sadece dijital ortamda sahnelenmesine orta derecede (3,50) sıcak bakmaktadırlar. İnteraktif yapıya da yine orta derecede (3,75) bir yönelim söz konusuysa yapay zekanın dramatik metin üretiminde kullanılmasına kararsız (3,09) kalmaktadırlar.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar Tarihi: 24.02.2025

Belge Numarası: 2025/02

KAYNAKÇA

- Ankur, J. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.
- Auslander, P. (1999). *Liveness: performance in a mediatized culture*. Routledge.
- Aydemir, B. (2023). Kent - bellek - sanat ekseninde geçmişten günümüze Erzurum'da tiyatro. *Folklor/Edebiyat*, 29(115), 707-728. <https://doi.org/10.22559/folklor.2410>
- Belkıs, Ö., Gümüüş, Y., Şaşmaz, H., & Alpan, E. (2019). Türkiye ve Amerika'da dramatik yazarlık eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1871-1889.
- Bondaruk, G. (2025). *Closed-ended questions: Types and examples*. <https://usersnap.com/blog/close-ended-questions/> adresinden 16.03.2025 tarihinde erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cramer, D., & Howitt, D. L. (2004). *The Sage dictionary of statistics: a practical resource for students in the social sciences*. Sage Press.
- Dixon, S. (2007). *Digital performance, a history of new media in theater, dance, performance art and installation*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Henderson, M. (1996). *Theater in America, 250 years of plays, players and productions* (2.nd Edition b.). Harry N. Abrams Inc.
- Kinne, W. (1954). *George Pierce Baker and the American theatre*. Harvard University Press.
- Kocaeli Üniversitesi. (2025a). *Drama yazarlığı ve dramaturji*. <https://gsf.kocaeli.edu.tr/sayfalar/drama-yazarligi-ve-dramaturji-5f8> adresinden 06.01.2025 tarihinde erişildi.
- Kocaeli Üniversitesi. (2025b). *Kocaeli Üniversitesi istatistik bilgileri*. <https://ogr.kocaeli.edu.tr/KOUBS/Istatistik/index.cfm> adresinden 06.01.2025 tarihinde erişildi.
- Koo, M., & Yang, S. (2025). Likert-type scale. *Encyclopedia*, 5(18), 1-11. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5010018>
- Leonard, J. (1957). *George pierce baker: Prism for genius*. Retrieved from: <https://www.thecrimson.com/article/1957/11/6/george-pierce-baker-prism-for-genius/>
- Sehwail, M. (2024). *Close-ended questions: benefits, use cases, and examples*. <https://www.fullsession.io/blog/close-ended-questions/> adresinden 15.12.2024 tarihinde erişildi.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu adresinden 25.12.2024 tarihinde erişildi.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında Likert ölçeği ve Likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 277-296, Summer 2025

Büyük Oyun'un Gölgesinde Sözde Koleksiyoncu: Emperyal Aktörleri

Aldatan Kaşgarlı İslam Akhun

A Collector in the Shadow of the Great Game: Islam Akhun of Kashgar Deceiving Imperial Actors

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
11/04/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
10/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Doç. Dr. Murat Özkan

Ordu Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

Tarih Bölümü

murtozkan@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-9526-4564

Dr. Öğr. Üyesi Başak Kuzakçı

Marmara Üniversitesi

Fen Edebiyat Fakültesi

Tarih Bölümü

basakkuzakci@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8730-1898

Öz

XIX. yüzyılda arkeoloji, bilimsel bir disiplin olarak gelişirken, aynı zamanda emperyalist genişlemenin önemli bir aracı haline geldi. Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinde antik uygarlıklara duyulan ilgi, zamanla Batı'nın kültürel ve politik üstünlük iddiasını destekleyen bir mekanizmaya dönüştü. Sanayi Devrimi ile hızlanan emperyal genişleme, arkeolojik keşifleri yalnızca tarihsel ve bilimsel merakın bir ürünü olmaktan çıkarıp, Batı'nın kendi medeniyet anlatısını güçlendiren bir stratejiye dönüştürdü. Bu süreçte, Avrupa'nın hızla büyüyen müzeleri için yapılan kazılar, kültürel mirası sahiplenme ve bu miras üzerinde tahakküm kurma girişimlerine dönüştü. Bu dönemde, Rusya ve İngiltere arasındaki jeopolitik rekabet, "Büyük Oyun" olarak adlandırılan mücadele kapsamında, Türkistan'da yoğunlaştı. Rusya, Türkistan'a doğru ilerlerken, İngiltere de Hindistan'daki sömürge düzenini korumak ve bölgedeki etkisini artırmak için girişimlerde bulundu. Bu süreçte, her iki güç de arkeolojik keşifleri ve bilimsel çalışmaları destekleyerek, tarihî mirası sahiplenme ve bölge üzerindeki meşruiyetlerini güçlendirme yoluna gitti. Sir Marc Aurel Stein'in keşifleri, bu rekabetin akademik yönünü gözler önüne sererken, eserler Batı müzelerinde sergilenerek Avrupa'nın Türkistan'daki tarihsel iddialarını pekiştirdi. Kaşgar'da sahte antikalar üreten İslam Akhun'un Batılılara bu eserleri satması, arkeolojik faaliyetlerin ekonomik boyutunu ve Batılı araştırmacıların ne kadar kolay yönlendirilebildiğini gösterdi. Böylece arkeoloji, yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda siyasi ve ideolojik bir araca dönüşerek, emperyalist bilgi üretiminin temel unsurlarından biri haline geldi.

Anahtar Kelimeler: Rusya, İngiltere, Türkistan, Kaşgar, Büyük Oyun, İslam Akhun, Sir Marc Aurel Stein

Abstract

In the 19th century, as archaeology developed into a scientific discipline, it also became a crucial instrument of imperial expansion. The fascination with ancient civilizations that emerged during the Renaissance and the Enlightenment gradually transformed into a mechanism reinforcing the West's claims to cultural and political superiority. The acceleration of imperial expansion with the Industrial Revolution shifted archaeological discoveries from being purely historical and scientific inquiries to strategies that strengthened the West's civilizational narrative. During this period, the geopolitical rivalry between Russia and Britain intensified in Turkestan as part of the so-called 'Great Game'. While Russia was advancing towards Turkestan, Britain made attempts to protect its colonial order in India and increase its influence in the region. In this process, both powers supported archaeological discoveries and scientific studies, claiming the historical heritage and strengthening their legitimacy over the region. While Sir Marc Aurel Stein's discoveries revealed the academic aspect of this rivalry, artefacts were exhibited in Western museums, reinforcing Europe's historical claims in Turkestan. The sale of these artefacts to Westerners by Islam Akhun, who produced fake antiquities in Kashgar, showed the economic dimension of archaeological activities and how easily Western researchers could be manipulated. Thus, archaeology turned into not only a scientific but also a political and ideological tool, becoming one of the main elements of imperialist knowledge production.

Keywords: Russia, Britain, Turkestan, Kashgar, Great Game, Islam Akhun, Sir Marc Aurel Stein

Atf Bilgisi / Citation Information

Özkan, M., & Kuzakçı, B. (2025). Büyük Oyun'un gölgesinde sözde koleksiyoncu: Emperyal aktörleri aldatan Kaşgarlı İslam Akhun. *Asya Studies*, 9(32), 277-296.
<https://doi.org/10.31455/asya.1674433>

GİRİŞ

Rönesans’la birlikte Avrupa’da, geçmiş zamanlara, bilhassa antik uygarlıkların bıraktığı kültürel ve maddi mirasa yönelik derin bir entelektüel merak filizlenmiştir. XVIII. yüzyıl Aydınlanma Dönemi’nde bu ilgi, gelişen bilimsel yöntemler ve sistematik keşif teknikleri sayesinde daha karmaşık ve metodolojik bir boyut kazanarak modern arkeolojinin temel taşlarını oluşturmuştur. Avrupa medeniyetinin kökenlerine dair artan bu araştırma arzusu, Sanayi Devrimi’ni izleyen XIX. yüzyıl İmparatorluk Çağı’nda, yalnızca emperyal genişlemenin bir aracı değil, aynı zamanda kültürel ve politik üstünlük iddiasının temel unsurlarından biri haline gelmiştir. Antik dönemlere ait eserlerin elde edilmesi, bir yandan tarihi mirası sahiplenme, diğer yandan bu mirası üreten toplumlar üzerinde bir egemenlik kurma çabasını yansıtırken, eserlerin koleksiyonlara dahil edilmesi, adeta bu medeniyetler üzerinde sembolik bir otorite beyanı olarak algılanmıştır. XIX. yüzyılın başlarından itibaren hızla genişleyen Avrupa müzeleri için arkeolojik kazılar, sanat ve tarih hazinelerini bir araya getirme girişimi değildi. Söz konusu husus, bilgi ve kültür alanlarında küresel bir hegemonya kurma çabasının bir göstergesiydi. İmparatorluk Çağı’ndaki Batı dünyası, evrensel uygarlık fikrini sahiplenmeyi ve buna dair her türlü mirası temellük etmeyi doğal ve tartışılmaz bir hak olarak görüyordu. Önceleri Batı Anadolu ve Ortadoğu’da yoğunlaşan arkeolojik keşifler, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Asya’nın iç kesimlerine ve Uzak Doğu’ya doğru yayıldı.

XVII. ve XVIII. yüzyıllarda eski eser toplama ve koleksiyon oluşturma sosyal prestijin en önemli göstergelerinden biri olarak kabul görmekteydi. Bu bağlamda, nadide objelerle zenginleştirilmiş bir koleksiyon, yalnızca estetik bir beğeni değil, toplumsal statünün açık bir ifadesi olarak da değerlendiriliyordu. Ne var ki, arkeoloji bilimi, bireysel bir meraktan ibaret olmaktan çıkarak, giderek daha sistematik, kapsamlı ve ideolojik bir karakter kazandı. XIX. yüzyılda, Avrupa’nın düşünsel altyapısını şekillendiren pozitivist felsefenin etkisi altında, bilimsel arkeoloji; nesnellik, kesinlik ve detaylı dokümantasyon gibi metodolojik prensiplerle donatılarak, bağımsız bir akademik disiplin haline geldi. Ancak bu bilimsel dönüşüm, arkeolojik buluntuların Avrupa müzelerine aktarılması sürecini durdurmadığı gibi, bu faaliyetleri meşrulaştırarak daha da güçlendirdi. Arkeoloji, tüm tarafsızlık ve bilimsel nesnellik iddialarına rağmen, XIX. yüzyıl boyunca emperyalist genişleme politikalarının entelektüel ve ideolojik bir aracı haline geldi. Asya ve Akdeniz havzasına ait antik geçmiş, bu çerçevede Avrupa merkezli bir anlayışla yeniden yapılandırılırken, yerel toplulukların kültürel kimlikleri ve tarihsel hafızaları büyük ölçüde dışlanarak tahakküm altına alındı. Arkeolojinin siyasi ve ideolojik boyutları, geçmişin yeniden inşasında olduğu kadar, bu süreçlerin yaşandığı coğrafyalarda kurulan sömürü ve tahakküm mekanizmalarında da belirgin bir şekilde açığa çıkıyordu. XIX. yüzyılda bilimsel arkeolojinin gelişimi, Rönesans ve Aydınlanma çağlarında şekillenen daha insancıl ve estetik temelli Antik Çağ ilgisinden köklü bir kopuş sergiledi. Modern dönemde keskin bir metodolojik disipline kavuşan arkeoloji, aynı zamanda politik ve ideolojik işlevler üstlenerek yalnızca bilimsel bir alan olmanın ötesine geçti (Bahrani vd., 2011: 16-28).

XIX. yüzyılın sonlarına doğru Türkistan ve Hindistan bölgelerinde artan Avrupalı arkeologlar ve kâşiflerin girişimleri, doğrudan bir emperyalist ya da sömürgeci hamle olmaktan çok, “informal emperyalizm” kavramı çerçevesinde değerlendirildi. Bu terim, bir bölgenin fiili olarak siyasi hâkimiyet altına alınmaksızın, belirli ekonomik, kültürel veya stratejik kontrol mekanizmaları aracılığıyla nüfuz altında tutulmasını ve yönetilmesini ifade ederdi. Bu

bağlamda, bu tür arkeolojik keşifler ve seferler, bölgenin dolaylı yollarla yönlendirilmesine hizmet eden bir güç aracı olarak görüldü (Fay, 1940: 399; Andreu, 2007: 19-26). Böylece “büyük oyun” teorisinin temelleri atıldı. Büyük oyun teorisi, uluslararası oyuncuların kendi çıkarlarına göre kazanmaya çalıştığı satranç tahtaları olarak Türkistan topraklarını içeren sayısız değerlendirmeye yol açtı. Bu oyun, bölgedeki hâkimiyet için İngiliz-Rus soğuk savaşı ile başladı. Ancak zamanla diğer yeni oyuncular Ruslara ve Çin’in artan etkisine karşı koymak için birleştiler. Bu çalışmada büyük oyunun en önemli aktörlerinden biri olan Sir Marc Aurel Stein’in arkeolojik keşifleri sırasında Kaşgarlı İslam Akhun’dan haberdar olması, koleksiyonerlerin ilgisini fark eden İslam Akhun’un antik replika üretimler üzerinden Batılı araştırmacıları kandırması ve replika ürünlerin Kaşgar’dan Avrupa topraklarına uzanan tarihi süreci incelenecektir.

Türkistan’da Satranç Tahtası: Kaşgar ve Rus-İngiliz Rekabeti

1869’da İngiliz tüccar Shaw’ın Yakup Bey’i ziyaret etmesi İngiltere ile Kaşgar arasındaki temasların başlamasına zemin hazırladı. Her ne kadar Shaw resmi bir görevle gönderilmese de bu seyahati, İngiltere’nin bölgeye yönelik gelecekteki politikalarını büyük ölçüde şekillendirdi. Bölgenin stratejik değerini kavrayan Shaw, Kaşgar’ın ticaret açısından son derece uygun bir merkez olduğunu belirterek, yönetiminin Ruslara bırakılmasının sakıncalı olacağını ifade etti (Demirağ, 2014: 235). 1890’larda İngiltere ve Rusya, aralarındaki dengeyi sürdürmeye büyük önem verdiler. Her iki güç de yayılma sınırlarına ulaştığından, artık sömürgelerine ve politikalarına zarar verebilecek en ufak girişimi dahi dikkatle izlemeye başladılar. Bu süreçte, Türkistan’daki rekabet doğrudan çatışmadan ziyade dikkatli bir diplomatik gözlem aşamasına evrildi (Kolesnikov, 2010: 30).

Kaşgar’ın yönetimi yüzyıllar boyunca sık sık değişiyor ve bölgeye ulaşımın zorluğu nedeniyle zaman zaman istikrarsızlık yaşıyordu. Ancak bu durum, Kaşgar’ın jeopolitik önemini azaltmamıştı. Kaşgar, Çin, Rusya ve İngiltere Hindistan’ının sınırında bulunması ve kervan ticaretinin canlı bir şekilde devam etmesi nedeniyle stratejik bir konumda yer alıyordu. Bu özellikler, bölgenin önemini giderek artırdı. İngiltere, Çarlık Rusya’ya karşı yürüttüğü siyasi ve ekonomik rekabette Kaşgar’ı stratejik bir merkez olarak değerlendirmek için büyük gayret gösterdi. Çarlık Rusya, ardından Bolşevikler, İngilizler ve Çinliler, Kaşgar’da daima temsilciler bulundurarak bölgedeki gelişmeleri yakından takip ettiler. Bu görevliler, karşılıklı olarak birbirlerinin hamlelerini gözlemleyip kendi hükümetlerine düzenli olarak bilgi aktarıyor, böylece bölge sürekli bir istihbarat mücadelesinin sahnesi haline geliyordu (Macartney, 1985: VI).

El Yazmaları İçin Mücadele: İngiltere ve Rusya Karşı Karşıya

İngiltere, XIX. yüzyılın sonlarına doğru, Türkistan’ın stratejik Pamir bölgesindeki siyasi durumu anlamak amacıyla Sir Francis Younghusband’ı bölgeye gönderme kararı aldı. Bu görevde, Çin yönetimi ile yapılacak olan görüşmelerde İngiltere’yi temsil etmesi için George Macartney de görevlendirildi (Kolesnikov, 2010: 30-31)¹. Younghusband ve Macartney, bölgedeki coğrafyayı haritalamak ve yerel halkın yaşam biçimlerini incelemek üzere Pamir’e uzun bir seyahat gerçekleştirmişlerdi. İlk etapta Yarkent’e ulaştılar ve burada Rus araştırmacı ve

¹ George Macartney hakkında ayrıntılı bilgi için bk. (Özkan, 2017: 74-86).

Yüzbaşı Grombçevskiy ile karşılaştılar. Grombçevskiy'nin gözlemleri, İngiliz kafilesinin çok uluslu ve iyi donanımlı olduğunu ortaya koyuyordu.

Kolesnikov'un aktardığına göre, *“Bu gezici ekip, diğer İngiliz misyonları gibi son derece profesyonelce hazırlanmıştı. Yedi Bengal askeri muhafızın yanı sıra, iki kiralık Hintli bilgin, Afganlar, Tibetliler, Argunlar, Keşmirliler ve Kırgızlar da ekibe katılmıştı. Deve, yak ve atlar ağır yükler taşıyordu. Muhafız alayı komutanı Younghusband, nezaket ve bilgelikle dolu bir izlenim bıraktı. İki misyon ekibi, 20 farklı milliyetten insanın bir araya geldiği ilginç bir karışım oluşturarak yolculuklarına kısa bir ara verdiler (Kolesnikov, 2010: 30-31).”*

Sonunda, İngiliz kafilesi 1 Kasım 1890'da Kaşgar'a ulaşmayı başardı. Younghusband, Pamir bölgesinde yaptığı araştırmalar sırasında topladığı verilerle birlikte Kaşgar'dan ayrılırken, bölgede İngiltere'nin temsilcisi olarak Macartney görevine devam etti (Petrovskiy, 2010: 14). Kaşgar'a gelen 24 yaşındaki George Macartney, beklenenden çok daha uzun süre boyunca bölgede kalarak tam 28 yıl İngiltere adına görev yaptı (Macartney, 1985: VI). Başlangıçta resmi olarak bölgeye gönderilmiş olmasına rağmen, Macartney'in konsolos olarak atanması daha sonra gerçekleşti (Dillon, 2014: 55). Sonunda İngiltere, 1904 yılında Macartney'i resmî olarak Kaşgar konsolosu olarak atadı. Çin hükümeti, 1908'e kadar İngiltere konsoloslüğünü resmen kabul etmediği için Macartney, Çin nezdinde yalnızca bir İngiliz yetkilisi olarak değerlendiriliyordu. Ancak 1908'de konsoloslüğün tanınmasıyla 1918'e kadar Kaşgar'da İngiltere başkonsolosu olarak bulundu (Benson, 2008: 131).

George Macartney'in görevi resmî olarak Pekin ile Londra arasındaki ilişkileri geliştirmek ve Kaşgar ile Çin Türkistanı'ndaki İngilizlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenmek olarak görünse de gayri resmî olarak Rus entrikalarını ve özellikle Rusya konsolosu Petrovskiy'in sert faaliyetlerini takip etmek de önemli bir rol oynamıştır (Macartney, 1985: VI). Ayrıca Macartney'in Doğu toplumunun Batılılara karşı olumsuz bakış açısını değiştirmeye çalışma amacı da bulunmaktaydı. Çin'in kapalı yapısı nedeniyle halk arasında yabancı düşmanlığı yaygındı, ancak Macartney'in kişisel nitelikleri ve donanımı bu algıyı değiştirmede önemli rol oynadı (Mirsky, 1977: 136).

İngiltere için, Rusya ile olan mücadelede bölgeye uyum sağlamak hayati önem taşımaktaydı ve Macartney'in olağanüstü aile geçmişi İngiltere'ye avantaj sağladı. Babası Sir Halliday Macartney İskoç asıllı olup, annesi Çinliydi ve Londra'daki Çin Elçiliği'nde sekreterlik yapmıştı (Clinch ve Clinch, 2011: 168). Sir Halliday, tıp eğitimi alarak Edinburgh Üniversitesi'nden mezun oldu ve Kırım Savaşı'nda doktor olarak görev yaptı. Daha sonra orduya katılan Macartney, 1860'lı yıllarda Çin'e gönderildi ve Taiping İsyanı'nın bastırılmasında İngiltere adına rol aldı. Çin'de bulunduğu dönemde bir Çinliyle evlendi, bu evlilikten doğan oğlu George ise Nanjing'de dünyaya geldi (Petrovskiy, 2010: 6). Çin'de on yıl kadar eğitim gördükten sonra Fransa ve İngiltere'ye geçen George, bu süreçte mükemmel bir Çince öğrendi ve hem Çin halkının hem de saray çevresinin yaşantısını yakından tanıdı (Tamm, 2011: 114). Bu deneyimleri sayesinde, Çin'in önde gelen figürleriyle kurduğu sağlam ilişkilerle dikkat çekti (Macartney, 1985: VII).

Macartney'in hızla etkin olması ve halk tarafından sevilmesi, özellikle Çarlık Rusya'nın Kaşgar konsolosu Petrovskiy'in dikkatini çekiyordu. Bu yüzden onun tedbirli bir tutum takınmasına yol açtı. Kasım 1899 ile Haziran 1902 arasında, Petrovskiy meslektaş Macartney

ile hiç görüşmedi (Macartney, 1985: VII). Petrovskiy ve Macartney, bölgede etkin konuma gelmek isteyen iki büyük devletin görevlileridir. Bu nedenle, ilişkileri hiçbir zaman iyi olmadı (Karber, 2016: 128). Dolayısıyla, Rusya ve İngiltere arasındaki “Büyük Oyun”un Kaşgar ayağı, Petrovskiy ve Macartney arasındaki ilişkiyle başladı (Farrington ve Leach, 2003: 165).

1837 yılında doğan Rusya konsolosu Nikolay Federoviç Petrovskiy (Borobyeva-Destayovskaya, 2011: 184) eğitimini İkinci Moskova Askerî Lisesi’nde tamamladı. Sonrasında Astrahan’da Grenaderskiy Alayı’nda askerlik yaptı. Askerlik hizmetinin ardından Maliye Bakanlığı’nda göreve başladı ve çeşitli görevlerde bulundu. İlk olarak 1867 yılında Maliye Bakanlığı memuru olarak Türkistan’a geldi (Kolesnikov, 2010: 23). Çin ve Çarlık Rusya’nın 1881 yılında imzaladığı St. Petersburg Antlaşması’ndan sonra 1882’de Kaşgar konsolosu oldu (Ewans, 2010: 51).

Macartney’den sekiz yıl önce Kaşgar’a gelen Petrovskiy İngilizlerin Kaşgar’a devlet adamlarını göndermesine sinirlendi, bu konuyu Çinlilere aktardı; fakat bir sonuç alamadı (Hopkirk, 1990: 463). Ticari ve siyasi alanda oldukça yetenekli olarak bilinen ve tam bir İngiliz karşıtı olarak tanınan Nikolay Petrovskiy, Çarlık adına yaklaşık 20 yıl boyunca Kaşgar’da kaldı ve Rus çıkarları için çalışmalarda bulundu; İngilizlere dair gözlemlerini merkeze rapor etti (Karber, 2016: 128). Sir Aurel Stein, Petrovskiy’i bölgedeki 25 yıllık planlarını uygulamak için zeki, çekici fakat aynı zamanda sinsî ve kibirli biri olarak tanımlıyordu (Mirsky, 1977: 136).

Petrovskiy, diplomatik görevlerinin yanında, akademisyen Sergei F. Oldenburg ve diğerlerinin desteğiyle, Çarlık Rusya’nın bölgede bulunan yazmaları toplama politikasına katkıda bulunuyordu. 1892-1893 yıllarında Kuça, Korla ve Aksu’da halktan yüzü aşkın yazma eser satın alarak bunları merkeze iletmışti (Rong, 2013: 180). Bu eserler arasında Hoten Saka, Sanskritçe ve Tibet dillerinde yazılmış çok el yazmalar bulunuyordu (Borobyeva-Destayovskaya, 2011: 186). Petrovskiy’in derlediği Doğu Türkistan’ın arkeolojik koleksiyonları ve eski el yazmaları, St. Petersburg’daki Ermitaj Müzesi’nde sergilenmeye başlandı (Kolesnikov, 2010: 23). Faaliyetleri dikkatle izlenen Petrovskiy, bilim çevrelerinden övgüler aldı. Örneğin, Sergey F. Oldenburg, Wilhelm Barthold ve İ. Yu. Kraçkovskiy katkılarından ötürü konsolosa teşekkür etmişlerdi (Petrovskiy, 2010: 20). Petrovskiy’in bu etkinlikleri İngilizlerin dikkatini çekiyordu. Bu yüzden Macartney Petrovskiy’in tüm hareketlerini izlemek için casuslar görevlendirdi (Nightingale ve Skrine, 2005: 50). Aynı zamanda Macartney, İngiltere hükümeti adına bölgedeki el yazmalarını toplamaya başladı. Rus yazar İ. F. Popova, çalışmasında Macartney’in bu görevi başarıyla yerine getirdiğini ve önemli el yazmalarını İngiltere adına ele geçirdiğini vurguluyordu (Popova, 2008: 36).

İngiltere’nin Türkistan Aktörü Marc Aurel Stein

Sir Marc Aurel Stein, 26 Kasım 1862’de Budapeşte’de, Yahudi kökenli bir ailede dünyaya geldi.² Amcasına dini nedeniyle üniversite görevi verilmediği için Stein bir Lutheran olarak vaftiz edildi (Mirsky, 1977: 3). Ebeveynleri onun eğitimi için büyük umutlar besliyordu ve evde Macarca ve Almanca, okulda ise İngilizce, Fransızca, Yunanca ve Latince öğrenerek

² Evi İkinci Dünya Savaşı sırasında yıkıldı. Ancak bir zamanlar durduğu yerde dikilmiş bronz levhayı bugün hala Budapeşte şehir merkezinde, özellikle Tuna’nın doğusundaki Peşte tarafında yer almaktadır. Ayrıca Stein’in sık sık ziyaret ettiği, şu anda Macar Bilimler Akademisi Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi olan Macar Bilimler Akademisi’ne kısa bir yürüyüş mesafesindedir. Stein’in Macar Bilimler Akademisi ile bağlantısının kısa bir tarihi için bk. (Apor, 2004: 1-4; Kelecsényi, 2004: 5-8).

diller konusunda olağanüstü bir yetenek gösterdi. Daha sonra Hint-İran dilleri üzerine yaptığı çalışmalardan dolayı Tübingen Üniversitesi'nden filoloji alanında doktora derecesi aldı.³ O dönemde tüm Macar erkekleri için gerekli olduğu üzere, bir yılını askerî eğitimde geçirdi; şans eseri, bu yılı Ludovika Akademisi'nde askerî arazi ölçümü öğrenerek geçirebildi ve bu da daha sonraki kartografik çalışmalarına olanak sağladı (Mirsky, 1977: 31). Avrupa'da profesörlük pozisyonu bulamayınca, Hindistan'daki çeşitli kolejlerde çalıştı ve tatillerini arkeolojik alanları ziyaret ederek geçirdi.

Arkeolojik çalışmalarının erken bir yayını, Stein'in 1899'da tanıştığı Hindistan Valisi Lord Curzon'un dikkatini çekti (Mirsky, 1977: 89). Bu bağlantı, Stein'in Hindistan Araştırması'ndan Alt Araştırmacı Ram Singh ile Türkistan'a yapacağı ilk sefere (1900-1901) katılabilmesi için gerekli fon ve izinleri almak amacıyla başarılı bir şekilde dilekçe sunmasına olanak sağladı. Bu sefer, Stein'in antik Hindistan ile güçlü bağlar gösterdiğini savunduğu Tarım Havzası'ndaki Taklamakan Çölü'nün güney tarafında bulunan bir arkeolojik alan olan Hotan'a odaklandı. Akıl hocası Rudolph Hoernle, Stein'in hibe başvurusunu desteklerken, bölgenin "İngiliz etki alanı" içinde olduğunu belirtti. Özellikle İngiltere'nin o dönemde Qing Hanedanlığı'na Kuzey Çin'deki Boxer İsyanı'nı (1899-1901) bastırmada verdiği destek göz önüne alındığında, arkeolojik başarıların emperyalist rekabetteki önemine vurgu yaparak başvuruyu savundu. Askerî bir eylemden uzak olmasına rağmen Hindistan Araştırması ile yakın bir şekilde çalışan Stein, Hindistan'a döndü; keşif raporlarını ve araştırmasının bir haritasını yayınladı.⁴ Birkaç yıl sonra, Younghusband Tibet Seferi'ne (1903-1903) katılmaya çalıştı ancak başarısız oldu.⁵ Tüm aksiliklere rağmen, bu Stein'in Hindistan Araştırması ile kariyerinin yalnızca başlangıcıydı.

Stein, Hindistan Araştırmaları, Hint müzeleri ve British Museum'dan aldığı destekle, 1906-1908'deki ikinci Türkistan seferine çıktı ve 1907'de *Dunhuang El Yazmalarını* keşfetti. Nitekim bu seferden sonra Stein, şövalye ilan edildi. Daha sonra, Kraliyet Coğrafya Topluluğu'nun üyesi yapıldı. Keşifleri hakkında daha büyük bir harita serisi ve birkaç monografi yayınladı ve üçüncü bir sefer için destek topladı. 1913-1915'teki bu üçüncü seferde, Türkistan'da daha da fazla araziye keşfetti ve bölgenin "son kartografik kaydı" olarak ileri sürdüğü haritaları 1918-1922 yılları arasında diğer yayınlarla birlikte yayınlandı. Bu seferin sonu neredeyse Birinci Dünya Savaşı'nın başlangıcına denk geliyordu. Stein savaşın çoğunu Büyük Britanya'da geçirirken, Dehra Dun'daki Drawing Rooms'daki işgücü sıkıntısı bu haritaların hazırlanmasını geciktirdi. Dördüncü Türkistan seferi için destek toplamaya çalışırken Ürdün, İran ve günümüzde Pakistan olan bölgelerin tarihî envanterlerini de keşfetti. Stein, *Haritalarını ve ilgili Anılarını*⁶ yayınladıktan hemen sonra 1924 yılında dördüncü seferi için fon aramaya başladı. Ancak fon sağlaması 1929 yılına kadar sürdü. 1930 yılında yola çıktı fakat Çinli yetkililerin siyasi muhalefeti erken başladı ve Mayıs 1931'de seferi iptal etmek zorunda kaldı. Söz konusu siyasi gerginlik üzerine Stein, arkeolojik bulgularını Çin'de bıraktı. Haritalarını ve topladığı notları yayımlayamadı. Sir Stein bu olumsuzluklara rağmen ders

³ Stein'in Macar Akademisi'ndeki Yahudi bir Oryantalist olarak statüsü üzerine yapılan bir çalışma için bk. (Franciska, 2014a; Franciska, 2014b 131-139).

⁴ Makaleler ve haritalar da dahil olmak üzere Stein'in çalışmalarının tam bir bibliyografyası için bk. (Erdélyi, 1999).

⁵ Stein'in Hindistan araştırmaları arşivi için bk. (Stein Katoloğu Belge No: 293, 1-29).

⁶ Tam adı, Sir Aurel Stein'in 1900-1901, 1906-1908, 1913-1915 yıllarındaki keşifleri sırasında yapılan araştırmalarda Türkistan ve Kansu haritaları üzerine çalışmalarıdır. Detaylı bilgi için bk. (Stein, 1923).

vermeye devam etti ve sonunda her zaman görmek istediği Kabil'i görmek için yola çıktı. Ancak burada geçirdiği ağır hastalıktan sonra vefat etti. Yaşamı boyunca yaygın bir uluslararası üne kavuştu ve modern Budizm bilginleri onu disiplinin kurucu babası olarak kabul ettiler.

Stein (1862-1943) XVIII. yüzyılın sonları ve XIX. yüzyılın başları boyunca, Türkistan'ın keşif ve arkeolojisinin bir devi olarak kabul edildi. Eski emperyal Oryantalist bir bilgin, organizasyon ve dayanıklılığa sahip bir diplomattı. Esasında Stein, Türkistan'daki (özellikle Tarım Havzası) kazıları, en zorlu arazi ve dört keşif gezisini 1900 ve 1930 yılları arasında gerçekleştirdi. Stein kataloğu, *Dandan-Uiliq*, *Niya*, *Rawak*, *Endere* ve Miran'da çıkarılan (ve bol miktarda fotoğraflanmış) arkeolojik, sanatsal ve el yazması keşiflerinden, Kara Koto, Hotan ve Loulan'ın geniş kalıntılarına, daha önce keşfedilmemiş *Büyük Duvar* uzantısına, *Yeşim Kapısı*'nın orijinal yerine, elbette Dunhuang yakınlarındaki geniş *Mogao Mağaraları*'nda veya *Bin Buda Mağaraları*'nda bulunan ünlü *Gizli Kütüphane*'ye kadar uzanmaktaydı. Burada, dünyanın en eski tarihli basılı kitabı olan *Elmas Sutra* (MS 868) da dahil olmak üzere birçok dilde antik el yazmalarından oluşan muazzam bir hazineyi ortaya çıkardı. Ayrıca MS 1000'den önce yapılmış çok sayıda ipek resim de buldu. Söz konusu tarihi envanterleri ise *British Museum*'a sandıklarla taşıdı (Kain, 2018: 1-15).

Stein, Türkistan seyahatlerinde sadece yaşayanlardan değil, aynı zamanda geçmişten de rehberlik aldı. Kiraladığı rehberlere, incelediği rakiplerinin ve öncüllerinin haritalarına ek olarak, klasik ve orta çağ metinlerinden de faydalandı. Kendi anıları, tercüme edilmiş resmi Çin yıllıklarından alıntılar ile yer aldı (Stein, 1923: 36, 78). Keşmir'in XII. yüzyıla ait kraliyet kroniği olan Rajatarangini'yi yerel Pundits'in yardımıyla tercüme etti ve notlar aldı (Mirsky, 1977: 102) (Mirsky, 1977: 102).⁷ Stein, Fa Hsien (MS 337-422)⁸ ve özellikle de sık sık "koruyucu azizim" olarak bahsettiği Xuanzang (602-664)⁹ gibi Çinli Budist hacıların kayıtlarından yararlandı (Stein, 1903: 249). Ayrıca, Hint-İran dilleri filoloğu olarak eğitim aldı. Rajatarangini'yi incelerken kendi dil yeteneklerine güvendi. Ancak Çince metinler için Avrupa dillerine yapılan çevirileri kullandı.

Türkistan, XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında Batılı bilgin-kâşiflerin imparatorluklarında ve hayallerinde karmaşık bir alanı işgal etti.¹⁰ Tehlike, Avrupa'dan uzaklık ve Avrupalı araştırmacılara karşı muhalefet, Asya'ya olan coğrafi ilginin ateşini tetikleyen bir barut gibiydi. Bu egzotizm, genellikle kuzeybatı Çin'in etrafında dolaştı. Örneğin, Stein, Kraliyet Coğrafya Topluluğu'nda verdiği bir konferansta, Lop Çölü'nden "Asya'nın ölü kalbi" olarak bahsetti (Stein, 1925: 377-403). Bu bölgeyi tanımlarken ise Stein'in yazılarında benzer durağanlık, tehlike ve ölüm dili tekrarlandı. Yine de Diana Davis'in gözlemlediği gibi, çöller gibi kurak topraklar, Batılı bilimlerde cansız veya boşa harcanmış alan olarak ötekileştirmenin uzun bir geçmişine sahipti (Davis, 2016). Dahası, Stein'in cansız ve ölü olarak tanımladığı havza, kültürlerin eski bir buluşma yeri olarak tanımladığı alanla aynıdır. Nitekim, bilim dünyasında Türkistan, Çin ve Hindistan havzası medeniyetlerin buluşma yeri olarak tanımlandı. Ancak Stein çalışmalarında yeni bir medeniyet ekleyerek bu duruma müdahale etti. Ona göre

⁷ Rajatarangini ve Pundits hakkında detaylı bilgi için bk. Stein, 2013).

⁸ Fa Hsien'in Asya ve Avrupa'da nasıl dolaştığına dair bir çalışma için bk. (King, 2022).

⁹ Xuanzang, Stein'in kullandığı daha eski Wade-Giles sisteminde, Hsüan-tsang olarak çevrilmiştir ve bu ismin varyasyonları Stein'in atıfta bulunduğu İngilizce ve Fransızca metinlerde yer almaktadır. Fakat bugün standart Çince Pinyin sisteminde "Xuanzang" olarak kullanılmaktadır.

¹⁰ Türkistan'daki erken modern ve modern Avrupa kartograflarına ilişkin bir inceleme için bk. (Montety, 2019).

Batı Avrupa -ki bu ifade ile Klasik Yunanistan'ı kastediyordu- önemli bir medeniyet havzasını oluştuyordu.¹¹ Diğer taraftan Stein çalışmasında “Türkistan’ı, Hindistan, Çin ve Batı’nın kadim medeniyetlerinin buluşma yeri” olarak tanımladı (Stein, 1923: 2).

The Times, onun “Hotan, demeliyim ki, Pekin ile Batı Avrupa arasında merkez yoludur (The Times, 1 Ekim 1901; Wang, 2002: 29)” dediğini aktardı. Bu alıntı hem bilimsel bir gerçek hem de belirsiz bir şekilde emperyal bir ifadedir; Stein’in mesafe tahmini, bu mesafeyi kat etme (ve imparatorluk merkezlerinden Hotan’a giden rotaların tarihi ve çağdaş varlığı), uzun süredir paylaşılan tarihler ve çağdaş imparatorluk sınırları sorularını göz ardı eder. Dolayısıyla, onun belirsiz ifadesi, Britanya İmparatorluğu’nun Hindistan kadar Hotan’da kazı yapma hakkına sahip olduğunu ve hatta daha da ötesi, Greko-Budist sanatı etrafındaki kültürel etkiyle ilgili hassas tarihsel soruların siyasi etkiyi genişletmek için gerekçelere dönüştürülebileceğini ima edebilir. Yine de bu kültürel melezlik sorusu, Stein için daha büyük yönlendirici sorularının, teorilerinin ve Türkistan çalışmasını yönlendirenlerin sadece bir parçasıydı. Valeria Escauriaza-Lopez’in ifade ettiği gibi:

“Kumlarla Gömülü Hotan Harabeleri (1904) adlı eserinin yayımlanmasından itibaren Aurel Stein, İpek Yolu’ndaki yaşamı düzenleyen coğrafi ve tarihi kalıplar hakkında net fikirler geliştirmişti. En kesin düşündüğü değişim güçleri arasında suyun bulunabilirliği, Budizm’in yayılması ve siyasi otoritedeki sürekli değişimler vardı. Bu kalıpların nereden kaynaklandığı, Asya’nın devasa toprak uzantıları boyunca nasıl hareket ettikleri ve vahalarının günlük yaşamlarında nasıl ifade edildikleri konusundaki spekülasyonları, keşif gezilerinin yönünü belirlemiş, arama yapmak için nerede durduğunu düzenlemiş ve hangi bulguların önemli ve korunmaya değer olduğunu dikte etmiştir (Curators of the Buddha: The Study of Buddhism under Colonialism, 2012: 1).”

Stein ve Ram Singh 1900 yılında Hotan çevresinde araştırma yapmaya başladığında zaten gergin bir siyasi ortam vardı. Ancak, araştırmalarının siyasi açıdan hassas doğasından tamamen habersiz olduğunu varsayamayız. Stein’in akıl hocası, İngiliz Sanskrit dili uzmanı Rudolph Hoernle, Stein’in ilk Türkistan Seferi için hibe teklifini destekleyerek şunları söyledi:

“Hotan ve Türkistan’ın Güney kısmı bana İngiliz keşifleri için açıkça uygun alan gibi görünüyor. Modern terimi kullanmak gerekirse, bu bölge İngilizlerin “etki alanı”na aittir ve başkalarının kendimize ait olması gereken krediyi güvence altına almasına izin vermemeliyiz (Mirsky, 1977: 84).”¹²

XX. yüzyılın başlangıcından hemen önce Stein’in erken dönem arkeolojik çalışmalarına kişisel ilgi duyan Hindistan Valisi Lord Curzon da Asya’daki diğer imparatorlukların kesinlikle düşeceğini ve İngiltere İmparatorluğu’nun Asya’da barışı sağlamak için hazır olması gerektiğini ileri sürdü (Hevia, 2012: 223). XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında Simla için yapılan hazırlıklar istihbarat anlamına geliyordu. Bu nedenle Türkistan’daki İngiltere araştırmaları ve istihbarat toplama, İngiltere Hindistan’ını ve diğer bölgeleri savunmak için daha büyük bir

¹¹ Mary Louise Pratt’ın “kültürlerin buluştuğu, çatıştığı ve birbirleriyle boğuştuğu, genellikle son derece asimetrik güç ilişkileri bağlamında” “temas bölgelerini”, özellikle güç dengelerine karşı hassas olarak görmek gerekmektedir bilgi için bk. (Pratt, 2008); Ancak, Hanks; “istisnai alanlarda buluşan ayrı monolitik kültürler veya medeniyetleri tarihsel olarak varsaymak yerine, tarihsel öznelere yoğun ve değişken bir farklılığı ve çeşitli sosyal ağlar ve güç dengelerinde gezindiği tek bir alan sunmaktadır” detaylı bilgi için bk. (Hanks, 2010).

¹² Özellikle Sven Hedin liderliğindeki İsveç keşifleriyle İngiliz rekabeti lehine yazmıştır. (Mirsky, 1977: 79).

imparatorluk stratejisinin parçasıydı. Stein'in keşif gezileri bu nedenle yalnızca arkeolojik buluntular için uluslararası rekabet tarafından değil, daha geniş bilgi türleri için de çerçevelenmiş ve desteklenmişti.

Keşif seferine çıkan Stein, Taklamakan'a son teknoloji bilimsel ekipmanları Hindistan üzerinden askerî uzmanlar ile getirdi. Öncelikle bölgenin arazisi üzerinde araştırmalara başlayan Stein, suyun kaynama noktası yüksekliğe bağlı olarak güvenilir bir şekilde değiştiğinden, sahada hipsometreler ve termometreler kullanarak yüksekliği ölçtürdü. Teodolitler kullanarak üçgenleme yaptırdı ve ara sıra enlemi tahmin etmek için bunları astronomik hesaplamayla destekledi. Stein'in arazi ölçen asistanları, arkeolojik alanlardaki binaların uzunlukları gibi daha kısa mesafeleri ölçmek için genellikle bir tekerleğe bağlı bir alet olan siklometreyi, üzerinde sürüldüğü zemini ölçerek kullandılar. Ayrıca asistanlar, nişan alma ve çizime yardımcı olmak için düz, tesviyeli masalar olan düzlem masaları kullandılar ve Stein, dağ sıralarının panoramik fotoğraflarını çekmek için takılı bir kameraya sahip bir teodolit olan foto-teodoliti çalıştırdı. Bu iş bölümünün, Stein'in (foto) teodolit, Hintli araştırmacılarının düzlem masalarını kullanmasının, Hindistan Araştırması'nda uzun süredir devam etmekteydi. Nitekim James Hevia, çağdaş yönergeleri şu şekilde özetlemektedir: “İngilizler teodolit, Hintli yardımcılar ise düzlem masasını kullanıyordu.”¹³

Stein ayrıca çeşitli kameralardan da yararlandı (Stein, Belge No:344, Belge No:24v).¹⁴ Bunları esas olarak eserleri ve kalıntıları belgelemek için kullandı. Ancak manzaralar ve portreler yayınlarında ve kişisel fotoğraf albümlerinde yer almaktadır. Stein'in foto-teodolitten çektiği bazı resimler *Mountain Panoramas*'da (Stein, 1908) yayınlanmış olsa da bunlar yalnızca estetik değildi: açısal dereceyi gösterdiklerinden dolayı askerî coğrafi bilgi oluşturmak için başka bir araçtı. Diğer taraftan bu arkeolojik keşif gezileri sırasında Stein'in ekibi teknolojik olarak donanımlı olmalarına rağmen, dil uzmanlığından yoksundu. Stein, Farsça ve Türkçe (yani Uygurca) dahil olmak üzere birden fazla yerel ve klasik Güney Asya dilini bilmesine rağmen, araştırmacıları genellikle yalnızca İngilizce ve Türkistan'da yaygın olarak kullanılmayan Güney Asya dillerini biliyordu. Dahası, hiçbiri Çince bilmiyordu. Bu yüzden mümkün olduğunda Stein'in Çince literatür bilgisine güveniyorlardı (Stein, 1923: 61; Mirsky, 1977: 383). Yer adlarını kaydetmek için Stein, Uygur isimlerinin yerel olarak telaffuz edildiği gibi Arap alfabesiyle ve Çince isimlerin karakterlerle kaydedilmesini istedi (Stein, 1923: 61-62). Diğer taraftan Stein, rehberlere danışmak ya da Çince'den tercüme yapan tercümanlar bulundurmamak zorundaydı. Ancak her iki durumda da genellikle yerel olarak tutulan işgücüne güveniyorlardı. Stein kervanından bağımsız seyahat ettiğinden dolayı araştırmacılar bazen onların kaydettiği yer adlarını doğrulayamıyordu. Bu ekip üyelerinin bağımsız olarak seyahat ettiklerinde de karşılaşılan olumsuzluklardandı. Stein bilgi sahibi yerlileri arazi ölçümcüleriyle birlikte onlarla gönderse de hataların önüne geçemiyordu (Stein, 1923: 61). Bu durumu taslak

¹³ Bahsi geçen ilgili özeti tamamı: “Holdich, pratik bir prosedür anlayışı sağlamanın yanı sıra, haritalamada bir iş bölümü olduğuna dikkat çekmektedir. Bu iş bölümü, teodolit kullananlar ile düzlem tablasını kullananlar arasındaki ayrımla belirlenmiş gibi görünmektedir. Burada, Holdich'in anlatımında bölünmenin esasen “ırksal” olduğunu belirtmek yeterlidir. Teodolit kullananlar İngilizler, düzlem tablasını kullananlar ise Hintli asistanlardı. (Hevia, 2012: 82; Holdich, 1901 yılında Afganistan'daki Pamir Sınır Seferi'ne katıldı; İngiliz meslektaşları teodolitlerle ölçüm yaparken, Hintli ölçümcüler düzlem tablalarını kullandı. Hevia, 2012: 98-100); Ayrıca, İngiliz ölçümcüleri Hintli alt ölçümcülerden ve bilgisayarlardan ayıran aynı ırksal ayrım hakkında detaylı bilgi için bk. (Edney, 1997: 308-309).

¹⁴ Stein bunu bir taslak mektupta belirtmektedir.

haritalarda ve ayrı not defterlerinde yer adlarının listelerini kapsamlı bir şekilde düzelterek aşıyordu.

Stein bir köy listesi hakkında “*Not: Bu isimler, Çince bilen bir kişiyle kontrol etmeyen Arazi Ölçümcüsü Mohammad¹⁵ Yakub’un çok kusurlu yazımından kaydedildi*” diye yazdı (Stein 307, Belge No: 34r, s. XXVI). Ayrıca şu sözleri de ekledi: “*Bu sayfadaki isimler benim tarafımdan kontrol edilemedi ve çok kötü kaydedildi* (Stein 307, Belge No: 31r, s. XXIII)”. “*Tüm bu isimler kusurlu bir şekilde kaydedildi. [...] Köy Kitabı’nda mevcutsa Çince orijinal kayıttan düzeltmeler gerekiyor* (MS. Stein 307, Belge No: 27r, s. XVIII)” Stein’in kalemler yaptığı düzeltmeler ve özellikle ince keten sayfalardan sızan belirgin bir kırmızı mürekkep belgede mevcuttur. *Survey of India* personeli Florence Lorimer’in çalışmalarını inceledi ve hatta iki dili de bilen arkadaşı Başkonsolos Sir George Macartney’e bazı Çince yer adlarını doğrulaması için mektup yazdı.¹⁶ Tüm bilgileri doğruladıktan sonra, bu listelerin korunması konusunda da aynı titizliği gösterdi. *Survey of India* personeline bunları bir kasada kilitli tutmaları talimatını verdi. Böylece her seferinde yalnızca bir tanesinin yayınlanmasına izin verildi ve Afrazgöl tarafından haritaların hazırlanması için kullanıldı. Köy kitapları ve haritaları Stein’in güvendiği arkadaşı F. H. Andrews’a ve Srinagar’a gönderilecekti. Andrews teslimi onaylayana kadar başka hiçbirine gönderilmeyecekti. Bu şekilde, her seferinde yalnızca bir not defteri ve her seferinde bir çizim seti transitte olacaktı (Stein 307, Belge No: 198r).¹⁷ Resmî kayıtlar, bu sayfaların postalanırken her biri 100 Rupî’den sigortalandığını göstermektedir (Stein 349). Belki de Stein, araştırmacılarına veya kendi dil uzmanlığına tamamen güvenemediği ve yer adlarının önemi nedeniyle, kaydettiği şeyleri koruma ve doğrulama konusunda özellikle titizdi.

Stein, Türkistan’daki keşif gezilerinde tek başına seyahat etmedi. *Survey of India*’dan gelen araştırmacıları ve yardımcılarıyla seyahat etmesinin yanı sıra, hayvan bakıcıları, işçiler, kazıcılar ve rehberler de ona eşlik etti. Çoğunlukla develer ve midilliler olmak üzere yük hayvanları, malzemelerini ve ekipmanlarını taşıyordu ve bakıcılara ihtiyaç duyuyorlardı. Bazen, ana kervanı yönetirken araştırmacılarını küçük bir ekiple bağımsız rotalara gönderiyordu. Kazıya başlamayı beklediğinde kampları geçici olarak yerli işçilerle doluydu.¹⁸ Rehberler gibi bazı işçiler ücretli bir şekilde günlük işe alınabilirken¹⁹ *Survey of India* çalışanları ona yıllarca eşlik etti. Onunla çalışan kişi sayısını tam olarak nadiren kaydeder, bu sayı sıklıkla değişirdi. Ancak bir örnek olarak, Üçüncü Seferine çıktığında ekibinin çekirdeğini, Stein’in kendisi, üç araştırmacı ve her birinin bir veya iki yardımcısı oluşturuyordu (Stein, 1923). Stein, yürüttüğü kazılar esnasında İslam Akhun ile karşılaşarak onunla doğrudan tanışma fırsatı buldu. Bu karşılaşma, bölgedeki araştırmaları sırasında karşılaştığı önemli olaylardan biri oldu.

¹⁵ Stein eserinde Mohammad Yakub’tan bahsederken, “Mhd” olarak ismi kısaltarak yazmaktadır. (Stein, 1923).

¹⁶ *Survey of India* personelinin açıklamaları ve düzeltmeleri Stein’in 307, Belge No: 27r adlı belgesinde almaktadır. Florence Lorimer’in baş harfleri “FL” son sayfaların çoğunda yer almaktadır. Macartney hakkında ilgili bölüm için bk. (Stein 307, Belge No: 61v); Lorimer’in rolü hakkında daha fazla bilgi için bk. Wang, 1998, 207-228).

¹⁷ Bu belge imzasız ve tutarsız yazımlara sahiptir. Muhtemelen dikte edilerek yazılmış bir taslaktır. Örneğin; belgede “Afrax Gool” olarak geçen isim Afrazgöl’dür.

¹⁸ Stein, ekskavatörler için büyük ödemeler kaydeder bk. (Stein 364); Stein’in 1900-1901’deki ilk keşif gezisinde ödediği ortalama ücretler, işçi başına günlük yaklaşık 1,5 Miskal gibi görünmektedir.

¹⁹ Stein’in masraf defterleri rehberlere yapılan günlük ödemeleri kaydeder, genellikle rehber başına günde bir ila iki Miskaldır bk. (Stein 364, Belge Numaraları: 17r, 22r, 25r); Bu günlük ödemelerin ortalaması, Stein’in potansiyel arkeolojik alanlara götürülmek için yaptığı ara sıra büyük ödemelerden farklıdır.

Çarlık Rusya ve İngiltere Çıkmazında İslam Akhun

İki büyük devletin casusları ve koleksiyoncuları arasında geçen entrikalarla dolu bir hikâye, İslam Akhun'un sahtekârlıklarıyla doruğa çıkar. Macartney ve Petrovskiy, bölgedeki nadir el yazmalarını ele geçirmek için hükümetlerinden talimat almış ve bu uğurda büyük çabalar sarf etmişlerdir. Para karşılığında pek çok el yazmasını satın almışlar ve bu eserleri temin etmek için yerel halkla iş birliği yapmışlardır. Ancak bu iş birliği, İslam Akhun gibi sahtekârların ortaya çıkmasıyla tehlikeye girmiştir. V. yüzyıla ait Sanskritçe bir tıp risalesi olan "Bower el yazması"nın 1889'da keşfedilmesinin ardından, Hindistan ve Rusya hükümetleri el yazmaları ve diğer eski eserleri elde etme konusunda rekabet etmeye başlamışlardır. O dönemde Türkistan'dan gelen el yazmaları neredeyse hiç bilinmiyordu. Kaşgar'da Hindistan Hükümeti adına görev yapan George Macartney ve Rus Konsolosu Nikolay Petrovskiy'e uzak çöl bölgelerinden gelen materyaller teklif edildiğinde, bunların sahte olabileceğinden şüphelenmek için çok az nedenleri vardı (Sims-Williams, 2007: 128-129).

İslam Akhun, 1894'ten önce Hotan köylülerinden sikke, mühür ve benzeri antikaları toplama alışkanlığı edinmişti. Afgan tüccarlardan el yazmaları için verilen yüksek fiyatları öğrendiğinde, antik yerleri aramak gibi tehlikeli bir iş yerine sahte el yazmaları yapmaya karar verdi. 1895 ve 1898 yılları arasında Macartney, Petrovskiy ve birkaç Avrupalı gezgine sürekli olarak sahte kitap ve el yazmaları tedarik etti. İşbirlikçileri arasında Muhammed Tari, Molla Muhammed Sıddık ve görünüşe göre Rus pazarında uzmanlaşmış olan İbrahim Molla vardı. İslam Akhun'un ürettiği ilk el yazması, 1895'te Kaşgar'da geçici olarak Başkan Yardımcısının ofisinden sorumlu olan Munshi Ahmad Din'e satıldı. Bu el yazması elle yazılmıştı ve Dandan Uiliq'ten gelen orijinal bir el yazmasındaki Brahmi karakterlerini taklit etmeye çalışmıştı. Ancak o dönemde Avrupalıların hiçbiri bu yazıları okuyamadığından, sahteciler kısa sürede orijinal el yazmalarını taklit etmenin gereksiz olduğunu fark ettiler. Böylece Brahmi, Aramice, Uygurca, Kiril, Arapça ve Çinceye dayanan farklı yazılar icat ettiler (Sims-Williams, 2007: 128-129).

İslam Akhun'un ustalığı sadece sahte el yazmaları üretme becerisinden değil, aynı zamanda her buluntunun kaynağı ve koşullarıyla ilgili verdiği ayrıntılı bilgilerden de anlaşılmaktadır. Açıklamaları, deşifre edilmek üzere el yazmaları ve blok baskılarla birlikte Kalküta'daki Sanskritist Rudolph Hoernle'ye (1841-1918) iletilmiştir. O zamana kadar orijinal Hotan el yazmalarını deşifre etmeye başlayan Hoernle, "bilinmeyen karakterlerle" yazılmış olanların da orijinal olduğuna inanıyordu. Hoernle'nin 1897 tarihli makalesi el yazması sahteciliklerini tartışır ve 1899 tarihli raporunun ikinci bölümü blok baskılara ayrılmıştır. Ancak 1897 yılına gelindiğinde İslam Akhun'un sunduğu envanterlere şüpheyile bakılmaya başlanmıştır (Sims-Williams, 2007: 128-129).

Hoernle, çeşitli zamanlarda blok baskıların gerçekliğini sorgulamış ve Kaşgar'daki İsveç Misyoneri Rahip Magnus Bäcklund'un 29 Haziran 1898'de kendisine yazdığı uzun bir yazışmadan alıntı yapmıştır. Bu yazışmada Bäcklund, İslam Akhun'un yılın başlarında kendisine üç kitap teklif ettiği bir olayı anlatmaktadır. Kitaplar incelenirken İslam Akhun tedirgin görünmüş ve pazarlık yapmadan başlangıçtaki fiyatının yarısını kabul etmişti. O gittikten sonra, Bäcklund'un aktardığına göre, hizmetçilerden biri şöyle demiştir (Sims-Williams, 2002: 6-7):

“Sahib, size bu kitapların iddia edildiği kadar eski olmadığını söylemek istiyorum. Nasıl hazırlandıklarını bildiğim için sizi bu konuda bilgilendirmek istiyorum. Hotan’da yaşarken bu işe girmeyi çok istedim ama hep dışlandım ve kitaplar hakkında hiçbir bilgi alamadım. Sonunda bu konuyu anneme danıştım; o da bana çok samimi olduğum ve bu işin başındaki kişinin oğlu olan bir çocuktan öğrenmeye çalışmamı tavsiye etti. Bir gün ona bu kitapları nasıl elde ettiklerini sordum ve bana açıkça babasının blokları bir pamuk yazıcıya hazırlattığını söyledi (Sims-Williams, 2002: 6-7).”

Yarkent’teki İsveçli misyoner Magnus Bäcklund’un (1866-1903) malların gerçekliği konusunda ciddi şüpheleri vardı ve Hoernle, 21 Temmuz 1898 yılında Keşmir’de görevli Yüzbaşı S. H. Godfrey’e (1861-1941) “artık Hotan kitabı satın almamasını” yazmıştı. Söz konusu yazışmadan kısa bir süre sonra tam ölçekli üretimin durmuş olması muhtemel görünmektedir (Sims-Williams, 2007: 128-129).

İslam Akhun, Stein ve diğerlerine çok sayıda el yazması eser sağlamasıyla ünlüydü. Nitekim Stein için yerli rehberler kiralamak, modern imparatorluk ordularının ve araştırma ekiplerinin standart uygulamasıydı ve Taklamakan’ın Avrupalı kâşifleri de farklı değildi. Aslında Stein, meslektaşlarıyla aynı yerli rehberlerden ve işçilerden bazılarını kiraladı. Bu dönemde Stein’in en güvendiği yardımcılarının biri İslam Akhun’du (Stein, 1920: 1-34). Stein onu “Deve faaliyesi” (Stein, 1920: 28) olarak tanımlamaktaydı ve ilk defa deri işçiliği için masrafların karşılanması sırasında görmüştü (Stein 364, Belge No: 8r). Stein ayrıca birlikte seyahatleri sırasında her gece nerede kamp yapacaklarına karar vermesi için İslam Akhun’dan bilgi alırdı (Stein, 1920: 8). Dahası, İslam Akhun Stein’i birden fazla arkeolojik alana götürdü: eserler bulunan bir mağara ve iki yıkık kale, ki bu da Stein’in arkeologlarının erken Soğd el yazmalarını ortaya çıkardığı terk edilmiş bir yerleşimin daha fazla keşfine yol açtı (Stein, 1920: 11, 14-15).²⁰ İslam Akhun, Stein için çalışmadan önce, Türkistan’ın ünlü İsveçli kâşifi Sven Hedin (1865-1952) (Stein, 1920: 8), Amerikalı coğrafyacı Ellsworth Huntington (1876-1947) ve Japon bir arkeolog olan Kont Otani Kozui için çalışan rahip-arkeolog Zuicho Tachibana (1890-1968) tarafından istihdam edildi. Başka bir deyişle, İslam Akhun’un deve bakıcısı olarak rolü, daha büyük sorumluluklarını ve epistemolojik katkılarını yalanlıyordu. Stein’e göre, görünüşte düşük rollerde işe alınan yerel halk, genellikle çok daha büyük sorumlulukları olan ikincil rollere sahipti. Stein’in keşif kayıtları, İslam Akhun gibi birden fazla rol oynayan birkaç rehberin adını verirken, hesaplarında adı geçmeyen işçilerin bile hayvan bakımı ve bagaj taşımanın ötesinde sorumlulukları vardı. İslam Akhun ile Lop çölünde seyahat ederken Stein, eserlerin bulunması muhtemel alanlardan geçecek şekilde rotasını planladı ve bunları bulmak için ekibine ikramiye ödedi:

“Önceki yolculuğumdaki deneyimim sayesinde çalışanlara rüzgâr erozyonu nedeniyle ortaya çıkan kalıntıları yakından gözetlemelerini söylemiştim ve yardanglar²¹ boyunca yorgun yürüyüşümüzde altı mil katettiğimizde, ilk taş alet, çakmaktaşı ok ucu gözlerimin önündeydi. Vaat edilen küçük ödüller, hemen ödendi. Bu durum herkesi bu av için istekli hale getirdi ve buluntular o kadar hızlı arttı ki ellerim ve ceplerim kısa sürede onlarla doldu (Stein, 1920: 12).”

²⁰ Mağara hakkında ayrıca için bk. (Stein, 1920: 34).

²¹ Yardanglar kelimesi doğal kil teraslarıdır. Stein eserinde bu şekilde ifade ettiğinden dolayı kavram aynı şekilde korunarak pasajda yer almıştır. Detaylı bilgi için bk. (Stein, 1920: 1-34).

Bu pasaj Stein'in yerli işçilere güvenerek hareket ettiğini ve gözden kaçırdığı şeyleri fark etmesini vurgulamaktadır (Erdélyi, 1999, 79-85). Rüzgardaki son değişikliklerle ortaya çıkarılan eserler, manzaraya ve onun değişikliklerine aşina olan yerli halk için Stein'den daha dikkat çekiciydi. Stein bu şekilde elde ettiği taş aletlere, seramiklere ve paralara ek olarak, “*yazı gösterebilecek herhangi bir parça için iyi bir ödül vaadinde*” bulundu ve işçilerinin ortaya çıkardığı el yazmalarına ciddi bir şekilde ödeme yaptı (Stein, 1920: 15). Stein, Miskal'ın biraz üzerinde bir ücret ödüyordu. Söz konusu ödemeler, bir midilli veya deve satın almaya benzer bir miktardı (Stein 364, Belge No: 9r). Günlük ücretler ile eserler için ikramiyeler veya ödüller arasında bir eşitsizlik vardı. Stein bu durumu ise belgelerinde ironi ile “hazine avcıları” olarak adlandırdığı yerel halkta görmekteydi. Bittabi, Stein'in yüklü miktardaki ödemeleri beraberinde sahte tarihi envanterlerin hızla oluşumuna sebep oldu.

Stein, Lop Çölü'nü ziyaret etmeden önce ve keşif gezileri arasında Nikolay Prjevalskiy (1839-1888), Sven Hedin (1865-1952) ve Ellsworth Huntington'ın (1876-1947) yazdıklarını okudu. Bu kişilerin hepsi bölge halkıyla ilgili etnografik notlar kaydetmişti. Onlarla yazıştı ve bazıları gibi İslam Akhun'a güvendi. Ayrıca bölgeyle ilgili araştırmalarını ve teorilerini içeren anılarının bir kopyasını da Hedin'e gönderdi (Stein 351). Hedin 1930 yılında geri döndüğünden, bu bölgeye ulaşan ne ilk ne de son “Büyük Oyun” kaşifiydi (Hedin, 1940). Üstelik elde edilen envanterlerin tarihi bir nüsha olup olmadığı hususunda şüpheler, gerçeklere dönüşmüştü.

İslam Akhun, 1898 yazının başlarında kâşif Yüzbaşı H. H. P. Deasy'in (1866-1947) Guma yakınlarındaki antik yerleri araştırmak için yaptığı keşif gezisinde isteksiz bir rehber olarak görev yaptı. Üçüncü gün İslam Akhun kaçtı ve yolcuları kendi yollarına gitmeleri için yalnız bıraktı. Dönüşünde Hotan'daki Aksakal Badruddin²²'den para almak için Deasy'in el yazısıyla sahte bir not düzenledi. Bunun için İslam Akhun, yaklaşık 30 kilo ağırlığında büyük kare bir tahta olan kangayı bir ay boyunca boynuna takmaya mahkûm edildi. Bundan sonra İslam Akhun, Hotan ve Keriya'nın güneyindeki bölgeye taşındı (Stein, 1903: 472-473) ve burada kaçak köle arayan bir İngiliz ajanı kılığına girerek dağlılara şantaj yaptı. Kimlik belgeleri, Svenska Morgonbladet adlı bir İsveç gazetesinin iki büyük sayfasından oluşuyordu. Bu sayfalardan birinde Çin'deki İsveçli misyoner olduğunu iddia ettiği kişinin fotoğrafı vardı. 1901 yılı kış ayı boyunca Keriya yakınlarındaki Çira'da “hâkim” olarak çalıştı. Tuhaf tıbbi çantası, Stein'in hayali tılsımlar olarak yüksek sesle okuduğu bir Fransız romanının birkaç yaprağını içeriyordu (Sims-Williams, 2007: 128-129).

Hoernle, yaşanan tüm şüphelere rağmen diğer etkenleri de dikkate alarak, el yazmaları ve blok baskıların büyük kısmının otantik olduğuna inanmayı sürdürdü. Ona göre, sahte olduğu düşünülen örnekler bile muhtemelen artık kaybolmuş ya da ulaşılması mümkün olmayan özgün metinlerin birer kopyasıydı. Bu yaklaşımı, dönemin bilimsel merakı ile arkeolojik verilerin belirsiz doğası arasındaki dengeyi yansıtmaktaydı. Ancak, raporunun ikinci bölümünü yazdığı 1901 yılına gelindiğinde, Hoernle fikrini değiştirmişti. Stein, ilk Türkistan gezisi sırasında (1900-1901), İslam Akhun tarafından buluntu yeri olarak ayrıntılı bir şekilde tarif edilen tüm yerleri bulmaya çalışmış ve başarısız olmuştu. Ziyaretinin sonunda Hotan'da onunla yüzleşti ve sahteciliklerin nasıl yapıldığına dair tam bir itiraf ve açıklama aldı. “Bilinmeyen harflerle” yazılmış tüm el yazmaları ve tüm blok baskılar, İslam Akhun ve meslektaşlarının modern

²² Kaşgar'daki Başkonsolosa bağlı olarak Hintli tüccarların çıkarlarını gözetmen memur.

uydurmalarıydı. Çanak çömlek ve diğer eski eserlerin sahtesini yapmak için de bazı girişimlerde bulunulmuştu (Sims-Williams, 2002: 6-7).

El yazması üretimi 1895'in başlarında başlamış, ancak yaklaşık iki yıl sonra blok baskılar lehine terk edilmiştir. Modern kâğıt tabakaları sarı ya da açık kahverengiye boyanıyor ve kuruduktan sonra üzerine yazı yazılıyor ya da baskı yapılıyordu. Daha sonra tütsülenerek eskitiliyor ve ciltleniyordu. Tamamlanan ciltlerin üzerine kum serpilerek sanki çölden çıkarılmış gibi görünmeleri sağlanıyordu. İlk el yazmaları dikkatle yazılmıştı, ancak blok baskılar nispeten dikkatsizce yapılmıştı. Hoernle'nin kendisi, bir blok baskıdaki bir kelimeyi gerçek bir Brahmi elyazmasındaki bir kelimeyle karşılaştırarak, bir aynada yeniden inceledi ve hemen ters görüntü olduğunu fark etti. Belli ki tüm belge, basıldığında ters görüneceği fark edilmeden, bazı gerçek ve bazı sahte harfler kopyalanarak ahşap üzerine kesilmişti (Sims-Williams, 2002: 6-7).

1895 yılında Dutreuil de Rhins tarafından bulunan ve sonrasında daha sık bulunmaya başlanan kayın ağacı kabuğuna oyulmuş el yazmaları, İslam Akhun'un sahtekârlıklarıyla gizem kazanmıştır. Aurel Stein, İslam Akhun'un iddia ettiği örenlerde yaptığı araştırmalar sonucunda hiçbir el yazması bulamamış ve çevredeki halk da daha önce burada hiçbir şey olmadığını belirtmiştir (Ligeti, 1998: 228-229). Bu durum, İslam Akhun'un sahtekârlığını ortaya koymuş ve Stein, onun yakalanmasını talep etmiştir.

İslam Akhun'un yakalanmasının ardından gerçekleştirilen sorgulamalarda, kendisi sahtecilik faaliyetlerini kabul etmiş ve bu sahtekârlık süreci içerisinde Petrovskiy ile Macartney'nin de ondan sahte el yazmaları satın aldığını ifade etmiştir (Mirsky, 1977: 185). İslam Akhun, Avrupalıların bölgedeki el yazmaları için yüksek meblağlar ödediğini ve bu işin son derece kârlı olduğunu görmüş; bu nedenle tüm enerjisini sahte el yazmaları yapmaya harcamıştır. Ancak değerli el yazmalarının gerçekten uzak ve ulaşılması güç bölgelerde bulunmasının zorluklarıyla karşılaşınca kendi yazılarını uydurmaya başlamıştır. Kendine özgü bir yöntemle, sahte el yazmalarını üretmiş ve bunları gerçekmiş gibi göstermek için özenle hazırlamıştır. Bu sahtekârlıkları, bölgedeki tüm taraflar için büyük bir utanç kaynağı olmuş ve yerli halkla yapılan iş birliği stratejilerini derinden sarsmıştır (Ligeti, 1998: 230). Aurel Stein 1901'de Hotan'dan ayrılmadan önce birkaç gününü onunla görüşerek geçirmiş ve sonunda ondan tam bir itiraf almıştır (Sims-Williams, 2007: 128-129).

SONUÇ

İslam Akhun'un faaliyetleri, dönemin küresel güç dengeleri ve akademik-siyasi ilişkileri çerçevesinde ele alındığında, yalnızca bireysel bir sahtecilik vakası olmaktan öte, çok katmanlı bir sürecin parçası olarak değerlendirilmektedir. XIX. yüzyılın sonları ve XX. yüzyılın başlarında, İngiltere ve Rusya'nın Türkistan üzerindeki nüfuz mücadelesi yalnızca askerî ve diplomatik boyutta kalmamış, kültürel ve akademik alanlarda da kendini göstermiştir. İngiltere'nin Hindistan'daki sömürge yönetimi ile Rusya'nın Türkistan'daki genişleme politikaları arasındaki rekabet, bölgedeki arkeolojik ve filolojik çalışmalara da yansımış; bilimsel araştırmalar bu iki gücün stratejik planlarının bir aracı haline gelmiştir. Bu bağlamda, İslam Akhun'un ürettiği sahte belgeler yalnızca bir dolandırıcılık meselesi değil, bu büyük güç mücadelesinin bir yansımasıdır.

Aurel Stein'in Türkistan'daki keşifleri, İngiltere'nin bölgedeki kültürel ve stratejik çıkarları doğrultusunda şekillenmiş ve yürütülmüştür. Stein'in, İslam Akhun ile geliştirdiği ilişki, Batılı araştırmacılar ile yerli bilgi sağlayıcıları arasındaki güç dinamiklerinin belirgin bir örneğini teşkil etmektedir. Akhun, Batılı araştırmacıların bilgi açlığını fırsata çevirerek sahte belgeler üretmiş ve bu belgeler bir süre boyunca akademik çevrelerde büyük ilgi uyandırmıştır. Stein'in başlangıçta duyduğu güven ve ardından gelişen şüpheleri, yalnızca bireysel bir hayal kırıklığı olarak değil, Batılı araştırmacıların bölgeye bakış açılarının genel bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Zira Batı merkezli tarih yazımı, çoğu zaman yerli kaynaklara yönelik eleştirel bir mesafeden yoksun olmuş, bu durum sahtecilik gibi olguların bilimsel ortamda yer bulmasına zemin hazırlamıştır. Öte yandan, Rusya'nın Türkistan üzerindeki etkisi ve bölgedeki akademik-politik faaliyetleri de göz ardı edilmemelidir. Petrovskiy gibi Rus yetkililer, bölgedeki araştırmaları yönlendirme çabası içinde olmuş; Batılı araştırmacıların bölgeye girişini ve çalışmalarını kontrol altına almaya çalışmıştır. Çin yönetimi ile yakın ilişkiler kurarak, İngiltere'nin bölgedeki nüfuzunu sınırlamak adına çeşitli hamleler gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda, İslam Akhun gibi figürlerin Batılı araştırmacılar ile Rus yetkililer arasındaki rekabetten nasıl faydalandığı ve kendi konumlarını güçlendirmek için nasıl bir strateji izlediği önem arz etmektedir.

İslam Akhun'un sahte belgeler üretme süreci, yalnızca akademik bir tartışma konusu olmaktan öte, bilgi üretiminin politik ve ekonomik boyutlarına da ışık tutmaktadır. Sahte belgelerin Batılı akademik çevrelerde büyük yankı uyandırması, bilgi otoritesinin nasıl şekillendiği ve sahtecilik ile akademik disiplinler arasındaki ilişkilerin nasıl iç içe geçtiği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Bu noktada, Batılı araştırmacılar ile yerli bilgi sağlayıcıları arasındaki ilişkinin yalnızca tek yönlü bir bilgi aktarımı olmadığı, yerli aktörlerin de bu süreçte aktif roller üstlendiği görülmektedir. İslam Akhun'un, içinde bulunduğu jeopolitik ve ekonomik şartlar çerçevesinde hareket ettiği düşünüldüğünde, onun yalnızca bir sahte belge üreticisi olarak değil, dönemin emperyal güç mücadeleleri içinde varlık göstermeye çalışan bir aracı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, İslam Akhun'un faaliyetleri, Batılı akademisyenlerin tarihsel bilgiye nasıl yaklaştıkları konusunda eleştirel bir bakış açısını da gerekli kılmaktadır. Stein gibi araştırmacılar, bölgenin tarihi ve kültürel mirasını belgeleme konusunda büyük bir hevesle hareket etmiş, ancak bu süreçte sahtecilik olgusu gibi yan unsurları yeterince sorgulamamışlardır. Belge temininde gösterilen bu zafiyet, Batılı akademik geleneğin oryantalist çerçevede şekillenmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Oryantalist bakış açısı, yerel halkın bilgi üretiminde aktif bir rol oynayabileceğini büyük ölçüde göz ardı ederken, Batılı araştırmacıların süreci mutlak bir otoriteyle yönettiği varsayımına dayanmaktaydı. İslam Akhun'un durumu, bu varsayımı sorgulamak açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Sonuç olarak, İslam Akhun'un faaliyetleri, Batı'nın Türkistan'a yönelik akademik ilgisi ile jeopolitik çıkarlarının nasıl iç içe geçtiğini açıkça göstermektedir. İngiltere ve Rusya arasındaki rekabet, sadece diplomatik ya da askerî alanla sınırlı kalmamış, kültürel mirasın sahiplenilmesi ve kontrol edilmesi çerçevesinde de kendini göstermiştir. Bu bağlamda, İslam Akhun'un sahtecilik faaliyetleri, bilgi üretimi, akademik otorite ve emperyal güç dengeleri açısından çok katmanlı bir analiz gerektirmektedir. Makalede de vurgulandığı üzere, bilgiye

ulaşma sürecinin yalnızca akademik etik çerçevesinde değil, emperyal politikaların bir yansıması olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Yazarlık Katkısı

Tüm yazarlar makaleye eşit bir şekilde katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, doküman incelemesine dayalı olduğundan etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Apor, E. (2004). Sir Aurel Stein and his hungarian background. Helen Wang (Ed.), *Sir Aurel Stein: proceedings of the British Museum study day, 23 March 2002* (s. 1-4). British Museum Occasional Paper 142, The Trustees of the British Museum.
- Bahrani, Z., Çelik Z., & Eldem E. (2011). *Geçmişe hücum; Osmanlı İmparatorluğunda arkeolojinin Oyküsü, 1753-1914*. SALT Yayınları.
- Benson, L. (2008). China's Muslims through western eyes. *Etudes Orientales*, 25, 1 Semestre, 117-142.
- Borobyeva-Desyatovskaya, M. İ. (2011). Materialı N. F. Petrovskogo v İVR RAN. *Pismennye Pamyatniki Vostoka*, 1(14), 184-196.
- Clinch N., & Clinch. E. (2011). *Through a land of extremes: The littledales of Central Asia*. The Mountaineers Books.
- Curators of the Buddha: the study of Buddhism under colonialism*. Donald S. Lopez Jr. (Ed.). University of Chicago Press, 2012.
- Davis, Diana K. (2016). *The arid lands: History, power, knowledge*. The MIT Press.
- Demirağ, Y. (2014). 1755-1949 yılları arasında Doğu Türkistan. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 3, 229-245.
- Diaz-Andreu, M. (2007). *A world history of nineteenth-century archaeology; Nationalism, colonialism, and the past*. Oxford University Press.
- Dillon, M. (2014). *Xinjiang and the expansion of Chinese communist power: Kashgar in the early twentieth century*. Routledge.
- Edney, M. (1997). *Mapping an empire: The geographical construction of British India, 1765-1843*. The University of Chicago Press.
- Erdélyi, I. (1999). *Sir Aurel Stein: bibliography: 1855-1943*. Eurolingua, Arcadia Bibliographica Virorum Eruditorum.
- Ewans, M. (2010). *Securing the Indian frontier in Central Asia: confrontation and negotiation 1865-95*. Routledge.
- Farrington, S., & Leach. H. (2003). *Strolling about on the roof of the world: the first hundred years of the royal society for sian affairs*. Routledge.
- Fay, C. R. (1940). *Cambridge history of British Empire*. C. II, Cambridge University Press.
- Franciska, K. (2014a). *Orientalism for the nation: Jews and oriental scholarship in modern Hungary*. University of Florida.

- Franciska, K. (2014b). Orientals among the people of the east: nationalism, orientalism and the Jewish question in nineteenth-century Hungary. Antonello Biagini ve Giovanna Motta (Ed.). *Empires and nations from the eighteenth to the twentieth century* (s. 131-139). Cambridge Scholars Publishing.
- Hanks, W. F. (2010). *Converting words: Maya in the age of the cross*. University of California Press.
- Hedin, S. (1940). *Through Asia: with nearly three hundred illustrations from sketches and photographs by the author: by Sven Hedin*, 2, Methuen & Co.
- Hevia, J. L. (2012). *The imperial security state: British colonial knowledge and empire-building in Asia*. Cambridge University Press.
- Hopkirk, P. (1990). *The great game on secret service in high Asia*. Oxford University Press.
- International Dunhuang project original file BLY1_OR13873-2. <https://idp.bl.uk/collection/188575B947CA4A70A8669F5B128F29E3/> adresinden 4 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- International Dunhuang Project. <https://idp.bl.uk/blog/idp-collections-in-britain/> adresinden 4 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Kain, G. (2018). Aurel Stein and the kiplings: silk road pathways of converging and reciprocal inspiration. *Humanities*, 7(68), 1-15.
- Karber, P. (2016). *Postmarks from a political traveler*. Routledge.
- Kelecsényi, Á. (2004). Aurel Stein and the Hungarian academy of sciences. Helen Wang (Ed.). *Sir Aurel Stein: proceedings of the British Museum study day, 23 March 2002* (s. 5-8). British Museum Occasional Paper 142, The Trustees of the British Museum.
- King, M. W. (2022). *In the forest of the blind: the eurasian journey of faxian's record of Buddhist Kingdoms*. Columbia University Press.
- Kolesnikov, A. (2010). *Rus seyyahların gözüyle Kaşgar XIX. yüzyılın ikinci yarısı- XX. yüzyılın başı*. Rakhat Abdieva (Çev.). İlyas Kamalov (Yay. Haz.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ligeti, L. (1998). *Bilinmeyen iç Asya*. Ankara Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Macartney, L. (1985). *An English lady in Chinese Turkestan Lady Macartney*. Oxford University Press.
- Mirsky, J. (1977). *Sir Aurel Stein: archaeological explorer*. The University of Chicago Press.
- Montety, F. (2019). *Mapping other and self: language, space and identity in the modern European geographical imagination of Central Asia*. University of Nottingham.
- Nightingale, P., & Skrine, C. P. (2005). *Macartney at Kashgar: new light on British, Chinese and Russian activities in Sinkiang 1890-1918*. Routledge.
- Özkan, M. (2017). Kaşgar'da bir ingiliz ailesi: Macartney. *Asia Minor Studies*, 5(10), 74-86. <https://doi.org/10.17067/asm.321122>
- Petrovskiy, N. F. (2010). *Turkestanskije pisma*. V. S. Myasnikov (Red.). Rossiyskaya Akademiya Nauk Arhiv Ran.
- Popova, İ. F. (2008). Rossiyskie ekspeditsii v tsentralnuyu Aziyu rubeje XIX-XX vekov. *Rossiyskie ekspeditsii v tsentralnuyu Aziyu v kontse XIX-naçale XX veka* (s. 11-39). Slaviya.
-

- Pratt, M. L. (2008). *Imperial eyes: travel writing and transculturation*. Second edition, Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Rong, X. (2013). *Eighteen lectures on Dunhuang, Translated by Imre Galambos*. Brill. Russkiy Turkestan. istoriya, lyudi, nravı. https://samlib.ru/r/rezinowjy_l/6d.shtml adresinden 4 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Sims-Williams, U. (2002). Manuscript forgeries. *IDP News*, 20, 6-7.
- Sims-Williams, U. (2007). Islam Akhun. *Encyclopaedia Iranica*, XIV(2), 128-129.
- Stein, A. (1903). *Sand-Buried Ruins of Khotan: personal narrative of a journey of archaeological and geographical exploration in Chinese Turkestan; with map*. Hurst.
- Stein, A. (1908). *Mountain panoramas from the Pamirs and Kwen Lun*. Royal Geographical Society.
- Stein, A. (1920). Explorations in the lop desert. *Geographical Review*, 9/1, 1-34.
- Stein, A. (1923). *Memoir on maps of Chinese Turkistan and Kansu from the surveys made during Sir Aurel Stein's explorations, 1900-1, 1906-8, 1913-5*, Trigonometrical survey office, Dehara Dun.
- Stein, A. (1925). Innermost Asia: its geography as a factor in history. *The Geographical Journal*, 65/5, 377-403.
- Stein, A. (2013). *Illustrated rajatarangini: together with Eugen Hultzsch's critical notes and Stein's maps*. Luther Obrock, Katrin Einicke (Ed.). Universitätsverlag Halle-Wittenberg.
- Tamm, E. E. (2011). *The horse that leaps through clouds: a tale of espionage, the Silk Road, and the rise of modern China*. 2011.
- Taş, D. (2022). Adım adım Doğu Türkistan Sir Marc Aurel Stein (1862-1943) hayatı ve eserleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(1), 155-182. <https://doi.org/10.51533/insanbilimleri.1028367>
- The Times*. 1 Ekim 1901.
- Wang, H. (1998). Stein's recording angel: miss F. M. G. Lorimer. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 8/2, 207-228.
- Wang, H. (2002). *Sir Aurel Stein in the times: a collection of over 100 references to Sir Aurel Stein and his extraordinary expeditions to Chinese Central Asia, India, Iran, Iraq and Jordan in The Times Newspaper 1901-1943*. Eastern Art Pub.

Arşiv Belgeleri

- Marc Aurel Stein, Belge No: 351*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 293*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No:344*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No:24v*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 307: 34r*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 307: 31r*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 307: 27r*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 307: 61v*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 307: 198r*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.
- Marc Aurel Stein, Belge No: 349*, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.

Marc Aurel Stein, Belge No: 364: 18r, 19r, 23r, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.

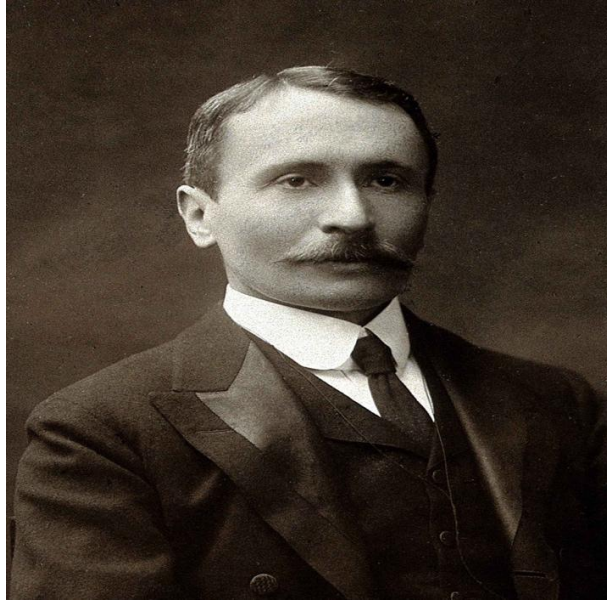
Marc Aurel Stein, Belge No: 364: 17r, 22r, 25r, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.

Marc Aurel Stein, Belge No: 364: 9r, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.

Marc Aurel Stein, Belge No: 351, Bodleian Kütüphaneleri, Oxford Üniversitesi, İngiltere.

EKLER

Ek 1: Marc Aurel Stein (Taş, 2022: 179)



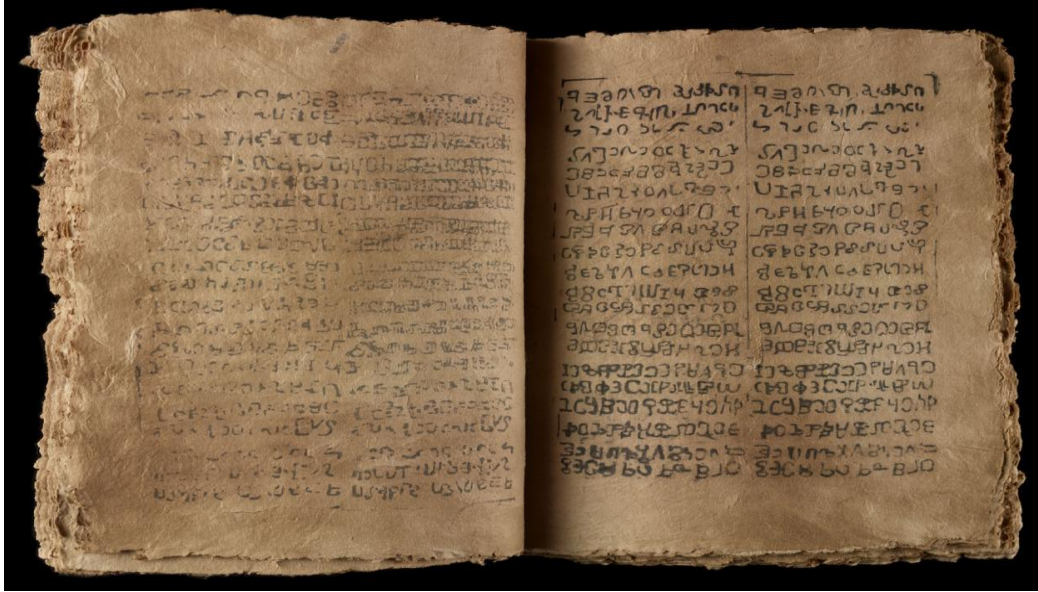
Ek 2: İslam Akhun (International Dunhuang Project)



Ek 3: Kanga Cezasına Çarptırılan İslam Akhun. Hotan 1898 (Russkiy Turkestan. İstoriya, Lyudi, Nravı)



Ek 4: İslam Akhun Tarafından Tahta Baskı Tekniğiyle Üretilen ve 1896 Yılında Kaşgar'da George Macartney'e Satılan Sahte Eser (International Dunhuang Project)





Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 297-308, Summer 2025

Fransa'da İşitme Engelli Bireylerin Eğitiminin Öncüleri

Pioneers of Deaf Education in France

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
16/05/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
18/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Salime Atmaca
Doktora Öğrencisi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
salimeatmaca10@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7912-8017

Doç. Dr. İbrahim Aykun
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Fen-Edebiyat Fakültesi
Tarih Bölümü
ibrahim.aykun@gop.edu.tr
ORCID: 0000-0003-3894-7104

Öz

Tarih boyunca engelli bireylere karşı bakış açısı toplumdan topluma, çağdan çağa değişiklik göstermiştir. Avrupa'da Antik Çağ'da ve Orta Çağ'ın başlarında engelli bireylerin Tanrı tarafından cezalandırıldıkları düşünüldüğü için bu bireyler ya öldürülmüş ya da köle olarak pazarlarda satılmıştır. Ancak bu bakış açısı Orta Çağ'ın sonuna doğru değişmeye başlamıştır. Bu dönemden sonra işitme engelinin bireylerde bir kusur olmadığı, bu bireylerin eğitimle düzeleceği fikri yaygınlaşmıştır. Engelli bireylerin eğitimi için çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilerek okullar açılmıştır. Sağırılık ve dilsizlik ise İlk Çağ'dan itibaren toplumlarda tartışılan önemli konulardan biri olmuştur. Sağırlara ve dilsizlere yönelik eğitim çalışmaları 18. yüzyılın sonlarına doğru Fransa'da Abbe de Charles Michel de Epee tarafından başlatılmıştır. Abbe de Charles Michel de Epee Ulusal Sağır ve Dilsiz Mektebi adında ilk sağır dilsiz mektebini açmıştır. Daha sonra bu okulda öğretmenlik yapan Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Fransa'da çiftçiler tarafından Lacaune ormanlarında bulunan zihinsel engelli ve işitme yetersizliği olan Aveyronlu vahşi çocuğu eğiterek günümüz özel eğitimin temelini atmıştır. Bu gelişmelerin ardından Avrupa'nın çeşitli yerlerinde engelliler için okullar açılmıştır. Bu çalışmada Fransa'da işitme engelli bireylerin eğitimine öncülük eden kişiler hakkında kuramsal bir araştırma yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fransa, İşitme, Özel Eğitim, Sağırılık

Abstract

Throughout history, the perspective towards individuals with disabilities has varied from society to society and from age to age. In Europe, in Antiquity and the early Middle Ages, disabled people were thought to be in this state because they were punished by God, so they were either killed or sold as slaves in the markets. However, this perspective started to change towards the end of the Middle Ages. After this period, the idea that hearing impairment was not a defect in individuals and that these individuals could be improved with education became widespread. Schools that developed various methods and techniques for the education of individuals with disabilities were opened. Deafness and dumbness have been one of the important issues discussed in societies since the First Age. Educational activities for the deaf and mute were initiated by Abbe de Charles Michel de Epee in France towards the end of the 18th century. Abbe de Charles Michel de Epee opened the first deaf mute school called the National School for the Deaf and Dumb. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), who later taught at this school, laid the foundation of today's special education by educating the wild child from Aveyron, who was found by farmers in the forests of Lacaune in France, who was both mentally disabled and had hearing impairment. Following these developments, schools for the disabled were opened in various parts of Europe. In this study, theoretical research was conducted on the pioneers of the education of hearing-impaired individuals in France.

Keywords: France, Need, Hearing, Special Education, Deafness

Atf Bilgisi / Citation Information

Atmaca, S., & Aykun, İ. (2025). Fransa'da işitme engelli bireylerin eğitiminin öncüleri. *Asya Studies*, 9(32), 297-308. <https://doi.org/10.31455/asya.1700728>

GİRİŞ

İşitme yetersizliği, duyma yetisinin kısmen ya da tamamen kaybedilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu durum bireyin günlük yaşantısında iletişim, eğitim ve sosyal alanlar başta olmak üzere birçok sorunla karşılaşmasına neden olmaktadır. (Haksız ve Nuri, 2023). İşitmenin yenidoğan bir bebek için ne kadar önemli olduğu günümüzde hem doktorlar tarafından hem de eğitimciler tarafından vurgulanmaktadır. İşitme yetersizliği yaşayan bireylerde dil ve konuşma geriliği de görülmektedir (Turan vd., 2019).

İnsanların tarihi, yazıyla başlamıştır. Fakat insanların yaşamlarına egemen olan temel faktör düşünebilme ve düşündüklerini konuşabilmesidir. Bu doğrultuda tarih, konuşan insanların yazıyı öğrendikten sonraki yaşantısıyla ve ürettikleriyle oluşmuştur. Engelli bireyler tarih boyunca yaşadıkları toplumlarda birçok problemle karşılaşmıştır. Engelli bireyleri anlamak için tarihi süreç içerisinde karşılaştıkları problemleri ve engelli bireylerin eğitimlerine yönelik ilk çalışmaları bilmek gerekir. Engelli bireylere yönelik eğitim çalışmaları ilk olarak Fransa’da başlamıştır.

İlk Çağ’dan günümüze kadar Batılı toplumlar engelli bireylere yönelik farklı bir politika izlemiştir. İlk Çağ’da insanlar zihinsel ve bedensel engele sahip bireylerden korktukları için onların yanlarına yaklaşımdan kaçınmışlardır. Onların bu hâlde bulunmalarının temel sebebinin “Tanrı’nın onlara verdiği bir cezadan kaynaklandığını düşünmüşlerdir.” O dönemdeki din adamları, engelli bireylerin kafatasında delikler açarak bu bireylerin içindeki kötü ruhları çıkarmaya çalışmışlardır. Ayrıca bu dönemde engelli bireyler, yaşadıkları toplum içerisinde bir yük olarak görüldüğü için ya öldürülmüş ya da çeşitli hastalıklardan dolayı hayatını kaybetmişlerdir (Scheerenberger, 1983).

Antik Yunan Çağı’nda bebekler devletin malı olarak görüldüğü için her doğan bebek bu konuda yetkili komisyon tarafından incelenmiştir. İncelenen bebekler engelli ise ya öldürülmüş ya da doğaya terk edilmiştir. O dönemin ünlü felsefecilerinden olan Aristo, engelli olan bebeklerin yaşamaması gerektiğini öne sürmüştür. Bu olumsuz durumlara rağmen dönemin hekimleri az da olsa Mısır papirüslerinden faydalananarak engelli bireylerin engel nedenlerini araştırıp onları tedavi etmeye çalışmıştır (Winzer, 1993).

Antik Roma döneminde ise Hristiyanlığın yayılmasıyla birlikte engelli bireylere karşı daha merhametli davranılmıştır. Engelli çocukların satılması ve öldürülmesi yasaklanmıştır. Fakat yine de bu bireyleri köle olarak satmaktan ve dilendirmekten vazgeçmemişlerdir. Orta Çağ’da ise kiliseler toplum üzerinde hâkimiyet kurmuştur. Engelli bireylerin ailelerinin günahkâr olduğunu düşündükleri için bu çocukların onlara ceza olarak gönderildiğini ve bu bireylerin içine şeytan kaçtığını düşünmüşlerdir (Safford & Safford, 1996.). Rönesans döneminde ise engelli bireylere karşı daha yumuşak davranmışlardır (kim davranmıştır belirtmen gerekir ya da “davranılmıştır” dersin) Öyle ki bu bireyler için çeşitli hastaneler ve sığınma evleri açılarak din adamları tarafından eğitim verilmiştir (Göncü, 2016).

İşitme; seslerin işitme sinirlerine ulaşmak için dış, orta ve iç kulaklardan geçme sürecidir. İşitme kaybı, doğuştan gelen veya sonraki sorunlar nedeniyle işitme duyarlılığında bir azalmadır (Alsancak, 2024). Girgin’e (2013) göre işitme kaybı aşağıdaki gibi açıklanabilir: “Bebekler işitme kaybı nedeniyle sesleri işitemediğinden, alıcı tarafından yayılan kodları

çözemezler. İşitme kaybından kaynaklanan sesleri algılayamazlar ve uyarınları tanıyamazlar. Bu zorluk nedeniyle sözlü ve yazılı iletişimi başlatamazlar.”

İşitme engelli kavramının 1970’lerde doğduğu bilinmektedir. Sağır kelimesi kullanımı, dil bilimci James Woodward tarafından kullanılmıştır (Padden, 2007).

İşitme engeli, işitme kaybının neden olduğu fiziksel bir yetmezliktir ancak işitme kaybı sosyal bir yapı durumudur. 18. yüzyıldan önce işitme kaybı ile doğan insanlara “işitme engelli” denilirdi.

İşitme kaybı olan kişileri “sağır” olarak tanımlamak yaygındır. Sağır insanlar benzerliklerini ve farklılıklarını, çalışma, eğitim düzeyi, etnik köken, cinsiyet, kültürel özellikler ve diğer değişkenler açısından karşılaştırırlar, kendi içinde sosyal yapılar ve kimlikleri yaratırlar (Leigh & Andrews, 2017, s. 155, 156).

Sağır ve dilsizlerin eğitimiyle ilgili çalışmaların ise 15. yüzyılda başladığı ileri sürülmektedir. Fakat bu dönemde yalnızca zengin ailelerin engelli çocukları eğitimden yararlanmıştır. Bu çocuklara eğitim veren kişiler öldüğünden dolayı o dönemde verilen eğitim ile ilgili bilgiler günümüze ulaşmamıştır (Sağlam Tekir, 2015). Nitekim bu dönemde Batı toplumlarında işitme yetersizliği olan bireylerin tek kusurlarının konuşamamak olduğu anlaşılmış ve bu bireyleri konuşturmak amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir (Atayurt Fenge ve Subaşıoğlu, 2019).

15. yüzyılın ikinci yarısında, İtalyan bilim adamı Jeron Gordani, sağır ve dilsizlerin eğitimle düzeltilebileceğini belirtmiştir. Daha sonra Pedro Pons Deleon adında bir rahip aynı yıl İspanyol soylulardan iki genç adamla çalışmalar gerçekleştirmiş ve onlara konuşmayı öğretmiştir. Sonraki yıllarda Pablou Bonnet, dudak hareketlerinden konuşmayı icat etmiştir (Gök, 1958). Bu çalışmalardan sonra, sağır ve dilsizler için okul kurma süreçleri ve hızlandırılmış ve bilimsel araştırmalar yapılmıştır.

Engelli bireylerin eğitimi konusunda en önemli gelişmeler 18. yüzyılda olmuştur. Bu bireylerin eğitimi için Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde kitaplar yazılmış, okullar açılmıştır. 1760 yılında sağır ve dilsizler için ilkokulu Charles Michel, Abbe de l’Epee Fransa’da açarak bir alfabe geliştirmiştir (Haydar, 1925, s. 1243). Bu okulun açılmasının ardından Samuel Heinicke tarafından Almanya’da sağır ve dilsizler için okul açılmıştır. 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde dünyanın dört bir yanında işitme yetersizliği olan bireylere okullar açılmıştır. 20. yüzyılda ise işaret diline verilen önem artmıştır. Aynı zamanda bu dönemde işitme engelli bireyler yerel ve uluslararası alanda birlik olarak seslerini daha çok çıkartmıştır. 21. yüzyılda ise gelişen teknoloji ile sağır ve dilsiz bireyler normal insanlar gibi bir hayat yaşamaya başlamıştır (Atayurt Fenge ve Subaşıoğlu, 2019).

Bu araştırmanın amacı, işitme engelli bireylerin karşılaştığı sorunlar ve bu bireylere yönelik eğitim faaliyetlerini başlatan öncüler hakkında kuramsal veri sunmaktır.

FRANSA’DA İŞİTME ENGELLİ EĞİTİMİNİN ÖNCÜLERİ

İlk sağır dilsizler okulu Fransa’da açılmıştır. Bu okul açılmadan önce Fransa’da yalnızca zengin ailelerin çocukları eğitilmiştir (Çetin, 2017). Batı’da işaret dilini ortaya koyan

Jacob Rodrigue Pereira'dır (1715-1780). Jacop Rodrigue Pereira ilk öğretmenliğini Fransa'da yapmıştır. Aralarında kendi kız kardeşinin de olduğu birçok öğrenciye ders vermiştir. Pereira, manuel alfabeyi bonet sistemini kullanarak yeniden düzenlemiştir (Sağlam Tekir, 2015). Fransa'da sağır ve dilsizlerin eğitime yönelik öncüler şunlardır. Charles-Michel de l'Épée ve Jean Marc Gaspard Itard'dır.

Charles-Michel de l'Épée'nin Sağır Eğitime Katkıları

Sağırılık ve dilsizlik İlk Çağ'dan beri hem toplumda hem de tıpta tartışılan önemli konulardan biri olmasına rağmen eğitim ve tedavisine yönelik bilimsel yöntemler ancak 18. yüzyılın ortasında Fransa'da Charles-Michel de l'Épée tarafından yapılmıştır (Özlü ve Tiryaki, 2020, s. 206). Bir din adamı olan Charles-Michel de l'Épée; Fransız İhtilali'nin eşitlik, özgürlük, adalet gibi fikirlerinden ilham alarak insanlar arasında zengin, fakir, köylü, asil gibi ayrımları yapmadan işitme yetersizliği olan bireylerin hakkını savunmuştur. Bu bireylere yardım etmesinin temel amacı, onlara eğitim vererek bu bireylerin faydalı bir vatandaş olmasını sağlamak ve Tanrı'ya olan görevini yerine getirmektir (Sarı vd., 2021).

Charles-Michel de l'Épée eğitim verdiği yakın dostu ölünce onun ortada kalan iki kız çocuğunun eğitiminin sorumluluğunu üzerine almıştır. Bu çocukları eğitmek için de çeşitli araç gereçler, el ve parmak alfabesini geliştirmiştir. Bu vesile ile Charles-Michel de l'Épée'nin ünü bütün Fransa'ya yayılmıştır. Sağır dilsiz çocuğu olan birçok aile ondan çocuklarına eğitim vermesini talep etmiştir. Bu istekler doğrultusunda 1760 yılında Charles-Michel de l'Épée İşitme Engelliler Ulusal Enstitüsü adlı okulu açmıştır (Arslan, 2021). Bu okul günümüzde "Institut national des jeunes sourds de Paris" olarak bilinmektedir (Enerstvedt, 1996a). Geliştirdiği işaret dili ile sağır ve dilsizlere yönelik düzenli bir öğretim yöntemi oluşturmuştur (Arslan, 2021).

Charles-Michel de l'Épée'nin bu çalışmaları toplumun bazı kesimlerinde takdir edilirken bazı kesimlerinde ise "Dilsizleri konuşturmaya çalışan şu deliyi biliyor musunuz?" şeklinde alay konusu olmuştur. Charles-Michel de l'Épée sağır ve dilsizlere eğitim verirken Amman ve Bonetin eserlerinden faydalanmıştır. İlk başlarda Bonet'in Manuel alfabesini kullanmıştır. Ancak sonraları işaret dilinin sağır insanlar için doğal bir dil olduğunu düşündüğü için kendi dilini geliştirmeye karar vermiştir (Enerstvedt, 1996a). Charles-Michel de l'Épée geliştirdiği işaret dilini Fransızca gramerin içine harmanlayarak eğitim vermiştir. Günümüzde bu yöntem "İşaretleştirilmiş Dil" olarak kabul edilmiştir (Kemaloğlu, 2014). Charles-Michel de l'Épée'nin işitme yetersizliği olan bireylere, soyut kavramlara yönelik geliştirdiği doktoloji yöntemini öğretmiştir (Enerstvedt, 1996b). Ayrıca Charles-Michel de l'Épée İspanyolca sağırlara konuşma öğretmek adlı kitap armağan edilmiştir. Bu kitaptan ilham alarak 1786 yılında hem işaret ile konuşma hem de dudakla okuma ve konuşma sınıfını açmıştır.

Charles-Michel de l'Épée'nin çalışmalarına paralel olarak Avrupa ve ABD'de Amman ve Braidwald okulları, işitme yetersizliği olan bireyler için çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalara rağmen Katolik Kilisesi işitme yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutumunu devam ettirmiştir. Charles-Michel de l'Épée'nin ihtilalcilerle yakın dostluğundan dolayı bu devirdeki hükümet işaret dilindeki çalışmalarına destek vermiştir. Ancak hükümetin bu tutumu, toplum tarafından laiklik ve cumhuriyet sistemiyle ilişkilendirilerek monarşi ve kilise karşıtlığı olarak görülmüştür. Bundan dolayı bu dönemdeki birçok eğitimci ve din adamı işaret dilinin kötü

olduğuna dair yazılar yazmıştır. Bu tepkiler neticesinde 1881 yılında toplanan Milona Konferansı kararıyla işaret dili yasaklanmıştır. Charles-Michel de l'Épée, Paris Dilsiz Okulunda işitme yetersizliği olan bireylere hem eğitim vermiş hem de Institution Des Sourds Et Muets Par La Voie Des Signes Methodiques ve 1784'te La Veritable Manière D'instruire Les Sourds Et Muets adlı kitapları yazmıştır. Sağır ve dilsizler konusunda çalışmaları birçok ülkeye de örnek olmuştur (Sarı vd., 2021). Kısa sürede Avrupa'da birçok ülkede sağır ve dilsizler için okullar açılmıştır (Arslan, 2021, s. 172).

Jean Marc Gaspard Itard'ın Sağır Eğitime Katkıları

1774 yılında Fransa'da doğan Jean Marc Gaspard Itard, ailesi tarafından tüccar olarak yetiştirilmiştir. Ancak Fransız İhtilali nedeniyle bütün erkekler askere çağrılınca mesleğini icra edememiştir. Askerlik görevinden kaçmak için askeri bir hastanede cerrah olarak göreve başlamıştır. Ardından Charles-Michel de l'Épée'nin açtığı Ulusal Sağır Mektebinde doktor olarak göreve başlamıştır. Bu okulda sağır ve dilsizleri çok yakın ve derin bir şekilde gözlemlene imkânı bulmuştur. Sağır ve dilsizlerin eğitimi konusunda kendisini yetiştirmiştir (Göncü, 2016).

Fransa'nın güneyinde Aveyron ormanlarında çiftçiler tarafından ölmek üzere olan vahşi bir çocuk bulunmuştur. Bu çocuğu bulan çiftçiler sağır ve dilsizler konusunda uzmanlaşmış olan Itard'a teslim etmişlerdir. Itard bu çocuğa Victor adını vermiştir. Bu çocuk sosyal etkileşim olmadığından dolayı zekâ geriliği yaşamaktadır. Itard'ın etrafındakiler Victor'un iyileşeceğine dair umutsuz olsalar da Itard eğitimin gücüne inanıp bu çocuğun ihtiyacı olan temel becerilerle eğitime başlamıştır. Victor'a günlük yaşantısında kullanacağı birkaç kelimeyi, yürümeyi, tabak, çatal kullanmayı, bir ihtiyacı olduğunda insanlarla iletişim kurmayı öğretmiştir. Itard, Victor ile yaptığı çalışmada beş hedefini gerçekleştirmiştir.

1. Sosyal yaşam becerileri kazandırma,
2. Sinirsel duyarlılığı uyarma,
3. Düşünce çevresini genişletme,
4. Konuşmaya yönlendirme,
5. Basit zihinsel faaliyetleri öğretme.

Itard, Victor ile birçok çalışma yapmıştır. Fakat Victor hiçbir zaman normal bir insan gibi olamamıştır. Bundan ötürü Itard, kendisini başarısız kabul etmiş ve Victor'u bir bakımevine yerleştirmiştir. Bu sayede Itard, Victor ile yaptığı çalışma ile özel eğitimin temelleri atmıştır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

SONUÇ

Batı toplumlarının işitme yetersizliği olan bireylere yönelik izledikleri politika, tarih boyunca değişiklik göstermiştir 18. yüzyıla kadar işitme yetersizliği olan bireyler, aileleri başta olmak üzere içinde yaşadıkları toplum tarafından dışlanmıştır. Bu bireyler İlk Çağ'da ya öldürülmüş ya dilendirilmiş ya da ölüme terk edilmiştir. Ancak Batı toplumlarında Hristiyanlık dininin kabul edilmesiyle birlikte engelli bireylere daha vicdanlı davranılmıştır. Bu bireylerin

eğitimle düzeleceği fikri yaygınlaşmaya başlamıştır ve bu bireylerin hayatlarını kolaylaştırmak için çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir.

Özellikle 16. yüzyılın sonlarına doğru engelli bireylerin eğitimle düzeleceği anlaşılmıştır. Bu bağlamda engelli bireyler için çeşitli okullar açılmış ve kitaplar yazılmıştır. Özellikle 18. yüzyılın sonlarına doğru başta Fransa olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde engelli bireyleri eğitmek için okullar açılmıştır. Kendisi bir rahip olan Charles-Michel de l'Épée, Fransa da işitme engelliler için ilkokul açarak bu bireylere yönelik bir alfabe geliştirmiştir. Jean Marc Gaspard Itard ise Fransa'nın güneyinde Avern ormanlarında çiftçiler tarafından öldürülmek üzereyken bulunan sağır ve dilsiz olan ("olan" kelimesi silinmeli cümlelerin anlamı bozuluyor) çocuğa çeşitli eğitimler vererek (vererek yerine "verip" şeklinde düzelt) günlük yaşam becerilerini kazandırarak özel eğitimin temellerini atmıştır. Sonuç olarak işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimiyle ilgili asıl gelişmelerse (gelişmelerse yerine "gelişmeler ise" şeklinde düzelt) 21. yüzyılda olmuştur. Ayrıca bu dönemde işitme yetersizliği yaşayan bireylerin eğitimi için çeşitli teknolojik araçlar geliştirilmiştir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırmada birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %40'tır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma doküman incelemesine dayalı olarak yürütüldüğü için etik kurul onayına gerek yoktur.

KAYNAKÇA

- Alsancak, F. (2024). *Sağırklar topluluğunun ayrımcılığa uğrama deneyimleri ve güçlendirilmesi* (Tez No.: 857176) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, Y. (2021). Geçmişten günümüze işitme engellilerin eğitimi ve Türk işaret dilinin rolü. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 163-178.
- Atayurt Fenge, Z. Z., & Subaşıoğlu, F. (2019). Dünyada ve Türkiye'de işitme engellilik: Zaman çizelgesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 59(2), 1188-1207. <https://doi.org/10.33171/dtefdergisi.1044668>
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Çetin, B. I. (2017). Sanayi Devrimi'nden 21. yüzyıla batı dünyasında engellilik. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 7(1), 91-122.
- Enerstvedt, R. T. (1996a). *Legacy of the past: Those who are gone but have not left: Some aspects of the history of blind education, deaf education and deaf-blind education with emphasis on the time before 1900*. Chapter 1: The development of education for blind people. Nord-Press.
- Enerstvedt, R. T. (1996b). *Legacy of the past: Those who are gone but have not left: Some aspects of the history of blind education, deaf education and deaf-blind education with emphasis on the time before 1900*. Chapter 3: The development of education for deaf-blind people. Nord-Press.
- Girgin, Ü. (2013). Teacher strategies in shared reading for children with hearing impairment. *Eurasian Journal of Educational Research*, (53), 249-268.

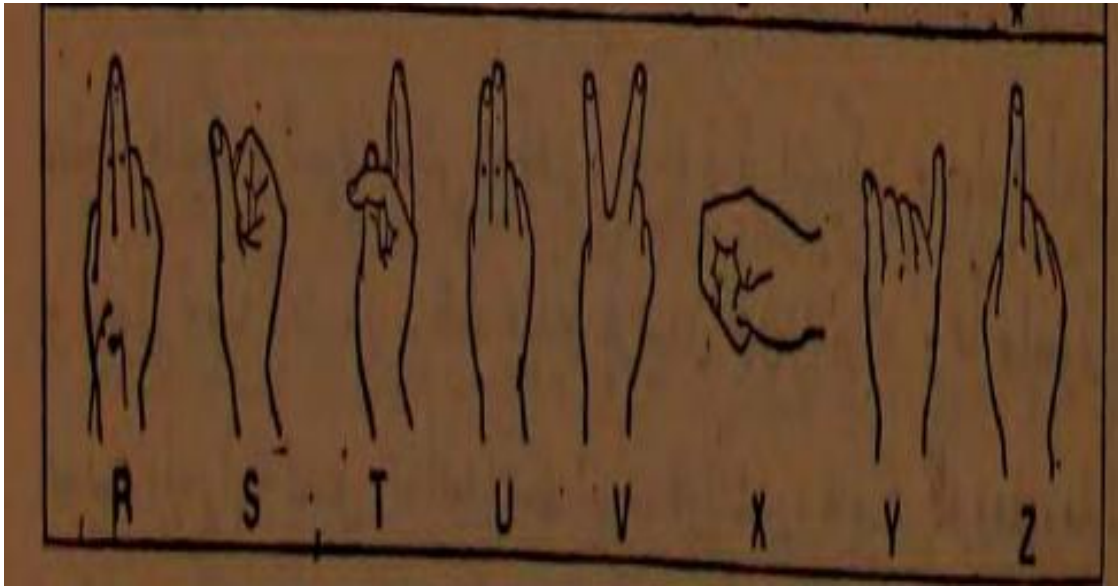
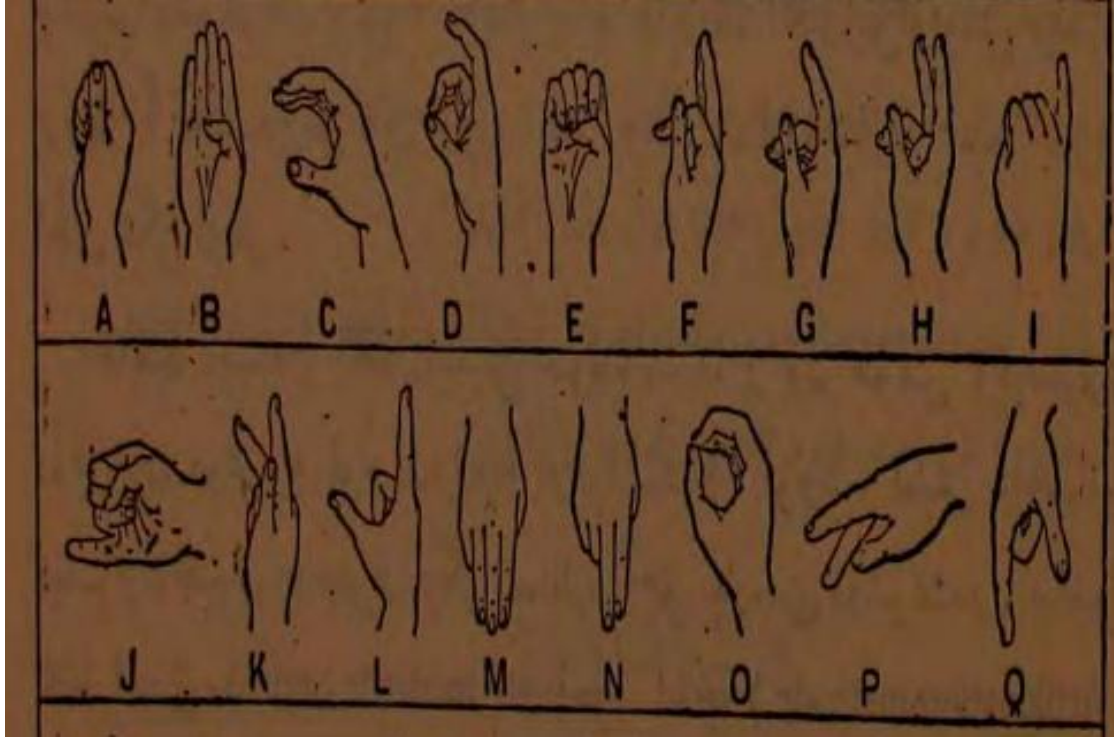
- Gök, S. (1958). *Dünya'da ve Türkiye'de sağır, dilsiz okulları ve tarihçesi ve eğitim sistemi*. Hüsnühat Matbaası.
- Göncü, A. (Kasım 2016). *Hristiyan batı toplumunun engellilere yönelik yaklaşımı (Aveyronlu Vahşi Çocuk Victor örneği)* [Tam metin bildirisi]. I. Uluslararası Engellilik ve Din Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Haksız, M., & Nuri, C. (2023). İşitme yetersizliği olan bireylerin toplumsal alanda yaşadıkları iletişim sorumluları: KKTC örneği. *Turkish Special Education Journal: International*, 5(1), 93-108.
- Haydar, A. (1925). Sağır ve dilsizler. *Muallimler Mecmuası*, 3(29), 1237-1260.
- Kemaloğlu, Y. K. (2014). Konuşamayan işitme engellilerin sağırın tarihi. *Kulak Burun Boğaz ve Baş Boyun Cerrahisi Dergisi*, 22(1), 14-28.
- Leigh, I. W., & Andrews, J. F. (2017). *Deaf people and society*. Routledge Press.
- Özlü, Z., & Tiryaki, K. (2020). 20. Yüzyıl başlarında Osmanlı İmparatorluğu'nda sağırılık ve dilsizlik kusurlarının teşhisi ve tedavi usullerine bir bakış (Hekimbaşızâde Doktor Muhyiddin Efendi'ye göre). *Engellilik Tarihi Yazıları*, Gaziantep, 206. <https://doi.org/10.26650/B/AA09.2020.007.12>
- Padden C. (1980). The deaf community and the culture of deaf people. In: *Sign language and the deaf community*, Eds: Baker C, Battison R., Silver Spring, MD: National Association of the Deaf, p. 89-103.
- Safford, P. L., & Safford, E. J. (1996). *A history of childhood and disability*. Teachers' College Press, 3-26.
- Sağlam Tekir, H. (2015). *Osmanlı Devleti'nde sağır dilsiz ve âmâların eğitimi ve toplumsal hayattaki rolleri (1889-1922)* (Tez No.: 425226) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarı, H., Aslan Bağcı, Ö., & Gökdağ, H. (2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan Türk işaret dilinin gelişimi, yeri ve önemi: Kaynak Tarama. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(1), 20-43.
- Scheerenberger, R. C. (1983). *A history of mental retardation*. Paul H. Brookes Publishing Company, 3-51.
- Stokoe, W. C. (2001). *Language in hand: Why sign came before speech*. Galludet University Press.
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İşitme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 93-117. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177>
- Winzer, M. A. (1993). *The history of special education: From isolation to integration*. Galludet University Press, 3-38.

EKLER

Fotoğraf 1: Fransız Din Adamı Abbé de Charles Michel de L'Epée'nin Fransız Dilsiz Alfabeti¹

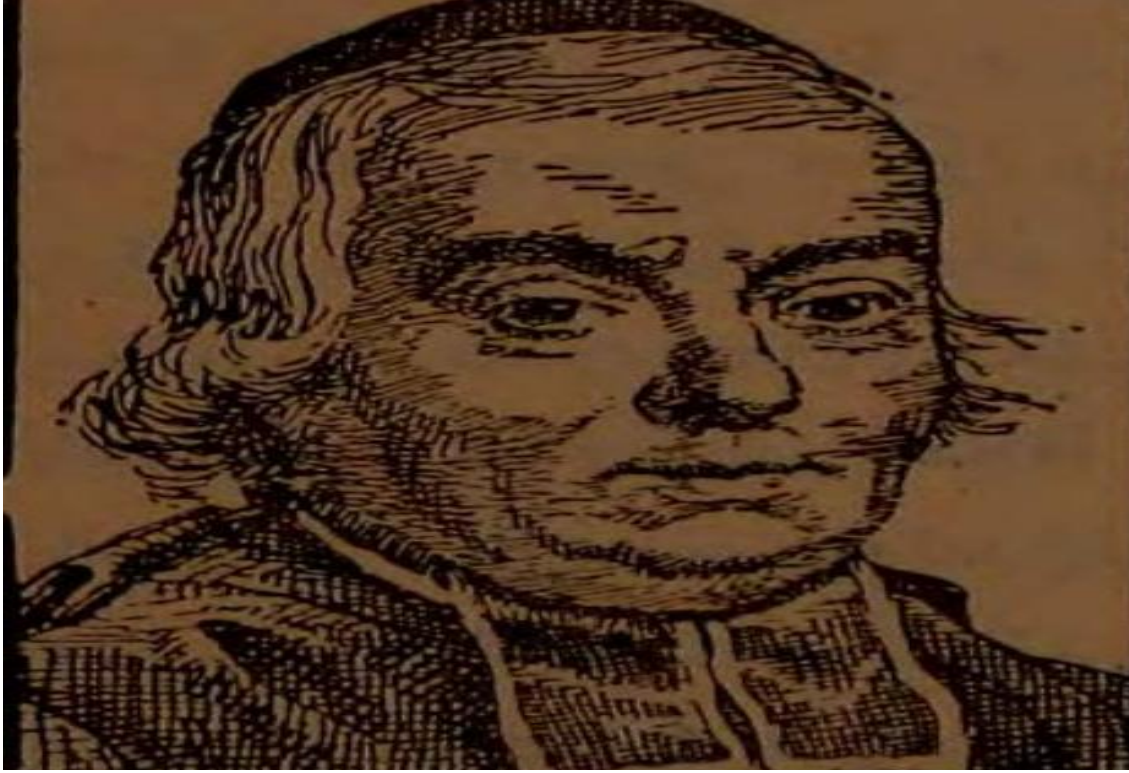
¹ Hekimbaşızade Dr. Muhiddin, Kulağın Hıfzısıhhati Sağrılık, Sağır Dilsiz ve Âmâ Çocukların Usûl-i Talim ve Terbiyesi, İstanbul 1904, s. 29.

Fotoğraf 2: Dilsizlerin Elifbası Fransızca²



² Ali Haydar, "Sağır ve Dilsizler", Muallimler Mecmuası, Cilt: 3, Sayı: 29, 29 Mart 1925, s. 1243.

Fotoğraf 3: Abbé de Charles Michel de L'Epée³



³ Ali Haydar, "Sağır ve Dilsizler", Muallimler Mecmuası, Cilt: 3, Sayı: 29, 29 Mart 1925, s.1242

Fotoğraf 4: Jean Marc Gaspard Itard⁴



⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Marc_Gaspard_Itard

Fotoğraf 5: Victor of Aveyron⁵

⁵ <https://onedio.com/haber/psikoloji-tarihinin-gelmis-gecmis-en-carpici-vakalarindan-biri-aveyron-un-vahsi-cocugu-763167>



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 309-318, Summer 2025

Azerbaycan Tarihine Yön Veren Türk Aydını: Mehmet Emin Resulzade

The Turkish Intellectual Who Shaped the History of Azerbaijan: Mehmet Emin Resulzade

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
16/03/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
28/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan Afsin Ünal Erciyes
Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
afsin@erciyes.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4730-2159

Sevil Başol
Doktora Öğrencisi
Erciyes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Genel Türk Tarihi
basolsevil@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4098-1512

Öz

Rus imparatorluğunun 19. yüz yılda Azerbaycan topraklarını işgal etmesinden dolayı Azerbaycan halkı, Rus yönetimi altında yaşamlarını sürdürmek zorunda kaldı. Rus yönetimi altında yaşamak istemeyen Azerbaycan halkı, zaman zaman isyan etse de olumlu sonuç alamadı. Azerbaycan halkı gibi bağımsız yaşamak isteyen Azerbaycan aydınları, batılı devletlerde yönetim şeklinin ulus devlet anlayışına dönüşmesinden etkilenerek ulus devlet yönetim modelini Azerbaycan topraklarında da uygulamak istedi. Azerbaycan aydınlarının bu isteğine katkı sağlayan, Avrupalı, Türk ve Rus aydınlarıydı. Azerbaycan aydınlarıyla diğer ülkelerin aydınlarının görüşmesi, aydınların yaşanan her olayla ilgili bilgi sahibi olmalarını sağladı. Böylece Azerbaycan aydınları, Azerbaycan'ın bağımsızlığı için verdikleri mücadeleyi dönemin şartlarına uygun şekilde gerçekleştirdiler. Diğer ülkelerde ulus devlet inşası için yapılan faaliyetlerin benzerleri Azerbaycan halkının bağımsızlığı için de uygulandı. Halkı bilinçlendirmek amacıyla gazete ve dergilerde Azerbaycan aydınları tarafından yazılan yazılar kaleme alındı. Ayrıca çeşitli kurum ve kuruluşlar meydana getirildi.

Doktora tezinden üretilen bu çalışmamızda, Mehmet Emin Resulzade'nin hayatı boyunca yaptığı faaliyetler yer almaktadır. Çalışmanın amacına uygun şekilde Mehmet Emin Resulzade'nin yaptığı faaliyetler üzerinde durulmaya özen gösterildi. Konunun uzayacağı düşüncesiyle dönemin diğer olaylarına fazla yer verilmedi. Mehmet Emin Resulzade tarihte ilk kez Azerbaycan topraklarında kurulan Türk İslam Cumhuriyeti'nin kuruluşunda yer alan Azerbaycan aydınlarından biridir. Mehmet Emin Resulzade, Azerbaycan halkının esaret altında yaşamaması için ömrü boyunca mücadele eden son nefesine kadarda mücadele etmekten vazgeçmeyen olayları, olguları sorgulayan yeni fikirlerle ve yeniliklere açık, ileri görüşlü Türkçülüğü savunan bir Azerbaycan aydınıdır.

Anahtar Kelimeler: Azerbaycan, Aydın, Bağımsızlık, Cumhuriyet, Resulzade

Abstract

Due to the occupation of azerbaijani lands by the russian empire in the 19. th century, the azerbaijani people had to continue their lives under russian rule. the azerbaijani people, who did not want to live under russian rule, rebelled from time to time, but did not achieve positive results. azerbaijani intellectuals, who wanted to live independently like the azerbaijani people, were influenced by the transformation of the form of government in western countries into a nation-state approach and wanted to implement the nation-state governance model in azerbaijani lands as well. european, turkish and russian intellectuals contributed to this desire of azerbaijani intellectuals. Meetings between azerbaijani intellectuals and intellectuals from other countries enabled the intellectuals to be informed about every event that took place. Thus, Azerbaijani intellectuals carried out their struggle for the independence of Azerbaijan in accordance with the conditions of the period. Similar activities to those carried out in other countries for the construction of a nation-state were implemented during the independence of the Azerbaijani people. Articles were written by Azerbaijani intellectuals in newspapers and magazines to raise public awareness. Additionally, various institutions and organizations were established.

In this study, produced from his doctoral thesis, the activities of Mehmet Emin Resulzade throughout his life are included. In accordance with the purpose of the study, care was taken to focus on the activities of Mehmet Emin Resulzade. Other events of the period were not covered much because the topic would be lengthy. Mehmet Emin Resulzade is one of the Azerbaijani intellectuals who took part in the establishment of the Turkish Islamic Republic, which was established for the first time in history on the territory of Azerbaijan. Mehmet Emin Resulzade was an Azerbaijani intellectual who fought throughout his life to prevent the Azerbaijani people from living in captivity, who did not give up the struggle until his last breath, who questioned events and facts, who was open to new ideas and innovations, and who defended Turkism with a forward-thinking mind.

Keywords: Azerbaijan Intellectual, Independence, Republic, Resulzade

Atf Bilgisi / Citation Information

Ünal, A. A., & Başol, S. (2025). Azerbaycan tarihine yön veren Türk aydını: Mehmet Emin Resulzade. *Asya Studies*, 9(32), 309-318. <https://doi.org/10.31455/asya.1659150>

GİRİŞ

Mehmet Emin Resulzade'nin yaşadığı 1884-1955 yılları arasındaki dönem hem Azerbaycan tarihi hem de dünya tarihi açısından değişimin yaşandığı dönemdir. 1. ve 2. dünya savaşının yaşandığı, ülkelerin yönetim şekillerinin değiştiği zamanda Azerbaycan coğrafyası ve aydınları da bu değişimlerden etkilendi. Çok fazla olayların yaşanması ve bu olayların çalışmamızda yer alması çalışmamızın konusunu oluşturan Mehmet Emin Resulzade'nin hayatını ve yaptığı çalışmaları karmaşık hale getireceğinden dolayı, ayrıntılara fazla yer verilmedi. Resulzade'nin Azerbaycan halkı ve cumhuriyeti için verdiği mücadele üzerinde duruldu.

Rus imparatorluğunun yayılma siyasetinin devlet politikası haline gelmesi, Rusların Kafkasya ve Orta Asya topraklarını işgal etmesine ve yıllarca bu toprakları kendi yönetimleri altında tutmasına sebebiyet verdi. Azerbaycan topraklarını da işgal eden Ruslar burada kendilerine en uygun yönetim şeklini meydana getirerek Azerbaycan halkını yönetti. Rus yönetimini kabul etmek istemeyen halk Gence, Kuba, Şeki gibi şehirlerde isyan etti, ancak başarı sağlanamadı (İsmailov, 2014:289-299-300, Mehmetzade, 1991:31). Ruslar işgal ettiği bölgelerde uyguladığı politikayı Azerbaycan topraklarında da uyguladı. Ruslaştırma siyaseti kapsamında Azerbaycan halkına dil, eğitim ve kültür gibi alanlarda Rus kültürü empoze edilmeye çalışıldı. Okullarda Rus dilinde ve belirlenen konularda eğitim verildi. Ruslar bu baskıların benzerlerini Orta Asya topraklarında yaşayan halklara da uyguladı. Rus esaretine karşı mücadele eden aydın kişiler ülkelerini ve halklarını bağımsızlığa kavuşturmak için çeşitli faaliyetlerde bulundu. Türkistan coğrafyasında açılan “usulü cedit” okulları Azerbaycan topraklarında da açıldı (Başıroğlu, 2012:49, Güngör, 2011:85-87, Süleymanlı, 2006:64-66-69). Halkın eğitimle bilinçlenmesi amaçlandı. Eğitim faaliyetleri devam ederken Azerbaycan aydınlarının bağımsızlık için verdiği mücadele silahla değil, süreli yayınlarda kaleme aldıkları yazılarla oldu. Bu yazıların yer aldığı gazete ve dergilerin halka ulaşması için çaba sarf edildi. Azerbaycan aydınlarının bu mücadelesi Azerbaycan cumhuriyetinin kurulmasında önemli rol oynadı.

Avrupa’da ulus devletlerin ortaya çıkması diğer ülkeleri de etkiledi. Ülkelerinde kendi ulus devletlerini kurmak için mücadele eden aydınlar, birtakım teşebbüslerde bulundu. Azerbaycan coğrafyasında ise Mehmet Emin Resulzade ülkesinin bağımsızlığı için uğraşan Azerbaycan Türkü aydınları arasındaki yerini aldı (Süleymanlı, 2006:139-142). Azerbaycan Cumhuriyeti’nin ilan edildiği dönem 1. dünya savaşının yaşandığı bazı ülkelerin yenildiği bazı ülkelerin de zafer kazandığı dönemdir. Bu zor dönemde cumhuriyetin ilan edilmesi Resulzade ve arkadaşlarının büyük başarısıdır.

Mehmet Emin Resulzade ve arkadaşlarının Azerbaycan halkı ve ülkesi için yaptığı mücadeleye Türkiye de katkı sağladı. OsmanlıDevletinin dağılma dönemine girmesi neticesinde Türk aydınları da Türkiye’de ulus devlet inşa etmek istedi. Bu istek iki ülkenin aydınlarını bir araya getirdi. İdeolojik fikirler konusunda birbirinden etkilenen aydınlar ülkelerinin bağımsızlığına katkı sağladı. Türkiye Azerbaycan aydınlarına ev sahipliği yaparak çalışmalarına destek verdi.

İki ülkenin aydınlarının ilişkileri 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın ilk zamanlarında Azerbaycan’dan aydınların Türkiye’ye iltica etmesiyle başladı. Azerbaycan’dan iltica eden

aydınların Türkiye’de kalmalarının sürekli hale gelmesi 20 Nisan 1920 senesinden itibaren oldu. Bu durum iki ülke halkı arasında sağlam ilişkilerin kurulmasını sağladı. Ayrıca ilerleyen zamanlarda kurulacak ilişkilerin esasını teşkil etti. Aydın sınıfın yanı sıra Azerbaycan topraklarında olan kişiler de Türkiye’ye iltica etti. Dönemin Osmanlı Devleti topraklarına iltica eden Şeki ve Şirvan Hanlığının hükümdarı Selim Han hakkındaki belgelerde Osmanlı toprağı Bursa şehrine yerleştiğı, bu bölgede Osmanlı hükümdarından 1822 senesinde çiftlik istediğı yer almaktadır (Attar ve Şimşir, 2013:63-76).

Mehmet Emin Resulzade’nin Hayatı ve Yaptığı Çalışmalar

Mehmet Emin Resulzade Bakü’de 31 Ocak 1884 yılında dindar bir ailenin ferdi olarak dünyaya geldi. Babası Hacı Molla Elekber Resulzade, annesi Zal Kızı Ziyet’tir. İlk akademik eğitimini ve sosyo-kültürel eğitimini aile çevresinde alan Resulzade, Bakü’de bulunan teknik okulda eğitim almaya başladı. Ancak Resulzade, dönemin siyasi olaylarında yer almak istediğinden teknik okulu tamamlamadan yazarlık yapmaya başladı. Resulzade, 1903 yılında ilk yazısını Tiflis şehrinde çıkan Şark-i Rus gazetesine yazdı. Ali Bey Hüseyinzade tarafından yayınlanan Füyuzat dergisinde ve Hayat gazetesinde, Ali Ağaoğlu tarafından yayınlanan İrşat gazetesi ve Terakki dergisinde çeşitli makaleler yazdı. Resulzade, 1905-1908 yılları arasında Bakü şehrinde çıkardığı Yoldaş ve Tekamül gazeteleriyle çalışmalarına ve siyasi faaliyetlerine farklılık getirmeye başladı (Rəsulzadə, 2009: 14).

Mehmet Emin Resulzade 1902 ve 1903 yıllarında orta ve lise derecesine sahip Rus okullarında okuyan Azerbaycan Türkü öğrencilerin katıldığı Müslüman Gençlik Cemiyeti isminde gizli bir cemiyet kurdu. Resulzade kurduğu bu gizli cemiyetin faaliyetleriyle ilgili şu sözleri dile getirdi; “Bu dernekde, üyelerinin milli duygularını güçlendirmek, Rus okullarında okutulmayan Azerbaycan Türkçesini kendi kendine ilerletmek, yerli edebiyatçıların eserlerini okumak, çarlık rejimine karşı yazılmış ihtilal yazılarını ezberlemek ve bazen matbaada basılmış beyanname dağıtmak, işçilerin arasına girerek bağımsızlık ve devrim düşüncelerini sistemli şekilde yaymak gibi faaliyetler yapıldı”. Bu cemiyet kurulup çeşitli faaliyetlerde bulunduktan sonra Rus hükümetinden milli ve medeni haklar almayı ümit etti. Cemiyet üyeleri Çarlık rejimine karşı sosyalizmi tamamen benimsemese de bağımsızlık mücadelelerinde kendilerine en uygun gördükleri sosyal demokratlarla birlikte hareket etti (Yaqublu, 1999: 11-12).

Müslüman Gençlik Cemiyeti’nin üyeleri tarafından fikri düşünceleri yaymak ve propaganda yaparak Azerbaycan halkını, Rus esaretinden çıkartıp bağımsızlığa kavuşturmaya teşvik etmek amacıyla Himmet gazetesi çıkarıldı. Himmet gazetesi 1904 yılının sonlarından 1905 yılının Şubat ayına kadar birkaç yüz tirajla 5-6 nüsha olarak yayınlandı. 3 Temmuz 1917 yılından itibaren Neriman Nerimanov’un editörlüğünde Himmet gazetesi tekrar yayınlandı. Resulzade’nin çalışmalarının bir parçası haline gelen Himmet gazetesi Kafkasya’da yayınlanan Azerbaycan matbuatının ilk Türk parti yayın organı niteliğini taşımaktadır (Yaqublu, 1999: 12).

Azerbaycan Türkü işçiler bağımsızlık mücadelesine dikkat çekmek için 1904 yılının sonlarında Bakü Komitesi idaresinin hâkimiyetinde Müslüman Sosyal Demokrat Himmet partisini kurdu. Himmet partisinin kurucuları arasında Mehmet Emin Resulzade, Neriman Nerimanov, M. Əzizbəyov, M. H. Mövsümov, M. H. Hacinski gibi kişiler yer aldı. Ayrıca 1911 de kurulacak olan Müsavat Partisi’nin kurucularından Abbasqulu Kazımsadə ve Kərbəlayi Mikayılzadə bu partide görev yaptı. Himmet partisi Bakü parti teşkilatının ayrılmaz parçasıydı.

Bu parti Bakü Bolşevik komitesinin Azerbaycanlı işçileri arasında partinin şubesi özelliğiyle faaliyet göstererek çalışmalarını sürdürdü. 1905 yılında Rusya’da meydana gelen ihtilalden sonra Resulzade ve arkadaşları Bolşeviklerin amaç ve isteklerinin Azerbaycan halkına fayda sağlamayacağını düşündüklerinden Rus devrimcilerden uzaklaştılar. Böylece 1907 yılında Himmet partisi kapatıldı (Yaqublu , 1999: 12).

Rus aydınlar, Rus yönetiminin sürekli diğer ülkelerle yaptığı savaşlara son vermesini ve daha özgür yaşamak istediklerini dile getirmeye başladı. Rusya’nın 1905 yılında Japonya ile yaptığı savaşı kaybetmesinden sonra Bolşevikler, Rusya’ya komünizm anlayışının gelmesini istedi. Rus aydınları da daha özgür yaşama isteklerini Rus yönetimine belirttiği sırada Rus Çarlık yönetimi demokratik yönetim için meşrutiyeti ilan etmek zorunda kaldı. Tarihte 1905 Rus ihtilali olarak bilinen bu olay Rus hâkimiyeti altında yaşayan Türkleri de yakından ilgilendirdi. Duma adı verilen mecliste Ruslarla birlikte diğer ülkelerden gelen temsilciler de yer alabilecekti. Bu durum Azerbaycan halkının demokratik haklar olarak istediği eğitim, dil, ekonomi gibi alanlarda faaliyet göstermesi anlamına gelmekteydi. Bu sebeple Rus halkına verilen hak ve özgürlükler Azerbaycan halkı için de istenmekteydi. Bu sistemle, Rus yönetimi altında yaşamını sürdüren halkların demokratik yaşayıp ekonomik, sosyal, kültürel gibi çeşitli alanlarda gelişmesini istemeyen Rus hükümdarı Çar II. Nikola 1907 yılında yayınladığı fermanla Duma meclisini kapattı (Saray, 2019: 34-35).

Rus hükümetinin Duma meclisini kapatmasından sonra ülkelerinin bağımsızlığı için mücadele eden aydınlar, Rus yönetiminin baskısı altında yaşamlarını devam ettiremediklerinden ülkelerini terk etmek zorunda kaldılar (Şimşir 2018 233). Ülkesini terk eden aydınlardan biri de 1908 yılında İran’a giden Azerbaycan Türkü Mehmet Emin Resulzade idi. Resulzade, İran’a gittiğinde fikirlerini yaymaya ve yayın hayatına devam etti. İran’ın Tahran şehrinde İran-nov yani Yeni İran gazetesini yayınladı. Ayrıca İran Demokrat Partisi 1910 yılında kurulurken Resulzade, partinin kurucularından biri oldu (Süleymanlı 2006 120). İranda’da çalışmalarına devam eden Resulzade, Yeni İran gazetesinde Rus baskısından İran’ın kurtulabilmesi için makaleler yazdı. Bir süre sonra Yeni İran gazetesi kurulan İran Demokrat Partisinin gazetesi olarak yayınlanmaya başladı. Bu durumdan rahatsızlık duyan İran coğrafyasında bulunan Rus elçiliği Mehmet Emin Resulzade’nin İran topraklarından uzaklaştırılmasını istedi. Bu nedenle Resulzade fikirlerini daha rahat ifade edebileceği coğrafyaya yani Türkiye’ye gitti (Şimşir, 2018 :233).

Türkiye’ye gelen Resulzade, İstanbul’da yaşayan Azerbaycan Türkü aydınlar Ali Bey Hüseyinzade ve Ahmet Ağaoğlu ile Türkiye’de yaşayan aydınlar Ziya Gökalp ve Yusuf Akçura ile iletişim kurdu. Türkçülük fikrini savunan aydınlarla birlikte hareket eden Resulzade, Türkçülük akımının yayın organı Yurt Dergisi için makaleler kaleme aldı. Ayrıca kurulan Türk Ocağında çeşitli görevler aldı (Süleymanlı, 2006, 121). Resulzade, Türkçülük fikrini İstanbul’da ikamet eden Şeyh Cemaleddin Afgani’nin kaleme aldığı yazılardan etkilenerek benimsedi. 1913 senesinde Rus yönetiminin mensup olduğu Romanov Hanedanlığının 300. yılına ithafen deklare edilen siyasi af Resulzadeyi ülkesi Azerbaycan’a döndürdü (Baykara, 1975: 211).

Azerbaycan’a gelen Resulzade, Bakü’de çalışmalarına devam ederek 1911 yılında Kazımzade Abbas Bey, Mehmet Ali Resulzade ve Tağı Nağioğluyla birlikte kurduğu Müsavat Partisinde aktif rol oynadı. Müsavat Partisinin başkanı sıfatıyla bağımsızlık, Türkçülük gibi

konularda yazılan yazıları inceleyerek partinin ideolojisini belirledi. Bu ideolojileri partinin yayın organı Açık Söz gazetesinde kaleme aldı (Mehmetzade, 1991: 1-2). Ayrıca Resulzade, Türkler arasında ortak dil konusunda sade anlaşılır bir Türk dilinin kullanılmasının zorunluluğunu dile getirdi. Dönemin tartışmalarında yer alan Osmanlı Türkçesinin anlaşılmasının zorluğundan ve Türklüğü temsil etmediğinden dolayı ortak dil kabul edilmemesi gerektiğini de savundu. Böylece Resulzade, 1915 yılında Açık Söz gazetesinde sade dille yazılan makaleler kaleme alarak edebiyat dünyasında milliyetçi duyguların ön planda olduğu eserlerin ortaya çıkmasını sağladı (Mehmetzade, 1991: 45).

Mehmet Emin Resulzade, Müslümanlığın milleti temsil etmediğini ümmetçiliği temsil ettiğini milletin dini inancına göre değil kültür ve dil birlikteliği üzerinde kurulması gerektiğini belirterek bağımsızlık mücadelesinde ulusal hareketin toplumsal felsefesini meydana getirdi. Açık Söz gazetesinde kullanılan Müslüman ve Tatar kelimesi yerine Türk kelimesi kullanılmaya başlandı. Ulusa ve Rus yönetimine Türk olduklarını belirten sözlerle ifade edilen yazılar yazıldı. Açık Söz gazetesinin sloganını “Gündelik Türk gazetesi” şeklinde belirledi. Bu gelişmelerin sonucunda ümmetçilik kavramı son buldu. Ümmetçilik kavramının yerine Türk milliyetçiliği kavramı ortaya çıktı. Türk milliyetçiliği de Azerbaycan halkının bağımsızlık mücadelesinde aktif rol oynadı (Mehmetzade, 1991:46).

Mehmet Emin Resulzade ve Müstakil Azerbaycan Cumhuriyeti’nin Kuruluşu

1917 yılında Rus imparatorluğunun Baltık denizi kıyısında, Lehistan vadisinde ve Karpat dağlarında görünmeyen yenilgisi dünyada yapılan savaşların önemli bir parçasını sona erdirdi. Çarlık rejimini sona erdiren büyük yenilgi Rusya topraklarında ve onun hâkimiyeti altında yaşayan halkların yönetimlerini yeniden düzenledi. 1917 yılında Rus Çarlık rejimine karşı yapılan ihtilal, haksızlığa uğrayan gruplara bağımsızlık, Rus yönetimi altında yaşayan milletlere de özerklik verecekti. Rus ihtilalinin ilk günlerinde kurucu meclisin oluşturulması beklendi. Çünkü kurucu meclis en kısa sürede toplanıp işçilere iş, çiftçiye toprak, uluslara da bağımsızlık verecekti. Rus yönetimi altında yaşayan Türkler ve diğer topluluklar kurucu meclisten nasıl kararların çıkacağını bekledi. Tarihler 15 Nisan 1917 yılını gösterdiğinde Bakü’de kurultay ismi verilen Kafkasya Müslüman Kongresi ilk kez toplandı. Toplantıda ihtilalden sonra yeni gelen Rus hükümetinin yönetim şeklinin nasıl olacağı konusunda görüşler belirtildi. Daha sonra Rus yönetimi altında yaşayan Müslüman halkların yönetilmesiyle ilgili konular tartışıldı. Bu konuları tartışan kişilerin ideolojik görüşü sosyalist, Türkçü ve İslamcıydı. Federasyon temelli devlet şeklini savunanlar Türkçülük ideolojisini benimseyenlerdi. Azerbaycan halkı için bölgesel özerklik istiyorlardı. Bu düşünceye karşı çıkanlar da sadece cumhuriyetle yetinip ulus konusunu bölgesel değil medeni özerklik şeklinde düşünmekteydi (Resulzade, 1990 :29 -30).

Moskova’da Rus yönetimi altında yaşayan Müslümanları ilgilendiren kongre yapıldı. Bu kongrede Rusya’nın ulusal ve bölgesel özerklikler şeklinde kurulan devletlerin bir araya gelerek oluşturduğu cumhuriyet yönetimi istendi. Rus ihtilalinin ortaya çıkmasıyla geleceklerini belirlemek isteyen halklar farklı isimlerde ve farklı şehirlerde kongre düzenledi. Rusya’da kurucu meclise seçilen üyeler Kafkasya’dan ayrılmadan Tiflis şehrinde Maverayı Kafkas Seym ismiyle meclis kurdu. Meclis üyeleri Gürcü, Ermeni, Türk ve Ruslardan meydana gelmekteydi. Bu meclisin amacı Kafkas bölgesinde bulunan şehirlerin yönetimini sağlamak ve Rusya’dan

kalan Türkiye Kafkas cephesiyle ilgili konuları sona erdirmeyi (Resulzade, 1990:34-35). Tiflis'te meclis kurulurken Bakü şehrinde ise Bolşevikler güçlü Sovyet düşüncesini savundular. Bakü'de Sovyet düşüncesinin ortaya çıkmasında sanayileşmenin gelişmesiyle birlikte işçi sınıfının fazlalaşması, İran'dan Bakü'ye gelen Rus askerleri ile Hazar denizi sahilinde bulunan askeri ve ticari denizcilerin Rus olması etkilidir. Bakü şehrinde bulunanlar Sovyet yönetimini isterken, Kafkasya coğrafyasında yaşayanlar Seym hükümetini istedi. Sovyet ile Seym topluluklarından başka Türklerin, Ermenilerin, Gürcülerin meydana getirdiği "milli şura" adı verilen danışma kurulu oluşturuldu. Bu kurumlar resmi olmasa da siyasetteki mevkileri ve güçleri önemliydi. Maverayı Kafkas Müslüman şurasının merkez komitesi Azerbaycan'ın Bakü şehrinde bulunmaktaydı (Resulzade, 1990: 35).

Rus hükümdarı Lenin Petrograd şehrinde yönetimin başına geçince tüm dünyada yaşayan Müslümanlara özel beyanname yayımlayarak özgür yaşamayan halklara bağımsızlık verileceğini söylüyordu. Bolşevik yönetimi destek bulup, Lenin mevkisini sağlamlaştırdığında Lenin'in Müslümanlara verdiği vaat geçerliğini kaybetmeye başladı. Lenin'in yönetime ilk geçtiği zamanlardaki söylemleri ve davranışlarının değişmesi verdiği sözlerin yapılmayacağını gösterdi. Lenin'in bu tutumu Rus merkezine bağlı şehirlerdeki yöneticilerin büyük Rusya düşüncesini savunmasına sebebiyet verdi (Resulzade, 1990: 37).

1917 yılında Rus ihtilaliyle birlikte Rus yönetiminden ayrılıp bağımsız yaşamak isteyen toplulukların temsilcileri çeşitli kongrelerde kendi ülkelerinin bağımsız olması için önerilerde bulundu. Moskova'da yapılan kongrede önerilerde bulunan temsilciler arasında görüş bildiren Azerbaycan Türkü Mehmet Emin Resulzade ve Ali Merdan Topçubaşı da bulunmaktaydı. Bolşevik hükümetinin karşı çıkmasına rağmen halkını ve ülkesini bağımsızlığa kavuşturmak isteyen aydınlar müstakil yönetimin ortaya çıkması için faaliyete geçti. Bolşeviklerin kongre yapmasına izin vermediği ancak üyelerinin belirlendiği kurucu meclisin temsilcileri ülkelerine döndü. İçlerinde Güney Kafkasya seçim bölgesinde yer alan Azerbaycan Türkü temsilcilerinin de bulunduğu temsilciler kendi ülkelerinin geleceğini kendilerinin belirlemesi kararını aldılar. Tiflis'te Gürcü, Ermeni ve Azerbaycan Türkü temsilciler 22 Nisan 1918 yılında toplandı. Toplantı sonucunda ortak karar alan milletvekilleri Seym ismini verdikleri parlamentoda Güney Kafkasya Federal Demokratik Cumhuriyetini deklare ettiler. Cumhuriyetin mevcudiyetinin korunması konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkması bu birliğin kısa sürede dağılmasına neden oldu. Federasyondan ayrılan Gürcistan 26 Mayıs 1918 yılında, Ermenistan da 28 Mayıs 1918 yılında bağımsızlığını deklare etti (Saray, 2019: 36-37).

Azerbaycan Türkü temsilciler de kendilerini Azerbaycan'ın milli şurası olarak ilan etti. Milli şuranın başkanlığında Müsavat Partisinin başkanı Mehmet Emin Resulzade seçildi. Tiflis'te 28 Mayıs 1918 yılında milli şura Azerbaycan Cumhuriyetini ilan etti. Bağımsızlığın ilan edilmesinden sonra hükümeti kurma vazifesi Fethali Han Hoyluya verildi. Fethali Han kabinede Nesip Yusufbeyli'ye milli eğitim ve maliye bakanlığını, Halil Hasmammedova'ya adalet bakanlığını, Mehmet Hasan Hacinski'ye dışişleri bakanlığını, Ekber Şeyhülislamova'ya tarım ve işçi bakanlığını, Hudadat Melikaslonova'ya ulaştırma ve haberleşme bakanlığını, Mehmet Yusuf Caferova'ya ticaret ve sanayi bakanlığını, Cemo Hacinski'ye devlet nezareti bakanlığını, Hüsrevpaşa Sultanova'ya savunma bakanlığı görevini verdi. Azerbaycan Cumhuriyeti'nde kabinede görev alacak kişiler belirlendikten sonra dış işleri bakanlığı bağımsızlıklarını tüm dünyaya ilan etmek için 30 Mayıs 1918 yılında ülkelerin İstanbul,

Moskova, Paris, Tahran, Bükreş gibi merkezi yönetim şehirlerine telgraf gönderdi (Şimşir, 2018:230).

Tarihte kurulan ilk İslam cumhuriyeti unvanına sahip Azerbaycan Cumhuriyeti'nin başkenti Bakü'nün işgal altında olması nedeniyle Gence şehri oldu (Resulzade, 1990:5-49). Bakü şehrinin İngiliz işgalinden kurtulması için destek arayan Azerbaycan hükümeti temsilcileri Mehmet Emin Resulzade, Hasmemedov ve Sefikürdski Osmanlı Devleti hükümdarı IV. Mehmet'ten yardım istemek için İstanbul'a gitti. İstanbul'a geldiklerinde 15 Eylül 1918 yılında Bakü'nün İngilizlerden kurtulduğuna dair bilgi aldılar. Bu bilgiyi Osmanlı Devleti ordusunda görev yapan harbiye nazırı Enver Paşa, Resulzade'yi arayarak verdi. Türk ordusunun kahramanca savaşıp kan akıtan İngilizlerden geri aldığı Bakü şehrine Azerbaycan Kuvayi Milli ordusu büyük mutlulukla girdi. Böylece Bakü şehri Azerbaycan Cumhuriyeti'nin yeni başkenti oldu. Bakü'nün kurtarılmasını imkânsız gören ancak kurtarıldıktan sonra politikalarını değiştiren batılı devletler Bakü'ye elçilerini gönderip ekonomik çıkarları için Azerbaycan coğrafyasının kaynaklarını kullanmanın yollarını aradılar. Avusturya Macaristan temsilcileri 1918 yılının Eylül ayında Bakü şehrine geldi. Almanya'yı temsilen askeri ve ticari sözcü Von Der Golts Bakü'ye geldi. Almanya, pamuk ve petrol ticaretinde kendilerine ayrıcalık tanınmasını istiyordu. Azerbaycan Cumhuriyeti hükümeti halkının her alandaki bütün menfaatlerini korumayı amaçladığından Almanya hükümetinin politikası geçerliliğini yitirdi (Resulzade, 1990: 51; Şimşir, 2018:230-231).

Azerbaycan şehri Bakü'nün İngilizlerden kurtarılmasından sonra Bolşevikler ile Bakü Sovyeti'nde yer alan kişiler Bakü şehrinde ayrıldı. İngilizlerin tamamen Bakü'den ayrılması Mondros Mütarekesinden sonra 1919 yılının Ağustos ayında gerçekleşti. Böylece Azerbaycan Cumhuriyeti bağımsız şekilde çalışmalarına devam etti. Azerbaycan hükümeti parlamentoda 120 milletvekilin bulunmasına karar verdi. Ermenilerin bu kararı protesto etmesi nedeniyle 93 milletvekili 7 Aralık'ta yapılan toplantıya katıldı. Aralık 1918 yılında yapılan toplantıda katılan milletvekillerinden 32 kişi müsavat, 11 kişi sosyalist, 11 kişi ittihat, 10 kişi ahrar, 7 kişi tarafsız, 5 kişi çeşitli ulusları, 5 kişi Rus fraksiyonu, 4 kişide bağımsızları temsil etti (Şimşir, 2018 :231).

Azerbaycan Cumhuriyeti kurulduktan sonra hükümet halkın adil şekilde yönetilmesi için ekonomi, eğitim, hukuk gibi bir çok alanda kanunlar çıkardı. Vergiler halkın gelir artışına göre belirlendi. Devlete ait banka kuruldu. Çiftçilerin maddi ihtiyacını karşılamaları için emanet ve kredi sandığı kuruldu. Ticari hayata uygun bankalarla kredi verecek kurumlar oluşturuldu. Büyük toprakların tamamı sahiplerinden alınarak o toprağı eken çiftçiye verildi. Toprakların köylülere verilmesiyle birlikte, çiftçilerin her türlü ihtiyaçları için gerekli düzenlemeler yapıldı. Yapılan yeni düzenlemelerle Rus Çarlık rejiminin Azerbaycan topraklarında uyguladığı toprak rejimiyle ilgili kanunlar ve diğer uygulamalar kaldırıldı (Baykara, 1975: 278-279).

27 Haziran 1918 yılında Türkçe devletin resmi dili kabul edildi. Bu dönemden sonra okullarda verilecek eğitimin Türkçe yapılması kararı hükümet tarafından alındı. Azerbaycan Eğitim Bakanlığınca orta dereceli okullarda ders programlarına ilişkin düzenleme yapacak komisyon kuruldu. Yapılan düzenlemede Türkçülük fikrinin güçlenmesi ile Azerbaycan halkına milli kimlik kazandırmak amaçlanmaktaydı. Azerbaycan'da eğitim alanında yapılan önemli çalışmalardan biri de 1919 yılında parlamento tarafından kabul edilen Azerbaycan Devlet Üniversitesinin kurulması oldu (Süleymanlı, 2006: 133-134).

Azerbaycan hükümeti, Osmanlı Devleti'nden hem alanında uzman öğretmenlerin Türkiye'den Azerbaycan'a ders vermek için gelmesini hem de Azerbaycan okullarında okutulacak ders kitapları için emsal teşkil edecek kitapların gelmesini sağlayacak olan 17 Temmuz 1918 yılında bir kararname çıkardı. Bu kararname üzerine o dönemde İstanbul'da olup Azerbaycan hükümetini temsil eden Ali Merdan Topçubaşov, Osmanlı Devleti'nin eğitim işlerinden sorumlu maarif nazırlığının temsilcisi Rıza Tevfik'le görüştü. Bu görüşme sonucunda 50 kişiye yakın öğretmen Osmanlı Devletinin başkenti İstanbul'dan Azerbaycan Cumhuriyetinin başkenti Bakü'ye gelip ders verdi. Ayrıca bu öğretmenler Azerbaycan'da yeni müfredatın hazırlanmasına da katkı sağladı. Azerbaycan halkının kullandığı Arap Alfabesinin değiştirilmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapıldı. Arap alfabesi yerine Latin alfabesinin kullanılması hakkında demokratik şekilde çeşitli kamu kurumlarında görev yapanların düşüncesi alındı. Basın aracılığıyla konu gündeme getirilip münakaşa edildi. Konuyla ilgili tasarılar parlamentoda sunuldu. Ancak siyasetin belirgin şekilde farklılaşması nedeniyle alfabe değişikliğinde kesin sonuç alınamadı (Süleymanlı, 2006: 135-137).

Azerbaycan Cumhuriyeti kurulduktan sonra yapılan bir diğer yenilik de din ve devletin birbirinden ayrılmasıdır. Ayrıca 1905 yılında Rus ihtilali zamanında yapılan Rusya Müslümanları kongresinde Ali Merdan Topçubaşı'nın önerisiyle Şii ve Sünni mezhep ayrımının kaldırılması Azerbaycan Cumhuriyeti kurulduktan sonra da devam etti. Dini mezheplerin temsilcilerinden oluşan "Meşihatı İslamiye" adıyla idari yapı meydana getirildi. Şii ve Sünni mezhebin temsilcileri halkın arasında dolaşp mezhep anlaşmazlığının sona erdiğini belirterek bu durumu İslam tarihinden örnekler ile açıkladı (Baykara, 1975: 279).

Azerbaycan Cumhuriyeti kurulduktan sonra yapılan birçok yeniliğin uygulanması 27 Nisan 1920 yılında Rus XI. Kızıl Ordusunun Azerbaycan'a gelerek Bakü ve Gence'yi ele geçirmesiyle son buldu. Azerbaycan 1920 yılından itibaren 1991 yılına kadar Rusya'nın Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği adını verdiği yönetim şekliyle yönetildi. Kızıl ordu Bakü'yü işgal ettiğinde Mehmet Emin Resulda ile Abbaskulu Kasımsade, Lahıç bölgesine kaçtı. Ruslar tarafından yapılan aramada saklandıkları Kara Meryem köyünde bulundular. Sovyet yönetiminin Azerbaycan'daki baş yöneticisi Nermin Nerimanov'un teşebbüsüyle Bakü şehrine getirildiler. Çarlık yönetimi zamanında Resulzade'nin yardım ettiği Stalin, Resulzadeyle görüşerek Moskova'ya gitmesini söyledi. Stalin'in tavsiyesini kabul eden Resulzade Moskova'ya gitti. Bir süre sonrada Müsavat Partisi üyesi Abbaskulu Kasımsade de Moskova'ya gitti (Attar ve Şimşir, 2013: 111-118).

Abbaskulu Kasımsade Moskova'da bir süre kaldıktan sonra Azerbaycan'ın Bakü şehrine sonrada İran'a iltica etti. Resulzade de Moskova'da uzun süre kalmayarak aydınların teşebbüsleriyle önce Finlandiya'ya ardından Almanya'ya oradan da Paris'e geçti. 1922 yılında İstanbul'a gelen Resulzade, burada da faaliyetlerde bulundu. Türkiye'de Azerbaycan aydınlarının bir araya geldiği siyasi örgütlenmeler meydana geldi. Bu örgütlenmelerden biri Resulzade'nin başkanlığını yaptığı Azerbaycan Ulusal Cephesi bir diğer adıyla Azerbaycan Milli Merkeziydi. Bu teşkilat Azerbaycan dışında yaşayan siyasetle uğraşan aydınları içermekteydi (Attar ve Şimşir, 2013: 119-125).

Resulzade Türkiye'de yaşadığı dönemde Odlu Yurt, Yeni Kafkasya, Azeri Türk dergilerinde siyaset, edebiyat ve tarihle ilgili konularda yazılar kaleme aldı. Azerbaycan

Cumhuriyeti isimli kitabı yazdı. Resulzade bir süre sonra Türkiye’de bulunan Rus elçiliğinin, Türkiye hükümetine zorluk çıkaracağı düşüncesiyle tekrar Avrupa’ya gitti. Almanya’da kaldığı dönemde Kurtuluş dergisini ve İstiklal gazetesini çıkararak ülkesi Azerbaycan ile ilgili mücadelesine yayın hayatıyla devam etti. 2. dünya savaşı yıllarında sıkıntı çeken Resulzade birçok yerde kaldıktan sonra kendisine en uygun yaşam sunacak ülke olan Türkiye’ye döndü. Türkiye’ye geldiğinde Ankara ve İstanbul’da faaliyetlerine devam etti. 1949 senesinde kanunlara uyarak Azerbaycan Kültür Derneği’ni kurdu. Bu derneğin yayınladığı Azerbaycan dergisini 1952 yılının Nisan ayında çıkardı. 1955 yılında Ankara’da vefat etti (Attar ve Şimşir, 2013: 188- 189).

SONUÇ

Ruslar 19. yüzyıldan itibaren Azerbaycan topraklarını işgal etti. Bu işgal altında daha fazla yaşamak istemeyen Azerbaycan halkı ve aydınları mücadelede etti. Onlar çok fazla kişinin kanının dökülmesi pahasına hiçbir zaman bağımsızlık mücadelesinden vazgeçmedi. Azerbaycan aydınlarının bağımsız yaşamak istemelerinin yanı sıra Azerbaycan’ı diğer ülkelerin yönetim ve refah seviyesine ulaştırmak istemesi de bu mücadelede etkin rol oynadı. Azerbaycan’ın diğer ülkelerle aynı seviyeye gelmesi için verilen mücadele 19. yüzyılda siyasi alanda ve edebi alanda uzmanlaşan aydınlarla başladı. 20. yüzyılda da bağımsız Azerbaycan Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla zirveye ulaştı.

Azerbaycan Cumhuriyeti’nin bağımsızlığı uzun sürmese de tarihte ilk defa kurulan Müslüman Türk cumhuriyeti unvanına sahiptir. 1918-1920 yılları arasında varlığını sürdüren bu devletin kurucuları Azerbaycan halkının refah içinde yaşaması için uğraşan kişilerdi. Cumhuriyet kurulduktan sonra mecliste söylenen “bir kere yükselen bayrak bir daha inmez” sözü Mehmet Emin Resulzade’nin ve arkadaşlarının cumhuriyet yönetimi altında bağımsız yaşama isteklerinin en güzel örneklerinden biridir. Azerbaycan aydınları vatanlarını çok sevip mücadele etse de Rus Kızıl Ordusuna karşı koyamayarak 1920 yılında yine Rus yönetimi altında yaşamak zorunda kaldı. Rusya için Azerbaycan coğrafyası ekonomik yönden gelir kaynağıydı. Bu nedenle Rusya Azerbaycan’ın bağımsız kalmasına müsaade etmedi. Böylece Azerbaycan 1920-1991yılları arasında 71 yıl daha Rus yönetiminde kaldı. Azerbaycan’ın yeniden Rus yönetimine geçmesiyle birlikte sürgün hayatı yaşayan Resulzade ömrü boyunca ikamet ettiği yerlerde Azerbaycan için süreli yayınlarda yazdığı makalelerle ve meydana getirdiği kuruluşlarla mücadelesine devam etti. Mehmet Emin Resulzade de ömrünü ülkesine adanmış için her türlü cefaya katlanan aydınlardan biriydi.

Yazarlık Katkısı

Yazarların katkısı %50 / %50’dir.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma saha çalışması gerektirmediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Attar, A., & Şimşir, S. (2013). *Tarihten günümüze Türkiye’de yaşayan Azerbaycan Türkleri*. Berikan Yayınevi.
- Baykara, H. (1975). *Azerbaycan istiklal mücadelesi tarihi*. Gençlik Basımevi.
- Bəşiroğlu, Ə. (2012). *Hamının sevimlisi* (H. Z. Tağıyev hakkında). Təknur.
- Güngör, E. (2011). *Türkistan’da fikir akımları*. IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- İsmailov, M. (2014). *İlk çağlardan xx. yüzyıl başlarına kadar Azerbaycan tarihi*, (Çev.: Vefa Kurban). IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mehmetzade, M. B. (1991). *Milli Azerbaycan hareketi*. Ankara Azerbaycan Kültür Derneği Yayınları.
- Resulzade, M. E. (1990). *Azerbaycan cumhuriyeti (keyfiyeti teşekkülü ve şimdiki vaziyeti)*. Azerbaycan Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği Yayınları.
- Rəsulzadə, M. Ə. (2009). *Milli birlik*. “Çıraq” Nəşriyyatı.
- Saray, M. (2019). *Yeni Türk cumhuriyetleri tarihi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Süleymanlı, E. (2006). *Milletleşme sürecinde Azerbaycan Türkleri*. Ötüken Yayınları.
- Şimşir, S. (2018). *Türk dünyası tarihi*. Post Yayınları.
- Yaqublu, N. (1999). *Azərbaycan milli istiqlal mübarizəsi və Məhəmməd Əmin Rəsulzadə*.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 319-338, Summer 2025

Yeni Dünya Düzeninde Orta Doğu ve Hamas Örgütü

The Middle East and Hamas Organisation in the New World Order

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
1/10/2024

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
03/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Dr. Fatma Tombak
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
AİİT Bölümü
fatma.tombak@adu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-2439-0173

Öz

Çalışmada günümüzde Orta Doğu'da yaşanan en önemli siyasi süreç olan ve insan kayıplarının yaşandığı ve devlet terörü olarak ifade edilebilecek İsrail ve Filistin konusu ele alınmıştır. Hamas örgütünün İsrail'e saldırıları ile başlayan olayların daha geniş perspektiften daha iyi bir şekilde anlaşılması için tarihi kökenlerine inilerek Orta Doğu'da kurulmaya başlanan yeni düzen ve buna karşı oluşan örgütlenmeler betimlenecektir. Bir tarih çalışması olarak Filistin meselesinin ortaya çıkışı, küreselleşme, yeni dünya düzeni ve bu değişimin Orta Doğu'ya etkisi, Siyonist politikaların bölgede barışı bozması ve günümüze kadar devam eden savaş ve çatışmalar bu çalışmada ele alınmaktadır. Özellikle Hamas örgütünün ortaya çıkışına neden olan olaylar ve günümüze kadar gelen süreçte Hamas örgütünün kurumsallaşması, siyasallaşması ve giderek Filistin'de Gazze halkının özgürlük hareketinin sembolü olması kritik edilmiştir. Yüksek Lisans tezinden üretilen bu çalışma genişletilmiş ve güncel yayınlarla zenginleştirilerek literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir. Yine, bu makale ile son bir yılda Orta Doğu'nun en önemli gündem maddelerinden biri olan Filistin'deki insanlık dramı ve en önemli aktör olan Hamas örgütü hakkında var olan bilgi alt yapısının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yapılan analiz ve yorumlarla Orta Doğu'nun yakın tarihinin daha iyi anlaşılması ve bölgenin geleceğinin nasıl olacağı konusunda fayda üretmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Orta Doğu, Yeni Dünya Düzeni, Küreselleşme, Filistin, İsrail, Hamas

Abstract

In the paper, the issue of Israel and Palestine, which is the most important political process in the Middle East today and where human losses are experienced and can be described as state terrorism, is discussed. In order to better understand the events that started with the Hamas organization's attacks on Israel from a broader perspective, the new order that started to be established in the Middle East and the organizations that formed against it will be described by going into their historical roots. As a historical paper, the emergence of the Palestine issue, globalization, the new world order and the impact of this change on the Middle East, the disruption of peace in the region by Zionist policies, and the wars and conflicts that continue until today are discussed in this paper. In particular, the events that led to the emergence of the Hamas organization and the institutionalization, politicization of the Hamas organization and its gradual becoming the symbol of the freedom movement of the Gaza people in Palestine in the process until today have been criticized. This paper, produced from the master's thesis, was expanded and enriched with current publications, aiming to contribute to the literature. Again, this paper aims to enrich the existing information infrastructure about the human tragedy in Palestine, which has been one of the most important agenda items in the Middle East in the last year, and the Hamas organization, which is the most important actor. It is expected that the analysis and interpretations made in the study will provide benefits for a better understanding of the recent history of the Middle East and what the future of the region will be like.

Keywords: Middle east, New world order, globalization, Palestine, Israel, Hamas

Atf Bilgisi / Citation Information

Tombak, F. (2025). Yeni dünya düzeninde Orta Doğu ve Hamas örgütü. *Asya Studies*, 9(32), 319-338.
<https://doi.org/10.31455/asya.1566255>

GİRİŞ

Orta Doğu, büyük jeopolitik ve jeopolitik öneme sahiptir ayrıca İslam açısından da önemlidir. Yahudilik, Hristiyanlık ve İslam bu topraklarda doğmuştur ve İslam'ın önemli tarihî - kültürel anıtları ve miras alanları bu bölgede bulunmaktadır. Orta Doğu'da halkların çoğunluğunu Müslümanlar oluşturmaktadır ve bugün Orta Doğu'da sınırların ve bölgelerin öznel bir boyutu vardır. Kültürel açıdan çeşitlilik gösteren Orta Doğu, aynı zamanda önemli bir zenginliğe de ev sahipliği yapmaktadır. Geniş kültürel, tarihî ve etnik yapıya sahip Orta Doğu'da Müslümanların kurduğu birçok kuruluş bulunmaktadır. Kısaltması "İslami Direniş Hareketi" olan Hamas (Harakât al – Muqawama al – İslâmîa) da bu örgütlerden biridir. Yüksek lisans tezinden üretilen bu çalışmada Hamas örgütünün kuruluş amaçları, örgütün kökenleri ve hedefleri, Orta Doğu'daki mevcut durum "Yeni Dünya Düzeni" çerçevesinde değerlendirilerek yeni perspektifler aranmıştır (Tombak, 2006: 4). Böylece günümüzdeki İsrail-Filistin savaşının ya da İsrail-Hamas çatışmalarının daha iyi anlaşılmasına katkı sunulmuş olunacaktır.

Yeni Dünya Düzeni ve Filistin özelinde literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak Yeni Dünya Düzeninde Orta Doğu'nun ve Filistin'in geleceği, hangi konumda yer alacağı, bu yeni düzenin, küreselleşmenin Filistin halkına ve Hamas'a etkisi, Hamas'ın varlığının Filistin'in geleceğine ve yeni sisteme katılımına, entegre olmasına nasıl ve ne derece etki edeceğine dair yeterli çalışma yapılmadığı görülmektedir. Literatürdeki var olan bu eksikliği gidermek amacıyla bu çalışma kaleme alınmış bu konuda az sayıdaki literatüre katkı sağlanarak literatürün zenginleştirilmesine katkı vermek hedeflenmiştir. Çalışmanın katkı sunmak istediği ana sorun/soru ise yeni dünya düzeninde Filistin'in geleceği ne olacaktır ve Filistin'in geleceğine, son dönemdeki varlığı ve saldırıları ile önemli bir aktör olarak yer alan, Hamas'ın etkisi ne olacaktır ya da olabilir? sorusudur. Bu soruya literatürdeki bilgilerden, ülkelerin izlediği siyasetten ve Hamas'ın kuruluş amacı, faaliyetleri ve hedefleri üzerinden betimleme ve analiz yöntemi ile cevap aranacaktır.

Küreselleşme olgusu, mesafe ve mekân unsurlarını zayıflatmakta, ulusal toplumların ve bölgelerin sınırlarının ötesinde bir dünya toplumu inşa etmeye çalışmaktadır (Tombak, 2006: 12). Küreselleşme; üretim sistemlerinin gelişmesi, işletmelerin hareketliliğini kolaylaştıran teknik ve bilimsel bilginin gelişmesi, dünyaya yayılması, hızlanması ve küresel otorite haline gelmesi olarak anlaşılmaktadır. Günümüzde bir bölgede ortaya çıkan bilgi ve bilgi ağları, sadece orada kalmamakta ve tüm dünyayı etkilemektedir. Dünyada hiçbir bölge ve toplum, gelişen bu teknolojiye kaçmamakta ya gelişen teknolojinin kullanıcısı ya da gelişen teknolojiye faydalanmak için adımlar atan taraf olmaktadır (Arıboğan, 1996: 31-32).

ABD öncülüğünde yeni bir dünya yaratılırken Batı dünyası da gelişmişliğin iyi göstergesi olan mevcut düzenini, siyasî ve toplumsal yapılarını, liberal demokrasisini ve serbest piyasa ekonomisini dış dünyaya taşımaya çalışmaktadır (Tombak, 2006: 22). Soğuk Savaş'ın sona ermesinin ardından birçok İsraili; elit, liberal söylemlerini ABD üzerinde yoğunlaştırdı ve yeni Orta Doğu'nun, ABD liderliğindeki yeni tek kutuplu dünya düzenine dahil edileceğine inanıyordu. Bu görüşe göre İsrail, komşularıyla barış ve etkileşim içinde yaşayacaktı. İsrail, bölgeyi ticarete açacak ve işgal altındaki topraklarda siyasî olarak baskı gören ve nüfusları kısıtlanan Filistinlilerle bir arada yaşayacaktı (Stein, 2024: 211).

11 Eylül sonrası küreselleşme olgusu; ABD'nin ulusal çıkarlarını öne çıkarırken, isterse kendi kurallarını yaratarak başta İslam toplumları olmak üzere tüm dünyayı yönetme potansiyeline sahip olduğunu da gösterdi (Tombak, 2006: 29). Son yirmi yılda dünya çapında hızlanan küreselleşme süreci, Orta Doğu'yu da şüphesiz etkilemiştir. Bu süreç tüm dünyayı kasıp kavurmadan önce bile, sahip olduğu yer altı ve yer üstü kaynakları ile konumu sayesinde bu bölge her zaman popüler bir coğrafya olmuştur. Batı'nın önceliği, bölgenin karmaşık yapısından ve kültürel çeşitliliğinden yararlanarak bölgeye uzaktan müdahale etmek yerine bölgeyi doğrudan küreselleşme sürecine dahil etmektir. Bölgenin kaynaklarından ve avantajlarından yararlanmak isteyen Batılı ülkelerin rejimin bölgedeki varlığına ilişkin endişelerini her fırsatta dile getirmelerinin temel nedeni, bu coğrafyanın daha modern ve güvenli yapılara kavuşturulması gerektiğini vurgulamalarıdır (Kazgan, 1994: 88).

YENİ DÜNYA DÜZENİ VE ORTA DOĞU

Soğuk Savaş Dönemi (1945-1991) biterken, bu dönemin sonlarına doğru, “yeni dünya düzeni” adıyla yeni bir kapitalist piyasa ekonomisi gündeme getirilmeye ve inşa edilmeye başlanmıştır. Bu yeni düzen “küreselleşme” logosu altında benimsetilmeye çalışılmıştır. Bu yeni düzende “Liberal” ekonominin temel ilkeleri uygulanmaktadır (mal, hizmet ve sermayenin serbest dolaşımı). Bu sistem geri kalmış ve kalkınmakta olan ülkelere liberal politikalar şeklinde dayatılmış ve bu ülkeler ekonomik krizlerle karşılaşmıştır. IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü gibi kurumlarla ülkeler bu sisteme entegre edilmeye çalışılmıştır. Ancak incelendiğinde bu yeni düzen daha çok gelişmiş ülkelerin çıkarlarına hizmet etmiştir. Çünkü bu yeni düzende az sayıda insan ve ülke zenginleşirken, insanların/ülkelerin çoğunluğu yoksullaşmıştır (Ertuna, 2006). Yeni Dünya Düzeninde Batı'ya ait olan ne varsa dünyanın ortak mirası haline getirilmeye, Batı Merkezli bir siyasi, ekonomik ve sosyal düzen kurulmaya çalışılmıştır (Nyang vd., 2002).

Bu yeni düzenin hâkim olduğu süreçte Orta Doğu'nun özellikle Filistin'in durumunun ve geleceğinin ne olacağı, İsrail-Hamas çatışması konuları günümüzde kamuoyunu düşündüren, meşgul eden önemli başlıklardan birini oluşturmaktadır. Bu noktada Orta Doğu'daki tüm toplumsal mücadeleleri ve özel olarak da Hamas bağlamında Filistin aktivizmini sadece siyasi şiddet düzeyinde tanımlamak, bölgenin karmaşık toplumsal süreçlerini ve mücadele araçlarını gözden kaçırmaya neden olmaktadır (Timur & Bodur Ün, 2016: 574). Bu coğrafyadaki mücadelenin ortaya çıkmasına zemin oluşturan tarihsel sürecin ve dünyanın dönüşüm geçirdiği gerçeğinin iyi kavranılması gerekmektedir. Çünkü Hamas hareketi, Filistin gerçekliğinin bir sonucudur.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra iki kutuplu yapıya geçiş yapan dünyada, ABD'nin dış politikası ve uluslararası ilişkilerdeki konumu da dünya siyasetine ve zamana bağlı olarak değişmiştir. Orta Doğu'da genişlemeci Sovyet politikasına karşı koruyucu bir kalkan politikasını uygulamaya koyan ABD'nin Orta Doğu'ya müdahalesi, Truman Doktrini ile başlamıştır. Bölge ülkelerine sağladığı mali, askerî ve teknik yardımlarla bu politikaya etkinlik kazandırmıştır. 1969 yılında Nixon Doktrini olarak uygulamaya konulan yeni yardım politikası da Orta Doğu'nun iki etkili ülkesi Suudi Arabistan ve İran'ı temel almıştır. 1990 yılında

Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ardından ABD, yeni Orta Doğu politikasını uygulamaya koymuştur (Armaoğlu, 2000: 455-456).

11 Eylül 2001 terör saldırısından sonra “Müslümanlar eşittir terörist” gibi denklemler masaya yatırılmıştır. Ancak İslam’a göre insan hayatı, kıymetli ve kutsaldır. İslam inancına göre hiç kimsenin bir başkasının hayatına son verme yetkisi yoktur ve onun verdiği canı Allah’tan başka kimse geri alamaz. Bu nedenle terörizm, kavram olarak İslam’la bağdaşmaz. Ancak İslam karşıtlığı üzerine ABD endeksli kurulan yeni Orta Doğu politikası, bölgenin yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Yeni dünya düzeni politikaları sonucunda İslam dünyası, emperyalist ve sömürgeci güçlerin bu coğrafyadan çıkar sağlamak ve bu ülkeleri bölmek için burada hâkim güç olma arzusu nedeniyle terör kavramıyla da tanıştı. Orta Doğu’daki savunma, sömürgecilğe karşı mücadele ve bağımsızlık mücadelesi giderek terörizm olarak ifade edilmeye başlandı (Tombak, 2006: 47-57).

Burada üzerinde özellikle durulması gereken nokta, “din ve terör” kavramlarının birbiriyle çelişen unsurlar olmasıdır. Din; insanlığa barışı, huzuru ve sevgiyi getirir. Terörizm ise acımasızdır, öldürmeyi ve acı çektirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bir terör saldırısının failini ararken bilgi kaynağı olarak dine bakmak yanlıştır. Bir kimse, masum insanları gelişigüzel katlediyorsa o kişi sadece katil değil; aynı zamanda din cahilidir. Bu nedenle “İslami terör, Yahudi terörü, Hristiyan terörü” gibi ifadeler bu dinlere hakarettir (Öztürk, 1997: 67-68).

Terörizm, günümüzün en çok tartışılan ve suistimal edilen konularından biridir. Teröre karşı savaş, yeni-sömürgeci çıkarları korumak için geliştirilmiş bir hükümet şiddet politikası olarak da kullanılmaktadır. Bazı savaş olayları, belgenin önceden hazırlanıp anlaşmaya uygun olarak uygulanması durumunda şiddet içeren olaylardır. Elbette bu olaylarda bireysel psikoloji ve sosyal psikolojiden oldukça yararlanılmaktadır. Günümüz medyasının toplumu etkilemesi ve birçoğunun hükümet terörüne hizmet etmesi, bunun yapılmasını kolaylaştırmaktadır (Hüseyin, 2001: 25). Ayrıca işgale de meşruiyet kazandırmak için kullanılırken, bu politikalar emperyalist güçlerin Müslüman halkları sindirmek, ezmek, dünya siyâsî arenasından silmek için onlara karşı terör estiren politikaların kamuflaj adını oluşturmaktaydı (Öke, 2002: 245-248).

SIYONİZM VE FİLİSTİN’DE İSLÂMÎ DİRENİŞİN DOĞUŞU

İsrail, tarihsel süreçte dini motivasyonların güçlü olduğu revizyonist politikalar izlemekte ve "vadedilmiş topraklar" ideolojisini merkezine alan bir devlettir. Bu ideolojide, Dicle ve Fırat Nehirleri arasında kalan bölgelerin Yahudilere ait olduğuna inanılmakta ve bu alanları ele geçirme hedefi güdülmektedir. Nitekim son İsrail-Hamas savaşında, İsrail'in başbakanı tarafından yapılan açıklamalar, savaşın dini ve politik gerekçelerle yürütüldüğünü göstermektedir. “Siyonizm” düşüncesinin yön verdiği bu politikada Siyonizm, bölgesel çatışmaları körükleyen bir faktör haline gelmiştir (Emir, 2024).

İsrail, ABD, İngiltere ve Avrupa Birliği üyesi ülkelerin güçlü desteğiyle askeri, politik ve ekonomik hamlelerini sürdürmektedir. Son İsrail-Hamas Savaşı’nda da ABD’nin İsrail’e çok güçlü desteği görülmüştür (Emir, 2024: 211). ABD Başkanı Joe Biden’in “*Siyonist olmak için Yahudi olmanız gerekmez. Ben bir Siyonistim*” ifadesi de bunun göstergesidir (Independent Türkçe, 2023). Ayrıca Hristiyan Siyonistlerin, dispensasyonalizm gibi teolojik inançlar

üzerinden İsrail'in politikalarını desteklediği bilinmektedir. Hristiyan Siyonistler, iki devletli çözüm gibi barış girişimlerine karşı çıkmış ve Oslo Anlaşmaları gibi girişimleri engellemeye çalışmışlardır (Tuna, 2024). Bu nedenle İsrail'in varlığındaki en önemli zemini ve nedeni oluşturan bu ideoloji üzerinde durulması ve ayrıntılarının bilinmesi konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Siyonizmin doğuşu ve gelişimi, Yahudi inanç ve geleneklerini içermektedir. Çünkü Yahudilerin Sion adını verdikleri Kudüs ve çevresine dönüş ve bu kutsal mekanlarda Süleyman Tapınağı'nın (Salamon) yeniden inşâ edilmesi Eski Ahit'in en önemli ilkeleridir (Öke, 2002: 23-24).

19. yüzyılın sonlarına doğru Yahudiler arasında bir devlet kurma fikri başlamıştır. Vaat edilmiş topraklarda bir devlet kurma çabaları, ilk olarak İngiltere'de düşünülmüş ve 1848'de İngiliz hükümeti Filistin'deki konsolosluklarını Yahudileri korumakla görevlendirmiştir. Siyonist hareketin lideri haline gelen Theodor Herzl, Filistin'de bir Yahudi devleti kurulması için büyük çaba harcamıştır (Tombak, 2006: 72-74). Başta Avrupa olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde Yahudilere yönelik baskı ve zulmün Siyonist örgütlerin ortaya çıkmasına yol açtığı ve İsviçre'nin Basel kentinde düzenlenen Birinci Siyonist Kongresi'nde ilk Siyonist örgütün kurulduğu bilinmektedir. Kurulan Siyonist örgüt düzenli kongreler düzenleyerek Filistin'de bir Yahudi kolonisi kurmak için gerekli siyasî ve ekonomik araçları yavaş yavaş uygulamaya koymuştur (Ünlü & Doğrul, 2023: 4).

Siyonistlerin, Yahudilere yurt olarak seçtiği Filistin, XVI. yüzyıldan beri Osmanlı İmparatorluğu'nun egemenliğinde olduğu için, Herzl ve halefleri çabalarını Osmanlı devleti üzerinde yoğunlaştırmışlardır. Siyonizm'in Filistin'de bir Yahudi Devleti kurmayı amaçladığını düşünen Osmanlı yöneticileri, Siyonistlerin bu husustaki tüm sadakat teminatlarına rağmen Filistin'deki tüm faaliyetlerine engel olmaya çalışmıştır (Öke, 2006: 263-265). Ancak Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşından yenilerek çıkması ve parçalanması Siyonistlerin İngiltere'nin desteği ile hedeflerini gerçekleştirmesine zemin hazırlamıştır.

İngiltere, Balfour planını (Greens, 2006) uygulamaya başladığında Araplar, sömürgecilerin Filistin topraklarını çalıp Siyonistlere verdiklerini fark ederek sert bir şekilde onları protesto etmişlerdi. Bu nedenle 1929 yılında Kudüs'te Araplarla Yahudiler arasında 15 gün süren kanlı çatışmalar yaşanmıştır (Tombak, 2006: 74). Filistin, 1920'den 1930'a kadar Hacı Emin'in diplomatik mücadelelerine ve Şeyh İzzeddin el- Kassam gibi dinî liderlerin Filistin'i silahlı mücadeleyle kurtarma çabalarına sahne olmuştur. Şeyh İzzeddin el Kassam, Filistin'in kurtuluşu için cihat çağrısı yapan ve bu doğrultuda askerî direniş başlatan Filistinli ilk lider olmuştur. 1929 yılında Şeyh İzzeddin el- Kassam'ın desteğiyle Filistin'de bir İslam devletinin kurulması çağrısında bulunan geniş çaplı gösteriler düzenlendi. Şeyh Kassam, 1935'te İngiliz kuvvetleri tarafından öldürülene kadar askerî direnişe liderlik etti (Veysel, 2016: 102-103).

Çalışmada konu edinilen Hamas, resmî olarak 1987'de kurulmuş olsa da organizasyonu, liderliği ve ideolojisi çok daha eskilere dayanan bir örgüttür. Örgüt, Filistin'deki İslami hareketin bir uzantısı olarak kabul edilmekte ve kökenleri "Müslüman Kardeşler" in Filistin'deki genişlemesine kadar uzanmaktadır (Çinkara, 2024: 164). Genç Müslüman Birliğinin ardından Hasan el-Benna tarafından 1928'de Mısır'da kurulan Müslüman Kardeşler hareketinin (İhvan-ı

Müslimin) ilk Filistin ofisi, 1945'te Kudüs'te açılması da iki hareketin yakınlığını göstermektedir (Özdemir, 2005: 53; Gunning, 2007: 25). Bu sürecin ortaya çıkmasından önceki dönemde Filistin halkının topraklarını savunma politikası ve direniş hareketine ilişkin altyapıyı edinmesi, Hamas'ın kurulmasına ve oluşmasına zemin hazırlamıştır (Doğrul, 2004: 39–41).

Sistematik olarak Filistin'e göç eden Yahudiler, yavaş yavaş toplam Filistin nüfusunun üçte birini ve ülke topraklarının %6'sını oluşturur hale gelmişti. İsrail devletinin bağımsızlığı, 14 Mayıs 1948'de ilan edilmiş ve birçok ülke İsrail'i hemen tanımıştır. Kasım 2023'te Birleşmiş Milletler üyesi 163 ülke İsrail'i, 138 ülke de Filistin'i tanımıştır (Ünlü & Doğrul, 2023: 6). 1948'de İsrail devleti kurulmuş ve bu, bölgedeki jeopolitik dengeleri değiştirmiştir. Ancak Filistinliler için bu tarih bir "Felaket" (Nakba) olarak nitelendirilir (Abbassov & Ercan 2024). 1948'den sonra Filistin halkı, bunun sadece bölgesel bir sorun veya mülteci sorunu olmadığını anlamış ve 1967 Savaşı'ndan sonra büyük ölçüde taviz verdiklerine inanarak yeni yapıyı reddederek kendilerini davalarına adanmıştır. Bunun sonucunda çeşitli direniş grupları ortaya çıkmaya başlamıştır (Tombak, 2006: 78).

1964 yılında Filistin halkının siyasî temsilcisi olarak Kudüs'te Filistin Kurtuluş Örgütü (FKÖ) kurulmuştur. Aynı yıl, FKÖ'nün gizli örgütü El Fetih, Yaser Arafat'ın önderliğinde Filistin'in bağımsızlığı için mücadeleye başlamıştır. Yaser Arafat, 1969'da Arafat'ın El Fetih hareketini ve birçok direniş grubunu FKÖ şemsiyesi altında birleştiren Filistin Kurtuluş Örgütü'nün başına seçilmiştir (Tombak, 2006: 75). Tarihe Altı Gün Savaşı olarak geçen bu gelişmenin en önemli olaylarından biri, 1967 yılında başlayan ve İsrail'in Suriye'nin Golan Tepeleri ile Mısır'ın Sina Yarımadası'nı işgal ettiği Arap-İsrail Savaşı'dır. Mısır ve Suriye güçleri, Altı Gün Savaşı'ndaki kayıpları telafi etmek amacıyla 1973'te işgal altındaki toprakları geri almak için bir saldırı başlatmış ancak İsrail'in karşı saldırıları kayıpları artırmıştır. Bu süreçte Mısır ve Suriye askerlerinin toplam kayıplarının 8500, işgalci güç İsrail'in kayıplarının ise 6000 olduğu kaydedilmiştir (Ünlü & Doğrul, 2023: 9).

İsrail'in 1967 yılında Gazze Şeridi ve Batı Şeria'yı işgal etmesi, Şeyh Ahmed Yasin önderliğinde Gazze'de Müslüman Kardeşlerin kurumsal ve sosyal temellerinin kurulmasıyla birlikte bölgede yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu süreç, -1973 yılında- daha sonra Hamas'ın çekirdeği haline gelen "İslâmi Merkez" in kurulmasına yol açmış ve bu kurum, 1978'de yasallaştırılmıştır. İslam Merkezi öncelikle sosyal, kültürel, dinî alanlarda ve eğitim alanlarında faaliyetlerini sürdürmüştür (Özdemir, 2005: 53).

1967 Altı Gün Savaşı'ndan sonra Gazze'deki Müslüman Kardeşler örgütü yeniden yapılandırılmış ve Gazze ile Batı Şeria arasındaki kurumlar arası iletişim güçlendirilmiştir. Altı Gün Savaşı'nın ardından İsrail'in Gazze Şeridi'ni işgal etmesi, Filistin sorununa İslami çözüm sağlama fikrine olan ilgiyi artırmıştır. Bu dönemin öne çıkan isimlerinden Şeyh Ahmed Yasin, İslami direniş hareketinin öncüsü olmuş ve işgal altındaki toplumu harekete geçirmek için camiler, dinî kurslar ve sosyal hizmetler aracılığıyla ağlar kurmaya başlamıştır. Şeyh Yasin'in bu çabaları, Gazze'deki İslami hareketin temelini oluşturmuştur (Çinkara, 2024: 169). Bu noktada Filistinli Müslüman Kardeşler liderleri Şeyh Ahmed Yasin ve Abdülaziz Rantisi'nin de aralarında bulunduğu bir grup tarafından 1973 yılında Gazze İslam Merkezinin açılması, hareketin toplumsal tabanında önemli bir başlangıcı oluşturmuştur. Merkez, bir cami olarak inşa edilmişti. İslam Merkezi, ayrıca zekât ve diğer yardım malzemelerini toplayıp dağıtmaktaydı.

Merkez, aynı yıl Gazze İslam Üniversitesini kurmuştu. Böylece camiler, dinî ve kültürel eğitim faaliyetlerinin önemli merkezleri olmanın yanı sıra sosyal destek ağlarının da yönetildiği yerler haline gelmiştir (Veysel, 2016: 110).

1980'lerin başı, Müslüman Kardeşler için bir dönüm noktasıydı. Bu tanınmış kuruluş, ilgi ve eleştirilerin odağı olmuştur. Müslüman Kardeşlerin İsrail'in Filistin'i işgal etmeye devam etmesine karşı eylemsizliği, özellikle milliyetçi grupların güçlü muhalefetine neden olmuştur (Çinkara, 2024: 172). 14 Aralık 1987'de Siyonizme karşı yeni bir dönem, intifada (ayaklanma) dönemi başlamıştır. İntifada hareketi, kitleleri yöneten ve yönlendiren bir program oluşturup mücadeleyi başlatmıştır (Tombak, 2006).

BİRİNCİ (I) İNTİFADA HAREKETİ VE HAMAS İSLÂMÎ DİRENİŞ HAREKETİNİN (HAREKE EL-MUKAVEME EL-İSLAMİYYE) KURULUŞU

8 Aralık 1987 tarihinde Gazze'de Şifa Hastanesi kuşatmasının başlaması üzerine İsrail askerleri, olay yerine gelerek kalabalığın dağılmasını istemiştir. Kalabalık dağılmayı reddedince sivillerin üzerine ateş açılmıştır. Ancak halk dağılmayıp İsrail askerlerine taşla karşılık verince İntifada (Arapçada ayaklanma anlamında) hareketi başlamış ve bu olaydan sonra işgal güçleri, Gazze Şeridi başta olmak üzere, Filistin genelinde taşlı saldırılara maruz kalmıştır. İntifadanın altıncı günü olan 14 Aralık'ta Gazze Şeridi'nde Hamas adına ayaklanmayı tırmandırmaya çağrıda bulunan broşürler dağıtılmıştır ve benzer süreçte Hamas liderliğinde örgütün askerî kanadı kurulmuştur. İzzettin olarak bilinen Hamas üyeleri, tam oluşumunun 1991 yılı sonuna kadar tamamlanması beklenen El Kassam Tugaylarını (İzzeddin el-Kassam Tugayları) faaliyete geçirmişti. Ağustos 1988'de Misak'ını açıkladıktan sonra Hamas, kendini Müslüman Kardeşlerin Filistin kolu olarak tanımlamış ve İsrail'e karşı cihat ilan etmiştir. Hedefini Filistin'de bir İslam devleti kurmak olarak ilan etmiş, diğer tüm yaklaşım ve yöntemleri reddetmiş, ilan edilen tek mücadele yöntemi olarak silahlı mücadeleyi seçmiştir (Özdemir, 2005: 56).

Dünya Yahudilerini Filistin topraklarında birleştirme fikri olan Siyonizm, Filistin'de işgale yol açmıştır. Bu durum, Filistin halkını mağdur konuma sokmuştur. Bu çağrı, birçok örgütün kurulmasına yol açmıştır. Bu yöndeki her hareket ve örgütlenme meşru görülmuş ve desteklenmiştir. Bu nedenle Filistin gibi bir coğrafyada insanların kaderini belirleyen gelişmeler, geçici çatışmalarla tanımlanamaz (Garaudy, 2000: 113–117). İsrail'in askeri güç kullanımı, ülke güvenliğinin temel taşı görülmektedir. Dahiya Doktrini bunun göstergesidir. Bu doktrin, İsrail'in düşmanlarının askeri ve sivil unsurlarına karşı aşırı güç kullanımını içermektedir (Balpınar, 2018). Lübnan ve Gazze'deki operasyonlarda bu yaklaşımın nasıl uygulandığı görülmektedir.

Hamas; Şeyh Ahmed Yasin liderliğinde, İsrail ile Filistin arasındaki barışa karşı çıkan ve öncelikle intihar saldırılarıyla adından söz ettiren aşırı dinci bir gruptur. Hamas, üst bir kimlik oluşumunu hedeflemiştir (Maqdsi, 1993: 130).

1970'li yılların ortalarında Filistin Kurtuluş Örgütü'nün (FKÖ) işgal altındaki topraklarda ana siyasî güç olarak ortaya çıkmasıyla birlikte İsrail, FKÖ'ye karşı daha ılımlı ve insani olan İslam Merkezine destek vermeye başladı. O dönemde Gazze'nin askerî valisi olan

İsraili General İzhak Segev, 1979'dan 1984'e kadar FKÖ ile komünistleri dengelemek için İslamcıların desteklendiğini ve finanse edildiğini belirtmiştir. Görülüyor ki İsrail için tehdit oluşturan bu örgütlerin ortaya çıkmasında ilk etapta İsrail tarafından desteklenmeleri önemli bir rol oynamıştır. Nitekim Hamas'ın kuruluşundan sonraki yıllarda bile FKÖ yetkilileri, Hamas'ı İsrail istihbaratının oluşturduğu bir örgüt olarak tanımlamış ve onu düşmana hizmet etmekle suçlamıştır.

Hamas'ın kurucularından Şeyh Ahmed Yasin, ateşli silah bulundurmak ve İsrail Devleti'ni yok etmeye ve onun yerine İslam devleti kurmaya teşebbüs etmek suçlamasıyla Nisan 1984'te tutuklanmış ve 13 yıl hapis cezasına çarptırılmıştır. Ancak İsrail ve FKÖ arasında yapılan anlaşma gereğince Mayıs 1985'te serbest bırakılmıştır. Yasin, 1985'ten sonra İslam Merkezi bünyesinde faaliyet göstermeye devam etmiş ama radikal kesimlerin baskıları nedeniyle işgalcilere karşı silahlı mücadeleye destek vermeye başlamıştır. Bu şekilde daha kesin bir sonuç elde edileceğine inanarak İslami bilinçlendirme ve eğitim çalışmalarından vazgeçmiştir (Özdemir, 2005: 54-55).

Hamas'ın ideolojik yapısı ve örgütlenmesi, Ağustos 1988'de açıklanan Hamas Misakı'nda açıkça belirtildiği gibi, Mısır'da kurulan Müslüman Kardeşlere dayanmaktadır (Hroub, 2006: 234). Müslüman Kardeşler ile Filistin arasındaki ilişkiler, (az önce ifade edildiği gibi) 1935 yılında Hasan Benna'nın kardeşi Abdulrahman Benna'yı örgütün bir şubesini açmak üzere Filistin topraklarına göndermesiyle başlamıştı. 1945 yılında örgüt, ilk şubesini Kudüs'te açmıştı. 1947'ye gelindiğinde 27 şube ve 20.000 üye vardı (Veysel, 2016: 109).

Cesaret ve yiğitlik anlamına gelen 'Hamas' (Hareke el-Mukaveme el-İslamiyye/ İslami Direniş Hareketi) Aralık 1987'de başlayan Filistin İntifadasının başlangıcında -Şeyh Ahmed Yasin önderliğinde-kurulmuştur (Ercan, 2000: 29; Mercan, 2018: 64; Edwards & Farrell 2010). Hamas, Filistin'in kurtuluşu bağlamında yürüttüğü siyasî ve askerî mücadele yoluyla Filistin davasını temsil etmede önemli bir güç haline gelen silahlı grup İzzeddin el-Kassam Tugaylarının kurulmasıyla daha da güçlenmiştir. Kuruluş belgesinin 2. maddesinde Hamas'ın Müslüman Kardeşlerin Filistin kolu olduğu açıkça belirtilmiştir (Mercan, 2018: 67). Hamas'ın temel mesajı, Filistin'i işgalden kurtarmak ve İslami bir rejim kurmaktır. Bu husus, Hamas, Misakı'nda şu şekilde yer almaktadır: "*Madde-1: İslami Direniş Hareketi: Hareketin programı İslam'dır.*"

Hamas'ın Filistin coğrafyasına dair vizyonu, işgal altındaki topraklardır. Bu sorunun çözümü, Filistin'in hiçbir şekilde bölünemeyeceği ilkesine dayanmaktadır. "Nehirden denize kadar Filistin" ifadesi, Filistin halkının Ürdün Nehri'nden Akdeniz'e kadar uzanan coğrafyadaki egemenliğini vurgulamaktadır (Çinkara, 2024: 177). Hamas, İslam'ı direnişin merkezi olarak konumlandırmış ve Filistin topraklarını İslami vakıf olarak görmüştür. Bu nedenle Hamas hareketi, İsrail'in bu topraklarda varlığını kabul etmez ve bu bağlamda silahlı mücadele yürütür. Hamas, İhvan (Müslüman Kardeşler) hareketinin tarihsel ve ideolojik mirasını, Filistin'deki yerel koşullar ve direnişle harmanlayarak şekillendirmiştir. Hamas zamanla sadece bir direniş hareketi değil, Filistin toplumuyla derin bağları olan önemli bir bölgesel aktör konumuna gelmiştir (Sarı, 2020).

Hamas'ın üst düzey liderleri ve üyeleri Müslüman Kardeşlerin cihat anlayışından büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu bağlamda Hasan el-Benna, Seyyid Kutub, Abdullah Azzam ve Said

Havva gibi Müslüman Kardeşlerin önde gelen üyelerinin eylem ve fikirleri; Hamas'ın yapısının ve ideolojisinin oluşmasında önemli rol oynamıştır (Bartal, 2021).

Hamas, sosyal hizmetler ve dinî faaliyetler aracılığıyla toplumsal tabanını genişletmiş; Filistin üniversitelerinde öğrenci grupları üzerinde etkin bir güç kazanmıştır (Çinkara, 2024: 175). Hamas, 1991 yılında tüm güçlerini “İzzeddin el Kassam Tugayı” adı altında birleştirmiştir.

Hamas örgütü İslami Direniş Hareketi, Siyonistlerin Filistin topraklarına yerleşme arzusunu ortadan kaldırmadan Filistin'deki bu savaşı bitirmenin asla mümkün olmayacağı konusunda ısrar etmektedir (Tombak, 2006: 83). Hamas ayrıca milliyetçiliği laik, elitist ve bencil bir değer olarak reddetmektedir. Hamas'ın ideolojisinin temeli, Filistin meselesinin ve İsrail-Filistin çatışmasının İslami niteliğini vurgulamaktır. Hamas, İsrail'e karşı mücadeleyi İslam'a ve Batı medeniyetine karşı bir mücadele olarak görmektedir (Özdemir, 2005: 58). Özellikle gençlerin İsrail ordusunun gerçek mühimmatına karşı kendilerini savunabilmeleri sayesinde Filistin meselesine olan ilgi, dünya çapında artmıştır. İntifadanın genişlemesi ve devam etmesi hem Hamas liderliği hem de FKÖ açısından beklenmedik bir gelişme olmuştur (Veysel, 2016: 112).

Sivillere yönelik bu işgaller ve katliamlar; 1987'den 1993'e kadar intifadanın başlamasına, ilk intifadanın Gazze Şeridi'nde meydana gelip Batı Şeria'ya yayılmasına yol açmıştır. Hamas, 1987'de Gazze'deki kontrol noktalarında Filistinli işçilerin İsraililer tarafından işgal edilmesiyle başlayan ilk intifadanın ardından İsrail'in tüm saldırılarına ve işgallerine karşı çıkmıştı. Kassam Tugayları, ilk olarak 1991 yılında Hamas'ın silahlı direniş grubu olarak öne çıktı (Ünlü & Doğrul, 2023: 11). Hamas'ın oluşumunda en büyük paya sahip olan, İntifada'ya kadar işgale karşı aktif direnmeden uzak duran Müslüman Kardeşler, isyanla birlikte ilk kez direnişte aktif rol almıştır (Abu-Amr, 1993: 5) Zira, Hamas hareketi, 1987'de kurulmuş olmasına karşın, daha geniş bir İslami hareket deneyiminin bir parçasıdır. Hamas'ın kuruluşu, Filistin'de toplumsal İslamileşme hedefiyle hareket eden ve zaman zaman çatışmalara dahil olsa da ağırlıklı olarak toplumsal yardımlar ve hizmetlere odaklanıp şiddet-dışı kalan Müslüman Kardeşler'in radikalleşmesini ifade etmektedir (Timur & Bodur Ün, 2016: 592).

Hamas yönetimi, Orta Doğu'daki Siyonist planları en azından bir ölçüde sekteye uğratmıştır. Siyonist aktivistlerin umutlarını azaltmış ve onları Filistin topraklarını yönetme stratejilerini değiştirmeye zorlamıştır. Emperyalist güçlerin İsrail'i ileri itmesi ve İsrail'i arkadan desteklemesiyle başlayan işgalin gidişatı gerilemektedir. Siyonistler ve dünya güçleri Müslümanları yok edemeyeceklerini anlamış durumdadır. Müslümanlar; birlik ve beraberlik içinde, kanları pahasına ülkelerini savunabileceklerini göstermişlerdir (Said, 1985: 101–103).

Hamas, savaş tarzını değiştirdikçe İsrail'in tutumu da şekillenmeye başladı. Hamas lideri Şeyh Yasin de Mayıs 1989'da tutuklanmış ve ömür boyu hapis cezasına çarptırılmıştır (Veysel, 2016: 113).

İkinci (II.) İntifada Hareketi (El Aksa İntifadası)

II. İntifada, 28 Eylül 2000'de İsrail'in iktidardaki muhalefet partisi Likud partisinin lideri Ariel Şaron'un Müslümanlar tarafından kutsal sayılan ve Kubbet-üs-Sahra ve el-Aksa Camisi'nin bulunduğu Harem el-Şerif'i ziyaret etmesiyle başlatılmıştır. Ariel Şaron'un

ziyaretini protesto eden halka İsrail güvenlik güçlerinin ateş açması üzerine ayaklanma başlamıştır. İkinci İntifada 29-30 Eylül 2000 tarihlerinde Batı Şeria ve Gazze Bölgesi'nde düzenlenen gösterilerle ve genel grevlerle desteklenmiştir (Oruç, 2010: 45-46).

28 Eylül 2000'de Mescid-i Aksa İntifadası'nın (İkinci İntifada) patlak vermesi, Filistinli örgütler arasındaki birlik motivasyonunu artırmıştır. Hamas, İslami Cihad ve FKÖ silahlı operasyonlara başlamıştır. İslami Cihadın askeri gücü olan Kudüs Tugayları (Saraya El Kudüs) ve FKÖ'nün parçası olan El Aksa Şehitleri Tugayı (Kata'ib Shuhada Al-Aqsa) iş birliği yapmaya başlamıştır.

Hamas'ın kurucusu Şeyh Ahmed Yasin'in 2004 intifadasında (II. İntifada) öldürülmesi bu süreçte önemli bir gelişme olmuştur. Ahmed Yasin suikastının ardından Hamas, ikinci nesil liderlerin yükselişine tanık olmuştur. Bu liderler arasında öne çıkanlar İsmail Haniye (2017-), Halid Meşal (1996-2017) ve Yahya Sinvar (2017-)'dir (Çinkara, 2024: 179).

HAMAS ÖRGÜTÜNÜN GÜÇLENMESİ VE FİLİSTİN

Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki, bölgesel ve içsel faktörlerin etkileşiminin, Hamas ve El-Fetih'i ulusal birliği sağlama konusunda farklı yörlünelere yerleştirmekte ve yönlendirmektedir (Amour, 2018). Örneğin, Hamas'ın İran ve Katar gibi ülkelerle ilişkileri, El-Fetih'in ise ABD ve Suudi Arabistan gibi aktörlerle bağları, bu çatışmayı daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu ülkelerin etkisi dışında ideolojik farklılıklar ve bölgesel dinamikler nedeniyle de uzun süredir çatışma içinde olan Hamas ve El-Fetih arasındaki rekabet, Filistin siyasetinin en belirgin ve karmaşık unsurlarından biri durumundadır. Özellikle 2006'daki parlamento seçimlerinde Hamas'ın zaferi, El-Fetih'in uzun süredir devam eden siyasi hakimiyetine son vermiş ve iki grup arasında şiddetli çatışmalara yol açmıştır. 2007'de Gazze Şeridi'nin kontrolü tamamen Hamas'a geçmiş, El-Fetih ise Batı Şeria'da yönetimi sürdürmüştür. Bu bölünme, Filistin'in siyasi ve coğrafi olarak ikiye ayrılmasına neden olmuştur. Günümüzde Gazze Şeridi'nde Hamas kontrolü varken, Batı Şeria Fetih'in denetimi altındadır. Bu iki örgüt arasındaki ideolojik farklılıklar ve Filistin'in geleceğine yönelik farklı vizyonlar, aralarındaki anlaşmazlıkları ve çatışmaları derinleştirmiştir. Bu anlaşmazlıklarda İsrail ve ABD'nin Hamas ve Fetih'in yakınlaşmasını engellemeye yönelik politikalarının da etkisi bulunmaktadır (Sarı, 2018). Hamas ve Fetih arasındaki çatışmanın Filistin direnişi üzerindeki etkisi incelendiğinde bu bölünme, Filistin direnişini zayıflatırken İsrail ve müttefiklerine Filistin meselesinde daha rahat hareket etme alanı sağlamakta olduğu görülmektedir.

Kasım 2004'te Yaser Arafat'ın ölümüyle başlayan Filistin siyasi süreci, Ocak 2005'te Başkan Mahmud Abbas'ın iktidara gelmesine kadar devam etmiş ve 25 Ocak 2006 parlamento seçimlerinde Hamas yönetiminin zaferiyle sonuçlanmıştır. 132 üyeli Filistin parlamentosunda Hamas, 74 sandalye kazanırken Filistin lideri El Fetihli Mahmud Abbas ise 45 sandalyeye sahip olmuştur. Bu seçimlerde önemli bir siyasi başarı elde eden Hamas, yerel seçimleri de kazanarak Gazze, Kalkilya ve Nablus gibi bölgelerde sandalyelerin çoğunluğunu elde etmişti. Hamas, 2006 seçimlerine katılarak önemli bir kırılma yaşamış, önceden müzakereyi ve ulusal birlik sağlanmasını reddederken, seçimlere katılmayı tercih etmiş ve büyük bir başarı elde etmiştir (Katman, 2018). Bu başarı, Filistin halkının El Fetih'e karşı memnuniyetsizliğini ve değişim

arzusunu da göstermiştir. Hamas bu başarısı ile Gazze üzerindeki kontrolü ile siyasi ve askeri yapısını güçlendirmiştir (Katman, 2018: 143).

Hamas'ın seçim zaferi sonrası İsrail ve Orta Doğu Dörtlüsü (AB, ABD, BM ve Rusya) tarafından ekonomik ve diplomatik ambargolar uygulanmıştır. Bu ambargolar, Hamas içinde radikal kanadın güçlenmesine ve pragmatik kanadın zayıflamasına neden olmuştur. Dışlama politikası, radikalleşmeyi artırabilirken dahil etme politikası, Hamas'ın daha ılımlı bir dil kullanarak siyasi bir yaklaşıma yönelmesine katkı sağlamaktadır (Katman, 2020). Ancak Batı'nın ve ABD'nin politikalarının Hamas'ı radikalleştirdiği ve şiddet eylemlerine yönlendirdiği anlaşılmaktadır (Katman, 2020: 119). ABD, kuruluşundan bu yana İsrail Devleti'nin koşulsuz hamisi olmuştur. Blinken'in İsrail'in Gazze'deki sivil bölgeleri bombalamasını “*meşru müdafaa*” olarak nitelendirmesi ve binlerce sivilin katledilmesine “neredeyse” kayıtsız kalması, bu sınırsız desteğin birçok kanıtının sadece küçük bir örneğini oluşturmaktadır (Orhan, 2024: 55). İsrail, ABD ve Avrupa Birliği'nin (AB) “terör örgütü” olarak listelediği Hamas'ın siyasi başarıları; uluslararası toplumu büyük ölçüde etkilemiştir. Ayrıca İsrail'in Gazze Şeridi'nin tamamından ve Batı Şeria'nın bazı kısımlarından çekilmesi Hamas tarafından bir “zafer” olarak karşılanmıştır. İsrail Başbakan Yardımcısı Ehud Olmert, İsrail'in terör örgütü olarak kabul ettiği Hamas'ın da dâhil olduğu bir hükümetle müzakere yapmayacağını söylemiştir. Avrupa Birliği, ABD ve İsrail, Hamas'ı “terör örgütü” olarak değerlendirmeye devam etmiştir (Tombak, 2006: 88). Batı, Hamas karşısında İsrail'i desteklemiş ve Gazze halkına yönelik saldırılar yoğunlaşmıştır (Hroub, 2006: 241). İsrail'in Gazze'deki soykırımı incelendiğinde özellikle Birleşmiş Milletler ve Uluslararası Ceza Mahkemesi gibi uluslararası kurumların etkin olamadığı görülmektedir. İsrail'in Gazze'deki eylemleri savaş suçu ve insanlığa karşı suç olarak değerlendirilmekle birlikte bir yaptırım uygulanamamaktadır (İnaç, 2024). Batı devletlerinin ve ABD'nin desteklediği İsrail bu nedenle katliamlarına devam etmektedir.

İsrail, ABD tarafından düzenli olarak finanse edilmekte ve bu, askeri üstünlüğünü sürdürmesine yardımcı olmaktadır. Aynı şekilde, Hamas da İran, Katar gibi ülkeler ve diğer aktörler tarafından desteklenmektedir (Çetin, 2024). Bu nedenle radikalleşme ve vekâlet savaşları, çatışmanın sürekliliğini artırmaktadır. Ayrıca bu durum Gazze'deki şiddetin nasıl meşrulaştırılmasına da zemin hazırlamıştır. Gazze'deki katliamların meşrulaştırıldığı ve normalleştirildiği, İsrail hükümetinin dini metinleri ve siyasi söylemleri bu eylemleri savunmak için nasıl kullandığı son dönemde yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Bozbuğa, 2025). İsrail'in uyguladığı hukuksuz politikalar, Filistinlilerin topraklarında mülteci durumuna düşürülmesi ve özellikle Gazze'deki ağır saldırılar, bölgenin insani bir kriz alanına dönüşmesine neden olmuştur. Batı, insan hakları ve özgürlükler konusundaki evrensel değerlerini savunduğunu iddia etse de Gazze'deki olaylar karşısındaki tutumu bu değerlerle çelişen bir görünüm sergilemektedir. İsrail'in saldırılarını savunma hakkı çerçevesinde değerlendirmiş ve Filistin'e destek verenleri eleştirmiştir (Çakırca, 2024). Bu konuda Hamas'ın 7 Ekim'deki saldırıları, Batı tarafından tarihsel bağlamından kopararak ele aldığı görülmektedir. Türkiye kamuoyunun Gazze'deki insani trajediye karşı genel eğilimini ölçen bir çalışma da gösterdiği gibi Türk Kamuoyunda, İsrail'in Gazze'ye yönelik ağır bombardımanına ve sivil kayıplara karşı yoğun tepkiler göstermiş; protestolar ve boykotlar organize edilmiştir (Mucuk, Özdemir & Anık 2023).

İsrail, El Kaide'nin eylemleri aracılığıyla kendisini, yalnızca Hamas'ı değil, aynı zamanda Yaser Arafat'ın FKÖ'sünü ve el-Aksa İntifadası'nın tüm katılımcılarını da kapsayan Filistin "terörizminin" kurbanı olarak göstermeye çalışmış ve mevcut durumu, 11 Eylül saldırıları ile ilişkilendirmiştir (Stein, 2024: 227).

Ocak 2006'da yapılan parlamento seçimlerine katılım oldukça yüksekti. Bu arada El Fetih hükümeti; yolsuzluk, iç çekişmeler ve İsrail'in askeri saldırıları nedeniyle zayıflıyordu. Yaklaşık 50 yıldır Filistin toplumuna liderlik eden El Fetih, sadece 45 sandalye kazanabilmişti. Bu seçimlerden sonra Gazze kuşatması altında kalan Hamas, tek başına iktidara gelme fırsatını yakalamış; sonraki yıllarda Filistin'in beka mücadelesini sürdürmek için yoğun çaba harcamıştır (Mercan, 2018: 67; Ayhan, 2016: 117). Kamuoyunun "İsrail'i tanıyın." yönündeki baskıları üzerine uluslararası seyahatlere ağırlık veren Hamas grubu, Halid Meşal liderliğinde ilk olarak 16 Şubat'ta Ankara'ya gelmiştir. Bu ziyarette işgal altındaki ülkelerini terörden kurtarmak için mücadele ettiklerini ancak teröre bulaşmadıklarını, Türkiye'nin bağımsızlık savaşına benzer bir savaşın içinde olduklarını ifade eden Hamas temsilcilerine Türkiye; silahlarını bırakmayı, İsrail'i tanımayı ve barış sürecini kabul etmeyi teklif etmiştir. Rusya da Türkiye gibi "İsrail'in tanınmasını" talep etmiş ancak Hamas grubu bu taleplere yanıt vermemiştir (Tombak, 2006: 88-89).

İsrail ve ABD hükümetlerinin hiçbir gerekçe göstermeden Hamas'ı "terör örgütü" ilan etmeye ve seçim sonuçlarını görmezden gelmeye devam etmesi, Filistin meselesini derin çözümsüzlüğe sürüklemiştir (The New York Times 27 Ocak 2006). Ayrıca 2006 seçimlerinin sonucunda Filistin'de iki siyasi aktörün varlığı, bir gerçek haline gelmiştir. Bunlardan biri Batı'daki El Fetih hareketini temel alan FKÖ ve Gazze'deki Hamas'ın yönetimi. Hamas'ın Gazze üzerindeki kontrolünün güçlenmesi İsrail'le ilişkilerde yeni bir dinamiğin oluşmasına yol açmıştır (Çinkara, 2024: 181). Hamas'ı Arap-İsrail siyasetine entegre edemeyen uluslararası toplum, yeni koalisyon hükümetine mali destek sağlamaması ve bir anlamda El Fetih-Hamas birliğinin sonunu getirmiştir (Veysel, 2016: 123-124).

Haziran 2007'deki savaştan sonra Filistin davası, El Fetih'in Batı Şeria'yı ve Hamas'ın Gazze Şeridi'ni kontrol etmesiyle farklı bir aşamaya girmişti. İsrail'in 1,5 milyon nüfuslu Gazze'yi abluka altına alması ekonomik, sosyal sorunlara ve sağlık sorunlarına yol açmıştı. Bu arada Gazze kuşatması devam ederken İsrail Hava Kuvvetleri de Gazze'deki Hamas savaşçılarına ve destekçilerine yönelik hava saldırıları politikasını sürdürmüştü (Veysel, 2016: 127). Özellikle İsrail'in 2008 yılında Gazze Şeridi'nde Dökme Kurşun Operasyonu sırasında sivillere karşı ve ayrımsız güç kullanımı da dâhil olmak üzere savaş suçları işlediğini ortaya koyan Goldstone Raporu, 2009 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilmiştir (UN, 2009).

İsrail'in 2008, 2012 ve 2014'te Hamas'a yönelik saldırıları; Gazze Şeridi'nde yıkıcı etkiler yaratmış ve öngörmediği şekilde Hamas'ın güçlenmesini sağlamıştır. Bu saldırılar, seçimlerden sonra Hamas'ı tecrit etmek için yapılmış ancak İsrail'in bu stratejisi başarısız olmuştur. Kassam Tugaylarının askerî yetenekleri ve yeteneklerinin zaman içinde gelişmesi, işgale karşı direnişte önemli bir caydırıcı rol oynamıştır. Özellikle İsrail'in 2014 saldırılarında 70'e yakın askerini kaybetmesi, Hamas'a yönelik saldırıların eskisinden daha zorlu olacağını ve

İsrail'in bu saldırılarda ağır bedeller ödemek zorunda kalacağını göstermiştir (Mercan, 2018: 71).

Bugün Hamas'ın insan kaynağının üssü, Gazze Şeridi'ndeki mülteci kamplarıdır. Bunun nedeni Batı Şeria ile Gazze Şeridi arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıklardır. Batı Şeria'daki ekonomik ve sosyal koşulların iyileşmesi, Batı Şeria'daki halkın Gazze Şeridi'nde olduğu gibi daha militanlaşmasına engel olmuştur (Özdemir, 2005: 53). Hamas'ın "İslamcı" kimliği, Filistin meselesini dini bir çerçeveye oturtarak kitleleri harekete geçirmesini de sağlamaktadır (Ahnas, 2025). Bu hareket Filistin'de İslami referans olan, bölge şartlarında stratejilerini ve eylem metotlarını sürekli güncelleyen, zamanın siyasi ve askeri koşullarına göre direniş gösteren bir harekettir (Ahnas, 2025: 126).

2016 yılında Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi (BMGK), İsrail'e işgal altındaki topraklardan çekilmesi ve yasa dışı yerleşim faaliyetlerine derhal son vermesi çağrısında bulunan 2334 sayılı kararı kabul etmiştir (UN, 2016).

Hamas, Mayıs 2017'de yeni bir politika belgesi yayımlamıştır. Hareketin temel ilkelerini korurken yeni bir yol haritası belirlediğini gösteren belgede, Hamas'ın gelecekte de doğru bir siyâsi çizgiyi koruyarak Filistin'i yönetmek istediği açıkça belirtilmiştir (Mercan, 2018: 64). 2017 yılında yayımlanan yeni siyaset belgesindeki en önemli madde 20. maddedir. Bu maddeyle Hamas, 1967 Haziran öncesi sınırları baz alan iki devletli yaklaşıma görece evet demiştir. Belgede ayrıca Hamas'ın savaşının Yahudilere karşı değil, Siyonizm'e karşı bir savaş olduğu vurgulanmıştır (Mercan, 2018: 73).

6 Aralık 2017'de Amerika Birleşik Devletleri'nin yeni Başkanı Donald Trump (2017-2021), ABD'nin İsrail Büyükelçiliğini Tel Aviv'den Kudüs'e taşıyacağını duyurmuştu. Kudüs'te ABD Büyükelçilik binasının açılışı, 2018 yılında yapılmış ve bu faaliyetleri protesto eden 59 Filistinli İsrail güçleri tarafından öldürülmüştür (Ünlü & Doğrul, 2023: 14). ABD'nin bu desteklerinin arkasında ülkedeki Yahudi lobisinin faaliyetleri önemli bir paya sahiptir. Örneğin Amerikan-İsrail Kamu İşleri Komitesi AIPAC, günümüzde ABD Kongresi üzerinde oldukça etkili bir lobi olarak faaliyet göstermektedir. Özellikle İsrail yanlısı politikaları destekleyen kongre üyelerine finansal katkılar sağlayarak, ABD dış politikasını İsrail'in çıkarları doğrultusunda şekillendirmeye çalışmaktadır. ABD Kongresinde AIPAC stratejik olarak güçlü adaylara yatırım yapmaktadır (Küçük, 2025). ABD'deki Yahudi lobisinin sağ kanadında yer alan Amerikan Ulusal Güvenliği için Yahudi Enstitüsü (JINSA) Gazze saldırılarında İsrail'i desteklemek için ABD'de politik ve kamuoyu desteği oluşturmak adına yoğun çaba sarf etmiştir. Örneğin, emekli askerlerin desteğini kazanma ve medya üzerinden kamuoyunu etkileme gibi faaliyetler yürütmüştür (Avaner & Çalışkan, 2024: 116).

İnsan Hakları İzleme Örgütü, İsrail'in 2021'de Gazze Şeridi'ni yakıp yıkmasını ve sivilleri öldürmesini savaş suçu ilan etmiştir. BM kararlarını ihlal eden İsrail, Genel Kurul ve Güvenlik Konseyi kararlarını uygulamayacağını bildirmiştir (Ünlü & Doğrul, 2023: 14-16).

Filistin topraklarındaki sorunların temel nedeni, Yahudilerin diğer ülkelerden Filistin topraklarına göç etmesi ve daha sonra buralara yerleşmeleridir. Bu 100 yıllık yerleşim planına göre İsrail'in nüfusu, 2023 yılında 9,2 milyon kişiye ulaşmıştır. İsrail sınırları dışında yaşayan

8,2 milyon Yahudi'nin 6 milyonu ABD'de, 2,2 milyonu ise diğer ülkelerde yaşamaktadır (Ünlü & Doğrul, 2023: 17).

Hamas, Yom Kippur Savaşı'nın 50. yıl dönümünde "Aksa Tufanı Operasyonu" başlatarak İsrail topraklarına sızmayı ve askeri üslerle yerleşim alanlarını hedef almıştır. İsrail ise misilleme olarak "Demir Kılıç Operasyonu"nu devreye sokmuştur. Bunun üzerine bazı Batı ülkeleri İsrail'e destek açıklamaları yapmıştır. Bu süreçte ABD, askerî ve lojistik destek sağlamış. bazı ülkeler İsrail'le dayanışma içinde olduklarını göstermek için askerî güç konuşlandırmıştır (Özgen, 2023). İzzettin Kassam Tugayı, 7 Ekim 2023'te "Aksa Tufanı" adı verilen operasyonla İsrail-Gazze sınırı yakınındaki Yahudi köylerine girerek saldırmıştır. 1200'den fazla kişi bu saldırılarda ölmüş, 5132'den fazla kişi yaralanmış ve çoğu asker olmak üzere 250'den fazla kişi esir alınmıştır. Aksa Tufanı operasyonu, İsrail ordusunun 1973 Savaşı'ndan bu yana Filistinlilere karşı ikinci büyük insan kaybıyla sonuçlanmıştır. Operasyonlardan sonra istihbarat ve güvenlik zafiyeti başta olmak üzere İsrail'in tartışılmaz üstünlüklerinin yeniden değerlendirilmeye başlandığı görülmüştür (Ünlü & Doğrul, 2023: 19). Hamas'ın bu operasyonu, İsrail'in güvenlik ve savunma konusunda yıllardır süren teknolojik ve donanım üstünlüğüne de gölge düşürmüştür; İsrail'in yenilebileceği ve kapsamlı operasyonlarla büyük kayıplar verebileceğini göstermiştir. Bu şekilde 2006 yılından itibaren siyasi ve askerî olarak giderek güçlenen Hamas hem Filistin halkı hem de Orta Doğu açısından önemli bir aktör olarak yer almaya başlamıştır.

Son olarak Hamas'ın yenilenen politika belgesi, Filistin Müslüman Kardeşlerdeki köklerinden bahsetmeden, kendilerini daha geniş siyasi bir ortama yeniden dâhil etme çabalarına stratejik olarak dikkat çekmektedir. Bu evrim, Hamas'ın retoriğindeki ve siyasi söylemindeki, belki de daha geniş bir kabul ve meşruiyet hedefi doğrultusundaki ince değişiklikleri yansıtmaktadır.

İsrail'in eylemlerinin bir sonucu olarak Hamas'ın Filistinliler arasındaki gücü ve etkisi artmış, Hamas'ın Filistin yönetiminin meşru halefi olup olamayacağı sorusu ortaya çıkmıştır. Eskiden terör örgütü olarak bilinen FKÖ gibi Hamas da İsrail'in istemediği şekilde siyasi bir aktör durumuna gelmiştir (Özdemir, 2005: 61). Hamas ve El-Fetih arasındaki rekabet, Filistin'in siyasi tarihinin önemli bir parçasıdır. Bu iki örgüt, Filistin halkının temsilciliği ve direniş stratejileri konusunda farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Hamas, silahlı mücadeleden vazgeçmemesi nedeniyle hem meşruiyet krizi yaşamış hem de Batılı devletler ve İsrail tarafından terör örgütü olarak görülmüştür. FKÖ yıllarca askerî direniş göstererek sorunun liderliğini üstlenmiş, BM Örgütü nezdinde bu yönde bir pozisyon kazanmış ve yasal bir statüye ulaşabilmek için İsrail'i 1967 sınırlarında bir devlet olarak tanımak zorunda kalmıştır. FKÖ'nün bu stratejisi "toprak karşılığı barış" olarak adlandırılmıştır. Hamas ise FKÖ'nün aksine İsrail'in varlığını uzun yıllar kabullenmemiş ve tüm Filistin toprakları bağımsızlaştırılncaya kadar askerî mücadeleye devam etmeye yemin etmiştir (Özden Cankara & Cankara, 2020: 495).

Gazze Şeridi'nde başlayan bu çatışmanın en büyük etkisi, Orta Doğu'da görülmektedir. Müslüman ülkelerin ağırlıklı olduğu bu bölge için Arap Birliği ve İslam İş birliği Teşkilatı gibi uluslararası kuruluşların programları ve kararları yakından takip edilmektedir. Çünkü savaş, sadece Gazze'deki savaş değil; Kudüs'ü de kapsayan bir çerçevede sürmektedir. Ancak

çoğunlukla çağrı düzeyinde kalan siyasi öneriler, Müslüman ülkelerde halk protestolarına neden olmuştur (Ünlü & Doğrul, 2023: 30).

İsrail'in sivil kayıpları göz ardı eden yaklaşımı geçmişten itibaren Filistin'e saldırılarında görülmektedir. Diğer taraftan ise Hamas'ın uluslararası hukuku ihlal ettiği ve sivilleri korumada yetersiz kaldığı ve bir devlet gücünden yoksunluğu açık bir şekilde gözlenmektedir. Geçmişte de yapılan çalışmalarda da ortaya konulduğu gibi Gazze krizinde sorumluluğun eşit düzeyde olmadığı ve daha fazla sorumluluğun İsrail tarafında olduğu görülmektedir. Bunun Aksa Tufanından sonra İsrail'in insanlık dışı müdahalesine önceki örneklerinden biri 27 Aralık 2008-18 Ocak 2009 tarihleri arasında İsrail'in Gazze Şeridi'ne düzenlediği askeri operasyondur (Ateş, 2009).

İsrail'in saldırıları ve açıklamaları muhtemelen sivil siyasi direnişi azaltmayı ve Hamas'ı kışkırtmayı amaçlamaktadır. Filistin ve Orta Doğu bağlamında İslami siyasete özgün bir bakış açısı sunabilen az sayıdaki hareketten biri olması, Hamas'ı daha saldırgan hale getirmektedir ve ABD-İsrail koalisyonunun Hamas'ı itibarsızlaştırma çalışmaları büyük ölçüde hızlanacaktır (Mercan, 2018: 76). Diğer taraftan Hamas'ın İsrail'e yönelik eylemleri, uluslararası hukuk bağlamında devlet dışı bir aktör olarak görülmektedir. İsrail'in Gazze'ye yönelik meşru müdafaa hakkı olduğu belirtilirken, bu hakkı kullanırken orantılılık ve gereklilik ilkelerine uymadığı, dolayısıyla bu hakkın sorgulanabilir hale geldiği vurgulanmıştır (Kaya & Kayar, 2024: 236). Ayrıca Gazze'de yaşanan olaylar karşısında basının yönlendirici etkisi göz ardı edilmemelidir. Filistin-İsrail sorununun çözülememesi üzerinde medyanın iyileştirici bir etki yapma ihtimali olsa da haber kanallarının farklı ideolojileri benimsemesinin, bilgileri yorumlama biçimlerindeki farklılık nedeniyle savaşın devamına yönelik katkı sunduğu görülmektedir (Yıldırım & Şahin, 2024).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Tüm dünyada küreselleşme ve egemen güçlerin yönlendirici süreçlerinden etkilenen tüm ülkeler, topluluklar ve bölgeler; coğrafi konumlarına, ekonomik güçlerine, siyasi ve sosyal yapılarına bağlı olarak olumsuz ya da olumlu etkilenmektedir. Küresel liderlik konumundaki güçler, bu altyapıyı kendi gündemleri ve çıkarları doğrultusunda yönetmekte ve yönlendirmektedir. Orta Doğu'nun yapısı, bölgesel koşullar açısından oldukça karmaşıktır. Bu karmaşık yapıda az gelişmiş ve güçlü olmayan Arap devletleri, en çok etkilenen devletlerdir. Özellikle Filistin bölgesi, yaklaşık yüz yıldır olumsuz bir süreç yaşamaktadır. Filistin topraklarında kan ve savaş durmadan sürmektedir.

Yerel durum, tüm dünyayı etkileyen küresel hareketlerden etkilenmektedir. Irkların ve dinlerin bu kadar iç içe olduğu Orta Doğu, aynı zamanda terör faaliyetlerinin de odak noktası haline gelmiştir. Orta Doğu, İslam'a inanan Müslümanların çoğunluğunun yaşadığı bir bölgedir ve burada terör ile İslam'ın birlikte anılmasında bir hata vardır. Hristiyanlık veya İslam gibi diğer dinler, terörizm gibi şiddet ve korku içeren durumlara katılmazlar. Ancak geline nokta Orta Doğu, hep terör ve savaş ile anılan bir bölge durumuna gelmiştir.

Hamas, Orta Doğu'nun karmaşık yapısından ortaya çıkmış bir örgüttür. Bu örgütü doğuran sebeplerin başında bölgedeki Siyonist eylemler ve planlar dikkat çekmektedir. 1987

yılında faaliyetlerine başlayan bu örgüt; kendi mesaj ve iddialarını taşıyan, bağımsız Filistin Devleti'nin meşrû davasını savunan bir direniş hareketi haline gelmiştir. Hamas örgütü, Filistin halkının topraklarında Siyonist ideolojiyi hayata geçirmeyi amaçlayan politika ve eylemlere karşı kurulmuş bir savunma hareketidir. Değerleri terörle aynı olmayan Hamas örgütü, Filistin halkının özgürlük ve bağımsızlık mücadelesinin doğrudan temsili haline gelmiştir.

Hamas yasama sürecine katılıp Filistin Devleti'nin bir temsilcisi olarak ortaya çıktığında Hamas'ın bir örgüt olarak tanımı ikinci planda kalmıştır. Siyasi bir parti ve iktidar olmuş, siyâsi bir kimliğe sahip Hamas'ın varlığının İsrail ve Batılı devletler tarafından tanınmaması ve İsrail'in devlet terörünü Gazze'de sürdürmesi; Hamas'ı silahlı mücadeleye itmiştir. Orta Doğu'nun değişimi ve dönüşümü sırasında İsrail'in ve Hamas'ın izleyeceği siyasi çizgiye göre Orta Doğu, yeniden düzenlenecek ve yeniden tanımlanacaktır.

Filistin davası için Hamas'a verilen sosyal destek artarken El Fetih'in popülaritesinin azaldığı söylenebilir. 2006 seçimlerinden bu yana Hamas'ın hem askerî açıdan hem de siyasi açıdan halk desteğinin arttığı görülmektedir. Son yaşanan İsrail devletinin saldırı ve katliamları Gazze halkının direncini ve dayanışmasını arttırmış, Hamas etrafında kenetlenme giderek güçlenmiştir.

Gazze'de son dönemde yaşananlar nedeniyle Filistin'in, geleceği açısından bir dönüm noktasına ulaştığı söylenebilir ve bu tarihten itibaren Gazze'de yaşanan katliamlar, dünya hegemonyasının sarsılmasının işareti olarak da yorumlanabilir. Çünkü dünyadaki birçok toplum ve insan katledilen masum Gazze halkının yanında eylem ve söylem birliği içerisine girmektedir. Bu durumun Filistin'de Hamas'ın ve İsrail'e karşı direnişin gelecekte en güçlü yanını oluşturacağı görülmektedir. Gazze'de İsrail'in katliamlarını yakın zamanda durdurması öngörülmemektedir. Bu coğrafyada savaşın uzun yıllar süreceği tahmin edilebilir. Bu nedenle İsrail ve Filistin halkının bu durumlardan olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır. Son tahlilde bütün bu değerlendirmeler yeni dünya düzeninde Orta Doğu'da barış tesis etmenin yolu İsrail'in katliam ve mevcut politikalarından vaz geçmesi ve Hamas'ın siyasi varlığını ve Gazze'deki hakimiyetini tanınması ile mümkün olacaktır. Bu yakın zamanda mümkün görünmese de savaş devam ettikçe bölgeye huzur gelmeyecektir. Bu durum bölge devletlerini, halklarını, ekonomilerini ilgilendirdiği kadar küresel ekonomiye hâkim olan devletleri de olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle Batı'nın arabuluculuğu ve yönlendirmesi ile İsrail-Hamas arasında barış temelli bir çözüm kaçınılmaz hale gelecektir.

Yazarlık Katkısı

Bu çalışma tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma doküman incelemesine dayalı yapıldığı için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abbasov, S., & Ercan, M. (2024). Tarihsel perspektif bağlamında, siyonizm ideolojisinin İsrail ile Filistin arasında yaşanan çatışmalara temel etkileri. *Anadolu Strateji Dergisi*, 6(1), 15-28.
- Abu-Amr, Z. (1993). Hamas: a historical and political background. *Journal of Palestine Studies*, 22(4), 5-19.
- Ahnas, M. O. (2025). Filistin İslami direniş hareketi olarak Hamas: Kimliği ve teşkilat yapısı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 107-130. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1539471>
- Amour, P. O. (2018). Hamas-PLO/Fatah reconciliation and rapprochement within the unfolding regional order in the middle east since 2010: neorealist and neoclassical realist perspectives. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 621-631. <https://doi.org/10.18506/anemon.384773>
- Arıboğan, D. Ü. (1996). *Küreselleşme senaryosunun aktörleri: Uluslararası ilişkilerde güç mücadelesi*. Der Yayınları.
- Armaoğlu, F. (2000). *20. Yüzyıl siyâsî tarihi*. Alkım Yayınları.
- Ateş, D. (2009). Gazze trajedisi: Sorumluluk ve kavramların haklılaştırma işlevi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 61-83.
- Avaner, T., & Bozçalışkan, A. (2024). İsrail lobisinin ABD dış politikasına etkisi: JINSA ve Filistin-Gazze örnek olayı. *Ombudsman Akademik*, (20), 109-124.
- Ayhan, V. (2016). Hamas: Filistin direnişinde politik İslam. *Orta Doğu Etütleri*, 1(1), 101-36.
- Balpınar, Z. (2018). The analysis of dahiya doctrine in the context of israel's further security claim. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Economics and Administrative Sciences Faculty*, 5(2), 397-412. <https://doi.org/10.30798/makuiibf.399992>
- Bartal, S. (2021). Hamas: The Islamic resistance movement. *BRILL*. https://doi.org/10.1163/9789004435544_021
- Bozbuğa, H. N. (2025). Kötülüğün sıradanlaşması: Gazze soykırımı örneği. *Diyanet İlmi Dergi*, 61(1), 275-296. <https://doi.org/10.61304/did.1578346>
- Çakırca, B. (2024). Batı'nın değer sorununa bir örnek olarak gazze. *Ombudsman Akademik*, 2 (GAZZE), 511-534.
- Çetin, M. Ş. (2024). Filistin meselesi: savaşın finansmanı bağlamında bir analiz. *Toplum Ekonomi ve Yönetim Dergisi*, 5(Filistin), 19-33. <https://doi.org/10.58702/teyd.1542082>
- Çinkara, G. (2024). Filistin'de İslami hareketin siyasallaşması: Hamas (1946-2024). *Ombudsman Akademik*, Özel Sayı 2(Gazze), 163-94.
- Doğrul, Ö. R. (2004). *İsrail'i tedhiş, istilâ ve harp kaynağı*. Yeni Zamanlar.
- Edwards, B. M., & Farrell, S. (2010). *Hamas*. Politiy Press.
- Emir, M. (2024). İsrail'in Hamas savaşı bağlamında teopolitik motivasyonu ile müttefiklik ilişkisinin bölgesel etki analizi. *UPA Strategic Affairs*, 5(1), 204-226.
- Ercan, S. (2000). İsrail'deki Arap azınlığının kimlik sorunu. *Avrasya Dosyası*, (Arap Dünyası Özel) Sayı, 1(6), 238-250.
- Ertuna, Ö. (2006). Yeni dünya düzeni: Küreselleşme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (30), 36-45.
- Garaudy, R. (2000). *İsrail siyasetini oluşturan efsaneler*. Çizgi Yayınları.
- Greens, E. H. H. (2006). *Balfour*. Haus Publishing.
- Gunning, J. (2007). *Hamas in politics democracy, religion*. Oxford University Press.
- Hroub, K. (2006). *Hamas: a beginner's guide*. Pluto.
- Hüseyin, A. (2001). *Orta Doğu'da devlet ve terör*. Pınar Yayımları.
- Independent Türkçe* (2023). "Siyonist" Biden'ın İsrail'le yakın bağları: 36 yılda milyonlarca dolar bağış, 22.10.2023, Erişim Tarihi: 23.03.2024, Erişim Adresi: <https://www.indyturk.com/node/668951/d%C3%BCnya/siyonist-biden%C4%B1n->

- [i%CC%87sraille-yak%C4%B1n-ba%C4%9Flar%C4%B1-36-y%C4%B1lda-milyonlarca-dolar-ba%C4%9F%C4%B1%C5%9F](https://doi.org/10.58702/teyd.1533536)
- İnaç, H. (2024). An overview of the Israeli-Palestinian conflicts after october 7. *Toplum Ekonomi ve Yönetim Dergisi*, 5(Filistin), 34-45. <https://doi.org/10.58702/teyd.1533536>
- Katman, F. (2018). 2006 Seçimleriyle Hamas'ın Filistin içinde değişen konumu (2006-2010). *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 14(28), 127-56. <https://doi.org/10.17752/guvenlikstrti.495764>
- Katman, F. (2020). 2006 Filistin seçimi sonrasında dışlama ve dâhil etme ekseninde Hamas'ın uluslararası toplumla ilişkisi (2006-2010). *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 16(33), 97-124. <https://doi.org/10.17752/guvenlikstrti.719971>
- Kaya, Y. Ç., & Kayar, A. (2024). Uluslararası hukuk çerçevesinde İsrail-Filistin çatışması: Devlet dışı aktörler ve meşru müdafaa. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 10(2), 215-244. <https://doi.org/10.20979/ueyd.1469204>
- Kazgan, G. (1994). *Küreselleşme ve ulus – devlet / ekonomik düzen*. Altın Kitaplar.
- Küçük, Ö. N. (2025). Funding in the shadow of conflict: AIPAC's financial influence on US congress post-2023 israel-hamas war. *Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi*, 12(1), 00-00. <https://doi.org/10.26513/tocd.1574363>
- Maqdsi, M. (1993). Charter of the ıslamic resistance movement (hamas) of Palestine. *Journal of Palestine Studies*, 22(4), 122-134. <https://doi.org/10.2307/2538093>
- Mercan, M. H. (2018). Süreklilik ve değişim bağlamında hamasın siyasal stratejisi. *Orta Doğu Etütleri*, 10(1), 62-78.
- Mucuk, H., Özdemir, H., & Anik, M. A. (2023). El-Aksa tufanı operasyonu ve Türkiye'de kamuoyunun filistin algısı. *Fikriyat*, 3(2), 101-118. <https://doi.org/10.61960/fikriyat.1402697>
- Nyang, S., Mazrui, A. A., Ebu Rebi, İ. M., Boxberger, G., & Klimenta, H. (2002). *Globalleşme bir aldatmaca mı? İnkılab yayınları*.
- Orhan, E. B. (2024). The Us approach to the october 7 attacks and the Israel-Hamas conflict in the context of antony blinken's discourses. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 24(2), 49-58. <https://doi.org/10.25294/auibfd.1436239>
- Oruç, S. (2010). *Filistin halkının parçalanmışlığı: Hamas el-fetih çatışması* (Tez No.: 257985) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öke, M. K. (2002). *Filistin sorunu*. Ufuk Kitapları.
- Öke, M. K. (2006). Osmanlı imparatorluğu siyonizm ve Filistin sorunu (1880-1914). *Marife Dergisi*, 6(1), 261-270.
- Özdemir, A. (2005). Hamas (Hareket-Ül Mukavemet-Ül İslamiyye) üzerine bir değerlendirme. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 1(2), 51-63.
- Özden Cankara, P., & Cankara, Y. (2020). 2000'lerde filistin'de meşru temsilcilik tartışmaları: Hamas ile el-fetih arasındaki rekabet. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(21), 469-503. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2020.021>
- Özgen, C. (2023). Yom Kippur 2.0: Askeri düzlemde İsrail-Hamas Savaşı'na dair ilk gözlemler. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(2), 105-124. <https://doi.org/10.46849/guibd.1401052>
- Öztürk, Y. N. (1997). *İslâm'ı anlamaya doğru*. Yeni Boyut Yayınları.
- Said, E. (1985). *The question of Palestine*. Pınar Yayını.
- Sarı, B. (2018). Filistin direnişinde aşıl tendonu: Hamas-fetih çatışması. *Yeni Fikir Dergisi*, 10(21), 23-39.
- Sarı, B. (2020). Hamas, the Islamic Wing of Palestinian Resistance: Its Roots, Characteristics, and Way of Politics. *Liberal Düşünce Dergisi*, 25(97), 147-165. <https://doi.org/10.36484/liberal.686585>
- Stein, E. (2024). *Orta Doğu'da uluslararası ilişkiler (hegemonya stratejileri ve bölgesel düzen)* (Çev. E. Ertürk). Fol Yayınları.

-
- The New York Times. (2006, Ocak 27). Palestinian landslide: the elections Hamas Routs Ruling Faction, Casting Pall on Peace Process”,
<https://www.nytimes.com/2006/01/27/world/middleeast/hamas-routs-ruling-faction-casting-pall-on-peace-process.html>
- Timur, K., & Bodur Ün, M. (2016). Kolektif siyasal şiddet ve İslami toplumsal hareket analizi: Hamas örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 565-597.
https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002403
- Tombak, F. (2006). *Yeni dünya düzeni ve orta doğu bağlamında Hamas örgütü* (Tez No.: 190338) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tuna, F. (2024). ABD'nin İsrail'e desteğini Hristiyan siyonizmi bağlamında anlamak. *Milel ve Nihal*, 21(Siyonizm Eleştirisi), 75-92.
- UN. (2009, November 5). Follow-up to the goldstone report—general assembly debate, vote—verbatim record. question of Palestine. <https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-178901/>
- UN. (2016, December 23). Israel's settlements have no legal validity, constitute flagrant violation of international law, Security Council Reaffirms. <https://press.un.org/en/2016/sc12657.doc.htm>
- Ünlü, H., & Doğrul, M. (2023). *TÜBA Filistin İsrail savaşı raporu*. TÜBA Yayını.
- Yıldırım, G., & Şahin, G. (2024). Israel-Palestine issue in the international press: a critical analysis on october 6-7 attacks and information warfare. *SAVSAD Savunma ve Savaş Araştırmaları Dergisi*, 34(2), 217-242. <https://doi.org/10.54078/savsad.1489403>
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 339-366, Summer 2025

Ancient and Medieval Sources, Interpreting with Modern Sources Study on the Origin of the Scythians

*Antik ve Orta Çağ Kaynakları, Modern Kaynaklarla Yorumlayarak İskitlerin Kökeni
Üzerine İnceleme*

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
06/03/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
17/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Elvin Huseynov

Master of Art

University of Çanakkale

Department of Art History

elvintr@gmail.com

ORCID: 0009-0002-6489-5125

Abstract

The Scythians appeared on the stage of history in 1000 BC and made a name for themselves like a hurricane. The first finds of Scythians came to the tsarist palace and the tsar Peter I (Pyort Romanov) immediately sent some scientists to the region to find out who these finds belonged to and to send them to the Tsarist Academy of Sciences. It was in such an environment that Scythian studies began, and then the debate on the origin of the Scythians gained momentum. While it is noteworthy that this tribe, whose cultures and lifestyles are described in ancient sources, resembles those who carry Turkish cultures in terms of culture and lifestyle, the origin of the names mentioned in ancient sources caused controversy, while some saw them as belonging to an Iranian language family, others argued that they would belong to a Turanian family. Especially the information provided by important authors such as Herodotus, Strabo, Ephorus, Hippocrates provides deep data on the Scythians. Within the scope of this article, we have tried to reveal that the Scythians were a tribe-tribe confederation of Turkic origin by considering all the evidence that will point to finding the origins of ancient and medieval sources and the scholars who examined this evidence. We have determined that the views of the scholars who say that the medieval sources, especially those who use the word Scythian, are called Goths, Ostrogoths and Visigoths are also called Scythians, are not correct, and that these chronicles call each tribe by their own names. As a result, it was seen that their origins and languages belonged to the Ural-Altaic language family, but it was determined that the Scythians, who disintegrated over time, were assimilated in terms of religion, language and culture.

Keywords: Scythian, Saka, Cimmerian, Massaget, Ancient

Öz

İskitler tarih sahnesine M.Ö. 1000 dolaylarında çıkmış ve adeta bir kasırga misali kendilerinden söz ettirmişlerdi. İskitlere ait ilk buluntular Çarlık sarayına gelince başlamış çar Büyük I. Petro (Pyort Romanov) derhal bölgeye bazı bilim insanlarını göndererek bu buluntuların kime ait olduğunun bulunmasını ve buluntuların Çarlık Bilimler Akademisine gönderilmesini istemiştir. İşte İskit çalışmaları böyle bir ortamda başlamış daha sonra İskitlerin kökeni tartışması hız kazanmıştır. Antik kaynaklarda kültürleri ve yaşam biçimleri anlatılan bu kavmin kültür ve yaşam biçimi olarak Türk kanını taşıyanlara benzemesi dikkati çekerken, antik kaynaklarda geçen isimlerin kökeni ise tartışmalara neden olmuş kimi bir İranî dil ailesine ait görürken kimileri Turani bir ailenin mensubu olacağını savunmuştur. Özellikle Herodot, Strabo, Ephorus, Hippocrates gibi önemli yazarlarının aktardığı bilgiler İskitlere ait derin veriler sunmaktadır. Biz de Antik ve Orta Çağ kaynakların kökenlerini bulmaya işaret edecek bütün delilleri ve bu delilleri inceleyen bilim insanlarını ele alarak bu makale kapsamında İskitlerin Türk-Moğol kökenli bir boy-kabile konfederasyonu oldukları ortaya koymaya çalıştık. Özellikle İskit kelimesini kullanan Orta Çağ kaynaklarında Got, Ostrogot ve Vizigot'lara da İskit denildiğini söyleyen bilim insanlarının görüşlerinin ise doğru olmadığını bu kroniklerde her kavme kendi isimleriyle seslendirildiğini tespit ettik. Verilen tüm bilgileri hem tarihi hem filolojik hem coğrafi hem de arkeolojik buluntular ışığında yorumlayarak ele aldığımız için bir bilginin yanlış olup olmadığı kolayca anlaşılmıştır. Bunun sonucunda kökenlerinin ve dillerinin Ural-Altaic dil ailesine mensup olduğu görülmüş fakat zamanla parçalanmış İskitlerin din, dil ve kültürel açıdan asimile oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İskit, Saka, Kimmer, Massaget, Antik

Atf Bilgisi / Citation Information

Huseynov, E. (2025). Ancient and medieval sources, interpreting with modern sources study on the origin of the Scythians. *Asya Studies*, 9(32), 339-366. <https://doi.org/10.31455/asya.1652766>

INTRODUCTION

The Scythians were a group of nomadic warriors who raided from Southern Siberia to the Middle East, Anatolia and the North of the Black Sea around 1000 BC. It is accepted that the Scythians came to the land of the Cimmerians as a result of the tribes squeezing each other in the 8th century BC. It is known that the famine in Central Asia caused this migration of tribes (Tarhan, 1979: 365). But around 1200 BC, a climate crisis is thought to have occurred in southern Siberia. There may have been a famine because of this crisis. Archaeological finds indicate that their homeland was the Altai Mountains, in the Minusinsk region of today. The biggest problem about the Scythians is both their origins and whether they were the same tribe as the Cimmerians and Saka. In this article, we will try to reveal information about both this problem and the origin of the Scythians. Research on the ethnic origin of the Scythians has remained rather superficial. The main reason for this should be the lack of written philological data to reinforce their historical identity, despite the fact that the Scythians existed in a very large geography and over a long period of time. When the earliest findings about the Scythians were sent to the Russian Emperor Tsar Peter I, research on this tribe began. But all they had were rich ornaments found in kurgans all over the country. Although Western and Russian scientists were trying hard to identify Scythians as a tribe based on their art, they could not get the results they wanted. Eventually, two different views emerged in the world. One was the Greek or Indo-Greek tribe based on Scythian objects influenced by late Greek art, and the other was the Iranian tribe. These two views are currently the most widely accepted by foreign scholars. But while the Greek view has lost its influence, Russian archaeologists and historians continue to argue that the Scythians were an Iranian tribe. For a while there was an idea that the ancestors of the Russians were Scythians, but this hypothesis was later abandoned. However, in the last century and in recent researches, the view that Scythians were not an Iranian tribe but a Turkic tribe has gained more influence. Scholars who have studied Scythians have generally analyzed archaeological finds regionally and avoided looking at the big picture. Scholars such as Grakow, Rudenko and Artamonov were in a dilemma about their ethnic origin, and every scholar who entered this field after them could not get out of this dilemma. This is because a community of scholars has emerged who are not culturally Iranian, but who hesitate to address the origin of the Scythians, whom the western scientific world calls a tribe speaking Iranian languages. What needs to be addressed here is to reveal that the Cimmerian / Scythian / Saka names mentioned in ancient sources are a single tribe. Herodotus writes that the Scythians were in Asia and that they were defeated in the war with the Massageties and crossed the Araxes River into the land of the Cimmerians (Herodotus, IV: 11). Upon this information given by Herodotus, the name Saka is mentioned in Achaemenid sources. In the Behistun inscription of Darius, Sakas are divided into three as Saka Tigrakhauda (Pointed-Headed Sakas), Saka Tiay Para Daray (Sakas Beyond the Sea) and Saka Haumavarga (Hermann, 1933: 158). We know that Cyrus the Great was defeated by the Massagetes. However, Persian sources refer to these tribes as Saka. We know that Darius went on a campaign against the Sakas. Herodotus, on the other hand, while describing the Scythians' warrior prowess and the defeat of the Egyptian King Sesostris by the Scythians, referred to them as "Darius' Undeclared" (Herodotus, II: 110). It is understood from this that Scythians and Saka are different names for the same tribe. The information expressed by Starbon below also proves this view.

"In a fragment of the epic poet Choerilus' "Crossing the Bridge", he mentions the Sakas. "The sheep-herding Sacae (Sakas) are Scythians by origin, but the wheat-bearer says they lived in Asia. He wrote that they were law-abiding nomadic colonists." (Strabo, VII: 3.9)

It is already accepted by many scholars that the Sakas and Scythians were the same tribe. But what about the Cimmerians, who were they really? The answer to this question can be found in ancient Mesopotamian tablets. Babylonian sources referred to this nomadic warrior community as Gamira or Gmira. This is where the name Cimmerian, which is used today, comes from, which means "Nomad" (Gershevitch, 2007). In fact, research from Assyrian and Persian sources suggests that the name "Cimmerian" probably originated in the Middle East. According to G. Geybullayev, the name of the Cimmerians was a different pronunciation of the name "Gemer - Belt". The meaning of the name "G/Kemer" was derived from the combination of the words "Kam"/"Gam"- Shaman and "Er"- Valiant (Geybullayev, 1994: 99). M.G. Melikishvili also noted that the Cimmerians also lived in the west of the Caucasus Albaya. According to G. Geybullayev, the Iranian translations of the names of the Massagetes in the Iranian language were meaningless. Geybullayev writes that the name Massaget means "Head Sakas", as it is derived from the Turkish m-b change "Mas" - "Bas", "Sak" - "Sakas", and in Turkish it ends with the suffix "at", which indicates majority. We can support this information as follows, Tomris who defeated Dareios is mentioned as Massaget in all sources. Tomris was the leader of the Sakas. This was probably a different pronunciation of a tribe name, and this tribe was a tribe that ruled the Sakas. Strabo informs us that the Cimmerians attacked Anatolia through the Bosphorus Strait in Homer's time and even earlier (Starbon, I: 2, 9/ III: 2, 12). In contrast to this information, it is known that Scythians were sovereign in the southern Caucasus during this period and raided Anatolia and the Middle East from there. However, it is known that Scythians were involved in the Assyrian and Manna wars in the 8th century BC. In one of his letters, the Babylonian Oracle Balusezib states that the Cimmerians promised not to interfere in the Assyrian-Manna relations and adds that they cannot be trusted (Gershevitch, 2007: 102). The first ancient source about the Scythians is found in the Prism (B) of the Assyrian Emperor Asarhaddon (Durmuş, 2007: 80). According to this information, the Assyrian Emperor allied with the Scythian ruler Bartatua against the Cimmerians and Mannaites who threatened the northern borders of his country and gave him his daughter (Luckenbill, 1968: 207). In this Prism, Gimmirrai and Ashguzai are mentioned as tribal names, and it is thought that Ashguzai are Scythians and Gimmirrai are Cimmerians (Durmuş, 2007: 38). In addition, ancient sources indicate that there was a Scythian sovereignty in North-Eastern and possibly Eastern Anatolia. The Assyrian king Sargon II (721-705) assigned his son Sennacherib to gather intelligence in the northern regions. His report to his father Sargon II contains interesting information. According to the information given by Sennacherib, the Urartians were defeated in the Gamir region in Eastern Cappadocia, the Cimmerian region. It is thought that this battle took place in 707 and the defeated king was Argishti II (Sulimrski, 2006: 558). In fact, all these sources and many others show that the Scythians were in fact a great Confederate Empire and that they raided from the South Caucasus into Anatolia and Mesopotamia, from south-eastern Iran into the Iranian plateau and Mesopotamia, and from the north, north of the Black Sea into Gallipoli and the Balkans. In fact, it should be noted that the attacks were in fact strategic, the main idea was to prevent troops from continental Greece from coming to the Gallipoli region

and to enter Anatolia and Mesopotamia from three directions. By the 6th century BC, the Scythians had already buried many kingdoms such as Med, Assyria, Urartu, Phrygian, etc. on the stage of history and stood before us as the dominant power of the region. They had even brought the Egyptian king to their presence in Egypt. For this reason, it is natural that Scythians are mentioned in three different sources with three different local names. However, it is also seen that different Scythian names are mentioned from time to time. This is a tribe/tribe name. Because it is clear that Scythians were a confederation of tribes and tribes.

FINDINGS

When we look at the ancient sources, the most important source providing information about the Scythians is undoubtedly Herodotus. Herodotus described the Scythians by combining them with Greek mythology and stated that they believed in Greek gods. However, it would not be correct to say that all Scythians believed in Greek religion in the geography where Scythians were spread. However, this is understandable since the conditions of that period and the data on how Herodotus obtained this information are quite limited. Herodotus says that Targitaus or Targitay's father was Zeus and his mother was the daughter of the river Borysthenes, and then states that Hestia was called Tabiti, Zeus was called Papaïos, Earth was called Api- Zeus' wife, and the celestial Aphrodite was called Argimpasa and Poseidon was called Thagimadas (Herodotus, IV: 59). The information Herodotus gives here is important because he is reporting what he has heard. Herodotus says that the person called Toprak- Api was the wife of Zeus, which naturally means that Toptak-Api was seen as the mother of Targitay. Api today means "Mother-Mother" in Chuvash Turkish (Ashmarin, 1994: 278; Bayram, 2007:36). Apart from this, the expressions "Eçüm Apam Bumin Kagan, Istemi Kagan..." from the eastern side of the Kül Tigin monument built by Bilge Kagan were used in the sense of ancestor and ancestor, and in many old Turkish inscriptions in the sense of "sister". N.I. Ashmarin, who prepared a 17-volume Chuvash dictionary, writes that the word Papay is used as father and Tura Papay is used as God Father in Chuvash language (Ashmarin, 1999: 95-96). In Khakassian, a similar word used as "Paba" carries the meaning of "Father" (Arıkoğlu, 2005: 344). Today in Azerbaijan, the words Papa and Ata are also used along with the word Baba. In his work, Feofilakt Simokatta writes that in 584, one of the Avar beys was named Targitay (Simokatta, 1986: 1.4, 4-5; 1.7,7; 6.9,6). Simokatta himself is an important historian who was among the Huns. In fact, this alone shows that the Scythians were the ancestors of the Turks living in the Eurasian steppes. According to Azerbaijani researchers, the name of the god Argimpasa comes from ancient Turkic. The word "Argim" is old Turkic and means "Irkin"- "rain that falls continuously for several days" (Nadelyaev, Nasilov, Tenishev, Sherbak, 1969: 212). The concept of "Pas/Bash" was accepted to mean "Headman/Leader" and it was suggested that the name Argimpasa was formed from these two words (Geybullayev, 1994: 105).¹

¹ Geybullayev gives the majority of these words in his work and argues that they are Old Turkic with etymological and linguistic evidence. We will not cover all the words in this article. But you can refer to Geybullayev's work for detailed information. By giving an example here, we will demonstrate the importance of the research.

"Sandakurru- "San"- Name, Glory, Fame; "Da"- La suffix; "Kur"- Firm, Valiant; Sandakshatra(u)- "Sanda"- Named, Glorious; "Shat"- Heir, Prince; "Ar"- Private, Valiant" (Geybullayev, 1994: 100).

Herodotus states that the Scythians respected their ancestors and told Dareios that they would “fight if the graves of our ancestors were insulted” (Herodotus, 2004). This is the same as the Cult of the Ancestors found in the Turkic and Mongolian nations in Asia. Herodotus also describes the Scythians' adherence to their traditions and their funeral rituals. Here he describes the construction of kurgans, which is clearly seen in the Turks Culters.

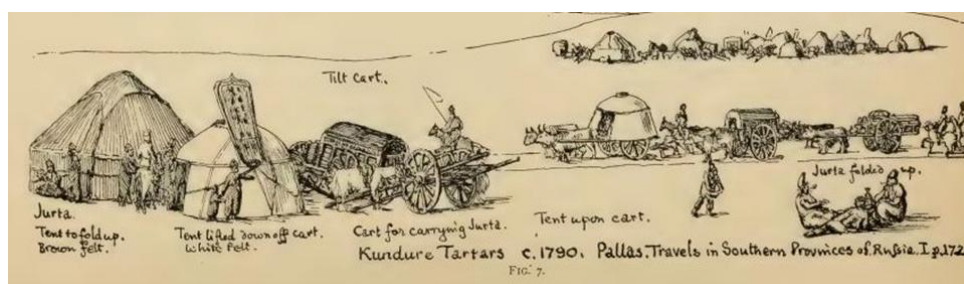
The burial-place of the kings is in the land of the Gerrians, the place up to which the Borysthenes is navigable. In this place, when their king has died, they make a large square excavation in the earth. After this is ready, they take up the corpse, once the body has been covered over with wax and the belly ripped open and cleansed, filled with cut up galingale and spices and parsley-seed and anise, and then sewn together again. Then they convey it in a waggon to another nation. Those who receive the corpse do the same as the Royal Scythians, that is they cut off a part of their ear and shave their hair round about and cut themselves all over the arms and tear their forehead and nose and pass arrows through their left hand. Thence they convey in the waggon the corpse of the king to another of the nations over whom they rule; and they to whom the corpse came before accompany them. When they have gone round to all conveying the corpse, then they are in the land of the Gerrians, who have their settlements furthest away of all the nations over whom they rule, and they have reached the spot where the burial-place is.

After that, having placed the corpse in the tomb upon a bed of leaves, they stick spears along this side and that of the corpse and stretch pieces of wood over them, and then they cover the place with matting. Then they strangle and bury in the remaining space of the tomb one of the king's mistresses, his cup-bearer, his cook, his horse-keeper, his attendant, and his bearer of messages, and also horses, and a first portion of all things else, and cups of gold; for silver they do not use at all, nor yet bronze in burial. They all join together to pile up a great mound, vying with one another and zealously endeavouring to make it as large as possible (Herodotus, IV: 71).

As it is understood from this, the corpses were embalmed in a natural way. We know that this tradition of embalming continued until Mehmed the Conqueror. The Turks Mongols used to perform this embalming ritual after embalming the corpse so that the corpse would not smell during the waiting period. It was Byzantine writers and historians who expressed this similarity. Another information given by Herodotus is very important. Herodotus' account of what happened to two Scythian leaders named Anacharsis and Scyles reveals a different situation (Herodotus, 1993). Anacharsis, a Scythian prince, must have left the Scythian country and traveled to the Greek mainland. Herodotus wrote that he may have been killed because he left the Scythian traditions and became fond of Greek traditions (Herodotus, 1993). But the real reason why he was killed by his brother Saulius was that he played drums at night in the temple of the Snake-Legged Scythian goddess Hylae, performed shamanic rituals and wore pictures on his clothes (Ustinova, 1999: 79). This shows that he was killed as a result of a cultural clash, considering his betrayal. Scyles was a Scythian king who lived in the 5th century BC and admired Greek culture. He was ostracized by his people for adopting the Greek lifestyle and

was executed by his brother (Wheeler, 1855: 21-22).² Herodotus further states that the Scythian kingdom was divided into three (Herodotus, IV: 7). Strangely enough, in the information given about the Xiongnu, that is, the Huns, it was written that the Huns were ruled by three clans or tribes (Kim, 2016: 17). In Scythia, the power over all Scythians was in the hands of a group or tribe called the Royal Scythians. These were the highest and elite part of the whole Scythian confederation. But a similar situation existed in the entire Hun Empire. There was a hierarchical supreme Xulianti, the tribe of Teoman's Modu, who ruled the Hun tribes (Kim, 2016: 17). Even this is an important example of the Scythian-Hun connection in cultural terms. The funeral rituals of Scythians and Huns and the fact that Hun objects are very similar to Scythian objects, as we will explain in the General Evaluation section, suggest that these two states may actually be a single nation. Herodotus uses an expression while describing the Scythians' bath construction. "They rejoiced and howled like wolves" (Herodotus, IV: 75). We think that we don't even need to mention that the wolf was an important animal among the Turks in Central Asia. As a way of life and as a tactic of warfare, the wolf is the most important Turkic symbol and symbol. Many ancient sources, including Herodotus, mention that the Scythians were a people who lived in tents made of felt on chariots. E. Minns says that these Scythian felt tents on chariots were also found among the Tatars and provides a drawing from 1790. Apart from this drawing, we know that ancient Turks lived in felt tents and could carry them on carts. This is another example of the cultural continuity of a nation. Apparently, E. Minns argues that the Scythians were Turkic in all respects.

Figure 1: Description of Kundure Tatars in the Kyrgyz land in 1790 in Minns' Book (Minns, 1913: 53)



Hippocrates gives richer information about the Scythians. He states that the Scythians were nomads and lived in two or three sectioned houses covered with felt on carts pulled by oxen (Hippocrat, 1881: 110). What is described here are the Turkish and Mongolian Otags in Central Asia. According to the information provided by Hippocrates, this cultural lifestyle was also practiced during the Scythian period. Geybullayev argues in Hippocrates' "Diseases IV" that the Scythians called Piy (fat) Vutir, and that this word is formed from two words in Turkic languages, Ava- Uva, which means food, and Turi, which means milk, and that it is Food from Milk or Milk Food (Geybullayev, 1994: 103). Later, the information given by Hippocrates

² We see many similar incidents in Turkish history. An example of this event is the murder of the Uighur ruler Böğü Kagan by the elders of the state after he accepted the Mani religion, abandoned the Turkish tradition and finally wanted to settle in the temple as a priest. One reason for his death was that he wanted to attack China, which did not accept the Mani religion, under the influence of a Mani priest. Böğü Khan was deposed from his throne for disregarding the custom.

describes how this Vutir was made. This information shows us that Scythians were nomads from Central Asia.

“Vutir is made only from horse's milk; for this purpose, they pour horse's milk into a wooden container and shake it (the author is describing the production of Nehre- Yani butter, which is common among the Turks), when the milk foams and the fat partially rises to the surface, it is called Vutir. The solid and heavy part of the milk sinks to the bottom, which is separated and dried. Hippocrates later wrote that this dried part was called Ippaka in Scythia. In ancient Turkic languages, ipi - Ippaka is derived from the word “bread” and “food” and the term “Eppek” used in our language comes from here.” (Geybullayev, 1994: 103-104)³

Today, many researchers use the expression “Ippaka” in its Latin form “Hippace”. However, the ancient Greek spelling of the word “ἵππαχην” is transliterated as “Ippakhane/Ippaka” (Hippocrates, 1881: 6. 94). This is also an important element to pay attention to. Because the word is derived from ἵππα - horse (horse-related). In addition, Minns, who evaluates Hippocrates' writing that the Scythians were red-brown in color due to the cold, points out that this feature was also found in the Tatars and Kublai Khan (Minns, 1913: 45). Hippocrates mentions that they lived on the Rhiphaen mountain (probably Ural) and saw the sun on the summer solstice, and that they were windy and cold. This shows that the homeland of the Scythians was the Northern regions and Siberia. Therefore, the hypothesis of western scientists that the homeland of the Iranians was Central Asia is also meaningless here. Because the Scythians were a northern people who landed in Central Asia later, so they would not have been Iranians.

Ctesias, who lived in the 5th century BC, was the physician of the Achaemenid King Artaserhas II. He lived during this period and wrote about Persian history. Among the information provided by him, there is an interesting piece of information other than the marriage of the Saka queen Zarina and the Parthian king and the resulting Median wars, which we will frequently mention in this article. This is the part where the queen is informed of the death of the rebel Cyrus at the Battle of Cunaxa. Cyrus was a satrap and rebelled against his brother Artaserhas II. As a result, he dies at the battle of Cunaxa. Ctesias is said to be the bearer of the news here, and in Scythian style he gives the news slowly. Below we give the passage as it is. Here the expression “the king fled” does not fit both historically and as a conclusion. What is meant to be said here is that the king flew away. It is known that death was always expressed as “Flight”⁴ among the Turks in Central Asia. And flight was seen as paradise in ancient Turkish.

“This is what Ctesias does in the announcement of Cyrus' death. For the messenger comes but does not tell Parysatis straightaway that Cyrus has died – this is what is called a ‘Scythian discourse’ – rather, he first announced that he was winning and she was pleased and worried. Afterwards she asks, ‘How is the King faring?’ And he says that he has taken flight.” (Ctesias, 2012 107-108)

³ I am a living witness that my grandmothers and grandfathers and the elderly people around me use this expression. I personally know that this type of bread, which is also made in a sweet way, is called “Şirin (sweet) Eppek (bun/bread)” by my family.

⁴ It flew- it migrated in the sense . There is a word “Uştmay” in Sogdian. It is thought to mean heaven. But the origin of the word derives from the meaning of “Perfect Existence” rather than heaven. The passage above directly preserves the meaning of death as flight and in the Altay language family.

Ephorus, a historian and geographer who lived in the 4th century BC, is another source that admires the Scythians and provides information about them. Today, it is accepted by the scientific world that Strabo repeated some of his information. The historian Ephorus, like Strabo, says that the Scythians drank mare's milk (Strabo, 1969; Starbo, 1964: .3.9; Pownall, 2003). Ephorus also writes that they were just, had their own good laws and could not be enslaved (Pownall, 2003: 127-128). In this case, we can say that the Scythians adhered to Central Asian traditions and had their own "Traditions". Mare's milk is a common expression in the ancient world. Probably what is being referred to here is koumiss. We can say that koumiss was fermented from horse's milk and was a drink specific to the Turko-Mongolian tradition. This cultural element again shows that they were Turkic-Mongolian. Ephorus calls the Scythians fair nomads. However, he states that they were different from other barbarian Scythians and were more cultured (Pownall, 2003). The Scythians he praises here are the western branch of the Scythians who remained north of the Black Sea and were culturally fragmented and began to intermingle with the Greeks. He may have used these expressions because he had no connection with the others. We can understand this from his praise of the Scythian Anarchasis. Strabo found Ephorus' thoughts wrong in the case of Anarchasis, but he listed Ephorus among the "Seven Sages" (Pownall, 2003). We have already stated who Anarchasis is. This information shows that Ephorus praised the part of the Scythians to the north of the Black Sea for their recognition, but thought it appropriate to call the others barbarians. But from the part where Ephorus calls all nomadic Scythians just, it seems that he must have been fascinated by the fact that they had their own laws and lived simply.

The earliest surviving maps from that period provide extensive information about the Scythian homeland. The first one is undoubtedly the map of Eratosthenes⁵ (276 BC - 194 BC). Another important source about the Scythians is undoubtedly the geographer Cludius Ptolemaeus. Even though he lived between 100-160 AD, the map he drew gives important information. His map, like Etastosthenes' map, shows the homeland of the Scythians as the northern regions. But this map is more detailed. Because the regions he named as Scythian and Saka are important. He writes Scythia for a part in the North of the Caspian Sea and Scythia for a part in Central Asia. Since the Sarmatians dominated the Northern and Western parts of the Black Sea from these periods, Sarmatia is written here. But to the north of these and the Central Asian part is written Skythai. Here, the word Skythai, which corresponds especially to the southern Siberia region and apparently written in the North-Eastern Caspian region, coincides with all archaeological data. Because many important finds belonging to the Scythians are in today's Kazakhstan region. This is also consistent with Ptolemaeus' map. . Below this region lies the Sacae region. This region is probably today's Central Asia. In the middle of the Sacae region, the Massaget script is read. This corresponds to the information we have given above. The reason why these regions are depicted separately is that there was no centralized state in Central Asia during this period. In addition, the province of Sakasena, the center of the Scythians in today's Azerbaijan in the South Caucasus, described by ancient sources, appears on the map. Based on this information, we can say that the Scythian tribes in this region today belong to the Ural-Altaic language family and belong to the Turkish culture.

⁵ Eratosthenis. (1789). *Geographicorum Fragmenta* (Seidel, G. C. F., (Ed.). Vandenhoeck et Ruprecht.

Figure 2: Scythia on Eratosthenes' World Map (Mcphail, 2011)

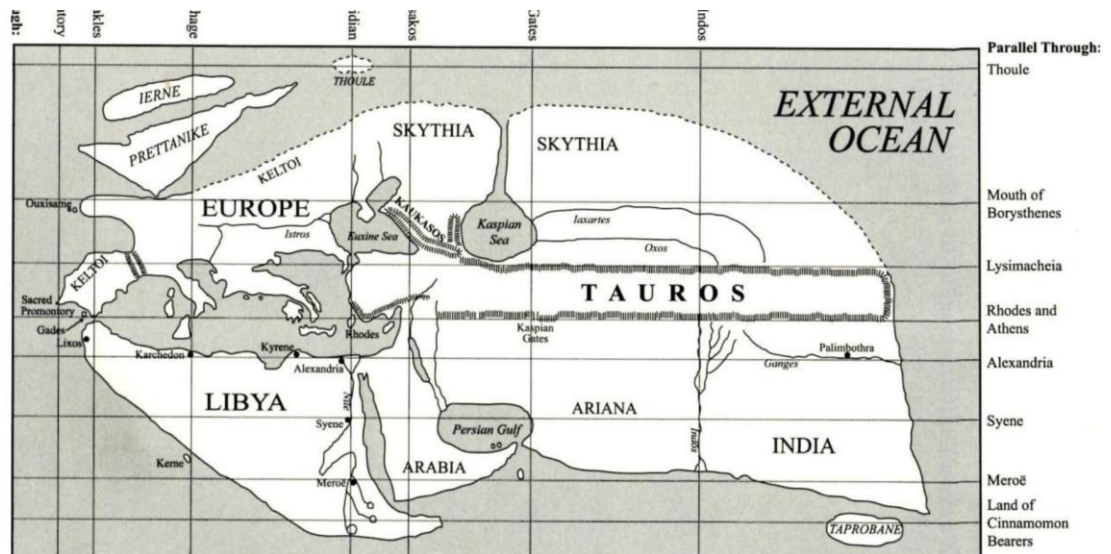


Figure 3: Ptolemaic North Caucasus Sarmatian Scythian Border (Ptolemy, 1562)

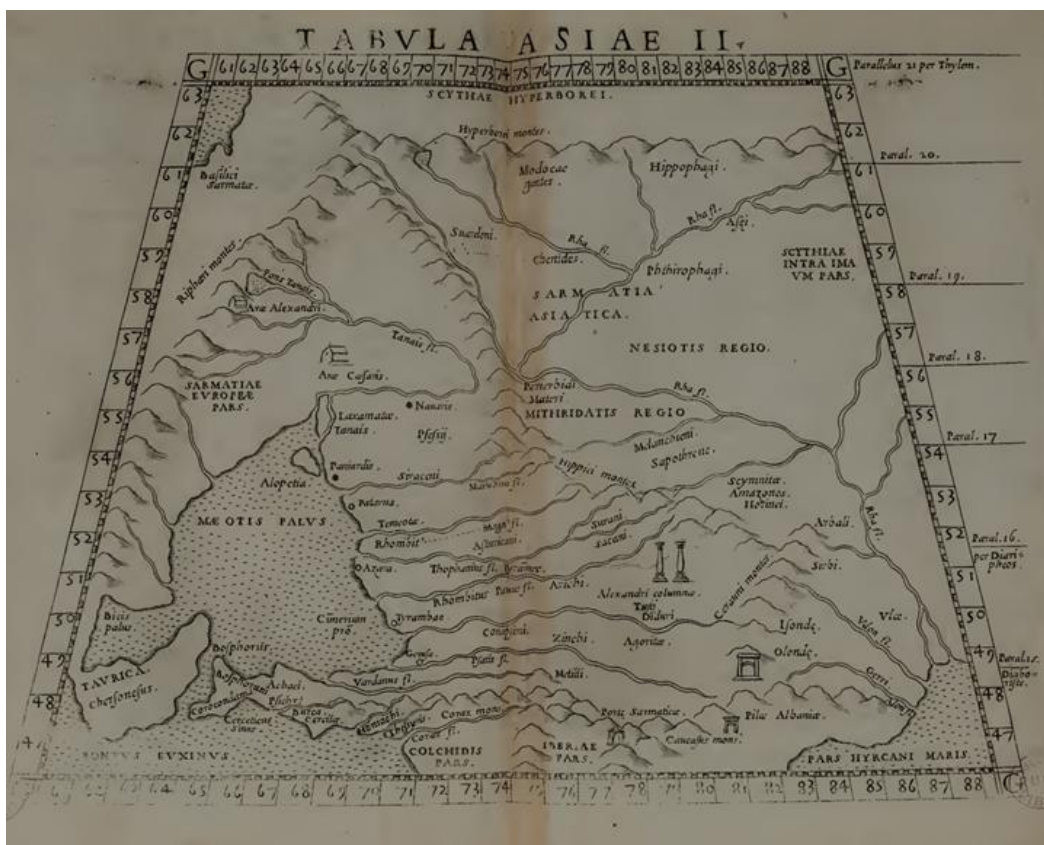


Figure 4: Ptolemy Central Asia Scythian-Saka Region (Ptolemy, 1562)



Figure 5: Ptolemaic Map Reproduction Codex GI 57 (Ptolemy, 2017)



It should be emphasized that the South Caucasus centered in Ganja was the most important place for the Scythians. According to Strabo, the Atropatena state had the province of Sakasena (Strabo, 1969: 9. 7,2). Today it is recognized by many scientists that this region is located in Azerbaijan. Geybullayev, on the basis of ancient Xenophon, emphasizes that the Sakas lived in the neighboring regions of the Gurgan and Qadus in the Midian region and writes

that Astara-Lankaran and Mughan were the ancient Midian lands (Ksenophon. 2011). You can also look at Ptolemy's map about the city of Sakasena. There is a small Sakasena in this region. It is believed that Kaspis lived in Salyan, Mughan regions of Azerbaijan and Sakas came and settled in these regions. This region is called "Balasacan". It is known that Balasajan - "Pala" - comes from the Old Turkic "Flatness" (V.V.Radlov, 1898: 4.2, 1162), Sacan - from the name of Saka, and the last time the XIII century writer Yakut al-Hamawi drew attention to this place (Geybullayev, 1994: 108). The name Balasajan is still alive in Azerbaijan today. According to us, it is obvious that the name Balaken, one of the northern provinces of Azerbaijan, came from here. In addition, in present-day Kyrgyzstan, between Lake Issyk-Kul and Bishkek, is the city of Balasagun. Although it is not known by whom this city was founded, it is known that it was an important center under the rule of the Gokturk and Uighur states. This similarity draws attention. The Scythians called the Kerch Strait, known as the "Cimmerian Strait", the "Balık Yolu- Fishway", while the Greeks called it Panticapaeum (Gershevitch, 2007: 93). The names "Ordu Balık (Balıg)" and "Besh Balık" in Central Asia are strikingly similar. This very strait was the most important entrance to many ancient cities and trading colonies. Based on this expression, which means "Balıg Yolu-Fishway), we can state the following. Probably the Scythians called these cities "Balıg". That is why they called the strait the "Balıg Yolu-Fishway), which means the road leading to the cities. Apart from that, the name of this Sakasena province was Sakasin, which was derived from Saka and the suffix sin (Old Turkic Shin/Chin was the suffix denoting affiliation). The center of Sakasena province is disputed by western scholars today.

Herodotus mentions the name Orthocorybantili when naming the peoples living under the Medes. This name may be a Greek translation of the name Tigraxauda (Pointed Hat Wearers) mentioned in the inscriptions of Darius I and Xerxes (Gershevitch, 2007: 100). It is identified with Herodotus' Orthocorybantes, Strabo's Sacasene inhabitants, Arrian's Sacasinae. The province of Sakasena is located in what is today Azerbaijan. Today, the names of cities such as Sheki, Ganja are related to the old Sakas. In addition, it is written in a Pahlavi-language source that Afrasiab from Turan founded the city of Ganja in Aturpatakan (Kasumova, 1992, 19). M.I. According to Dyakonov, there is also a Sakasena prefecture centered on Ganja (Dyakonov, 1956: 250). Geybullayev, who expressed the following information about Sakasena, one of the centers of Sakas, states based on ancient sources as follows:

"As is well known, B.C.. II. in the century, the capital of the Atropatena province was the city called Ganzak in Persian sources. Ancient writers Strabo, Pliny and Ptolemy wrote the name of this city as Gazaka and falsified Zaza. V. the century Armenian historian Favst Buzand mentions him as Gandzak (Favst Buzand, III, 7). All these names are distorted forms of the Ganja or Ganjek toponym in different languages. The fire temple of the Azerbaijanis was located in the city of Ganja, located 6 farsangs from the Cave, to the south-east of Lake Urmia. 9. the century-old Arab geographer Ibn Khordadbeh wrote this toponym as Cenze, 13. the century-old Arab geographer Yagut Hemevi writes as Jaznek (distortion of Cenzek). Researchers who have written about the meaning of the toponym Ganja have associated it with the word "treasure", which means young in Persian. This is not a reasonable idea. We attribute the Ganja (Gan Decek) place names that appeared in the regions where the Saklar lived both in Atropatena and in Albania to the existence of a tribe called Gan Decek among the Saklar.

Mahmud of Kashgar wrote that in Central Asia, one of the Turkish tribes in the region where the Sakas lived in ancient times was called Ganjek. The second part of the Ganjek ethnonym, "cek", reflects the Sak ethnonym due to its substitution of s - ç in Turkish languages. It is related to this that both Ganja rivers in Azerbaijan are called Ganzak in ancient sources." (Geybullayev, 1994: 119)

They are depicted with pointed hats on ancient wall Achaemenid wall reliefs and on Scythian archaeological objects. This "Man in the Golden Dress" outfit was fully proven when it was found. Interestingly, 14. in a century-old source called "Acaib-ed-dunya", it is mentioned that young men in Ganja city wear fluffy felt hats (Mikhluco, 1954:208). In addition, medieval Arabic sources that provide information about the city of Samarra, which was released for the Turks by the Abbasid caliph and where the Central Asian animal style is seen even in archaeological objects, provide information that is very important. We see the first trace of Scythians in Islamic geography in this period. We also find information about how the Afshin wore in the sources of this period. There were two shirts, one inner and one outer, the outer shirt was made of red dibac, the chest part was decorated with rubies and jewels, and the kalansuvah (börk) on his head was a pointed cone-shaped hat embroidered with pearls and jewels (Esin, 1973:318). This outfit reminds us of the dress of the Man in the Golden Robe. I have already stated above that many golden royal dresses belonging to the Scythians have been found in the Turkestan region today.

Arrian(us) (86-146) has described at length the problems that Alexander had with the Scythians in Bactria. The fact that the Scythians retreated and attacked again told one of the best examples of a false retreat. But the Macedonian troops could not understand this tactic. When the news reached Alexander the Great about how Spitamenes' cavalry and the Scythian cavalry had defeated the Macedonians, trapped the Macedonian troops on an island, and that only 40 cavalry and 300 infantry had survived this battle, Alexander was in a difficult situation (Arrian, 1986: 210). Arrian gives deep information about the Scythians in his work. According to him; The new Scythian king (Scythians of Europe) sent a delegation of ambassadors to Alexander; he wanted to be a friend and ally by giving his daughter to him and said that he would obey Alexander's orders. Alexander politely declined this offer. Spitamenes, a powerful satrap, was the one who rebelled against Alexander and gathered nomads around him. Arrian writes that Spitamenes attacked the Massaget branch of the Scythian people and defeated them (Arrian, 1986: 239). The author of which Spitamenes dressed up as a Scythian when proclaiming himself king (Arrian, 1986). This shows him that the Scythians and Persians were peoples who wore different clothes from one another and had different cultures.

Diodoros mentions the Scythians in Siculus. It clarifies the accuracy of the map found above with the statement below. As can be understood from this statement and as can be understood from the Oxus finds, Southern Turkestan, as well as the region of Afghanistan, Tajikistan today, were the southern borders of Scythia.

"Now India is four-sided in shape and the side which faces east and that which faces south are embraced by the Great Sea, while that which faces North is separated by the Emodus range of mountains from that part of Scythia which is inhabited by the Scythians known as the Sacae;" (Diodoros, 1967: 2. 35)

But some of the information he gives coincides with the information given by Herodotus. He probably got this birth myth from her. But the most important thing is the information he gave after this legendary birth, when talking about the area where the Scythians ruled and their form of government.

*“But some time later the descendants of these kings, because of their unusual valour and skill as generals, subdued much of the territory beyond the Tanais river as far as Thrace, and advancing with their armies to the other side; they extended their power as far as the Nile in Egypt.” And after enslaving many great peoples which lay between the Thracians and the Egyptians they advanced the empire of the Scythians on the one side as far as the ocean to the east, and on the other side to the Caspian Sea and Lake Maeotis; for this people increased to great strength and had notable kings, one of whom gave his name to the Sacae, another to the Massagetae, another to the Arimaspi, and several other tribes received their names in like manner. It was by these kings that many of the conquered peoples were removed to other homes, and two of these became very great colonies: the one was composed of Assyrians * and was removed to the land between Paphlagonia and Pontus, and the other was drawn from Media and planted along the Tanais, its people receiving the name Sauromatae” (Diodoros, II: 43.4-41).*

This information is very important because he writes that the Scythians dominated the region by conquering a wide area from Oceania to the Caucasus, they were made up of tribes and were divided into three in order to rule the region. This shows us why Persian and Greek sources give us information as if they were describing different people, especially why they always used different names in the Assyrian-Urartu-Manna wars. The reason for this was probably that there must have been a tribal confederation. Those in the North of the Black Sea depended on a separate leader, the Caucasus and the Mediterranean area depended on a different leader, and Central Asia and Southern Siberia depended on the main command center, the chief leader. This is evidenced by archaeological finds. Especially in the recent period, the “Golden Clothes” found in Kazakhstan actually indicate that the main commander, who passed into literature as the Royal Scythians, may have been in this region. Pazırık and similar finds show the Southern Siberia and the Minusinsk basin. In particular, he says that he took these names from his tribes, where the names Saka, Massaget and Arimaspi were actually the name of a king. This expression explains more than one nomenclature and leader names in ancient sources. Because it probably explains the fact that the boy-tribe organization mentions more than one name when talking about them from ancient sources, where each neck or tribe has its own name, for this reason. Although the people are generally known as Scythians, this is probably a name that the Greeks wore. Such a three-part administration of the country resembles the Huns' administration, while having a different leader in each such region resembles the “Yabgu” position that we will see later in Central Asia. Because when the Göktürks also grew up and spread over a wide geography, they left the country to the rule of commanders who were originally descended from the dynasty, called eastern and western “Yabgu”, both to manage the region correctly and to continue conquering. It is also normal that this was not understood in ancient times and that every leader was looked upon as a Scythian king. Because the Western Yabgu from the Göktürk state are also seen as kings when looking at medieval sources. Because such a management is a characteristic of the steppe. Such a rule is

not even out of the question in the West. The information given by Scillus is important in this sense. In this information, he reveals the Turkic-Mongolian tradition. Scillus tells that there were revolutions in the Scythians after this period and that power women became kings in Scythia, which is the most well-known feature of Tomris hatun. He wrote a similar statement earlier when talking about the Saka queen named Zarina:

“Now this people, in general, have courageous women who share with their husbands the dangers of war, but she, it is said, was the most conspicuous of them all for her beauty and remarkable as well in respect to both her designs and whatever she undertook” (Diodoros, II. 34.5).

It should be noted that throughout history, only in the Turkic-Mongolian tradition have women had such a say in the administration of the state and publicly participated in wars. No Iranian tradition says that women participated in the war. On the contrary, Iranian and Arabian writers were surprised that the women of the Turks who came to the region in the Middle Ages had so much say and were warriors.

Another important historian and writer who provides information about the Scythians is the Roman Claudius Ælian. He not only conveys the information given by Herodotus, but also gives deep knowledge about Decapitation and nomadism among the Scythian/Saka elements. The Scythians wander up and down their own Country; but Anacharfis, being a wife man, extended his travels farther: for he came into Greece, and Solon admired him (Ælianus, V: 125). His information he gives is important to us. Because he says that the Scythians move up and down from their own country. In fact, this does not mean not only nomadism. It may be an analogy/analogy. It may mean that they lead a highland- winter style of life. Because he could have used a different expression instead of up-down. We already have this information from what Herodotus told us. But as a historian of the ancient world, it is very important that he confirms Herodotus with such knowledge and gives a new information about the Scythians, as we will see below.

“The Horses of the Sace have this quality, that if one of them casts his Rider, he stands still till he gets up again. If any of them intends to marry a Virgin, he fights with her, and if she gets the better, he carries him away Captive, and commands and has dominion over him. They fight for victory, not to death. The Sace, when they mourn, hide themselves in caves and shady places.” (Ælianus, XII: 240).

The information given above is very important. The information he gives when describing how a Saka chooses a mate. In the Dede Korkut saga, it is known that “Beyrek” wrestled with the girl he was going to marry, shot arrows, rode horses and competed. It is a well-known fact that noble and warlike men in ancient Turks were looking for a leader-spirited wife more than themselves when choosing wives for themselves. With these characteristics, it seems that the Scythians lived according to the Turkish-Mongolian tradition.

One of the fifth-century Byzantine writers, Priscus, who served as an ambassador to Attila, referred to Attila and the Huns as Scythians in his work “Fragmenta Et Excerpta” (Priscus, 2020: Fragmenta:6-7-8). The Scythian expression about the Huns is clearly used in the work from beginning to end. The most important element here is that Priscus does not give

hearsay information, but first-hand information as a person who has personally Decamped among the Huns. Westerners conducting Byzantine research today say that the Scythian expression is a general expression used in tribes such as the Goths, Ostrogoths, Visigoths. However, the information provided by Priscus refutes these views. Because Priscus clearly distinguished these peoples from each other, he stated that they spoke different languages as follows:

"Someone, whom I thought was a barbarian from Scythian dress, approached and greeted khaire (Hello) in Greek. I was surprised at a Greek-speaking Scythian. Since there was a mixture of peoples, they spoke Hun, Got, and Latin languages Decently in addition to their own languages. But no one could speak Greek easily, except those they captured from the coast of Thrace and Illyricum" (Priscus, 2000: 8).

Procopius, the most important historian of the sixth century, gives us some information in his work called History of the Wars. The first one mentions two nations named Antae and Sclaveni, and mentions them as Massaget, and then expresses that they lived with a typical Hun characteristic (Simplicity) (Procopius. VII: 14.28).⁶ It is believed that the two tribes mentioned here are the Hun tribe. Procopius equates the Massagets with the Huns in his work. There is also a place where he mentions Aigan, who was the Commander-in-Chief of the Cavalry Units of the Byzantine army, "Aigan was born from the Massagets, whom they now call the Huns.." he uses the expression (Procopius, III: 11.9-10). This shows that even Procopius, one of the most important historians of Byzantium, thought that the Huns were Massagets. As we mentioned above, ancient sources such as Herodotus and Arrian (Arrian) state that the Massagets were a branch of the Scythians. So, naturally, the Scythians and Huns were one people according to Procopius.

"Now there was a man among the Massagets who was the leader of several Decently talented men with courage and strength; this man inherited from his ancestors and fathers the privilege of being the first Decoy among all the Hun armies to attack the enemy." (Procopius, III: 18.12-19).

This information we have given above also comes across as a good example showing that Procopius holds this view. Apart from this, today's researchers argue that the accumulation of knowledge from the past was transmitted exactly in Byzantine historiography and that the word Scythian is a common expression used for all mounted nomads. However, Procopius established the sentence in his work "We have always dealt with the Persians and Scythians, but the Vandals invaded the Moorish ...". This shows him that the Persians and the Scythians were considered separate elements (Procopius, III: 19.7). Elements such as vandals, on the other hand, were not called Scythians, as the researchers said, but by their own names. Procopius also referred to Attila and his army as "Attila, who invaded the Roman region with a large army consisting of Massaget and other Scythians..." (Procopius, III: 4.24). The most confusing point

⁶ Anthea and Sclaveni are two large tribes living in the Dnieper and Dniestr region. There are discussions about the origins. One group argues that they are the ancestors of the Slavs, while the other group of scientists argues that they are Sarmatian- Alan tribes. Although it is said that they speak Iranian and Slavic languages as languages, Procopius provides information from outside these data. He states that they are a barbaric-speaking people. The most important one tells that they believe in a god who rules the lightning, who creates everything, and they offer all their sacrifices to him, out of which they respect rivers, fairies and some spirits, and they sacrifice to them (Procopius. VII: 14.22-27). This situation brings to our mind Kayra Khan, Ulgen Khan in Turkish mythology, while it shows that we should not forget that the ancient beliefs of the Turks believed in holy spirits and fairies.

in Procopius' work is VIII. This is the part in his book where he talks about the tribe called Tetraxitae. Procopius, who said that this tribe was the Goths, further writes that they were also formerly called Scythians, and everyone who held this region was given the name Scythian. Based on this information, researchers state that Procopius called every nomad a Scythian.

Since all Byzantine writers considered the Scythians and Huns as one people, this statement is a very important statement. He both stated that the languages of the people they called Scythians and the Goths were different, and also made it clear how more than one language was used in a confederation-style empire. It can be thought that the Scythians considered here within the scope of the research can speak more than one language just like the Huns and can live in tandem with more than one culture. Based on this information, researchers state that Procopius called every nomad a Scythian. However, Procopius also gives information in the following lines that "Several of them had an additional name, such as Sauromatae or Melanchlaenae or something else" (Procopius, VIII: 5.5-6). Probably, the people Procopius called the Goths were actually Sarmatians, a different tribe or another Central Asian tribe. Already, when Procopius mentions the Huns named Utigur and Kutrigur (Bulgarian Turks), he tells where the names Utrigur and Kutrigur came from, giving the information that "In ancient times there was a large Hun group called the Cimmerians who lived in this region ..." (Procopius, VIII: 5. 1-3). In addition, Procopius mentioned the Utigurs and Kutrigurs when he mentioned that they were formerly Cimmerians. This shows that Procopius especially used the name Massaget, Scythian, Cimmerian for the Huns (Bulgars, Sabirs). He called other people by their names. In addition, although he uses the names Scythian and Massaget for several tribes and expresses their origins differently, thanks to the extra information he gives, he makes us think that these tribes are probably also Central Asian (largely Turkish).

An expression used by Procopius in the work of Agathias, which continues his history, is also very important. When Agathias speaks of his work as Bulgarians- Hun:

All these peoples were given names such as Scythians or Huns, whereas individual tribes had their own names based on the traditions of their ancestors - Cotrigurs, Utrigurs, Ultizurs, Brugundil and so on and so forth (Agathias, V: 11).

This expression has an important place in our understanding of the origin of the Scythians. The fact that he uses the expression here other than the names Scythian and Hun shows that he considers the Scythians and Huns to be the same people. In fact, as we have stated above, the state organization, the legal order consisted of a confederation of height and reached up to the Middle Ages without any deterioration in this system. The information described here further clarifies the information given by Procopius. As can be understood from these statements, according to medieval Byzantine sources, the Huns and the Scythians were considered a single tribe.

When we look at the work of Evagrius Scholasticus, another Byzantine writer who lived during this period, we see that the Scythian expression was used for the Avars, another Central Asian people of Turkish origin:

"The Avars are a Scythian race. It is one of the nomadic inhabitants living in the plains beyond the Caucasus. Their neighbors had fled en masse from the Turks"

(Scholasticus, V: 1)

Here, the expression They fled from the Turks is not a racial concept, but a state name. The most important real Root known today is that the real name of the Turkish Empire is the Turkish Khaganate. A misunderstanding has led to their names being passed into the literature as Kōk- Göktürk. For the Huns who conquered Thrace, he stated that they were the Massagets of the ancients (Scholasticus, III: 2).⁷ The fact that Attila is mentioned as the Scythian king in this statement is also valuable as evidence supporting the fact that the Huns and the Scythians are the same people. The same author described the attacks made by Attila's son Dengizcich in 467-69 as the Scythian war (Scholasticus, II: 14). In the work, Evagrius Scholasticus depicted the information with very clear lines. He clearly characterized many events in the almost contemporary period and used the names Scythian and Massaget for Hun and Avars. Although there is an exception in his work, it is obvious that this situation is usual when looking at the authors before him.

The Byzantine historian Menander Prorektor has also made the situation very clear with the information he has provided. He himself includes the following statement in his work *Historia*:

“When the Turks, who used to be Sacae, sent an envoy to Justinian about peace, the Emperor decided to send an envoy to the Turks.” (Menander, X: 2).

This statement was also clearly stated by the Byzantine historian that the Sakas are the same tribe as the Turks. Despite all this historical information and data, the strange situation is that foreign researchers who translate the works of Byzantine historians are constantly disturbed by the identification of the names Scythian, Saka, Cimmerian and Massaget with Hun, Avar, Root Turk, Bulgarian Turks, and in this case they hide behind sentences such as “Hereditary Expression” or “General Name Given to Nomads” by throwing in footnotes. Menander says in his work that the letter from the Göktürks was written in Scythian (Menander, X: 1). The fact that the Turks are called Scythians here is a very important statement. Because Menander used the Scythian expression especially for the Turks and made it clear. But Menander mentioned the Avars directly by their own names in his work. Perhaps this is because they are in closer contact with the Avars. But in his work, he also explains that the Avars were allocated a region and that the Avars did not accept this region and wanted to live in Scythia, depending on their region (Menander, V: 4). This shows him that in fact the Avars were also considered Scythians, but they were called by their own names. Another reason for this is that such a way of expression may have been chosen to distinguish the ambassadors who came to Byzantium

⁷ But Michael Whitby, who translated this work, showed a different attitude by writing the name of the Got people in front of the Massagets from the footnotes he made in the work. He claims that these are the Goths, that the people who will be a threat in this period are the Goths, and that the expression called these Massagets is a Herodotist expression. In our opinion, this view is wrong. Evagrius has already mentioned the Goths as “Got” in his own work. In particular, two places where he uses the Scythian expression attract attention. Both statements refer to the Got leader, the Byzantine politician Theoderic Strabo, while writing the Scythian expression. Perhaps the origin or nation of this leader may have been based on a Scythian nation. Because we know that some women in her family were married to the Alan-Sarmatian leader. He probably has blood ties with these nomadic tribes. It should be remembered that since Emperor Leon's mother was a Caspian Princess, he was nicknamed “Leon of the Caspian” or “Leon of the Scythian” during his reign. Perhaps this Gothic leader had Scythian ties in his family. But we do not know this. What we don't understand here is why Evagrius, who saw and heard a people who lived in this period, who is almost contemporary, doesn't confuse the tribes, but the scientist who translated it confuses the tribes. However, in the footnote of the chapter where the Scythian king Attila is mentioned in the same work, the translator does not mention the Scythian word at all (Scholasticus, I: 17).

during the Köktürk-Avar war. This work is very important in terms of showing us that the Saka and Scythian expressions were used by Menander only for the Turkish nations.

In the work *Strategikon* attributed to Emperor Mavrikios (582-602), the title Scythian Ambush, after the Scythians took the order of battle, the collision began, a fake retreat took place soon after and the horsemen retreated. The enemy opposite goes after them, and the cavalry, which was hiding and hiding on the right and left wings for a short time, suddenly attacks and defeats the enemy by getting into a circle. He writes that the Ephthalites (Akhuns) did the same, but while retreating, they dug a ditch, some of the enemy died while they were surrounded in the ditch, and he tells how the Sassanid Ruler Firuz was defeated by the Ephthalites in this way (Dennis, 2011: 80-81). The name of this war tactic has been passed to the literature as “Turanian Tactic” and it is known that it is the most important war tactic used by Turkish and Mongolian mounted cavalry. By making these false retreats of the Scythians I. We explained in detail in the history section that they defeated Dareios. In this work, it is explained that the Scythians practiced training exactly as in tactics when preparing for war. This book, which describes the strategies of a war, provided deep information about the Scythians. In fact, it is stated that no one except the Scythians can immediately get over a war defeat (Dennis, 2011: 103). It is natural for us to think that the Scythians described here may be Huns. Already, the work describes the Scythians, that is, Avars and Turks, and fighting other peoples similar to Huns in the title, while it writes that Turks and Avars pay more attention to military organization among the Scythian peoples (Dennis, 2011: 155). It is probably the Göktürks who are mentioned here as Turks. The most important part of the *Strategikon* is the part where the Scythians say that they split into mounted squads of 10-15 people, headed to where the prey is and then shot arrows while chasing the prey. A similar event described here, which actually seems important from the point of view of military training, also attracts attention during the Persian-Scythian struggles. A similar example is when Dareios, who saw that the Scythians, who were in order of battle against Dareios, suddenly fell into turmoil, was told, “Sir, the Scythians are hunting after a rabbit”. The purpose here is not only to hunt, but also to do military training. This tradition continues culturally in Central Asia even today.

Theophylact Simokatta, the last historian of the First Age, who is considered the most important historian of the century, known for the rich information he gives in his work, *Decrees* the following sentence in the part where he describes the struggle between Varam and the Sasanian Ruler Khosrow:

"He was expelled from his kingdom, left Ctesiphon, and hesitated because he did not know what to do after crossing the Tigris River, because some advised him to go to the eastern SCYTHIANS, whom we are accustomed to call TURKS, while others advised him to go to the Atrapaean mountains to save his life" (Simokatta, IV: 10.1)

As it can be seen, a great historian such as Simokatta clearly states that the Turks are called Scythians. The information given by Simokatta is very important. Because between the 3rd and 7th centuries, various Turkish elements fought or established relations with Byzantium. Dec. One of them is the Idlers. As we mentioned above, Simokatta, who stated that snow falls on the Scythian region near the Caucasus at certain times of the year, actually defines that the Southern Caucasus and the Northern regions today are Scythian territory.

Another source from which we will get some data on the ethnic origin of the Scythians is the famous Byzantine historian 8-9. Theophanes, who lived for centuries, was the Confessor. In the Confessor chronicle, when describing the invasion of Thrace by Attila, the Hun ruler of Europe, he uses the expression “Attila, the son of Moundios, who was also a Scythian, was a brave and arrogant person who, after eliminating his elder brother Bdellas, became the sole ruler of the Empire of the Scythians, who called themselves the Huns” (Confessor, 1997; Aydın, 2021: 112). This statement is very important. Here, the Byzantine historian uses the Scythian expression for Attila and Muncuk Khan. As we have already stated, Byzantine historians used the Scythian expression for warriors of Turkish origin from the east. Although Procopius explains in his own work why the Kutrigurs, who belong to the Ogur tribes called Huns in the Confessor's chronicle, are referred to as such, he has included the names Kuturgi and Uturguri for the Bulgarians in different works (Confessor, 1997; Aydın, 2021: 145). In the light of this data, we are based on the following information. Byzantine historians actually called all the Turkish raids that came first as Scythians, and then, as they got to know the tribes, they began to call them by their own names. For example, an attack made by just a single Hun boy was also an attack by a Hun, and they described it as an attack belonging to an entire people. Maybe this attacking neck name was different. But the Byzantines preferred to call them Hun. Confessor, let's take the detail that Emperor Leon's son Constantine later wrote that he was engaged to the daughter of the Scythian khan (Aydın, 2021:224). The khan mentioned here is the Khazar khan. As far as we understand from Theophanes' work, the Turks were the only people who used this name in the region after the Scythians and were called by this name. The fact that Theophanes used the expression “Huns, whom we are not used to calling Turks,” when describing the arrival of the Göktürk ambassador shows that he first referred to the Turks as Scythians and then as Hun, and they did not want to use different expressions other than these expressions.

In fact, the hypothesis that we stated above, “Byzantine historians say Scythians in tribes such as the Goths and Visigoths, this is a stereotyped expression,” was again destroyed by a medieval historian. Jordanes/Jordanis (5.century) the famous Got historian clearly distinguishes this statement. Jordanes also reveals a region that coincides with the information given by ancient sources when giving information about Scythia and says that it extends to the east of the Caspian Sea to the northern ocean to the lands of “Hun, Alban and Seres” (Jordanes, V: 30-31). The thing to note here is that it is very important to establish two important expressions such as Hun and Alban. Because after the Scythians, the Caucasus was founded by the Alban state, which was formed in tribes, and it mentions the name of the Hun, which was dominant in Central Asia. This information he gives coincides with the information of Herodotus, Strabo and Ptolemy. In the sequel, he says that the Scythians had some martyrs established in the Greek colonies in order for their trade to develop in the North of the Black Sea. For a long time, he mentions the tribes belonging to different races living in the region during his period by their own names. He distinguishes the Huns from these tribes and mentions a different tribe named Got in the continuation of the same narrative (Jordanes, V: 37). This shows that the Byzantine historians clearly knew the origin of every tribe living in the region called Scythia. Where the Goths have ever been wiser than other barbarians and were nearly like the Greeks, as Dio relates, who wrote their history and annals with a Greek pen (Jordanes, V: 40). Jordanes reveals one more piece of information in his work, which he gives in such

detail, that he clearly distinguishes the difference between Parthians and Scythians. Dec. From their name or race Pompeius Trogus says the stock of the Parthians had its origin. Even yet today in the Scythian tongue they are called Parthi, that is, Deserters. And in consequence of their descent, they are archers—almost alone among all the nations of Asia—and are very valiant warriors (Jordanes, V: 48). This information is due to the fact that the name mentioned in the literature today as Parthian was actually put forward by the Scythians. We know that there were states established after the disintegration of the Empire of Alexander the Great. The Parthians are the tribes that rebelled to save the Iranian homeland from the hands of the Seleucids during this period. As we mentioned above, Arrian told about Alexander's Central Asian adventure, while the Achaemenid satrap came to the region and fought with Alexander by dressing up as Scythian kings. This indicates that the Parthian tribes passing through here probably lived under Scythian rule and then fled to save their homeland, today's Iran. That's why the Scythians called them deserters. From this we know that the Sakae queen Zarina married the Parthian king, but then the Parthians rebelled against the Medes. This is it happened in the 7th century, which is why it caused the long-lasting Med- Saka war. So, obviously, the Parthians have caused trouble to the Scythians several times throughout history, and probably the Scythians gave them this name. This shows him that the name Parth, which has passed to Greek sources, is actually the fact that the Scythians put the name as a result of the rebellion of a people who were their subjects. Jordanes, while giving information about the origin of the Huns, writes that the Gothic King entered Scythia and found witches called "Haliurunnae" and expelled them, and that the Huns descended from these witches (Jordanes, XXIV: 121-122). Jordanes states here that the Huns lived in Scythia.⁸ The author then repeats the information given by Priscus. He already makes references to Priscus in his work. There are two events that should be taken into account when examining the author's work. One of them, as we mentioned above, the author calls the entire region of the ancient Scythian Empire Scythia and is clearly looking for races such as the Goths, Ostrogoths and Visigoths to be found in the region. However, in his work, he equates the Goths, to which he belongs, with the Getae and Scythians.

We understand this from the part where Tomris mentions him as the leader of the Getae in the part when he tells his story, and from the part where he says that he encountered the silk tents after the Achaemenid war. Tents made of woven material were already a feature of Scythia. But the author is clearly doing his best here to base his own Got origin on the old. While he mentions the Huns as barbaric and evil in the parts, he describes himself in his work, it is seen that Priscus could do nothing but pass on his rich knowledge in the parts he refers to Priscus. It should be noted here that it is understandable that the authors of the period already knew that they could separate the races from each other. Apart from that, the information he gives is completely false. He had not seen the Huns, Avars and other Turco-Mongol elements from Central Asia called Scythians. Already, using the information he received from Priscus directly in the continuation of the work, calling Attila a Scythian indicates that his information contradicts. We have used this source only to show that the tribes clearly separated from one another at that time. However, all the Byzantine writers who saw peoples such as Hun, Avar,

⁸ The fact that he constantly refers to the Huns as barbarians and constantly equates the Goths with the Greeks, that the author is a Goth nationalist, and that he humiliatingly distinguishes the Huns in his work, makes us suspicious of the hypotheses he throws about the origin of the Goths.

Pecheneg and Göktürk use the expression Scythian directly. This author probably could not give information because he could not access detailed information about these tribes.

IX. Byzantine Patriarch I, who lived in the century. Photios gives some information in his work "Bibliotecha". In this author, he used the phrase "Turks living east of the Tanasais (Don) river, formerly called Massagets and Kirmikhiones by the Persians" in his work - he called the Turks Massaget, like the authors before him (Photios, 1920: 73).⁹ The important thing here is that the text from which this statement was taken was written by taking it from the work of another Byzantine historian, who we assume has not survived to this day. As we mentioned below, it is very important that Theophanes, who lived during the period when the Turks came, kept the Massages equal to the Turks.

Niketas Khoniates says in his work "Historia" that the Scythians crossed the Danube and plundered Thrace in 1122-1123 (Niketas, 1995: 9). The people described here are the Pechenegs. As we have explained above, Byzantine historians referred to all cavalry groups of Turkish origin from the east as Scythians. Khoniates also refers to the Kumans as Scythians in the same work (Niketas, 1995: 18-19). The people called Huns here are now Hungarians. In fact, as in Theophanes the Confessor, horsemen who come are first called Scythians; then, when relationships were established, they called them by their tribal names. Until this moment, what we have described has been based entirely on Ancient and Medieval sources. After this, I find it useful to refer to the important opinions of several scientists who have put forward some views on the Scythians. Some opinions have been put forward based on these main sources, which are very important to cite.

Someone like Rostovtseff, who argues to the death that the Scythians are an Iranian people, and even emphasizes that there are some Iranian words like Artamonov on these names, felt obliged to establish the following statement. He even expressed that the Turani people's opinion is dead. But then he contradicted himself with the sentence he set up:

"Also M.D 4. and 3. emphasis has also been placed on the Mongolian physiognomy of the Scythians represented in the Bosphoran (Bosphorus) monuments belonging to the centuries. But it should be borne in mind that the monuments have two ethnographic types: one is Mongolian, as in Solokha, and the other is Indo-European, as in most other monuments. Despite this, I completely agree with those who believe that the Scythians are of Iranian origin, but I also easily accept that he carries a strong Mongolian and Turanian blood. Since the study of language does not provide decisive criteria, my reasons are mainly based on historical, archaeological and religious assessments." (Rostovtseff, 1969: 60)

Another scientist who is left in a dilemma is Rene Grousset. He is a French academic who has worked in many fields such as Central Asian history in the first half of the last century. He argues that the Scythians are the Northern Iranians who have become nomads in the steppes of Turkestan, now the homeland of Iran (Grousset, 2006:33). Since the finds discovered during Grousset's period could not answer many questions, he stated that Scythian art was similar to

⁹ The author stated that he received this information from the Historia of an author named Theophanes. But this is not Theophanes the Confessor. This is Theophanes' work II. Justinian and II. It describes the period of Tiberius, that is, the events between the years 566- 581, and the Decadence of Maurice. Detailed information about the author has not reached the present day. But as explained in the footnote, it was an important work in terms of giving the first information about the Turks.

Hun art. But he interpreted this by linking it to the steppe lifestyle. Writing that the Scythians and Huns drank wine in the enemy's skull and cut their faces with knives in order to shed "Bloody Tears" after their dead, he states that they have similarities in common cultures (Grousset, 2006:50). He also gives examples of how many Scythians drank the blood of the enemy they first killed, drinking a glassful on a high hill, just like the Huns, and how many Huns drank from a skull cup to celebrate a treaty. But he expresses them not in the part where he describes the Scythians, but in the part where he describes the Huns. Although he also expresses similarities with the Huns about their art, he emphasizes that there is a strong Assyrian (Greek) influence. The famous Hungarian historian Gyula Németh Described the Scythians as an Iranian people in his book published in 1940, while emphasizing the kinship between Hun archaeological finds such as Grousset and Scythian finds (Nemeth, 1982: 199-204).

He has an important place among the researches on Scythians Dec. According to Minns, the change in the nomadic depictions found in Kul Oba was probably due to the fact that the old features may have disappeared as a result of marriages with indigenous peoples (Minns, 1913:46). In fact, even today the situation is the same. The Turks spread over a wide geography are blonde, auburn, brunette, skinned. But this is because they can easily marry them without excluding the peoples of the geography where they settled. After Anatole Bogdanov said that the skulls found in the graves were long, very few were Mongoloid, and the majority were Brachycephaly; Minns suggested that the heads of Slavs and Finns used to be long and that they have become shorter in the last few centuries, and the crooked legs in Sarmatian graves found in Hungary are related to horsemanship or mixing with Altay blood (Minns, 1913:47).

It is worth mentioning two scientists here. Because they analyzed the stelae, artifacts and languages found in the Siberian region under the influence of the archaeological objects sent to the palace during the reign of Peter the Great and provided the earliest information on this subject. These are D.G. Messerschmit (1685-1735) and W. Radloff. Messerschmit (1685-1735), who was exiled to Siberia after Peter the Great, found more than 500 artifacts during his travels. During his travels, archaeological excavations were carried out in Scythian graves and some important data were found. While some of the stone stelae discovered by Messerschmit during this journey belonged to the Early Bronze Age - Okunev culture, some of them belonged to the ancient Turkic period (Letfeldt, 2023: 291). Apart from these, Messerschmit also worked as a linguist, conducted research on the dialects of Turkish during his Siberian journey and grouped Siberian languages: The classification that Messerschmidt refers to in the original text - although it is about peoples, not languages - is found in Rapport IV. There he distinguishes four "main classes" of peoples:

1. "Old Hun=Scythian" uniting the Finno-Ugor and Samoyed peoples: Ostyaks, Votyaks, Čeremissen, Wogulen, Samoyeds. Strahlenberg's "Harmonia linguarum" makes a clear distinction between these two groups: According to him, there were eight Finno-Ugric languages at the beginning and two Samoyed languages at the end;
2. "Asiatic Saermatic=Scythic" includes Turkic peoples, Siberian Tatars and Yakuts.
3. "Asiatic Aby=Scythian": Kalmyuk, Mongol, Tunguz, Manchurian, Tangut, Manchu-Tunguz peoples are listed among others, but not the Lamuts (Evenen).

4. The Rapport itself adds them to the following group according to the geographical principle. 4. “Oriental or Eastern=Hyperbolic=Scythic”: Kamčadalen (Itel'menen), Korjaken (Nymylan), Lamuten (Evenen), Jukagiren, said to belong to the Tunguso-Manchurian group of languages.” (Letfeldt, 2023: 301-302).¹⁰

As we understand from the above, Messerschmit classified all Turkic peoples living in Siberia under the title of Scythians. Auch Strahlenberg, another important scientist and soldier who lived in this period, made a similar classification and put forward almost the same view with a few differences. As it is understood, Messerschmit and Strahlenberg came to this conclusion based on the runic texts, steles and archaeological finds found in the region and by examining the local population. According to the Göttingen University publication, Messerschmit must have relied on the data of other scholars who had visited the region before him.

W. Radloff (1837-1918) may have made the most accurate scientific analysis when the first finds were discovered. Radloff conducted excavations in Siberia and many other areas and examined ancient artifacts. Since he could not find enough data as a result of these investigations, he remained hesitant towards Ritter's Indo-Germanic view. However, he stated that Yenisei people could be the successors of the ancient Siberian culture, but until there was no other evidence other than the expressions “Yellow hair” and “Blue Eyes”, what he said remained as a possibility (Radloff, 1956: 156). These statements stand before us as a good example of a scientist who tried to do science and thought quite rationally. However, Radloff did not hesitate to state that they were a warrior people similar to Turkic peoples, especially based on the weapons found in these graves (Radloff, 1956: 142). While analyzing these graves, Radloff writes that they belong to the Iron Age. However, he does not use the term Scythian since the cultural phases are not yet clear. When he mentions the graves in the Berel region, we understand that he is referring to the Scythian kurgans unearthed during excavations in the Berel region in Kazakhstan today. In fact, based on the horses and harnesses found in the graves, he stated that Turks still ride horses today. In fact, it seems that Radloff also made the cultural connection, but he used more cautious expressions based on the data he had in the conditions of that day.

When we examined their archaeology, it was understood from the motifs that the origin of the Animal Style was based on the “Khrisguur Culture”, while weapons such as Scythian swords and axes belonged to the Tagar- Karasuk culture, and the objects dated to this period were found to be handled. While their art was derived from the early Central Asian rock art, it is understood from the archaeological finds that they were influenced by the art of the regions they conquered in time and that they used elements of Mesopotamian and Greek art in their art and influenced the other cultures. Apart from this, the finds from North Central Asia and South Siberia show that there was no interaction. Although the influence of Assyrian art is somehow

¹⁰ For detailed information see: “Auch Strahlenberg legt eine entsprechende Übersicht über die Völker Sibiriens vor: Strahlenberg 1730a, pp. 31-54.

Manaster Ramer, A., Sidwell, P. 1997. The truth about Strahlenberg's classification of the languages of Northeastern Eurasia // *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, pp. 139-160”

felt, the use of these motifs from the same periods does not reveal which culture the motif or figure belongs to.

CONCLUSION AND DISCUSSION

It is understood from both archaeological finds and ancient and medieval sources that the Scythians were actually a people of the Ural-Altaic family and strong Turkic cultures, living primarily in the Minunsk basin and Southern Siberia. Over time, they became a dominant power in the Middle East, Anatolia, the North of the Black Sea, Iran and the Caucasus region as an Empire, but in time they disintegrated, weakened and were replaced by their successors. Probably in the last periods, they may have used Iranian language under Achaemenid influence and Greek language under Greek influence. However, even scholars who defend the Iranian view above feel compelled to state that they carry the Turko gene and culture in terms of origin and language. Especially the information provided by ancient sources and early medieval sources reveal that the Scythians were culturally and lifestyle similar to the Turks. In the ancient sources, their burial customs, the use of koumiss, tents on chariots, war tactics, even the way they threatened the enemy, their way of life, the fairness of their laws, the way they were governed, and many other features are completely identified with Turkish culture. Another striking similarity is that while the names have no meaningful explanation in the Iranian language family, the names expressed by authors such as Herodotus in their own language have exact equivalents in Turkish languages. Until the 9th century A.D., Turkish tribes such as Hun, Avar, Utrigur, Kutrigur, Pecheneg were called Scythians, especially by writers who had seen these tribes, but later the word changed its form and Byzantium began to call those who came down from the north Scythians, since it considered everyone who was not like it as barbarians. However, in early medieval sources, it is seen that this term was used only for groups with Turkic blood, while tribes such as Goths, Ostrogoths and Visigoths had their own names. The term Scythians was also used for those related to Turkish tribes by blood. However, all sources after the 9th century A.D. should be viewed with skepticism. Because both the previous information is repeated and the term "Scythian" changes its form. In this period, it is seen that the historiography from the ancient world was completely lost and a completely biased historiography was written. In addition, archaeological researches show that the elements of early Scythian art belong to Tagar- Karasuk and Khirguz culture. In time, they came to the Middle East and the Northern Black Sea region and took regional influences into their art and influenced the art of the region. The well tombs found in the castle of Mikenai were reminiscent of Scythian tombs and contained embroidered metal objects, horses and slaves (Mansel, 1971: 68). It is clear that they both influenced and affected neighboring cultures in terms of art and culture. The large bearded Scythian type seen in objects from the 4th-3rd century BC may be a depiction of late Scythians who were probably intermarried in the region. E.Minns and many other scholars have put forward this view, taking into account the political intermarriage in ancient sources. However, among the Asian finds, only mustachioed old typical Scythian depictions of Scythians continue in the objects, while this bearded type is found in the Black Sea and Western Asia. In fact, if you look at these mustachioed types, you will see that they are the same as the mustachioed type in the Central Asian Göktürk period balbalas. In addition to this, it is clearly visible in the finds found in Pazırık kurgans, which contain the latest Scythian

artifacts, that the Central Asian Animal Style continues and develops without disrupting itself. Even on the museum page, it is stated that the woven elements such as the carpet, which is referred to in the literature as the Pazyryk carpet, are woven in “Turkish Technique”. In my recent laboratory test, even the fermentation application seen in the yarns in the carpet has revealed that it continues in medieval Turkish carpet weaving (Spath vd., 2021). Even such similarities clearly reveal that the Scythians belonged to the High Altaic cultural environment in terms of tradition and culture. Together with these accounts, it is understood that the Scythians had Turkish blood and probably spoke their own language. However, over time, they learned the language of the peoples of the region they ruled and probably started to assimilate in the 4th century B.C. after their disintegration. Although both the philological and cultural study put forward by D.G. Messerschmit (1685-1735) and W. Radloff continued afterwards and departed from the line they laid out, it is still important today. Because when we examine these early Siberian cultures and the traces left by them, we see that they continue only from the Ural-Altaic family. There is no doubt that these horsemen who came from Southern Siberia belonged mostly to the Ural-Altaic language family and Turkic traditions.

Authorship Contribution

The study was produced as a single author.

Declaration of the Ethics Committee

If the research is based on document review, it does not require the approval of the ethics committee.

REFERENCES

- Aelianus C. (1666). *Varios History*. Thomas Dring at Geoge Press.
- Agathias. (1975). *The Histories*. Josephn D. Frendo.
- Ahmetbeyoğlu, A. (2017). *Attilanın Sarayında Bir Romalı*. Yeditepe Press.
- Arrian. (1986). *The Campaigns of Alexander*. Panteon.
- Artomonov M. İ. (2020). *Kimmerler ve İskitler: Başlangıçtan M.Ö. IV. Yüzyıla Kadar*. Selenge Press.
- Aşmarin, N. İ. (1994). *Slovar' Chuvashskogo İazyka = Chăvash Sămakhësen Këneki (A)*. Cheboksary.
- Aşmarin, N. İ. (1999). *Slovar' Chuvashskogo İazyka = Chăvash Sămakhësen Këneki (H-H-II)*. Cheboksary.
- Aydın, A. (2021). *Theophannes Confessorun Kroniğinde Türkler*. Kronik Press.
- Bayram, B. (2007). *Çuvaş Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Tablet Press.
- Ctesias. (2010). *History of Persia* (Trans.: Llyod Llewellyn Jones, Jmaes Robson). Roudledge Press.
- Dennis, G. T. (2011). *Strategikon*. Kırmızı Kedi Press.
- Diodorus Siculus. (1933). *Diodorus of Sicily* (Trans.: C. H. Oldfather, Vols. 1–2). Harvard University Press.
- Durmuş, İ. (2007). *İskitler*. Kaynak Press.
- Dyakonov, I. (1956). *İstoriya Midii*. Akademii Nauk SSSR.
-

- Eratosthenis. (1789). *Geographicorum fragmenta* (Ed.: Seidel, G. C. F.). Vandenhoeck et Ruprecht.
- Esin, E. (1973). Türk ul-Acem'lerin eseri Samarra'da Cavsak Ul-Hakani'nin duvar resimleri. *Sanat Tarihi Yıllığı*, 5, 309-358.
- Gershevitch, I. (2007). *The Cambridge History of Iran*. Cambridge Press.
- Geybullayev, G. (1994). *Azerbaycan Türklerinin teşekkülü tarihinden*. Azerbaycan Devlet Press.
- Grousset, R. (1980). *Bozkır İmparatorluğu*. Ötüken.
- Heredot. (1993). *Tarih*. İş Bankası.
- Herodotus. (2004). *The histories*. (Trans.: G.C. Macaulay, D. Lateiner). Barnes & Noble Classics.
- Herrmann, A. (1933). "Die Saken und der Skythenzug des Dareios". *Beihefts zur Archiv für Orientforschung*, I, 157- 170.
- Hippocrates. (1881). *On airs, waters, and places* (Ed.: Littre). Messrs. Wyman & Sons.
- Jones, W. H. S. (1957). *Hippocrates Vol. I*. Cambridge Press.
- Jordanes. (1915). *The Gothic history of Jordanes* (Trans.: C. C. Mierow). Princeton University Press.
- Kasumova, S. Y. (1992). *Azerbaycan v III-VII vv*. Elm Press.
- Khoniates Niketas. (1995). *Historia*. Türk Tarih Kurumu.
- Kim, H. J. (2017). *The huns*. Roudledge Press.
- Kretschmer, K. (1921). *Skythe. pauly real encyclopaedie der classischen altertumswissenschaft (C II A I, 923- 942)*. Hansebooks Press.
- Ksenophon. (2011). *Anabasis: Onbinlerin dönüşü* (Trans.: O. Yarlığaş). Kabalcı.
- Lehfeldt, W. (2023). *Daniel gottlieb messerschmidt 1685-1735*. Göttingen University Press: Göttingen.
- Luckenbill, D. D. (1968). *Ancient records of Assyria and Babylonia*. Grengood Press.
- Manaster, RA, & Sidwell, P. (1997). Strahlenberg'in Kuzeydoğu Avrasya dillerini sınıflandırması hakkındaki gerçek. *Journal de la Société Finno-Ougrienne*, (87), 139-160.
- Mansel, A. M. (1971). *Ege ve Yunan tarihi*. Türk Tarih Kurumu.
- McPhail, C. (2011). *Reconstructing Eratosthenes' map of the world: A study in source analysis* [Master's thesis, University of Otago]. University of Otago.
- Menander, P. (1985). *The History of Menander the Guardsman*. Francis Cairns Press.
- Mikhlukho, İ. D. (1954). *Geografiçeskoe Soçinenie XIV v. na Persidckom Yazıke*. Uç Zapiski İn-Ta Vostokovedeniya.
- Miller, W. (1903). *Die sprache der Osseten*. Grundriss der Iranischen Philologie.
- Minns, E. H. (1913). *Scythian and Greek*. Cambridge Universtity Press.
- Nadelyaev, V. M., Nasilov, D. M., Tenişev, Y. R., & Şerbak, A. M. (1969). *Drevnay Turkskiy Slovar*. Akademiya Nauk SSCB.
- Nemeth, G. (1982). *Atilla ve Hunları* (Trans.: Ş. Baştav). Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Photios. (1920). *The Library of Photius Volume*. Society For Promoting Christian Knowledge.
- Pownall, F. (2003). *Lessons from the past: The moral use of history in fourth-century prose*. University of Michigan Press.
- Priscus. (2020). *Fragmenta ET Excerpta- Attila ve Bizans tarihi*. Alfa Press.

- Procopius. (2006). *History of the Wars. I-VII*. Harvard University Press.
- Ptolemy. (1562). *Geographia Cl. Ptolemaei Alexandrini* (Ed.: J. Moletius). Vincentium Valgrisium.
- Ptolemy. (2017). *Klaudios Ptolemaios: Codex Seragliensis Gi 57*. Boyut Press.
- Radloff, W. (1898). *Opit Slovarya Turkskiy Nareçniy 1-4*. Tipografiya İmperatorskoy Akademie.
- Radloff, W. (1956). *Sibirya'dan I-II*. Türk Tarih Kurumu.
- Rostovtzeff, M. İ. (1969). *Iranian & Greeks in South Russia*. Facsimile Publisher.
- Scholasticus, E. (2000). *The Ecclesiastical History of Evagrius Scholasticus*. Liverpool University Press.
- Simocatta, T. (1986). *The History of Theophylact Simocatta* (Trans.: M. Whitby & M. Whitby). Oxford University Press.
- Späth, A., Meyer, M., Huthwelke, T., Borca, C.N., Meßlinger, K., Bieber, M., Barkova, L.L., Fink, R.H. (2021). "X-ray microscopy reveals the outstanding craftsmanship of Siberian Iron Age textile dyers", *Scientific Reports Journal*, 11, 1-7.
- Starbo. (1964). *Geografiya*. Sovyet Bilimler Akademisi Yayınları.
- Strabo. (1969). *The Geography of Strabo*. Harvard University Press.
- Tarhan, T. (1979). (11-15 Ekim 1976). Eskiçağ'da Kimmerler problemi (Tam Metin Bildiri). *In VIII. Türk Tarih Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Theophannes, C. (1997). *The Chronicle of Theophanes Confessor*. Oxford University Press.
- Ustinova, Y. (1999). *The supreme gods of the Bosporan Kingdom: Celestial Aphrodite and the Most High God*. Tuta Sub Aegide Pallas.
- Wheeler, J. T. (1855). *The life and travels of Herodotus in the fifth century: before Christ: an imaginary biography founded on fact, illustrative of the history, manners, religion, literature, arts, and social condition of the Greeks, Egyptians, Persians, Babylonians, Hebrews, Scythians and Other Ancient Nations, In the Days of Pericles and Nehemiah*. A. And G. A. Spottiswoode.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 367-392, Summer 2025

Ebeveynlerin Suçlu Kişilik Üzerindeki Etkisi (Jeffrey Dahmer Örneği)

The Impact of Parents on Guilty Personality (The Case of Jeffrey Dahmer)

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
28/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
14/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Handan Filinte
Doktora Öğrencisi
Cumhuriyet Üniversitesi
İlahiyat Fakültesi
Felsefe ve Din Bilimleri
filintehandan@gmail.com
ORCID: 0009-0009-3763-1520

Öz

Makalenin amacı, insanlık tarihi boyunca varlık gösteren suç eğilimli bireylerin ve suç davranışının gelişiminde aile içi dinamiklerin belirleyici rolünü inceleyerek bir tespit ortaya koymak ve derin bir farkındalık sağlamaktır. Bu bağlamda birey kişiliği; bio-psiko-sosyal-spiritüel yönleriyle ele alınmış ve bu yapıların bir seri katilin örneği üzerinden analizi yapılmıştır. Araştırmada, kişilik gelişiminde biyolojik etmenler olarak beden ve beyin gelişimi, psikolojik etmenler olarak ebeveyn ilgisi, özellikle anne sevgisi ve rolü; sosyolojik etmenler olarak ebeveyn-çocuk iletişimi; spiritüel yönüyle ise ebeveynin çocuğun manevi dünyasındaki etkisi değerlendirilmiştir. Betimleyici vaka analizi deseni kullanıldığı bu çalışmada, literatür taramasına dayalı açıklayıcı yorumlama yaklaşımı benimsenmiştir. Bu vakanın seçilme gerekçesi, çocukluk döneminde yaşanan duygusal ihmal, ebeveyn çatışmaları ve aile içi travmaların birey kişiliği üzerindeki yıkıcı etkilerini somut biçimde yansıtmasıdır. Araştırma bulgularına göre suçlu kişilik özelliklerinin doğuştan değil, sonradan gelişen yapılar olduğu ve aile sistemi içindeki kırılmaların bu süreci şekillendirdiği anlaşılmıştır. Çalışma, suç psikolojisi alanına katkı sağlamanın yanı sıra, aile temelli önleyici müdahale stratejilerinin geliştirilmesine de bilimsel bir zemin sunmaktadır. Günümüzde çoğu ebeveynlerin, kendi beklentilerine göre çocuklarını yetiştirmesi, bireyselleşmelerini engellemektedir. İhmal edilmek ve şımartılmak gibi birçok faktörün etkisiyle duygusal gelişim olumsuz etkilenecek zarar verici kişilik yapılarına yol açabilmektedir. Bu durum, toplumsal düzeyde ciddi psikososyal sorunlara zemin oluşturması günümüzün önemli problemlerinden biridir.

Anahtar Kelimeler: İnsan, Eğitim, Kişilik, Seri Katil, Suçlu

Abstract

This study aims to explore the significant role of intra-family dynamics in shaping criminal behavior and the development of crime-prone personalities throughout human history. Using the case of a serial killer as a focal point, the research analyzes personality through a bio-psycho-social-spiritual framework. It examines biological factors such as brain and body development; psychological factors including parental attention and, notably, maternal affection; sociological aspects such as parent-child communication; and spiritual influences related to the child's inner world. Employing a descriptive case study design, the study adopts an interpretive approach based on a comprehensive literature review. The selected case effectively illustrates how emotional neglect, parental conflict, and childhood trauma can severely impact personality development. Findings suggest that criminal personality traits are not innate but are shaped by adverse environmental and familial conditions. The study contributes to the field of criminal psychology and underscores the importance of family-based preventive strategies. It also highlights the psychosocial consequences of neglectful or overly indulgent parenting, which may hinder emotional development and foster maladaptive personality traits in individuals.

Keywords: Human Beings, Education, Personality, Serial Killer, Guilty

Atf Bilgisi / Citation Information

Filinte, H. (2025). Ebeveynlerin suçlu kişilik üzerindeki etkisi (Jeffrey Dahmer örneği). *Asya Studies*, 9(32), 367-392. <https://doi.org/10.31455/asya.1648718>

GİRİŞ

İnsan, “...*ruhumdan üflediğim zaman...*” (El-Hicr 15/29) ayeti bağlamında ilahi nitelikler taşıyan, Yaratıcının sıfatlarının tezahür ettiği (El-Attas, 2017) ve Tanrı’nın imgesinde olan (Düzgün, 2017) bir varlıktır. Kur’an, insan fitratının temiz olduğunu (El-Rum30/30-32), Fromm toplumsal faktörler tarafından engellenmediği sürece iyi şeyler ortaya çıkaracağını (akt. Ayten, 2021), Maslow insan saldırganlığının doğuştan gelen bir özellik değil kültürün bir ürünü olduğunu (Maslow, 1996) ifade ederken, antropoloji çalışmaları da doğuştan canı ve antisosyal insan tiplerinin bulunmadığına yönelik bulgular ortaya koymuştur (Bilgin, 1980). Fakat ilk insandan itibaren olumsuz kişilik özelliklerine sahip insan tipleri var olmuştur ve olmaya devam edecektir. Thomas Hardy şöyle der; *Eğer En İyi için bir yol varsa, bu yol En Kötüye gidene bakmaktan geçer*” (Yalom, 2018). Yüce Allah da iman-inkâr ilişkisi üzerinden mümin-kafir kişilik özelliklerini açıklar. Önce insanın biyolojik yaratılışını anlatarak *ne* olduğundan, olumlu-olumsuz kişilik özelliklerinden örnekler vererek *kim* olduğundan bahseder ve “*fitratına*” (El-En’am 6/116; El-Araf 7/12 vd.), yani temiz özüne, cevherine dönmesini ve kendisini bulmasını ister. Bugün insan-toplum konulu disiplinlerin bütün çabaları da insanın kendisini tanıması ve hakikati bulması içindir. İbn Miskeveyh de “*Tezhibu’l Ahlak*” adlı eserinde bireyin *kendisini tanıması* gerektiği fikrini öne sürmüştür (Maden, 2022). Kendini tanıma-bulma çabaları her insanda farklı tezahür etmiştir. Kimi kendini toplumdan soyutlayarak, kimi kendisiyle mücadele ederek, kimi kendisini bir nesneye, ilme, insana, evrene adayarak, kimi hazlarına, zevklerine köle olarak kendini bulmaya çalışmış veya bulamamıştır. Bu, insanın iki yönelimli özelliğinden kaynaklanır. Yüce Allah, insanın kötü ve iyi olma yeteneklerine (El-Şems 91/8), yani iki yönelimli özelliğine dikkat çekerek, yıkıcı tarafının kendisini ve başkalarını ezecek kadar güçlenmesini arzu etmemiştir. Bu nedenle insana “*dosdoğru yolu*” (El-En’am 6/126) göstermek adına peygamberleriyle birlikte kutsal metinleri göndermiştir. Allah bir insanı “*en güzel biçimde (ahsen-i takvim)*” yarattı ise (El-Tin 95/4), onun doğru yolu bulması için peygamberler ve kitaplar gönderip hak ve batıl olanı gösterdi ise (El-Beled 90/10), insana kötü ve iyi olma kabiliyeti verdi ise (El-Şems 91/8), hiçbir şeyle insana zulmetmeyeceğini ifade ediyor ise (El-Yunus 10/44), bu, kötü olmanın, yıkıcı ve suçlu olmanın doğuştan değil sonradan kazanılan ve öğrenilen bir durum olduğunu gösterir.

Bireyin, bütünleşmiş bir insani varoluşunu, kendilik yapılandırmasını, potansiyelini en üst sınırına kadar gerçekleştirebilmesi için çok yönlü olarak uyarılabilen dış dünyayla tamamlayıcı bir alışveriş içinde gelişebilen bir iç yaşama ihtiyacı vardır. İç yaşamdan kasıt kendin olmak, nefsini tanımak ve birey olmaktır. Bu hem insani olmanın hem de kötü olmanın ön koşuludur (Gruen, 2005). Gazali’ye göre nefis, “*hakiki insan*”, insanın kendisidir (Peker,2000). İslam ahlakında da nefis mücadelesi “*en büyük cihad*” olarak yer alır. Resulullah da “*(Hakikatte) mücahid, nefesine karşı cihad eden kimsedir*” (Özel, 1993) buyurarak insanın kendisiyle mücadelesinin önemine vurgu yapmıştır (Şirin, 2018). Arno Gruen, insanın bütünlenmeye dönük bir varlık olduğu ve doğumundan itibaren bütünlenme eksikliği korkusu yaşadığını ifade ederek bu konudaki bir çalışmadan “*Eric Alonson ve Shelley Rosenbloom tarafından yapılan bir araştırmada, bebeklerin daha otuz günlükken, anneye dair bütünleyici algının kesintiye uğraması durumunda acı ve huzursuzluk belirtileri gösterdiğini kanıtladıklarını ve kendilik yapılandırması olmadan içerisinin sürekli bir isyan ve karmaşa konumunda olduğunu ve içerinin kapatılması, yani dış dünyanın onaylayıcı temasından*

yalıtılması durumunda, yapılanma ve bütünlenme kaybına yol açacağını” söz eder (Gruen, 2005). Bu nedenle bireyin çocukluk döneminde, ona uygun bir fiziksel/sosyal çevrenin sunulması, geniş eğitim olanaklarından yararlandırılması, zengin uyarıcılar ve istikrarlı bir eğitimin ve uygun aile tutumları içerisinde büyütülmesi önemlidir (Cirhinlioğlu, 2001). Çünkü psikolojik ve gelişim kuramları ve bu konuda yapılan araştırmalar, kişiliğin temellerinin atıldığı yaşamın ilk yıllarında deneyimlenen sabit, tutarlı büyücü ilişkiler ve zengin öğrenme çevrelerinin zihinsel-duygusal ve fiziksel gelişime, öğrenme ve davranışa süregelen etkiler bıraktığı yönündedir (Özdemir vd., 2012; Çapuk, 2022; Soysal vd., 2005). Bu, biyo-psiko-sosyal-spiritüel boyutlara etki eden faktörlerin doğru, zamanında, etkin ve doyurucu bir şekilde verilmesinin önemini de ortaya koymaktadır (Bilici, 2012). Kişilik, kalıtsal olarak getirilen potansiyellerin işlenmesi ve biçimlendirilmesidir. Bu bağlamda öğrenme süreci devreye girer ki, bu da bireyi eğitime tabi tutmak demektir. Bu eğitim, bireyin anne rahmine düştüğü andan itibaren başlayarak ölümüne kadar bir süreci kapsar. Amaç ise, fiziksel-zihinsel-ruhsal açıdan kendini gerçekleştiren, kendini bilen bireyler yetiştirerek doğuştan getirdiği beşerî özellikleri (büyüme-gelişme) üzerinden onun insani özellikleri (ahlak) kazanmasını sağlamaktır. Kur’an’ı Kerim, bazı yerlerde “...ben de sizin gibi bir beşerim...” (El-Fussilet 41/6; El-Kehf 18/70) bazı yerlerde “Sen elbette yüce bir ahlak üzeresin” (El-Kalem 68/4) diyerek insan ve beşer arasındaki farka dikkat çeker. Beşer denildiğinde, varlıkların gelişim silsilesi sonucunda yeryüzüne gelmiş ve şimdi yaşamakta olan biyolojinin bahsettiği, iki ayaklı canlı türü; insan denildiğinde ise, kastedilen ahlaklı yani insan olan (Fazlıoğlu, 2023) “*olmakta olan*” varlıktır. İnsan ve kendini bilen bir birey olmak, doğumla değil toplumsal deneyim ve eylemsel iletişimle bireyin kendisiyle, ailesiyle, çevresiyle ve bu ilişkilerine renk veren Tanrı ile ilişkisinde keşfedilir.

İnsan maddi ve manevi boyutu olan bir varlıktır. Ruhsallığın (teolojik) bir dinamizm kazanması için bir maddi/beden ve maddi bir ilişki ağı gerekli olduğundan bu iki boyut birbiriyle ilişkilidir. İnsan yaratılışı gereği metafizik arzusu taşır ki, bu da Tanrısal değerlerle olan irtibatından kaynaklanır. Çünkü insan, ruhun üflenmesiyle (El-Hicr 15/29) Tanrı ile paylaşılan öz değerlere sahiptir. Kur’an’ı Kerim adalet, (El-En’am 6/52) doğru olmak, (El-Şuara 26/181) haksız yere cana kıymamak, (El-İsra 17/33) sevgi, (El-Bakara 2/165) sorumluluk, (El-Mü’minun 23/62) yardımsever olmak (El-Duha 93/9) gibi birçok bu öz değerlerden söz eder ve insanın kendi kabiliyeti, çevrenin imkân ve donanımı ölçüsünde maddi ilişkiler vasıtasıyla bu öz değerleri somut hale getirerek hayatını kurmasını ve düzenlemesini ister. Düzgün, bu bağlamda iki ayeti (El-Şems 91/8; El-Nahl 16/78) zikrederek “*insanın doğuştan getirdiği bir şeylerin olmadığı, daha sonradan kazanmaya, öğrenmeye, üretmeye başladığını ve ayette geçen “şey’den” kelimesinin insanın bilmediği daha sonra öğrendiği maddi ilişkiler alanını*” ifade ettiğini söyler (Düzgün, 2007). İnsan akli melekesi sayesinde soyut değerleri üreterek somut hale getirir ve birey olma vasfını kazanarak mahlukların en şerefli (El-İsra 17/70) mertebesine ulaşır. Varoluşçu psikoloji kuramcılarının Ludwig Binswanger, Freud’un insanı biyolojik içgüdüleriyle doğa gibi kabul eden ve insanın paralellliğini doğa ile kuran görüşün aksine, insanın ayak uydurmak durumunda olduğu nesneler, biyolojik güdüler ve doğal kanunlar dünyasının, insanın bilincinin, zihninin ve ruhunun oluşturduğu kendi dünyasına hâkim olmasına izin verilmemesi gerektiğini, hâkim kılınması gerekenin insanın bilincinin ve zihninin üstünlüğü olduğunu ifade eder (Akt. Düzgün, 2007). Düzgün’e göre insan, akli sayesinde

yanlışı ve doğruyu ayırt ederek davranış geliştirebilir. Kur'an, akıl ve bilinç üzerinde durur ve güdülerin aklın önüne geçmemesi gerektiğini ifade eder (El-Al-i İmran 3/65; El-Maide 5/58 vd.). Çünkü kötülük yapma insanın rasyonalitesini, düşünme ve irade eylemini kaybettiğinde ortaya çıkar (Filinte, 2018:197). Maslow da insanın, kötülükleri sonradan ve deneyimleri sonucu öğrendiğini belirtir (Karaçoşkun, 2012). Bir insan neyin doğru olduğunu tespit edebilme rasyonalitesini kaybettiğinde, bir eğitime ve disipline tabi tutulmadığında, güdülerine, tutkularına ve zevklerine esir olduğunda, onları kontrol edemediğinde nasıl bir profil ortaya çıkabileceği somut bir örneğini, seri katil Jeffrey Dahmer verilebilir.

JEFFREY DAHMER'IN BİYOGRAFİSİ

Milwaukee Yamyamı veya Milwaukee Canavarı (21 Mayıs 1960-28 Kasım 1994) olarak bilinen Jeffrey Lionel Dahmer, Amerikalı seri katil ve tecavüzcüdür. Babası Lionel Herbert Dahmer, analitik kimyacı bir profösördür. Annesi Joyce Annette (kızlık soyadı Flint) Teletip makinesi öğretmenidir. Lionel, evliliğinde kariyerine öncelik vererek eşi Joyce'un Jeffrey'e hamile iken Iowa State University'de kimya alanında doktorasını yapmaya başlamıştır. Jeffrey'in anne ve babası gayet medeni ve eğitilmiş insanlar olarak bilinmektedir (Lionel Dahmer, 1995). Dahmer 1978-1991 yılları arasında çoğu Asya ve Afro Amerikan kökenli 17 erkek çocuğunu katletmiştir. Cinayetlerini genel olarak tecavüz, işkence, parçalama, nekrofil ve yamyamlık gibi suçlarla beraber işlemiştir. Wisconsin'de işlediği on yedi cinayetin on altısından hüküm giymiş ve 17 Şubat 1992'de on altı kez ağırlaştırılmış müebbet hapis cezasına çarptırılmıştır. Dahmer, tutuklanmasından üç yıl sonra, 28 Kasım 1994'te, tutuklu olduğu Columbia Islah Tutukevi'nde Tanrı'nın kendisini "*Milwaukee Canavarını*" öldürmesi için gönderdiğine inanan Christopher Scaryer adlı dindar bir adam tarafından kafasına aldığı bir darbe sonucu öldürülmüştür. Dahmer'a Borderline kişilik bozukluğu, Şizotipal kişilik bozukluğu ve psikotik bozukluk dahil olmak üzere bir kişinin iç organlara, ete, kemiğe ilgi duyması, bunlardan tahrik olması anlamına gelen zihinsel bir bozukluk olan "Splanchnofili" teşhisi konulmuş olsa da yargıç, Dahmer'in aklı dengesinin yerinde olduğunu ve tüm cinayetlerini bilinçli ve isteyerek yaptığını, psikolojik bir rahatsızlığı olmadığı kararını vermiştir. (Murphy ve Brennan, 2022)

KİŞİLİK

Anne-babadan devralınan genetik miras üzerine doğumdan itibaren oluşmaya başlayan kişilik, (Göke ve Beyazyüz, 2022) basit bir yapı değildir. Aksine benliğin oluşumuna katkıda bulunan pek çok unsurun birleşiminden meydana gelen bir yapıdır (Maden, 2022). Çocukluk çağında kişiliği oluşturan katmanlar; biyo-psiko-sosyal-spiritüel alandır ve bunlardan birindeki herhangi bir bozukluk, etkileşim yoluyla öteki katmanlara yansır ve farklı kişilik yapılarının ortaya çıkmasına neden olur (Köknel, 1983). Jung'da (2017) gelişmenin hedefinin bir bütünlük olduğunu, bu bütünlüğün sağlanmasında kişiliğin yapısında olan psişik sistemler (ego, kişisel bilinçdışı, kolektif bilinçdışı), fonksiyonlar (düşünme, hissetme, duyumsama, sezgi) ve tutumlar (içe dönüklük, dışa dönüklük) arasında bir dengenin ve kararlılığın olması ile kişiliğin gerçekleşebileceğini vurgular. Bu sistemlerden birinin bastırılması veya yeterince gelişmemesi

durumunda gerilim olarak hissedilen, psikolojik veya fiziksel semptomlarda kendisini açığa vuran “*psişik dengesizlik*” meydana geleceğini ifade eder (Forsty, 2017:96-97). Kişilik, tecrübenin iniş çıkışları ile biyolojik faktörler arasındaki etkileşimin sonucunda birçok faktörün ve yaşanmışlıkların etkisiyle oluşur (Wedding ve Corsini, 2017). Bu faktör ve yaşantılar insanın kompleksli yapısından dolayı her bireyde farklı farklı ortaya çıktığı için “*kişilik nedir?*” sorusuna formel bir tanım yapılamamıştır. Bir kavrama getirilen farklı tanımlamalar, sosyal bilimler açısından bir avantaj olarak görülmektedir. Nitekim Jerry Burger de “*fil tanıma*” olayı ile farklı tanımlamaların bir zenginlik olarak görülmesi gerektiğini şöyle ifade eder: “Ben bu farklı bakış açılarının bireyin karmaşıklığını keşfetmek için oldukça zengin ve heyecan verici bir çerçeve oluşturduğunu söylemek istiyorum” (Burger, 2016: 23).

Kişilik, Latince'den İngilizceye geçen Antik Roma'da tiyatro oyuncularının temsil ettikleri rollere göre yüzlerine taktıkları *maske* anlamına gelen *persona* sözcüğünden gelmektedir. İngilizce karşılığı *personality*'dir. Oyuncular bu maske ile büründükleri rollerin karakterini ve kişilik özelliklerini ifade etmeye çalışmışlardır (Köknel, 1982). Bir insanı diğer insanlardan ayıran farklılıkları, kendine has davranışları, başkaları ile kurduğu ilişkilerdeki tepkisiyle kendisini gösterme biçimini ifade eden kişilik, Peker'e göre, “*insanları birbirlerinden ayıran, her insanın kendine has bedeni ve ruhi özelliklerinin tümü.*” (Peker, 2000). Allport'a göre, “*bireyin çevresine özel uyumunu belirleyen psiko-fizyolojik sistemlerin dinamik bir örgütüdür*” (Karaçoşkun, 2019). Kişiliğin oluşumunda ve gelişiminde kalıtım mı ve çevre mi sorusu yerine, bugün kalıtımın bireyin potansiyelini ne ölçüde sınırladığı veya çevresel faktörlerin kalıtımla geçen potansiyeli ne kadar değiştirebileceği üzerinde durulmaktadır (Göka ve Beyazyüz, 2022). Soyaçekim-kalıtım kişiliğin hammaddesini oluşturan, insan türüne özgü temel özelliklerin sürdürülmesini sağlayan yoldur. Kişilik vasıfları gelişim özelliklerine bağlı olgunlaşma ve çevreden gelecek tesirlere ve kültür şartlarına, zamana, toplumun eğitim-yöntem ve metotlarına göre değişir ve biçimlenir. Bu nedenle genetik ve çevreden gelen öğrenilmiş unsurlar arasında bir tercih yapıp birine nazaran diğerinin önemli olduğunu söylemek doğru değildir. Soyun gen havuzundan sadece boy, göz rengi vs. biyolojik özellikler değil, huy ve mizacı etkileyecek davranış örüntüleri de alınmaktadır. Soydan olumsuz bir özellik aktarılabilir ve bu, değiştirilebilir de. İlk Müslümanlar buna örnektir. Tarhan, alkol ve obezite örnekleri üzerinden epigenetik ile gen arasındaki farkı açıklar: “Çocuğa erken ergenlik dönemine kadar nasıl davranıyorsak, o öğrendiği şeyler çocuğun ruhunda genetik olarak olabiliyor. Eğer sosyal öğreti öğretilmeye devam ederse bir iki nesil devam ediyor, devam etmezse kendiliğinden kayboluyor. Bu doğuştan değil, sonradan genlerde değişiklik oluyor ve epigenetiktir (Tarhan, 2023). Nitekim son çalışmalarda da uzun zaman sürecinde çevresel etkenlerin kalıtımı etkilediği ve değiştirdiği, bu yeni durumun yine kalıtım yoluyla yeni kuşaklara aktarıldığı ifade edilmektedir (Ankay, 2020). Örneğin bir müzik dehası olan Robert Schuman, akıl hastası bir baba ve aşırı duyarlı bir anneden dünyaya gelmiştir. Yaşamında birtakım olumsuz durumlardan dolayı durgunluk, taşkınlık ve melankoli nöbetleri yaşamıştır. İleriki yaşlarında akıl hastanesine yatırılan Schuman, 1850 yılında burada vefat etmiştir (Köknel, 1982). Fizyolojik bir rahatsızlığın bir sonraki nesle aktarımı nasıl söz konusu ise ahlaki bir problemin de bir sonraki nesle aktarımı söz konusudur. Ahlakımızda cimrilik, sertlik, kötülük varsa bu sadece bizim kusurumuz değildir, atalarımızın da kusurudur diyen Ethem Bakar'a göre, *ahlak genleri, tıpkı hastalık genleri gibidir. Bir veremlinin çocuğu veremli olarak dünyaya gelmez ama vereme*

aşırı yatkınlık gösterir. Çocuğu ana babasından ayırarak büyütülürse, genetiğinin vermiş olduğu aşırı yatkınlıktan kurtulur. Bir katilin çocuğunu ebeveyninden tecrit edip öldürme fikrinin aksini telkin edecek ve zorlayacak bir ortama nakledilirse, beyindeki öldürmeye yatkınlığı yok edilir. Görevler değıştikçe organlar da aynı değışimi takip eder” (Bakar, 2023:76). Gruen de bu konuda şu örneğı verir: “...çocuğu beş yaşında iken bir baba, tanıdıkları iki kardeşe ‘1 Nisan’ şakası yapmış, ayrı evlerde yaşayan kardeşlere telefon açarak diğlerinin bir kazada yaralandığını söylemiş. Belli ki, ikisinin de endişeyle evlerinden fırlayıp kaza yerinde birbirlerini görünce kucaklaşmaları fikrini komik buluyormuş. Böyle de olmuş. Herkes tarafından özenli ve iyi olarak bilinen bu baba, sadist dürtülerini inkâr eder. Aslında ilgili, özenli tavrı, sadece bunu örtmeye yarayan, göstermelik tavrıdır. Aynı şey oğlu ile olan ilişkisinde de geçerlidir. Yani duyarsızlık, anlayışsızlık söz konusudur. Çocuk, çocukluğunda böylesi acı verici ve yaralayıcı deneyimler yaşamışken, büyüdüğünde genellikle aynı babası gibi davranmaya başlamıştır” (Gruen, 2005: 10).

Kişiliğın Biyolojik Yönü

Evrenin nasıl meydana geldiğı ve insanın yaratılışı merak edilen ve bu konulara ciddi sorular yöneltilen, köken ve tarihi açısından bilimsel olarak hala belirsizliğini koruyan, felsefede ve teolojide yer alan konular arasındadır. Kur’an, evrenin oluşumuna ve insanın biyolojik gelişimine yer vererek insanın ilgisini hem kendi varlığına çekmek hem de kendi yapısının-özelliklerinin tanınmasının gerekliliğini teşvik etmek istemiş ve bu bağlamda ilk konu, insan ve insanın yaratılışı ile başlamıştır (El-Alak 96/1-4.). Kompleks bir varlık olan insanın tabiatını ve niçin yaratıldığını, mahiyetini bir bütünlük içinde temellendirerek “*İnsanın doğası, insan nedir*” sorusunu insanın biyolojik yaratılış hikayesi ile cevaplandırmıştır (Cerrahoğlu, 1975). Kur’an’ın insana bakışını anlamanın ve psikolojik hallerini tahlil etmenin yolu, onun varlık sahnesine çıkışı ile ilgili “*inorganik*”, “*organik*” ve “*ruhi*” (Özalp, 2015) yaratılışını anlatan ayetleri incelemekten geçer. Çünkü bu ayetler, insanın kendiliğinden, bir anda yaratılmış basit bir mahluk olmadığını, belli aşamalardan geçerek ve ruhun üflenmesiyle öz değerlere sahip bir beşer olarak dünyaya geldiğini ifade eder.

Bilimin verilerine göre yaşayan insanın türemesi kadın rahmine bırakılan spermin yumurtayı döllemesi (zigot) ile başlar. Kur’an-ı Kerim’de bugünkü ilimin verilerine paralel açıklamalarda bulunarak türemenin bir erkek ve dişinin sperm ve yumurtasından meydana geldiğini (El-Tarık 86/6-7; El-Secde 32/8) ve rahmin karanlık (El-Zümer 39/6), korunaklı (El-Mü’minun 23/12-14) olduğunu ifade eder (El-Zümer 39/6; El-Kıyamet 75/36-40 vd.). Modern araştırmalar doğum öncesi gelişimi, amniyon zarı, koriyon zarı ve düşen eş olmak üzere rahmi üç katmanlı ve üç dönemde inceler; (Özalp, 2015) döllemeden sonraki ilk iki haftayı içine alan ve hücre bölünmesi, zigotun (döllelenmiş yumurta) uterus (rahim) duvarına tutunmasını içine alan *germinal*, döllemeden sonraki 2-8 haftayı içine alan, en riskli dönemi oluşturan, hücrelerin farklılaşma hızının yoğunlaştığı hücre kümesi olarak adlandırılan *embriyo*, ikinci aydan doğuma kadar olan da *fetal* dönemdir (Bee ve Boyd, 2020). İlk üç ay içinde bebeğın organları oluştuğı (beyni-omiriliğı-kalbi) ve vücut bölümleri şekillendiğı için bu dönem bilişsel, görsel ve işlevsel açıdan önemlidir. Bu dönemde embriyonun döl yatağında gösterdiği gelişmeye göre her tip bozukluk ve sakatlık oluşabilir. Bu dönemdeki gelişimsel bozuklukların tipi annenin kullandığı ilacın ya da kimyasal maddenin türünden çok kullanılan miktar, süre ve gebelik evresiyle ilgili olduğundan bu ilaçlar ve kimyasal maddelerin, gebeliğın ilk üç ayı içinde tedavi amacıyla

bilinmeden ve hekim denetimi olmadan alımına dikkat etmek gerektiği ifade edilir (Köknel, 2003). Ayrıca gebeliğin her döneminde annenin karşılaştığı ruhsal ve bedensel sarsıntılar, karına isabet eden düşme ve vurmalar doğacak çocukta izler bırakabilir. Köknel'e (1982) göre içinde bulunan dört beş aylık dölütün görme, işitme, tat ve dokunma algılarının gelişmeye başladığı, annenin kalp vuruşlarını, bağırsak seslerini işittiğini, yaşadığı karanlığı algıladığı, elinin başparmağını emdiği ve su kesesi içinde bulunduğu sıvının tadını aldığı, bedenini algıladığı, hareket ettiği, uyuduğu ve uyandığı bir dönemdir. Altıncı aydan itibaren bebeğin bilinci oluşur ve bebek, annenin duygusal değişikliklerinin iç salgı bezlerinin kana salgı göndermesiyle kan kimyasını değiştirerek amniyotik sıvı yoluyla annenin duygusal durumundan etkilenmeye başlar (Kulaksızoğlu, 2003).

Gebeliğin ilk üç ayında yaşanan streslerin, sonraki yaşamda ciddi bir ruhsal bozukluklara neden olduğu ve bu etkinin uzun süreli olabileceği ve hamileliğin ilk aylarında psikososyal stres yaşayan annelerin çocuklarının 5 ve 8 yaşlarına geldiğinde beyin gelişimlerinde diğer çocuklara göre yapısal farklılıklar ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Dikkat, problem çözme, öğrenme ve dil gelişimi gibi sayısız bilişsel işlevde rol alan faktörlerin azaldığı ve bu etkilerin beyinde nasıl ömür boyu kalıcı izler bıraktığı yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (Özyeğin Üniversitesi, 2013; Öztürk ve Aydın, 2018; Akdağ, 2015:97). Hatta bedendeki bazı yapısal özelliklerin sonradan kişilik bozukluğuna yol açtığı ve dikkat eksikliği bozukluğu olan çocukların ileride antisosyal veya borderline kişilik bozukluğu olma ihtimali de iddialar arasındadır (Göka ve Beyaz, 2022). Arno Gruen, doğum sırasında travmatize olan bebeklerin pek çok alanda hormonal bozukluklar gösterdiğini ve *bu bebeklerin serotonin oranlarının genellikle düşük olduğunu, bunun daha sonra aşırı uyarımlara ve cinayet ile intihar da dahil olmak üzere şiddete yönelik sosyal davranışların istem dışı bir şekilde tekrarlanmasına yol açtığını, saldırganlığın dizginlenme düzeyini azalttığını ve bu nedenle travmatize olmuş çocukların sık sık saldırgan davranışlar gösterdiğini* ifade eder (Gruen, 2005:76). Bu tespitler dahi hamileliğin ilk aylarındaki psikososyal stresin çocuğa etkisinin ne denli önemli olduğunun göstergesidir. İnsanın fiziksel büyüme ve gelişimi, doğumdan ergenliğe doğrusal bir şekilde artarak devam eder. Nörogelişimsel süreçler de çocukluk ve ergenlik boyunca gelişir ve beyin sistemleri daha da karmaşık hale gelir. Beyin, büyümenin ve gelişmenin içerisinde duyguları, düşünceleri, bellek ve öğrenmeleri yönlendiren ve beyin hücreleri arasındaki bağlantıları sağlayan en önemli organdır. Çünkü çocuğun geleceği, beynin gelişimine bağlıdır. Beynin fiziksel büyümesi farklı bir süreç izler ve en hızlı büyüme rahimde gerçekleşerek bebek, beyin gelişimini tamamlamadan yüz milyar civarında beyin hücresiyle dünyaya gelir. Bu beyin hücreleri (nöron), birbiriyle bağlı olmayan nöron ağ örüntülerine sahiptir ve *sinaps* denilen küçük boşluklarla birbirine bağlanarak hem beynin çeşitli fonksiyonlarını yerine getiren kümeleri oluştururlar hem de beynin fonksiyonu için gerekli olan elektriksel iletileri yayarlar. Bu bağlantılar, yaşamın ilk aylarında bebeğin çevresiyle deneyimine ve ebeveynleriyle kurduğu ilişkiye ve öğrenmelerine bağlı olarak oluşur ve tekrarlarla güçlenir. İlişkinin niteliğine göre de artar ve azalır. Öğrenme ve deneyim yaşanmadığında bu bağlantılar kullanılmaz ve ortadan kalkar. Örneğin bebek ile iletişimde kelimeler tekrarlandıkça beyinde dil ile ilgili bağlantılar kurulmaya başlar. İhmal edilen çocukların beyinlerindeki bu bağlantı bölgeleri gelişimini tamamlayamaz. Uzmanlar, bu bağlantıların oluşumunu ve beynin gelişimini sağlamak için bebek ile dokunarak ilişki kurmanın, konuşmanın, şarkı söylemenin, kitap okumanın, masal

anlatmanın ve zengin yaşantıların içerisinde olmasını sağlamanın önemini ifade ederler (Akdağ, 2015).

Jeffrey Dahmer'ın bir eşcinsel olması ve insanın biyolojik yönünü ilgilendirmesi sebebiyle bugünkü bu konuyla ilgili bilimsel açıklamaların verilerini vermeye yetineceğiz. Çünkü cinsel kimliğin genetik olup olmadığı bilim adamları tarafından halen tartışılan bir konudur. Nitekim ABD'de uzun yıllar üçüncü cinsel kimlikle ilgili genetik dizilim var mı diye araştırmalar yapılmış ve bugün üçüncü cinsel kimliğin genetik olmadığı araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Tarhan, 2022). Eşcinsellik, kadın ya da erkeğin aynı cinsten olan kişilerle kurmuş olduğu cinsel ilişkilere denir (Ankay, 1992). 2010 yılında Scientific Mind dergisi "*Biyolojik cinsiyet, cinsel kimlik ve cinsel yönelim*" olmak üzere cinsel gelişimin üç ayağını açıklamıştır (Tarhan, 2022). Biyolojik cinsiyet, genlerdeki kromozomlarda belli olan ve genetik dizilim özelliğine sahip erkeklerde XY kromozomu, kadınlarda XX kromozomu ile kişiye genetik olarak doğuştan gelen cinsiyet hormonu olarak birinde erkeklik hormonlarının, diğerinde kadınlık hormonlarının daha çok salgılandığı bir durumdur. Tarlacı'nın cinsiyetin belirlenmesindeki açıklaması şöyledir: "*Biyolojik cinsiyet insanların beyninde yer alıyor ve beyindeki bir kodlama ile hamileliğin 5. ve 6. haftasında belli bir biyolojik değişikliklerle gerçekleşiyor. Bu haftaya kadar bütün erkekler de dahil anne karnındaki yavru dişidir. Kromozomun üzerinde seyreğe denilen şey, bu haftalarda devreye giriyor, o seyreğe varsa bebeğin beynini erkek olarak mühürlüyor ve bebek erkek yönde gelişiyor. Bu bedensel olan şey değil, bu mühürleme belli ağları, beyin bölgelerini, çekirdek gibi şeyleri farklılaştırıyor, beyinde bazı değişiklikler yaparak dişil bir beyni erkek beyne çeviriyor. Ergenlikte de bu mühürleme işi tekrar gerçekleşiyor. Bebek anne karnında dokuz ay duruyor. Cinsiyeti belirleyen beyindeki kodlamadır. Bu kodlama esnasında annenin hormonları, stresi, hamilelik esnasında aldığı ciddi ilaçlar, madde alımı veya içki, annenin bulunduğu ortam ve maruz kaldığı stres gibi faktörler etkili oluyor.*" (Tarlacı, 2021). Bununla birlikte cinsel kimlik ve cinsel rol gelişiminde de ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve bazı özgül aile dinamiklerinin, özellikle yaşamın ilk 3 yılında çok önemli rol oynadığı ve bu dönemde olumsuz ebeveyn-çocuk ilişkisi ve özgül aile dinamiklerinin bozulmuş olması gibi birçok faktörlerin çocuklarda cinsel kimlik bozukluğuna neden olduğu (Özsungur, 2010) hem kız hem erkek çocuğun kimlik gelişiminde baba rolünün önemli olduğu ifade edilmektedir (Tarhan, 2022; Kuzucu, 2011). Baba ile çocuk arasında kurulan ilişki duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimini içine alan çok katmanlı bir ilişkidir. Baba ile kurulan sağlıklı bir ilişki, duygusal gelişim açısından çocuğun temel güven duygusunu, sosyal gelişim açısından sosyal ortamlarda daha uyumlu, girişken ve işbirliğine açık, psikomotor gelişim açısından kaba motor gelişimini, dil gelişimi açısından çocuğun düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirir. Bu ilişki hem nicelik hem nitelik açısından önem arz eder. Nicelik, birlikte geçirilen zamanın süresiyle ilgili iken, nitelik ise bu süreçte kurulan bağın yoğunluğu, duygusal erişebilirlik ve iletişim kalitesiyle ilgilidir. Bazı babalar çocuklarıyla çok zaman geçirir ama ilişkileri düzeydedir, bazıları az zaman geçirir, fakat duygusal olarak onlara erişir, duyar ve anlar. Çocuğun gelişimini etkileyen de aslında bu derin temastır, yani onları duyabilmek, anlayabilmek ve erişebilmektir. Bu ne kadar sağlıklı olursa çocuğun yetişkinlikteki psikolojik sağlamlığı o kadar güçlü olur ve bu temas, toplumsal işleyişi de doğrudan etkiler (Ergür, 2025).

Kişiliğin Psikolojik Yönü

İnsanın davranışını içinde bulunduğu ortam mı yoksa kişiliği mi biçimlendirir sorusu uzmanların halen tartıştığı ve cevap aradığı temel sorudur. Birey, günlük yaşamı içerisinde kendisi ve çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim sürecinde çeşitli duygu, düşünce ve davranış özellikleri göstermektedir. Bunun temelinde yani huy ve alışkanlıkların belirlenmesinde bağlanmanın sağlıklı kurulmasının payı büyüktür (Soysal vd.,2005:96). Kişilik psikolojisi, bu davranışların nedenlerini deneysel ve bilimsel bir perspektifle incelemeyi amaçlar (Gürel, 2011). Bugün üzerinde durulan konu, ortamın veya durumun davranışları nasıl etkilediğidir. İnsan maddi ve manevi ihtiyaçları olan bir varlıktır. Bu ihtiyaçların karşılanıp karşılanmaması veya ihtiyaçların nasıl ve ne şekilde karşılanması çeşitli duyguların doğmasına neden olmaktadır. Bu ihtiyaçlar ne kadar olumlu bir şekilde doyurulursa, o kadar mutlu olunur, ne kadar olumsuz veya eksik doyurulursa o kadar elem duyulur ve elemin neticesinde de kişilikte “engellenme” ve “çatışma” olayları meydana gelir. Engellenme sonucunda insanda kaygı, öfke, yılgınlık, kompleksler ve ciddi saldırganlıklar gibi olumsuz durumlar meydana gelir (Türk, 2014). Saldırganlık, kişi ulaşmak istediği bir hedefe ya da doyuma giden yolda engellendiğinde ortaya çıkar (Aronson vd., 2020). Kişi ne zaman amacına ulaşmada engellenirse, o zaman saldırgan tepkileri gösterme olasılığı artar. Engellenmenin her zaman bir saldırganlığa yol açacağını da düşünmemek gerekir. Roger Barker, Tamara Dembo ve Kurt Lewin’in yürüttüğü klasik bir deneyde “*küçük çocuklar, gerilen tel nedeniyle ulaşamadıkları oyuncaklarla dolu bir odaya sokulmuştur. Uzun bir bekleyişten sonra en sonunda çocukların oyuncaklarla oynamasına izin verilmiştir. Kontrol koşulunda, farklı bir grup çocuğun oyuncaklarla başta engellenme olmadan hemen oynamasına izin verilmiştir. Bu çocuklar oyuncaklarla neşe içinde oynarken engellenen grubun en sonunda oyuncaklara ulaştıklarında aşırı yıkıcı oldukları görülmüştür. Birçoğu oyuncakları kırmış, duvarlara fırlatmış, üzerlerinde zıplamış ve buna benzer davranışlar sergilemiştir.*” Bu deneyde çocuklar oyuncakları olmadığı için değil, haklı olarak oyuncaklarla oynama beklentisi taşımalarına karşılık oyuncaklarla oynamalarına engel konulduğu ve bu beklentilerinin gerçekleşmediğinden saldırganlık göstermişlerdir. Engellenme ile yoksunluk birbiri ile karıştırılmamalıdır (Aronson vd.,2020).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, depresyonun yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da ciddi bir rahatsızlık olduğu ve okul-aile-çevre ile ilişkilerini olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Tercanlı ve Budak, 2012). Çocuklarda depresif bozuklukların işaretleri genel olarak gelişimin bir getirisi olarak görüldüğü için yetişkinler tarafından pek fark edilmeyen bir durumdur (Şar, 2008). Çocukluk çağındaki depresyona ve davranış sorunlarına yetersiz ve olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi, ebeveynlerin anlaşılmazlığı, anne babadan sürekli ayrı kalma, ekonomik sıkıntılar, okulda yaşanan problemler, arkadaş grubunda yaşanan zorluklar, ailede depresyon öyküsünün bulunması, öğrenmede bozukluk, ameliyat, genetik, çevresel stres faktörleri veya herhangi bir fizyolojik rahatsızlık neden olmaktadır (Yaşar, 2016). İnsan bedeni uyum içinde yaşayan bir özelliğe sahip olduğundan tüm bu olumsuzluklar, bireyin psiko-sosyal ilişkisini ve maneviyatını doğrudan etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, depresyonun aile içinde bulaşıcı bir özelliği ve erken yaşlardan itibaren depresyonlu çocukların ebeveynlerinden en az birinde depresiflik özelliği olduğunu göstermektedir (Soysal vd., 2005). Çocukluk dönemi depresyonu oyun çağı ve okul çağı olmak üzere iki dönem içinde incelenip sebepleri, belirtileri ve tedavilerinin farklı oluşlarıyla birbirinden ayrılır. Oyun çağında yaşanan depresyonun sebebi,

anne yoksunluğu, ilgisizlik, sevgi yoksunluğu iken okul çağı depresyonu, olumsuz ebeveyn tutumları, sosyal ilişkilerde başarısızlık ve çaresizlik duygusu olarak gösterilmektedir. Çocuğun yaşamındaki öncelik anne-baba ile kurduğu ilişkidir ve bu sağlıklı olduğunda çocuğu depresyona yatkın hale getirir. Ebeveyn ile sevgiye ve güvene dayalı bir ilişki geliştiremeyen çocuk hem olumsuz kişilik özellikleri geliştirecek ve benliğine yabancılaşacak hem de çevresinde olup bitenlere yönelik algılarında bozulmalar ortaya çıkacaktır. Yapılan araştırmalarda da ebeveyn tutumlarının çocuğun duygusal süreçlerinde etkili olduğu, ailesinde ilgi ve sevgi gören çocuklar, aile içi ve arkadaşlık ilişkilerinde mutlu, akademik alanda başarılı, girişken, kendini ifade edebilme becerilerinin iyi ve sosyal ilişkilerinde sağlam bir kişilik özelliği gösterirken aile içinde baskı gören veya anne-baba ilişkilerinin olumsuz olduğu ve sürekli evde yaşanan kavga ve tartışmaların odağında olan çocukların ise mutsuz, çekingen, sosyal uyum sorunları yaşayan birey oldukları ve dolayısıyla bu çocuklarda farklı bunalımların, depresif durumların, çaresizliğin ve yüksek düzeyde kaygının yaşandığı görülmüştür (Yaşar, 2016). Gerçek bir ben algısının gelişimi, ebeveyn-çocuk arasındaki sevgi ilişkisine bağlıdır. Çocuk ebeveyn sevgisini görmemiş ise kendilik imgesi dışarıdan gelen tasarımlardan oluşur ve kendisi olmaz. Ebeveyn sevgi ve ilgi gelmediğinde çocuk depresif-saldırgan davranışlar gösterir veya içine kapanarak kendini çevreden soyutlar. Beden, zihin ve sosyal gelişimlerinde bir gerilik meydana getirdiği gibi ilerde çeşitli ruhi ayrılıkların ve nevrozların yaşanmasına affektif açlığa neden olur (Canatan, t.y.). Çünkü çocuklar ihtiyaçlarının veya algılarının reddedildiği, yalanlandığı bilincinde yaşayamazlar (Gruen, 2005).

Annenin varlığı, sevgisi, bakımı ve bunların sürekliliği bir çocuk için hayati bir öneme sahiptir. Lewis, Pearson ve arkadaşları, Roe ve Drivas pek çok araştırmacı anne-çocuk ilişkisinin sürekliliğinin sonraki yaşantıların temelini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Galbo ve LeCroy ise, genç bir kişinin yaşamında en önemli kişilerin anne ve babası olduğu ve onlarla olan yakın ilişkinin gençlerin ruh sağlığında belirleyici rol oynadığını ifade eder (Soysal vd.,2005:91). Özellikle ilk yıllarda, annenin sağladığı bakım ve sevgi o denli önemlidir ki bu açığı sonradan kapatmak çok güçtür. Anne, sevgisinin çoğunu bebeğin bakımı sırasında tutuşuyla, okşamasıyla, konuşmasıyla ve gülümsemesiyle gösterir. Annenin gülen yüzü, okşayan sesi bebekte mutluluk ve sevinç yaratır. Anne ile bebek arasındaki iletişim dili olarak çıkarılan karşılıklı seslerin aslında bebeğin en önemli ruhsal besini olarak bu iletişim dilinin, sağlıklı gelişmesi, zihinsel yeteneklerinin uyarılması açısından önemlidir. Bu nedenle ilk yaşlarda sevginin ve bunun karşılıklı iletişimle gösterilmesinin önemi ne kadar vurgulansa azdır (Yörükoğlu, 2023). Çünkü fiziksel bakım ve beslenme yönünden iyi koşullar içinde bulunan ancak anne ilgisinden ve sevgisinden yoksun olan çocuklarda zekâ geriliği, gelişme bozuklukları, hastalanma ve ölüm oranlarının yüksek olduğu belirtilmiştir (Köknel, 1989). Yalom, anne sevgisinin yoksunluğuna dair “*Anne sevgisinden yoksun büyüyen çocuklar, kendilerini sevmek, diğerlerinin onları seveceğine inanmak veya başkalarını sevmek için gerekli olan temel güven duygusunu geliştiremezler. Yetişkin hayatlarında yabancılaşır, içlerine kapanır ve başkalarıyla genellikle düşmanca ilişkiler kurarlar*” ifadesini kullanarak kötü davranış geninin beyinde serotoninini azalttığını belirtmiştir (Yalom, 2005). Kötü davranış geni duygusal ihmal, çocukluk travmaları ile aktif hale geçerken anne sevgisi ve güveni ile de genin olumsuz etkilerinin yok olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçları annelerin çocuklarını eğitirken onların beyin kimyalarının işleyişinde ne tür değişiklikler yaptıklarını bilmelerinin

önemini ortaya koyarken, (Tarhan, 2011) yetişkin çağlarda görülen nörotik, psikotik bozuklukların sebebinin de ilk çocukluk döneminde anne-çocuk ilişkilerindeki olumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmacılar emzirme süresine ve bu sürecin zamanlamasına, uygulama biçimine dahi dikkat çekmişlerdir. Erken memeden kesmenin sebep olduğu ağız doyumu yoksunluğuna parmak basarak bu yoksunluğun yarattığı açlığın, çocuğun karamsar ve sadist bir kişilik geliştirebileceğine işaret etmişlerdir (Kasapoğlu, 2007). Çünkü çocuk, anne ile kurulan ilişkinin niteliği ile büyür. Kendisi ile çokça vakit geçiren ile değil, ihtiyaç duydukları sevgi ve güveni verecek, bunu kendileri ile paylaşmaya hazır olacak kişiye ilgi duyar (Ülgen ve Fidan, 1991). Seri katiller üzerinde çalışma yapan Adrian Raine, katil ve katil olmayanların beyin ve fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme çalışmaları ile normal ve psikopat bireyler arasındaki farklılıkları beyin modellerini inceleyerek ortaya koymuştur (Raine, 2009). Çalışmasının sonucunda “sevgi” ye dair söylediği söz ilgi çekicidir. Çalışmasında kendi amigdalasının düşük işlevli çalıştığını fark etmiş ve beyin görüntüsü, takma adı score-card katili Randy Kraft’ın görüntüsüne çok benzediğini görünce şu ifadeyi kullanmıştır. “*Fakat ben sevgi dolu bir evde büyüdüm ve suçlu davranışları sergilemedim.*” (Murphy ve Brennan, 2022).

Kişiliğin Sosyolojik Yönü

İnsan, kainattaki canlı varlıkların yavruları içerisinde en savunmasız, yardıma muhtaç olan doğuştan sosyal bir varlıktır (Adler, 1994). Ancak kurduğu ilişkiler sayesinde kendi varlığını devam ettirebilir ve evrende kendi varlığına bir alan açabilir. Çünkü onun hayatı ilişkiler ve bağlantılarla mümkündür. Fazlıoğlu, “*Beşer olarak doğan bir insanın kişi haline gelmesi, içerisinde var-olduğu toplumun anlam-değer dünyasını ve eşyayla kurduğu ilişki tarzını kavramasıyla mümkündür. Bir beşer olarak insan için önce toplumsallıktır, bireyselliğini ise süreç içerisinde kazanır. Bu nedenle insan için öncelikli olan, ferdiyet değil, toplumsallıktır*” (Fazlıoğlu, 2023) ifadesini kullanarak bireyselliği soyutlama olarak nitelendirilebileceğini söyler. Bir insanın ruhsal olarak ayakta kalabilmesi için insanlar arası ilişkilere ve bu ilişkilerde uyarıma ihtiyacı vardır. Gruen, kişinin kendini çevreden soyutlaması sadece bilincini köreltmekle kalmadığını aynı zamanda deliliğe de yol açacağını ifade eder ve “*Klaus ve Kennell’in doğumdan hemen sonra, anne ve çocuk arasında başlayan bakışmaların, yeni doğan için canlandırıcı bir dinamik olduğuna dikkat çektiklerini ve eğer çocuk bu süreçte bir yankı bulamazsa, bu da bedensel bir tehlikeye maruz kalmak kadar korku verdiğini, bu yüzden cinayet, yalnızca bedensel olarak değil, ruhsal olarak da gerçekleştirilebilir bir süreç olduğuna*” dikkat çeker (Gruen, 2005).

Sosyal davranışın kaynağı bebeklik dönemine kadar uzanır ve yaşamın başlangıcında görülen ilk sosyal davranış ise, bebek ile anne arasındaki bağlanmadır. Bağlanma yaşantısı, yardıma gereksinim duyan insan yavruları ve hayvan türleri üzerinde de incelenmiştir. Bu araştırmaların en tanınmış olanı, Harlow’un maymun yavruları ve Lorenz’in kuşlar üzerinde yaptığı deneydir (Soysal vd.,2005:91). Bu deneylerin en önemli sonuçlarından biri, bağıllık ilişkisinin, açlık ve susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasıyla doğrudan ilintili olmadığını deneysel olarak göstermektir. Bir diğeri ise, gerçek anne-baba ilişkisinden yoksun kalan maymunların büyüdüklerinde çiftleşmekte zorluk çektikleri, erkeklerin çiftleşemedikleri, dişi maymunların ise kendi yavrularına karşı cezalar uyguladıkları yönündedir (Soysal vd.,2005). Bu çalışmaların sonuçları Bowlby’nin bağıllık kuramını destekler nitelikte olup, ilk bağlanma deneyiminden yoksun olmanın, yoksunluğun süresinin ve niteliğinin daha sonraki

ilişkilerin kalitesini etkilediğinin bir göstergesidir. Erken çocuklukta ihmal edilmenin, beynin empatiyi ve sağlıklı ilişkiler kurma becerisini kontrol eden alanlarının gelişimini alt üst ettiği ve yaşanan duygusal yoksunluğun insanlığı kötülüğe veya misantropiye (insandan kaçmaya) ittiğine dair literatürde çokça örnekler olduğu belirtilir (Szalavitz ve Perry, 2022; Soysal vd., 2005). Bu ihmal edilme insanları genellikle garip, yalnız ve sosyal açıdan beceriksiz kılmaktadır. İnsanın sevimliye, değer vermeye ihtiyacı vardır. Çünkü bunlar insana kendini iyi hissettiren duygulardır. İnsan ancak kendini iyi hissettiği, sevdiği yerde kendini geliştirir ve kendini kabul görmeye başlar (Filinte, 2018). Ancak böyle bir insan, sahip olduğu değerleri eyleme geçirebilir ve bir değer üretebilir. Adler'e göre insanlığa karşı derin bir dostluk duygusu geliştirmeden ve insan olma sanatını uygulamadan insan olunamaz (Adler, 1994). Toplum, insanın hayatını biçimlendiren ve yöneten kuralların yerine getirilmesini istediği gibi insan ruhunun gelişmesini etkileyen birtakım yükümlülüklerin de yerine getirilmesini ister. Çünkü hayatın insanoğlundan istediği çeşitli yükümlülükleri vardır. Bu yükümlülükler, insanları birbirinden ayıracağı yerde aralarındaki bağları daha da kuvvetlendiren bir iş bölümü ile zorunlu hale getirir. İnsan yavrusunun ne kadar yavaş geliştiği göz önünde bulundurulursa, erkek ve kadının birlikteliği ile oluşan ailenin iş bölümüne ve yardımına ne kadar çok ihtiyacı olduğu daha iyi anlaşılır. Koruyucu bir aile ve bir toplum olmaksızın insan hayatının gelişemeyeceği aşîkârdır. Çünkü çocuk, içinde bulunduğu ailesi sayesinde yaşama isteğini tatmin eder, güvenliğe ulaşır ve mutluluğunu sağlar. Aile çocuğa, çocuk aileye bir şeyler verir. Böylece karşılıklı bir iletişim ile kişiliğin ilk oluşumları başlar. Bu etkileşimlerin niteliği önemlidir. Çocuğa kötü-acımasızca davranan ve çocuğu görmezlikten gelen bir aile etkileşimi varsa ve çocuğun eğitimi ailenin bu durumunu önleyemez nitelikte olursa daha sonraki yıllarda çocuk hayatta her zaman kötü ve acımasızca davranışlarla karşılaşacakmış gibi dünyayı algılar (Soysal vd., 2005).

Ruhunun gelişmesi sırasında çocuğun karşılaşmış olduğu engeller, genellikle sosyal duygusunu¹ bozar ve gelişmesini durdurur. Bu engeller, çocuğun fiziki çevresindeki yetersizliklerden, ekonomik ve sosyal şartlardan, aile durumları içerisindeki anormal ilişkilerden ya da çocuğun organlarındaki kusurlardan ileri gelenler olarak birçok faktörle sınıflandırılabilir. İnsanın ilk çocukluğundan itibaren biriktirmiş olduğu izlenimleri mevcuttur. Bu izlenimler ailesi ile kurduğu iletişim ve etkileşimden çıkardığı sonuçlardır ve bu, kişiliğinin ve ruhsal yapısının temellerini oluşturur ve hayatı boyunca da takındığı tavırları etkiler. Ebeveynlerin birbirlerine karşı ilişkilerinin niteliği ve bunun aile ortamına yansması, çocuğun ne tür bir kişilik oluşturacağını belirleyen faktörlerden biridir. Aile bir vücut gibidir, nasıl ki organlardan biri rahatsız olduğunda diğer organlar bundan etkileniyorsa aile üyeleri de birbirlerinden etkilenir. Ebeveynlerin birbirleri ile ilişkilerinin niteliği, çocukların biyo-psiko-sosyal-spiritüel gelişimlerini de önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir (Şahin ve Demiriz, 2014). Aile, toplumun değer yargılarını, kültürünü yansıtırken, çocukta ailesinin değer yargılarını ve kültürünü yansıtacaktır. Böylece aile-toplum-çocuk arasındaki etkileşimler sayesinde birbirlerini geliştirip dönüştüreceklerdir. Bu etkileşimde bir diğer önemli husus ebeveynlerin doğrudan veya dolaylı olarak rol model olmasıdır (Koç, 2008). Çünkü çocuklar anne ve

¹ Bireylerin yaşam görevleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama, toplumda üretken birey olma, kendi düşünce ve davranışlarını bütünlendirme, sosyal uyaranları bulunduğu bağlama göre doğru algılama ve uyaranlara doğru tepkiler verme durumudur. (Hakan Uşaklı, *Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir? Neden Önemlidir?*, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, ½ (2017), 5.)

babalarını gözlemleyerek, model alarak birçok şeyi öğrenir. Öğrenme psikologları da çocuğun anne ve babasına bağlanmasını öğrenme sonucu ortaya çıkan bir davranış olduğunu ifade ederler. Bebek, temel ihtiyaçlarının karşılanması sırasında yaşadığı rahatlama duygusuyla anne veya bakıcısı ile bağlantı kurar ve onlara ilişkin olumlu duygular geliştirir. Doğumdan sonra insanlarla iletişimi sonucu birtakım ödüller alan bebek, bir arada olma ve ödül arasında bir bağlantı kurarak yakın çevresindeki kişilere bağlanır. Bu bağlanma öğrenme sonucu öğrenildiği için bu bağın kalitesinin oldukça önemli olduğunu araştırmacılar vurgular. Çünkü bağlanma içindeki yoksunluklar ve yetersizlikler, çocuğun kişilik yapısında ve kişilerarası ilişkilerinde, çeşitli sorunların ortaya çıkabileceğinin işaretleri olarak kabul edilmektedir (Soysal vd.,2005:90). Özellikle gençlerin kendilerine benzer gördükleri ve bağlandıkları yetişkinleri daha çok örnek aldıkları belirtilir (Kılavuz, 2005). Fazlıoğlu, terbiyede fiili rol modelin önemini ve çocuğa pek çok davranış belletilirken nedenin ya da nedenlerin gösterilmesinin gerekmediğini, terbiyede esas olanın terbiye veren kişinin terbiye ettiği kişiye bizzat örnek olması olduğunu vurgular (Fazlıoğlu, 2023). Bebeğin sağlıklı ilişkiler oluşturması ve beynin düzgünce gelişebilmesi için örüntülü ve tekrarlayan uyarımlara ihtiyacı vardır. Bunun içinde ilk dönemden itibaren yan döndüğünde veya emeklemeyi öğrendiğinde onunla ilgilenen, konuşan, onu öven, alkış tutan ve gülümseyen biri olmalıdır. Aksi durumda beynin stresle modüle eden alanlar gelişmeyecek, yeni şeyler öğrenmeyecek ve çevresine ilgisiz kalacaktır. Çocuk istikrarlı ve sevgi dolu bir insan teması ile ancak normal ilişkiler geliştirebilir. Bir çocuk için en kötü şey, yaşamının ilk dönemlerinden itibaren bağrıışlarına, ağlamalarına cevap verilmemesi, ihtiyaç duyduğu sıcaklık ve dokunuşun karşılanmaması, kesintili bir ilgi ve bakımdan oluşan, tamamıyla terk edilmişlikle perçinlenen bir çevrenin var oluşudur (Szalavitz ve Perry, 2022; Soysal vd., 2005).

Kişiliğin Ruhsal Yönü

İnsanın inanç dünyası bilinmeden onu anlamaya çalışmak mümkün değildir. İnsanın düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında bir değerler sistemi olarak dinin ve inancın etkisinin boyutlarını görmemek mümkün değildir. Allport'a göre inanç önemlidir, dini inanç daha da önemlidir. Çünkü inanç, bireyin zihinsel ve fiziksel sağlığını büyük ölçüde etkileyen bir olgudur (Köse ve Ayten, 2012). Fowler, inanç gelişimini bilişsel gelişim evreleri, ahlak gelişim evreleri ve psiko-sosyal gelişim evrelerinden yararlanarak ortaya koyarken, bu gelişim evrelerinden ilkinin oluşturan temel inanç yöneliminde, inancı belirleyen hususun bebeğin annesi ile olan ilişkisi sonucu edindiği güven duygusunda olduğunu ifade eder (Köse ve Ayten, 2012). Ebeveynlerinin varlığı ve onlar tarafından sevginin, ilgi ve alakanın verilmesi güven duygusunu yarattığı gibi dini duygu ve şuurun uyanmasında da etkin rol oynamaktadır. Erikson'a göre çocuklar dini inanç ve ibadet şekillerini, ahlak kurallarını ilk olarak ailelerinden ve yakın çevrelerinden taklit yoluyla öğrenerek dini kimlik kazanırlar. Bu bakımdan çocukluk döneminde aile ilişkilerindeki dini iletişim son derece önemlidir (Karaçoşkun, 2012; Yapıcı, 2025). Yetişkinlerin ilgi, teşvik, destek ve örnek oluşlarının yanı sıra ailedeki huzurlu ve manevi ortamın varlığı da çocukta güçlü bir dini uyanışa neden olur ve devamını sağlar (Hökelekli, 2020). Böylece dini değerler ailede temsil edilen şekliyle çocuğun dünyasına girer ve dini ibadetlerin aile içinde yaşanmasıyla da bir bağlılık duygusu kazanır. Bu bağ, çocukluk hatıralarının silinmez izler bırakmasına yol açar. Bunun gerçekleşmesi için aile, çocuğa dini ile onun arzu ve özlemlerinin bir bütün olarak gerçekleştiği tatmine ulaştığı bir ortam sunmalıdır.

Çocuğun başka isteklerini, arzularını göz ardı edip sadece dini davranışları ve uygulamaları yerine getirmesini teşvik etmek, çocukta nefretlik duygusunun oluşmasına neden olacağı gibi bunun tam tersi dini ve manevi bir aile atmosferinden uzak sadece arzuların ve güdülerin tatmin edildiği bir aile ve yaşam da dini ve manevi hayatı tanımamasına neden olacaktır. Ayrıca ailesine güvenip inanmayan bir çocuk, tehlikeli bir şekilde yıkılmış ise, ailesinin dini dünyasına da yabancı kalacağı ifade edilir (Hökelekli, 1998). Allah fikri çocuğun zihninde kendi kendine filizlenmez, ancak bazı psikolojik özellikler onu dine yönlendirir. Himaye duygusu, başkalarından sevgi ve şefkat, yardım ve ilgi görme, kendini rahat ve güvenlik içinde hissetme ihtiyacı bu özelliklerdendir. Çocuk üzerinde dini etki ne kadar homojen ve erken yerleşmiş ise sonraki hayatında da o kadar etkili ve dayanıklı olur (Holm, 2018).

Dua ve ibadet hem dinin hem de dindarlığın temel unsurlarından biri olarak Allah'a güvenin ve itimadın bir göstergesidir. Dua, *"Allah'ın yüceliği karşısında kulun aczini itiraf etmesini, sevgi ve tazim duyguları içinde lütuf ve yardımını dilemesi"* dir (Cilacı, TDV İslam Ansiklopedisi). Yüceliği kabul edilen bir varlığa dua etmek, insan doğasında var olan köklü bir duygudur. Bu nedenle bütün dinlerde dua ibadetine rastlamak mümkündür. Herhangi bir inançtan uzak yaşayanların bile darda kaldığında adeta bir refleks olarak dua etmesi, duanın insana has doğal bir özellik olduğunun göstergesidir (Yılmaz, 2024). Hökelekli, duanın psikolojik etki değerinin iman esaslarından bağımsız ve belirleyici rolün arzu ve tasavvurunun canlılık ve yoğunluğunda olduğunu ifade eder (Hökelekli, 1998). Yahudilik'te dua Allah'a yaklaşma vesilesi; Hristiyanlık'ta Tanrı'ya ulaşma, O'nu tanıma ve vicdanın sesi; İslam'da ise Allah'ın yüceliği karşısında kulun aczini itiraf etmesini, sevgi ve tazim duyguları içinde lütuf ve yardımını dilemesi anlamına gelir (Cilacı, TDV). İnsanı Allah ile iletişime ve duaya sevk eden sebepler çok değişik, "Allah'a derin sevgi, minnettarlık ve hürmetten veya türlü tehlikeler karşısında sıkıntı, gerginlik, acz ve çaresizlikten, türlü istek, ihtiyaç ve taleplerin ağır baskısı, (Hökelekli, 1998) işlenen günahın ve suçun, hataların karşılığında ağır bir suçluluk duygusu ve akabinde pişmanlık duygusundan olabilir. Özdemir ve Düzgüner'e göre suçluluk duygusu *"kişinin ahlaki, dini kuralları çiğnediğini sezmeye sonucu bilinçli veya bilinçsiz olarak kapıldığı ve kendisiyle ilgili değer yargılarını sarsan duygu"* anlamına gelen negatif bir duygudur. Suçluluk duygusu beraberinde öfke, pişmanlık gibi duyguları taşır. Olumsuz davranışın telafisini sağladığı gibi olumlu sosyal davranışa da yönlendirir. Fakat sürekli yaşanması durumunda toplumsal ilişkileri bozar. Suçluluk duygusu bir dine veya Tanrı'ya yönelik olduğunda günahkarlık duygusu ve dini suçluluk duygusu olarak ortaya çıkar. Dini suçlulukta günah kavramı önemlidir. Günahkarlık duygusunu suçluluk duygusundan ayıran temel noktayı günahkarlık duygusunun insan davranışının ahlaki ve toplumsal normların üstünde olan bir normla çatışması oluşturmaktadır (Özdemir ve Düzgüner, 2020, s.500-5009). Günah ve suçluluk duygularının neticesinde birey, tövbe ve duaya yöneldiğinde yaratıcısı ile ilişkisinde olumlu sonuçları görür. Araştırmalar, ciddi bir hastalığa yakalanmak, uzun süre hastanede yatmak, hapisaneye girmek gibi travmatik tecrübe yaşayan insanların dine yönelme ihtimallerinin yüksek olduğunu gösterir. Bu dönemlerde insan kendine döner ve sorgulaması daha derin olur. Dahmer da hapisaneye girdikten sonra bu sorgulamaları yaşamıştır. Görüşmek istediği kişilerden biri kilise yetkilisi olmuştur (Murphy ve Brennan, 2022). İnsan hayatına ve yaşadıklarına dönük soruların cevabını en sonunda dinden alır. Çünkü metafizik alanla bağ kurma hissi insanı rahatlatan en güzel psikoterapidir.

Duanın en önemli etkilerinden biri de ümit ve inancın canlanmasına katkısıdır. İnsanı yaşamda tutar ve yaşama devam etmesini sağlar. Nitekim bu etkiyi Jeffrey Dahmer'in mahkeme konuşmasında görmek mümkündür. *"Beni günahlarımdan yalnızca İsa Mesih'in kurtarabileceğine inanıyorum."* (Stalker On Youtube, 1998; Murphy ve Brennan, 2022). Jeffrey Dahmer'in kişilik gelişimi sürecinde dini gelişimiyle ilgili bir değer merkezi, bir güçlü imge ve gerçeklikler olmadığı anne-baba ilişkisinde ve aile yapısında görülmektedir. Dahmer'in ergenlik yaşına kadar dini ritüellerle tanışması konusunda bir ifadesi olmazken babaannesinin yanında kalmaya başladığı andan itibaren babaannesinin ısrarı üzerine her hafta kiliseye gittiği ve dua ettiği konusunda ifadesi bulunmaktadır. Hatta mahkeme konuşmasında şöyle bir ifadesi vardır; *"Ve biliyorum her günü atlatmama yardım etmesi için Tanrı'ya dönmem gerekecek Tanrı'yla kalmalıyım. Denedim ve başarısız oldum ve bir katliam yarattım. Tanrıya şükür artık verebileceğim bir zarar olmayacak."* (Stalker On Youtube, 2021) Aslında Jeffrey Dahmer, kendisiyle ilgili bir şeylerin farkında idi. Fakat onun hayatında eksik olan şey, onu yönlendirecek, disipline edecek yaşantıların eksikliği idi. O, yaşamının ilk dönemlerinde yalnız olduğu gibi kimlik krizinin yaşandığı ergenlik döneminde de yalnızdı. Halbuki çocukluk ve ergenlik döneminde aile ilişkilerindeki dini iletişim oldukça önemlidir (Karaçoşkun, 2012).

JEFFREY DAHMER'IN KİŞİLİĞİNİN ANALİZİ

Joyce, Jeffrey'e hamile iken nöbet tarzı belirtiler göstermeye başlayınca doktorlar ona sakinleştirmek için uyku hapi ve morfin vermek zorunda kalmıştır. Joyce'un kaskatı kesilmesinin, ağzının köpürmesinin ve mevcut olan rahatsızlığının nedenleri doktorlar tarafından bulunamamıştır (TLC, Suç ve Araştırma, 2022). Anne Joyce, Jeffrey'i dünyaya getirdikten sonra da postpartum depresyonu geçirmiş ve hamilelikte kullandığı ağır depresyon ilaçlarını tekrar kullanmaya başlamıştır. Doğumdan sonra oğluna kimsenin dokunmasını dahi istemediği gibi kendisi de oğlunu ne emzirmiş ne de ona anne sıcaklığını hissettirecek bir yakınlık göstermiştir (Murphy ve Brennan, 2022). Halbuki doğumdan hemen sonra bebeği emzirmenin avantajlarından en önemlisi, anne ile çocuk arasındaki duygusal bağları güçlendirmesidir. Troy, anne ile bebek arasındaki tensel bağın oldukça önemli olduğuna işaret eder ve doğumu izleyen ilk 45-60 dakikalık dönemde bebek alıcı ve uyanık olduğundan anne ile olan tensel temasın önemli olduğunu belirtir (Soysal vd., 2005:92). Mama ile beslenen bebekler dahi kucağa alınarak, sarılarak, ses ve dokunma ile sevgi gösterisinde bulunarak salt emzirmenin ötesine geçerek verilmesi gerektiği belirtilir. Çünkü emzirme ile sağlanan temas, bebeğin en önemli ihtiyaçlarından biri olan *"duygusal-ruhsal besinin"* aktarılmasında bir aracı rolü görürken bebeğe de önemli bir varlık olduğunu hissettirir (Kasapoğlu, 2007). Yapılan araştırmalar, emzirilen çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinin dengeli olduğunu göstermektedir (Kalaycıoğulları, 2016; Ateşagaoglu ve ark., 2013; Soysal vd., 2005). Dahmer'in bazı kurbanlarını öldürmeden önce tensel temas sağlama adına uzun bir süre yan yana yatma ihtiyacı duyması, öldürdükten sonra da uzun bir süre ölü ile temas sağlaması, anne-bebek ilişkisindeki bu tensel temasın eksikliğinden kaynaklanabilir mi? Gazeteci Nancy Glass, Jeffrey ile yaptığı görüşmesinde, *"neden kurbanlarını yedin"?* sorusunun üzerine *"Öldürdüğü kişilerin, kendisinin bir parçası olmasını istediği için yediğini, çok yalnız, umutsuz, kendinden ve eşcinsel olmaktan utanç duyan bir insan olduğuna"* dair cevabını verir. Glass, Dahmer'in bazı sorunlarının annesiyle olan ilişkisinden kaynaklandığını ve bu nedenle Dahmer'in kişiliğinin

oluşmasında annesinin önemli yeri olduğunu belirtir (Murph ve Brennan, 2022). Bir çocuğun fiziksel bakım ve biyolojik beslenmeye ihtiyacı olduğu kadar ilgi ve sevgiye de ihtiyacı vardır. Çocuklar için fiziksel şiddet ne kadar hasar bırakıyorsa duygusal şiddet de o kadar hasar bırakmaktadır. Jeffrey, annesinin psikolojik ve ruhsal rahatsızlığından dolayı herhangi bir fiziksel şiddete maruz kalmasa da duygusal şiddete maruz kalmıştır. Anne ilgisi ve eksikliğini yaşamıştır, yani annesi duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilme yetersizliğini göstermiştir. Çocuğun ruhsal gelişiminde anne, anahtar konumundadır. Çünkü anneden yansıyan sıcaklıkla bağlanma gerçekleşmektedir (Soysal vd., 2005). Jeffrey fiziksel olarak annesi ile aynı evin içinde olsa da aslında annesi tarafından görülen, ilgilenilen bir bebek olmamıştır (Murphy ve Brennan, 2022). Arno Gruen bir hastası ile ilgili şunları ifade eder: *“Hastam, bir sonraki seansımızda, çocukken ve daha sonraları, annesinin gözünde varlığına karşı bir akis bulmadığında, kendisini niçin hep bir psikotik gibi hissettiğini anladığını söyledi. Yaşadığı terörün nedeni, kendisini dışarıdan gelen bir tepkinin canlandırıcı etkisine sahip olmayan, ses geçirmez bir ortamda gibi hissetmesiydi. Hastanın yaşadığı acı, annesinin onu hiç görmemiş olmasından kaynaklanıyordu. Anneye duyulan nefret bilinçten kopmuşsa, bu tür insanlar içlerinde sevgi olmadığı için yaşamdan da nefret eder”* (Gruen, 2005).

Kişilik bozukluğu ve sosyopat davranışlar sergileyen insanların genetik yapıları dikkate alındığında aile geçmişinde bir takım benzeri sorunların yaşandığı görülür. Örneğin birden fazla tutuklanma olayını kapsayan bir geçmiş veya alkol bağımlısı bir yakının olması. Dolayısıyla Dahmer’in alkol bağımlılığı, dayısının alkol bağımlılığı ile paralellik göstermektedir. Hamilelikte yaşanan ruhsal bozukluk ve buna bağlı kullanılan ilaçlar, annede yükselen stres hormonları, fetüsün bedensel-ruhsal gelişimini kötü etkilemekte ve çeşitli sorunlara yol açtığı bilinmekle birlikte, (Copoglu ve Kokaçya vd., 2015) hamilelik sırasında yüksek düzeyde psikolojik stres yaşayan annelerin çocuklarının, hem 6 aylıkken hem de 5 yaşındayken duygusal açıdan daha olumsuz olduğu, çocuğun okul öncesi yıllarındaki toplumsal beceri ve davranış sorunlarını etkileyebileceği görülmüştür. Bebeklerin kendi duygularına rehber olarak anne babaların yüz ifadelerini seçtikleri bilimsel olarak artık biliniyor. Gelişim bilimciler, depresif anneler ile düzenli olarak etkileşime giren bebeklerin daha olumsuz ve daha az sayıda duygu ifade ettiğini, dağınık ve stresli olduklarını ifade ederler (Bee ve Boyd, 2020). Bebekler, anneden genetik olarak strese hassas bir kişilik yapısına sahip olarak dünyaya gelirler. Stresli bir aile çevresinin etkisiyle de birçok kişilik bozukluğuna sahip olabilirler (Szalavitz ve Perry, 2022). Bağlılık ilişkisinde de bu durum söz konusudur. Eğer anne kendi anne -babası ile sıcak, sevgi dolu ve güvenli bir bağlılık kurmuşsa bu durum evliliğine ve çocuğu ile ilişkisine de yansımaktadır (Soysal vd., 2005). Bu bulgulara göre, anne Joyce’un Jeffrey’e hamileliğinde ve doğum sonrasında yaşadığı ruhsal bozukluk ve buna bağlı kullandığı ilaçlar, Dahmer’in kişiliğini olumsuz etkilemiş olması muhtemeldir. Jeffrey 4 yaşında iken kasık fıtığı ameliyatı geçirmiştir. Anne ve babasına göre Jeffrey ameliyattan önce hareketli ve yerinde duramayan bir çocuktur. Fakat ameliyat sonrası içine kapanık, sosyalleşmede güçlük çeken, kimseye sokulmayan bir çocuk haline geldiği söylenir. Yedi yaşında iken de kardeşi David’in dünyaya gelmesiyle fark edilir bir şekilde kendisini insanlardan uzaklaştırdığı, bir noktadan sonra iletişimi kestiği ifade edilmektedir (Berlinger, 2022). Hatta ilköğretim öğretmeni karnesine ihmal edildiğini ifade eden *“çekingen çocuk”* notunu yazmış olsa da anne ve babası bunu dikkate almış mı bilinmiyor (Stalker On Youtube, 2022). Bu yaşlarda yaşanan fiziksel ve ruhsal

travmatik olayların ve ameliyatların çocuklarda travma yaratabildiği belirtilmektedir. Hem kasık ameliyatı hem kardeşinin doğumu ve annesinin kardeşine olan ilgisi Jeffrey’i derinden etkilemiş ve ruhsal bir travmaya neden olmuş olabilir. Çünkü bu dönemlerde anne Joyce, Jeffrey Dahmer için güvenli bir üs oluşturamamıştır.

Jeffrey ölü hayvanlara ilgisi olan meraklı bir çocuktur. Babasının kimyager olması da buna bir etken olabilir. Çünkü zaman zaman babasıyla birlikte ölü hayvanlar üzerinde hayvan anatomisini incelemiştir. Belki de babasıyla birlikte geçirdiği en kaliteli baba-oğul zamanı, baba ilgisi, ılık-ıslak ve kanlı hayvan leşlerini elle taradığı bu zaman dilimiydi. Bu ölü hayvan anatomilerini incelemeleri, Jeffrey’nin kurbanlarını öldürdükten sonra parçalamasına, saklamasına etki etmiş olabilir miydi? Hapishanede verdiği bir röportajda, *“iç organların parlak kaplamasının kendisini heyecanlandığı”* ifade etmiştir. Dr. Park Elliot Dietz, *“parlak malzemelerin saten, deri ve naylondan yapılmış iç çamaşırlarına göre cinsel olarak daha uyarıcı olduğu biyolojik bir gerçeklik”* (Berlinger, 2022; Court TV, 2022) olduğunu belirtmiştir. Jeffrey bu ilgisini sürdürmüş, ölü hayvanları kendi yaptığı hayvan mezarlığına gömmeden önce karınlarını deşerek incelemiş ve kemiklerinden koleksiyon oluşturmuştur. Eğer bu yaşlarda ilgi ve yönlendirme yeteri derecede uygun olsa idi, merakı daha olumlu şeylere kayabilirdi. Kendisi de bu merakının tahnitçilik² gibi bir hobiye dönüşebileceğini ama dönüşmediğini ifade etmiştir (TLC Suç ve Araştırma, 2022).

Dahmer doğduktan sonra anne ilgisinden ve sevgisinden mahrum kalmakla birlikte ilerleyen yaşlarında anne ve babasının sürekli tartışmalarına ve kavgalarına şahit olmuştur. Bu kavgaların neticesinde babası sürekli evi terk ederek kendini laboratuvarına hapsedmiş ve oğlu ile birebir ilgilenmemiştir. Ayrıca annesinin rahatsızlığı, kardeşinin doğumu ve anne-babanın anlaşmazlığı ve sürekli kavgaları ve babanın evi terk edişleri onu hep yalnız hissettirmiştir. Baba Lionel, annelerinin kendisinden boşanmak istediğini her iki oğluna söylediğinde, buna en çok tepki verenin Jeffrey olduğunu söyler ve Jeffrey bu boşanma olayındaki duygularını şöyle ifade eder: *“boşanma işlemleri sırasında içime kapandım. Bu benim için acı verici düşüncelerden uzaklaşmanın tek yoludur. Umursamıyormuş gibi davranarak kendimi boşanmanın getirdiği acıdan koruyordum. Belki de her şey böyle başladı.”* (TLC Suç ve Araştırma, 2022). Anne Joyce, kimlik krizinin yaşandığı en önemli dönem, ergenlik döneminde küçük oğlunu da alarak evi terk etmiş ve baba Lionel de motele yerleşmiştir. Böylece Jeffrey ergenlik yaşlarında fiziki olarak da hem anne hem de baba ilgisinden mahrum kalarak yalnız yaşamaya mahkûm edilmiştir. Bir ergen için bu psikolojik bir buhrandır. Belki de seri katil olmasının nedenlerinden biri de doğumundan itibaren yaşadığı terk edilmişlik hissidir. Çünkü çocukluk ve ergenlik dönemlerinde anne ve baba eksikliği olumsuz kişilik özelliklerinin kazanılmasında en büyük etkidir (Soysal vd., 2005). Hatta bir röportajında *“ailesi tarafından terk edildi”* tabirini hiç kullanmaması, diğer bir röportajlarında ise aile içi kavganın neticesinde yalnızlığını ve her şeyi kendi içinde yaşadığı duygularını ifade etmesi dikkat çekicidir: *“Evde işler çok fazla kızıştığında kendi küçük hayal dünyamda yaşıyordum. Bu sadece kontrolün bende olduğu kendi küçük dünyamdı.”* (Berlinger, 2022; TLC Suç ve Araştırma, 2022).

² Tahnit, cesedin bozulmaması için belirli bir uygulama dahilinde, cesedin iç organlarının çıkartılarak, çeşitli kimyasallar uygulanarak, çabuk bozulmayacak hale getirilmesidir. Ali Kozan”Erken Dönem Osmanlı Padişah Cenazelerinde Tahnit Uygulaması” *Ortaçağ Araştırmalar Dergisi* 5/2 (Aralık-2022),461.

Ailede yaşanan huzursuzlukların ve tartışmaların ruhsal durumu etkilememesi mümkün değildir. Bu durumdan etkilenme kişiden kişiye farklılık gösterir. Bir yandan kendi iç dünyasında anlamlandıramadığı dürtülerden bir yandan aile içi problemler ile başa çıkmaya çalışmak, bazılarında göre üstesinden gelebilecek durumlar değildir. Bu durumda bazı gençler evinden uzaklaşabilir, kendilerine başka sığınak arayabilir, yanlış ilişkilere yönelebilir, dışarda daha saldırgan, asosyal, iletişimsiz ve uyumsuz olabilirler. Hatta bu tip kişiler kendilerini bu problemlerden anlık kurtarabilmek için alkol, uyuşturucu gibi maddelere yönelebilirler. Jeffrey, ergenlik yıllarında anlamlandıramadığı dürtülerini ve cinsel yönelimini keşfetmeye başlarken etrafında bu duygularını paylaşacağı anne ve bir baba figürü yoktur. O dönemlerde toplumda bu yönelime karşı bir tepki olması ve aile ile bu durumu paylaşamamasının nedenini bir röportajında açıklamıştır: *“Sanırım 14 veya 15 yaşlarındaydım takıntılarım başladığında. Cinsel dürtülerle ilgili düşünceler daha da daha da kötüye gitmeye başladı. Birine nasıl anlatılacağını bilmiyordum, bu yüzden anlatmadım. Hepsini içimde tuttum, (TLC Suç ve araştırma, 2022) ne zaman annem ve babam ile iletişime geçsem veya onlarla bir şey paylaşacak olsam anne ve babamın kavgalarının tam ortasında kendimi buluyordum.”* (TLC Suç ve Araştırma, 2022). Ebeveyn ilgisizliği, kimlik bunalımı, kimseyle paylaşamama, yalnızlık gibi tüm bu olumsuzluklar onu alkol alımına sevk etmiştir. Lise hayatı boyunca alkol alımını sürdürmüş ve giderek de bunu artırmıştır. Okul arkadaşı Marty Schmidt’in ifadesinde, sabahın yedisinde sarhoş ve köpükten bir viski bardağıyla sınıfta oturduğunu ve kendisinin ilacı olduğunu söylediği yer alır (TLC Suç ve Araştırma, 2022). Alkol ve uyuşturucu kullanan kişilerin genelde huzursuz bir ruh haline sahip, hayatın zorluklarına karşı zayıf ve uyumsuz davranan, kaygılı, özgüven problemi olan kişiler olduğu, aile ilişkilerinin zayıf ve sağlıklı, ailedeki problem sayısının ise anlamlı düzeyde yüksek olduğu araştırmaların sonuçları göstermektedir (Ezgin ve Dilmaç, 2018).

Aile sisteminin işleyişinde en önemli faktörlerden biri iletişim, insanların yalnızlığını gideren ve bilgi edinmesini sağlayan önemli bir faktördür. Aile içinde duyguların aktarımı ancak üyeler arasındaki iletişim ile mümkündür (Ergeshkyzy, 2012). Çocuklar, sosyal davranışlarını öncelikle ebeveynlerinden öğrenir (Ergür, 2025). Çocuğun duygu gelişimi, ebeveynlerin birbirlerine nasıl davrandıklarını görerek onları taklit ederek gerçekleşir. Çünkü gelişim süreci boyunca ebeveynlerin hem çocuklarına karşı hem de birbirlerine karşı tutumları çocuğun duygu gelişiminde etkili bir unsurdur. İlişki kurma şansınız yoksa, empati ya da vicdan gösterebilmeniz de çok zordur. Jeffrey ilişki kurmayı öğrenmedi. Çünkü anne ve babası arasında ilişki yoktu. Erken çocukluk dönemi, çocukların ileride kazanacakları becerilerin temelini atıldığı ve tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme gösterdiği bir dönem olduğundan, bu dönemde çocuklara sunulan uyarıcıların niteliğinin ve niceliğinin iyi olması gerekir. Özellikle son çocukluk ve ergenlik dönemi kimlik arayışı dönemidir. Genç, büyüklerin örnek davranışlarını örnek alarak kişiliğini oluşturmaya çalışır. Bir taraftan seçtiği rol modeli örnek almaya çalışırken bir taraftan da kendi kişiliğini kazanabilmek için kendisini çevreden ayırt etmeye çalışır. Ebeveynlerinin birbirleriyle olan kavgaları sürekli Jeffrey’in önünde gerçekleşir. Çocuklar aile içi şiddetin en yakın tanıkları olduklarından şiddetin en ciddi mağdurlarıdır. Dolayısıyla bu durum çocukları içine kapanma, iletişim sorunları yaşama, okul yaşamında başarısızlık, anti-sosyal davranışlar, dikkat eksikliği, güvensizlik, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı, hatalı cinsel seçimler, suç işleme, ölüm gibi olumsuzluklara neden olmaktadır

(Soysal vd., 2005). 18-20 yaşları arasında sevgi ve saygıya dayalı bir aile ortamı içinde yaşayanlar ile reddedilme ve gereksinimleri karşılanmayan gençler arasındaki davranışsal farkların incelendiği bir çalışmada; sevgi ve saygıya dayalı bir aile ortamı içinde yetişen gençlerin kendini kabul düzeyi yüksek, sosyal ilişkilerinde başarılı, bağımsız bireyler oldukları gözlenirken; reddedilen ve kısıtlanan gençlerin ise içine kapanık, kendilerine fiziksel zarar veren, çevresine saldırganca davranan kişiler oldukları saptanmıştır (Lök vd.,2016).

Ergenlik döneminde cinsel kimlik sorunları yaşayan Dahmer'in eşcinsel olmasının nedenleri analiz edilebilir. Joyce, Jeffrey'e hamile iken ağır depresif ilaçlar kullanması, stresli bir hamilelik geçirmesi, Tarlacı'nın (Tarlacı, 2021) ifade ettiği o beyin mühürlenmesinin, yani beynin kodlanmasının dengeli olmamasına neden olmuş olabilir. Dahmer doğduktan sonra da sağlıklı bir anne-çocuk ilişkisi, sağlıklı ebeveyn tutumları görmemiştir. Yapılan araştırmalar cinsel kimliğin gelişiminde çocuğun model alabileceği uygun özdeşim örneklerinin çevresinde bulunup bulunmaması ve ebeveyn tutumlarının önemli olduğunu göstermektedir (Tarhan, 2022). Cinsel kimlik bozukluğu tanısı konulan çocukların anneleri ile yapılan çalışmalarda psikopatoloji oranları çok yüksek çıkmıştır. Kontrollü çalışmalarda cinsel kimlik bozukluğu bulunan çocukların annelerinde yüzde elli oranında depresyon ya da sınır kişilik bozukluğu saptanmış ve babaların genellikle ilgisiz ve uzak olduğu görülmüştür (Özsungur, 2010). Erkek çocuklarının baba ya da baba yerine geçen bir erkek ile özdeşim kurma olanağı bulması önemlidir. Bu da yetmez, baba modelinin çocuğun sağlıklı cinsel kimlik kazanması için belirli özellikleri taşıyor olması gerekir. Jeffrey'in babası Lionel yazdığı *A Father's Story* adlı kitabında kendisinin soğuk, duygusal ve mesafeli bir baba ve koca olduğunu ve oğlu ile yeterince ilgilenmediği için kendisini de sorumlu tuttuğunu söyler (Lionel Dahmer, 1995). Lionel'in bu tavrının oğlu üzerindeki en büyük etkisi, kayıtsız ve umursamaz bir baba rolünün ortaya çıkmasıdır. Lionel kitabında kendisi ile Jeffrey arasındaki korkunç benzerliklerin olduğunu görmeye başladığını ifade eder. Yani duygusal boşluk, düzen ve kontrol arzusu. Kendi hayatında geriye dönüp baktığında sayfalarca övdüğü kendi annesi için şu sözleri sarfeder: *"Daha da önemlisi, annemin işleri benim için bitirme eğilimiydi. Her zaman yaptığım gibi, bir göreve başlar, yavaş yavaş üzerinde çalışırdım ve aniden annem belirirdi ve birkaç hızlı vuruşta, aklından ya da elinden, işi benim için bitirirdi."* (Lionel, 1995:148). Bunu yardımsever, sevgi dolu bir şekilde yapmış olsa da yavaş ve beceriksiz olduğum hissini güçlü bir şekilde güçlendiren (ve besleyen) bir jestti, acaba cevap burada mı? diye kendi kendini sorgulamıştır. Baba Lionel kendisinin evde yaşanan tüm olanlara kulak asmayarak çalışmasına devam ettiğini ve ailesini yalnız ve yarımsız bıraktığını, feci şekilde yanlış giden bir çocuğun kalp kırıklığını içtenlikle paylaşarak dokunaklı kişisel düşüncelerini anlatarak kendi genleri ve hatalı ebeveynliği aracılığı ile oğlunun bu hale gelmesine bir şekilde katkıda bulunduğuna dair hissettiği muazzam suçluluk duygusunu hisseder ve ekler; *"Doğal bir babalık geliştirmek yerine, bir babanın ne yapması gerektiğini ezbere öğrenmişim."* (Lionel, 1995:115). Jeffrey sağlıklı bir baba-çocuk ilişkisini yaşamamıştır. Baba-çocuk ilişkisi yalnızca bireyin psikolojik sağlığı açısından değil, toplumun ruh sağlığı açısından da stratejik öneme sahiptir. Baba, toplumsal kuralların, hakların ve sınırların öğretildiği ilk sosyal alanlardan biridir. Çünkü güvenli bağlanma geliştiren, kendini ifade edebilen, ilişkilerinde sınır ve sorumluluk sahibi bireyler; erken yaşlarda sağlıklı ebeveyn ilişkileri yaşamış bireylerdir (Ergür, 2025). Jeffrey neden böyle bir şey yapmıştı? Neden böyle birisi olmuştu? Anne ve babası ne hata yapmışlardı?

Kötü ebeveynler miydi? Jeffrey mi dünyaya kötü birisi olarak gelmişti? Bunun gibi birçok sorular sorulabilir. Gerçek olan şudur ki; Jeffrey bir sosyopattı ve tamamıyla çevresinin bir ürünü olan sosyopattı. Dr. Bruce D. Perry, “*köpek gibi büyütölmüş çocuk*” adlı kitabında bu tür vakalardan örnekler verir. Jeffrey doğumundan itibaren bebeklik ve çocukluk döneminde ilgi ve alaka konusunda oldukça düzensiz gelişmiştir. Bazen babası ilgi göstermiş, bazen evi terk ederek onu yalnız bırakmıştır. Anne var ama yok gibidir. Bu dönemlerde Jeffrey’nin beyninin stresi modüle eden, keyif ve huzuru insanlarla temas içinde olmayla ilişkilendiren alanlarının gelişmesi için gereken ve hayati önem taşıyan uyarımlardan yoksun kalmıştır ve ihtiyaç duyduğu sıcaklık ve dokunuş karşılanmamıştır. Sevgiyi tam olarak deneyimleyememiştir. İçten içe bağrışlarına yanıt verilmemiştir. Üstelik çocukluk yıllarında ebeveynlerinin huzursuzluğu ve ergenlik yıllarına denk gelen ayrılıkları, onu ebeveynlerinden daha da uzaklaştırmıştır. Bunu umursamama rolü için de içine kapanarak sosyal hayatını sınırlandırmış ve antisosyal davranışlardan uzaklaştıracak arkadaşlıklar kuramamıştır. Strese girip alkol almaya da başlayınca kontrolü kaybetmiş ve her şeye giderek artan bir dürtüsellikle ve saldırganlıkla tepki vermeye başlamıştır. Her şey babasının gözlerinin önünde olmuştur. Belki de sorun bir baba olarak Lionel’ın bütün sorunlardan kaçmaya çalışması ve oğlunda gördüğü veya sezdiği olumsuzlukları görmezlikten gelmesi miydi? Evliliklerinin çözüldüğünün farkında olmalarına rağmen evliliklerini uzun bir süre devam ettirilmesine izin vererek kendilerinin kavgalarına çocuklarının şahit olmasına neden izin vermişlerdi? Jeffrey’in sorunlarının derinliğini, sosyal açıdan içine kapanışını, ergenlik çağındaki alkolizmi yüzünden başarısızlığı, kolejden ve ordudan atılması, arkadaşı olmaması, kız arkadaşı olmaması (yetiştığı toplum kültür açısından), hayatında spor ve müziğin yer almaması gibi durumların, bir ebeveyn olarak gözden kaçabilecek veya üzerine gidilemeyecek konular değildir. Aslında Jeffrey oldukça rahatsız biriydi ve onun bu ciddi hastalığı büyüdüğü ortamda gelişmişti. Freud’un kişilik kuramına göre, doğuştan var olmayan ve toplumsal değerlerin, anne-baba ve çevre tarafından aktarılmasıyla oluşan süperegosu gelişmemiştir. İçgüdüsel isteklerin tümünü temsil eden id’in esareti altında kalmış bir kişiliğe sahipti.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kişilik kavramının temelinde bir çocuğun ya da bir yetişkinin ortaya koyduğu davranışlarındaki farklılıkların incelenmesi yatar. Kişilik, bir yandan bireyin çevresiyle etkileşimi ve bunlara verdiği tepkilerin uzun süreli örüntüleri olarak tanımlanırken, bir yandan da bütün ilişkilerini kapsayan ve gelişimini bilişsel yetenekleri kadar etkileyen olarak tanımlanır. Ebeveynlerin bir isteği veya yaptırımı karşısında her bir çocuğun davranışları birbirinden farklıdır. Hatta aynı ailede yetişen çocukların bile. Kimi çocuklar mızızızlanır, kimisi yüksek sesle ağlar, kimisi anne babayı tekmeler, kimi bu talimatları duymazdan gelir, kimileri itaat eder, kimileri kendini yerlere atıp yaralayabilir. Kimi yetişkinler suçlu, canı, psikopat gibi olumsuz kişilik özellikleri sergilerken kimisi olumlu kişilik özellikleri sergiler. Bu farklılıkların bilimsel olarak nedenleri incelenirken kalıtıma karşı çevre tartışması karşımıza çıkar. Bugün davranışların ne yalnızca doğuştan gelen özellikler tarafından ne de çevrenin etkisiyle model alma yoluyla belirlendiği düşüncesi bilimsel açıdan geçerli olmadığından bunun yerine, anne babalar, doğuştan gelen ayırıcı özelliklerin, model almanın ve diğer etkenlerin ne zaman ve nasıl rol oynadığını ve çocuğun biyo-psiko-sosyal ve spiritüel özelliklerini bütünsel

olarak karşılayıp karşılamadıklarını daha iyi bilmeleri gerektiği düşüncesi hakimdir. Çünkü bugün bilimsel araştırmaların ve teknolojik gelişmelerin hızlanmasıyla suçlu zihinlerin çalışma şekillerinin daha iyi gözleneceği ve anlaşılacağı beklenmektedir. Nitekim bu bağlamda ne tür bir aileden geldiğimiz, nasıl yetiştirildiğimiz ve nasıl bir sosyalleşme sürecinden geçtiğimiz, ne tür bir ilişkiler içinde olduğumuz üzerinde daha çok yoğunlaşılacaktır.

Kişilik kuramcılarına (Fromm, Maslow vb.), antropoloji çalışmalarına (Bilgin, 1980) ve Kur'an'ı Kerim ayetlerine ve birçok literatür ve kaynaklara bakıldığında genel görüşün, kötü olma ve suç işlemenin insanın özünde bir nitelik olmadığı ve sonradan kazanılan ve çevrenin “maruz bırakma, kalma” neticesinde ortaya çıkan bir ürün olduğu yönündedir. Aksi halde bu davranışları gösterenleri kalıtımın etkisine indirgeyerek açıklamak, cezanın hükmünün de gündeme getirilmesi gerektiğini ortaya koyacaktır. İnsana kendini olumlu yönde değiştirme potansiyeli, öğrenme ve kültür yaratma yeteneği doğuştan verilmiştir. İnsan bu yeteneklerini kullanarak düşünme biçimini, kendini ve çevresini değiştirebilir. Değişim, insanın yapısına verilmiş özel bir yapıdır. Değişim sayesinde sabit, kalıcı bir şey yoktur. İnsanın kişiliği dahi olsa. Çünkü Kur'an'ı Kerim de bu değişimin hak olduğunu beyan eder. “...bir toplum kendisindekini değiştirmedikçe Allah onlarda bulunanı değiştirmez.” (El-Rad 13/11). Yüce Allah, kendi öz benliğine yabancılaşmayan ve öz varlığını koruyabilen insanı oluşturmayı hedefler ki, Mekki sûrelerin konuları genellikle insanın bu özelliklerinin inşasına yöneliktir. Doğuştan suça ve kötü olmaya meyilli, doğuştan kötü olarak dünyaya gelmediğini vurgulamak için de önce insanın biyolojik yaratılışına, fitratın işlevselliğine ve temiz özüne dikkat çeker. İyi bir insan modelinin gerçekleşmesi için de insanın bakışını önce kendisine ve sonra da çevreye yönlendirmesini ister. İnsanın bakışını çevreye yönlendiren Yüce Allah, “...Resulullah'ta sizin için güzel örnekler var.” (El-Ahzab 33/21) diyerek çevrede iyi model oluşturacak insanların var olmasının önemini vurgular. İnsan doğuştan çevresindekilerine bağımlı, muhtaç bir varlık olarak dünyaya gelir. Donanımlı bir beşer olarak dünyaya gelenin *en şerefli varlık, insan* vasfını alabilmesinde doğuştan var olan öz değerlerin maddi ilişkiler vasıtasıyla var kılınmasında ailenin sorumluluğu büyüktür. Bugün ebeveynler, ben seni dünyaya getirdim, nasıl emek verdim, saçımı süpürge ettim vb. ifadeler ile ya çocuklarını kendilerine karşı borçlu hissetmelerini sağlayarak ya tamamen çocuklarını görmezden gelerek kendi aralarındaki problemlere odaklanarak ya da geçim derdine düşüp onları ihmal ederek, hem çocuklarının bağımsızlaşmalarına, bireyselleşmelerine izin vermemektedirler hem de iyi bir rol model olamamaktadırlar. Bugün kendi seçimlerini yaparak seçimlerinin sorumluluğunu bizzat yaşayan ve mutlu bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için de bilinçli anne-baba, huzurlu aile yuvası, çevresindeki zengin donanımlar ve maddi-manevi eğitim gereklidir. Bebek için en büyük zenginlik ebeveynleri ve özellikle de annesidir. Annenin ilgisi, her ihtiyacını sevgisiyle karşılaması, muhabbetle kucaklaması çocuğun olumlu bir kişilik ve benlik sahibi olmasında önemli bir etkidir. Nitekim Resulullah, annenin sorumluluğunun ne kadar büyük olduğunu mükafatının büyüklüğünü ifade ederek belirtmiştir. “*Cennet annelerin ayakları altındadır.*” (Rudani, 2009). Bu nedenle her bir anne adayı çocuğuna hamile olduğu andan itibaren fiziksel-psikolojik iyi oluş halinin ve beslenme niteliğinin, anne-çocuk ilişkisine ve çocuğun gelişimine pek çok katkısının olduğunu düşünerek nasıl bir emanet taşıdığının bilincinde olması gerekmektedir. İnsan davranışlarının ve duygularının kökenleri, hiç umulmadık yerde anneyle ilişkide yattığı gibi saldırganlık içgüdüleriyle hayatta kalabilmek için başkaları üzerinde

hükmetme ve egemenlik kurma arzusu, yaşamın başlangıcından itibaren ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl etkileşime girdiği ile yakından ilişkilidir. Tarihi sürece baktığımızda olumlu ve olumsuz kişilik özellikleri üzerinde ebeveynlerin, özellikle annenin etkileri konusunda bolca örnekler vardır. Maslow, Freud, Schopenhauer bunlardan bir kaçıdır.

Sonuç olarak kötü olma, suç işleme doğuştan değil, sonradan kazanılan bir özelliktir. Toplumda bu özelliği en aza indirmenin yolu, bilinçli anne ve baba yetiştirmek ve bunun gerçekleşmesi için de devletten aileye uzanan tüm toplumsal kurumlarca ne gerekiyorsa en iyi şekilde yapmaktır. Kur'an'ı Kerim “Eğer insanlar hep ihsan üzere olurlarsa yani hep güzel işler yaparlarsa davranışlarını “ihsan” üzere gösterirlerse bunun karşılığı olarak ‘ihsan’ görürler, güzellekle muamele edilirler.” (El-Rahman 55/60). Ayette de ifade edildiği gibi ihsan ile hareket etmenin sonucunda ihsan ile muamele görülür. Bu nedenle ebeveynler çocuklarına ihsan ile muamelede bulunmalıdır. Jeffrey Dahmer kötülük yapmayı, suç işlemeyi anne ve babasından öğrenmişti. Çünkü anne ve babası onun biyo-psiko-sosyal ve sipsiritüel yönünü ihmal ederek ilgisizliği, sevgisizliği, kaygıyı, korkuyu, terk edilmişliği öğreterek aslında suç işlemişlerdi. Onu yaşamın ortasında sorunlarıyla yapa yalnız bırakmışlardı. Acaba annesi Dahmer’a hamile iken ağır depresyon ilaçları kullanmasaydı, sevgi dolu bir bebekliği, huzurlu bir aile ortamı ve kaliteli ve zengin çevre ortamı ve yaşantıları olmuş olsaydı, sonuç yine bu olur muydu?

Yazarlık Katkısı

Bu çalışmanın tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için etik kuru onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma* (Çev. Dr. Ayda Yörükkan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akdağ, F. (2015, 11-13 Mayıs). *Çocukta beyin gelişimi ve erken müdahale* [Tam metin bildirisi]. Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal. Hacettepe Kültür Merkezi, Ankara, Türkiye.
- Ankay, A. (1992). *Ruh sağlığı ve davranış bozuklukları*. Turhan Kitabevi Yayınları.
- Ankay, A. (2020). *Psikopatlar ve kurbanları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Aronson, E., Wilson T., & Akert, R. (2020). *Sosyal psikoloji*. Kaknüs Yayınları.
- Ateşgaçoğlu, P., Mete, M., Gökçay, G., Tamay, Z., & Yetim, A. (2013). Anne sütü ile beslenmenin çocuk ruh sağlığına etkileri, *Çocuk Dergisi* 13(3), 101-108. <https://doi.org/10.5222/j.child.2013.101>
- Ayten, A. (2021). *Psikoloji ve din*. İz Yayıncılık.
- Bakar, E. (2023). *İrade terbiyesi*. Ketebe Yayınları.
- Bee, H., & Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs Yayınları.
- Berksu, B., Şişman, Z., Cilmeli, E., Sarıga, Ç., Yalçıntaş, Z., & Acar, İ.H. (2021, 13 Kasım). Doğum öncesi gelişim. Özyeğin Üniversitesi, *Çocuk Gelişimi ve Öğrenme Çalışmaları Laboratuvarı*. <https://labs.ozyegin.edu.tr/cdll/2021/11/13/dogum-oncesi-gelisim>

- Berlinger, J. (Yönetmen). (2022). *Bir katilin ifadeleri: Jeffrey Dahmer*. [Belgesel] Netflix. <https://www.netflix.com/tr/title/81173345>
- Bilgin, B. (1980). Eğitimin imkânı ve sınırları üzerine. *Ankara Üniversitesi İslam İlimleri Enstitüsü Dergisi* 4, 211-217. https://isamveri.org/pdfdr/D00004/1980_4/1980_4_BILGINB.pdf
- Bilici, A. R. (2012). Çocukta dini duygunun teşekkülü. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* 14, 189-219. https://isamveri.org/pdfdr/D02042/2012_1/2012_1_BILICIAB.pdf
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları.
- Canatan, B. (tarih yok). *Ruh sağlığı*. Ülkü Basımevi.
- Cerrahoğlu, İ. (1975). Kur'an'da insanın yaratılış sahnesinin düşündürdükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 85-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auifd/issue/71392/1148236>
- Cilacı, O. (1994). Dua. Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi İçinde (s.529-530). Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/dua#1> adresinden 14 Nisan 2023 tarihinde erişildi.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi okul öncesi dönem*. Nobel Yayın.
- Copoglu, Ü. S., Kokacya, M. H., & Demircan, C. (2015). Gebelik ve laktasyon döneminde ruhsal bozukluklar ve tedavisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi* 6 (24), 43-53.
- Csikszentmihalyi, M. (2022). *Akış*. Buzdağı Yayınları.
- Çapuk, H. (2022). Gelişim dönemlerine göre karakter gelişimi. *Anatolian Journal of Health Research*, 3(3), 157-162.
- Dahmer, L. (1995). *Bir babanın hikayesi (A Father's Story)*, PDF: Echo Point Books&Media. <https://www.scribd.com/document/599714508/A-Fathers-Story-Lionel-Dahmer> adresinden 4 Temmuz 2024 tarihinde erişildi.
- Dietz, P. (1992). Jeffrey Dahmer. Court TV [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=fbX-R0LMQsk&t=101s> adresinden 6 Ağustos 2024 tarihinde erişildi.
- Düzgün, A. Ş. (2007). İnsan onuru ve toplumsal yaşam için etik. *Kelam Araştırmaları Dergisi* 5(1), 1-12.
- Düzgün, A. Ş. (2017). *Sarp yokuşun eteğinde insan*. Otto Yayınları.
- El-Attas, M. N. (2017). *İslam, sekülerizm ve geleceğin felsefesi*. (Çev.: M. Erol Kılıç). İnsan Yayınları.
- Er-Rûdanî. (2009). *Büyük hadis külliyyatı, cem'ul-fevaid*. (3.Cilt). İz Yayıncılık.
- Ergeshkyzy, A. (2012). *Aile içi roller ve manevi yaklaşım* (Tez No.: 312503) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ergür, G. (2025). Babaları eve geri çağırmak. *Yaşam Kültürü Dergisi Lacivert*, Mayıs, 124, 26-27.
- Ezgin, F., & Dilmaç, B. (2018). Uyum ve davranış problemi gösteren çocukların ebeveynlerinin değer algılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 8(15), 719-774. <https://doi.org/10.26466/opus.447988>
- Fazlıoğlu, İ. (2023). *Kendini aramak*. Ketebe Yayınları.
- Filinte, H. (2018). *Mekki surelerde kişilik inşası*. (Tez No.: 529480) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Forsyth, J. (2017). Mustafa Ulu (Ed.) *Psikolojik din kuramları* (s. 81-149). Kimlik Yayınları.

- Göka, E., & Beyazyüz, M. (2022). *Geçimsizler*. Kapı Yayınları.
- Gruen, A. (2005). *İçimizdeki yabancı*, (Çev.: İlknur Igan). Çitlembik Yayınları.
- Gruen, A. (2005). *Normalliğin deliliği*, (Çev.: İlknur Igan). Çitlembik Yayınları.
- Gürel, N. (2011). Kişilik psikolojisi, önyargının psikolojisi ve kamuoyu: Gordon Allport ve Walter Lippman'ın görüşleri çerçevesinde bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 101-134.
- Hacıkeleşoğlu, H. (2020). *Ebeveyn tutumları ve kişilik özelliklerinin Tanrı tasavvuru ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Tez No.: 624697) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Holm, N. G. (2018). *Din psikolojisine giriş* (Çev.: Abdülkerim Bahadır). İnsan Yayınları.
- Hökelekli, H. (1998). *Din psikolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hökelekli, H. (2020). *Din psikolojisine giriş*. Dem Yayınları.
- Kalaycıoğulları, S. (2016). Roma yazınında emzirme: Anne sütünün bebeğin bedensel ve zihinsel gelişimine etkisi, *DTCF Dergisi* 56(2), 319-331.
- Karaçoşkun, M. D. (2012). *Din psikolojisi*. Grafiker Yayınları.
- Kasapoğlu, A. (2007). Kur'an'da anne çocuk ilişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 11/30, 85-102. https://isamveri.org/pdfdrg/D01777/2007_30/2007_30_KASAPOGLUA.pdf
- Kennedy, Det. P. (1992). Jeffrey Dahmer. Court TV [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=CPjJ0jNFyVo> adresinden 5 Şubat 2023 tarihinde erişildi.
- Kılavuz, M. A. (2005). Anne baba örnek davranışlarının çocukların ve ergenlerin dini kişiliğinin oluşumuna etkileri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(2), 41-58.
- Kısa, C. (2015). Filozofların, teologların ve psikanalistlerin tanrısı: Tanrı kavramı ve tanrı tasavvuru. *Journal of Turkish Studies*, 10(10), 639-654.
- Koç, B. (2008). Çocuğun dini gelişiminde rol model olarak anne ve baba. *Dini Araştırmalar Dergisi*, 11(31), 49-60.
- Köknel, Ö. (1983). *Alkolden-eroine kişilikten kaçış*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1989). *Depresyon ruhsal çöküntü*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köse, A., & Ayten, A. (2012). *Din psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. Epsilon Yayınları.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Lök, N., Başoğlu, C., & Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi* 8(2), 155-161. http://www.cappsy.org/archives/vol8/no2/cap_08_02_06.pdf
- Maden, C. (2022). İslam dünyasında din psikolojisi çalışmaları. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, 5, 103-129.
- Maslow, A. H. (1996). *Dinler, değerler, doruk deneyimler* (Çev.: H. K. Sönmez). Kuraldışı Yayınları.
- Murphy, R., & Brennan I. (Yönetmenler). (2022). *Dahmer. Canavar: Jeffrey dahmer'in hikayesi*. [Film]. <https://www.netflix.com/tr/title/81287562> adresinden 10 Ocak 2023 tarihinde erişildi.

- Özalp, H. (2015). Kur'an-ı Kerim'de kozmik tarih ve biyolojik gelişim. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/1, 535-552. https://isamveri.org/pdfdrg/D03262/2015_1/2015_1_OZALPH.pdf
- Özdemir, N., & Düzgüner, S. (2020). Psikolojik açıdan suçluluk, pişmanlık ve günahkarlığın kapsamı ve yakın kavramlar arasındaki yeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49, 497-529. <https://doi.org/10.17120/omuifd.798703>
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özel, A. (1993). Cihad. Diyanet vakfı islam ansiklopedisi içinde (s.527-531). Türkiye Diyanet Vakfı. <https://islamansiklopedisi.org.tr/cihad#1> adresinden 11 Haziran 2024 tarihinde erişildi.
- Özsungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(10), 163-174.
- Öztürk, N., & Aydın, N. (2018). Maternal prenatal stresin gelişmekte olan fetüse etkileri. Şar V (Ed.), *Stres ve Bedensel Hastalıklar: Günümüzde Psikosomatik Tıp*. Ankara: Türkiye Klinikleri. 16-21. <https://nazanaydin.com.tr/2018/09/45d-perinatal-maternal-stres.pdf>
- Peker, H. (2000). *Din psikolojisi*. Samsun.
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2022). *Köpek gibi büyütülmüş çocuk* (Çev.: Belgin Selen Haktanır). Koridor Yayıncılık.
- Raine, A. (2009, 13 Nisan). A Killer's Brain: Scans look for clues to violence. University of Pennsylvania [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=wzqmbZ3gZ9E> adresinden 13 Haziran 2023 tarihinde erişildi.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E., & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri* 8, 88-99. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_8_2_88_99.pdf
- Şahin, H., & Demiriz, S. (2014). Beş altı yaşında çocuğu olan babaların, babalık rolünü algılamaları ile aile katılım çalışmalarını gerçekleştirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 273-294.
- Stalker On Youtube. (2021, 21 Kasım). Jeffrey Dahmer Mahkeme Konuşması. [Youtube Kanalı] Erişim: 3 Şubat 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=DtBf5rFDY5M&t=51s> adresinden 13 Eylül 2023 tarihinde erişildi.
- Stalker on Youtube. (2022, 18 Ocak). A serial killer is born-Part 1 Jeffrey Dhamer's Chilhood. [Youtube Kanalı]. Erişim: 12 Ocak 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=YBL5KsA2gX0> adresinden 13 Eylül 2023 tarihinde erişildi.
- Satlker on Youtube. (2022, 11 Nisan). A serial killer is born- Part 2 Jeffrey Dahmer's Chilhood. [Youtube Kanalı]. Erişim: 13 Ocak 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=Qbuk6VsPkdo> 13 Eylül 2023 tarihinde erişildi.
- Stalker on Youtube. (2022, 6 Temmuz). A serial killer is born- Part 3 Jeffrey Dahmer's Chilhood. [Youtube Kanalı]. Erişim: 14 Ocak 2024. <https://www.youtube.com/watch?v=Qbuk6VsPkdo> adresinden 14 Eylül 2023 tarihinde erişildi.

- Şar, A. H. (2008). Son çocukluk çağı depresyonlarının (7-11 yaş) bazı değişkenler açısından incelenmesi. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 15, 1-15.
- Şirin, T. (2018). *Manevi danışmanlıkta ihsan modeli*. Kaknüs Yayınları.
- Tarhan, N. (2011). *İnanç psikolojisi*. Timaş Yayınları.
- Tarhan, N. (2022, 12 Ağustos). Çocuğun cinsel kimliği annesi ve babası tarafından öğretilmelidir. Üsküdar Üniversitesi. <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/8233/cocugun-cinsel-kimligi-annesi-ve-babasi-tarafindan-ogretilmelidir#>
- Tarhan, N. (2023, 17 Ocak). *Epigenetik eğilim anne ve babanın sorumluluğunda*. Dünya çocuk ve aile koruma platformu (ÇAKOP). <https://dunyacakop.com/prof-dr-nevzat-tarhan-epigenetik-egilim-anne-babanin-sorumlulugunda>
- Tarlacı, S. (2021, 31 Mayıs). Eşcinsellik biyolojik eğilim mi yönelim mi?" TV 100 [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=e0qR1yFR2uo>.
- Temel, Z. F., & Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım*. Nobel Yayınları.
- Tercanlı, N., & Budak, B. (2012). Çocuğunuz depresyonda olabilir! *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 12-18.
- TLC Suç ve Araştırma. (2022, 14 Ekim). Jeffrey Dahmer-Bir Canavarın Zihni [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mmBQ-MK3Jd4> adresinden 13 Şubat 2023 tarihinde erişildi.
- Türk, E. (2014). Çocukluk döneminde duygusal gelişim ve din eğitimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 4(1), 207-220.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (2002). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Wedding, D., & Corsini, R. J. (2012). *Modern psikoterapiler*. Kaknüs Yayınları.
- Yalom, I. D. (2005). Schopenhaur tedavisi-Bugünü yaşama arzusu (Çev.: Z. Babayiğit), Kaknüs Yayınlar.
- Yalom, I. D. (2018). Varoluşçu psikoterapi (Çev.: Zeliha Babayiğit), Pegasus Yayınları.
- Yapıcı, A. (2025, 12 Mayıs). Çocukluk dönemi bu kadar önemli mi? ASBÜ İlahiyat Fakültesi [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=FAc1LIkh4k0&t=4s>.
- Yaşar, V. (2016). *Çocuklarda depresyon düzeyi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 431470) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, H. (2024, Ocak 22). Dua ve önemi. *Bizim Sivas*. <https://www.bizimsivas.com.tr/dua-ve-onemi>
- Yörükoğlu, A. (2023). *Çocuk ruh sağlığı*. İnkılap Kitapevi.



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 393-408, Summer 2025

AB'nin Enerji Diplomasisinde Hazar Havzası Kaynaklarının Rolü

The Role of Caspian Basin Resources in the EU's Energy Diplomacy

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
28/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
28/04/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Doç. Dr. Azime Telli

Mersin Üniversitesi

Uluslararası İlişkiler Bölümü

azime.telli@mersin.edu.tr

ORCID: 0000-0002-2484-6196

Öz

Avrupa Birliği'nin 21. yüzyıl enerji arz güvenliğinde dışa bağımlılık oranı en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. AB ülkelerinin taleplerinin artmasından öte enerji arzlarının düşmesine bağlı olarak ortaya çıkan bu durum kaynak çeşitlendirme arayışına neden olmuştur. AB'nin Rus doğalgazına aşırı bağımlılığın yarattığı tehdide karşı alternatif rotalardan biri de Hazar Havzası'dır. AB'nin Hazar'ın rezervlerine Rusya'yı by-pass ederek ulaşma çabaları 20. yüzyılın sonuna kadar dayanmaktadır. AB enerji diplomasisinde öne çıkan bölgelerden biri olan Hazar doğal gazının Avrupa pazarına ulaştırılmasını hedefleyen boru hattı projeleri arasında ciddi bir rekabet yaşanmıştır. Rusya'nın Avrupa pazarındaki payını korumaya yönelik izlediği enerji diplomasisi gündeme Trans-Hazar ve NABUCCO gibi yüksek kapasiteli projelerin kağıt üstünde kalmasında etkili olmuştur. Azerbaycan'ın TAP Boru Hattı ile Güney Koridoru'nun açılmasını sağlamasıyla bölge kaynakları doğrudan Avrupa pazarına ulaştırılmıştır. Azerbaycan rezervlerinin sınırlı olması nedeni Güney Koridoru'nun kapasitesinin düşük kalırken hattın tam kapasite kullanılmasına yönelik alternatif kaynak arayışı da jeopolitik ve jeoekonomik engellere takılmaktadır. Ukrayna Savaşı sonrasında enerji diplomasisinde radikal bir değişime gitmek zorunda kalan AB, Rus boru gazı ithalatını aşamalı olarak düşürmüştür. Vaka analizi yönteminin kullanılacağı çalışmada AB'nin Azerbaycan olmak üzere Hazar'dan daha fazla doğal gaz ithal etmeye yönelik izlediği enerji diplomasisi ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: AB, Enerji Diplomasisi, Hazar, Doğal Gaz, Boru Hatları

Abstract

One of the most significant challenges in the European Union's energy security in the 21st century is its high dependency on external energy sources. This issue has emerged not only due to the increasing energy demands of the EU member states but also as a result of declining energy supply levels, prompting a search for resource diversification. In response to the threat posed by excessive dependence on Russian natural gas, one of the alternative supply routes for the EU is the Caspian Basin. The EU's efforts to access Caspian reserves while bypassing Russia date back to the late 20th century. As one of the key regions in EU energy diplomacy, the Caspian's natural gas resources have been at the center of intense competition among pipeline projects aimed at transporting them to the European market. Russia's energy diplomacy, which seeks to maintain its market share in Europe, has played a significant role in preventing large-scale projects such as the Trans-Caspian and NABUCCO pipelines from materializing. However, with Azerbaijan's contribution through the TAP, Southern Gas Corridor has been established, enabling the direct transport of regional resources to Europe. Nevertheless, due to the limited reserves of Azerbaijan, the Southern Gas Corridor operates at a lower capacity, and efforts to fully utilize the pipeline face geopolitical and geo-economic challenges. Following the Ukraine War, the EU was compelled to undergo a radical shift in its energy diplomacy, gradually reducing its imports of Russian pipeline gas. This study, employing a case study method, will analyze the EU's energy diplomacy strategies to increase natural gas imports from the Caspian region, particularly Azerbaijan.

Keywords: European Union, Energy Diplomacy, Caspian, Natural Gas, Pipeline

Atf Bilgisi / Citation Information

Telli, A. (2025). AB'nin enerji diplomasisinde Hazar Havzası kaynaklarının rolü. *Asya Studies*, 9(32), 393-408. <https://doi.org/10.31455/asya.1648909>

GİRİŞ

Doğu ile Batı arasındaki geçiş güzergahı olmasına bağlı olarak Hazar Havzası dünden bugüne önemli ticaret yollarının üzerinde yer almıştır. Buna bağlı olarak bölgenin kontrol edilmesi hemen hemen her dönem devletler arası rekabete sahne olmuştur. Bölge 20. yüzyılda jeopolitik olarak geri plana düşmüş olsa da Sovyetler Birliği'nin (SSCB) dağılmasıyla birlikte yeniden büyük güçler arasında güç mücadelesine konu olmuştur. Bölgenin dünya jeopolitiğine geri dönmesinde sahip olduğu enerji rezervlerinin önemli bir payı bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere pek çok küresel ve bölgesel güç bölgenin kaynaklarının ve enerji koridorlarının kontrol etmek istemiştir. Bu durum 21. yüzyıl enerji diplomasisinde bölgenin öne çıkmasına neden olmuştur. Rusya ve Orta Doğu'nun enerji pazarındaki hakimiyeti karşısında bir alternatif olarak değerlendirilen bölge rezervlerinin geliştirilmesiyle yeni bir enerji koridoru daha açılmıştır.

Avrasya coğrafyasının kalpgahında yer alan Hazar, hem Orta Asya ve Kafkasya'nın buluşma noktasıdır hem iki önemli enerji pazarının tam ortasında yer almaktadır. Avrupa'nın azalan enerji arzı ve Çin'in artan enerji talebinin karşılanmasında bölge ülkelerinin sahip olduğu rezervler stratejik öneme sahiptir. Hazar Havzası ülkelerinin hepsi enerji rezervlerine sahip olmakla birlikte Rusya ve İran'ın bölge üzerinde güçlü bir nüfuzu bulunmaktadır. Bağımsızlıklarını Soğuk Savaş sonrasında kazanan Kazakistan, Azerbaycan ve Türkmenistan'ın sahip oldukları zengin rezervlerin geliştirilmesi için hem finansal hem de teknolojik destek sağlamak amacıyla yabancı yatırımcılarla iş birliği yapmaları gerekmiştir. Öte yandan Azerbaycan, Kazakistan ve Türkmenistan'ın denizlere çıkışı olmaması nedeni ile bölge enerji kaynaklarının uluslararası pazara taşınması açısından sınır aşan boru hatları bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bölgeyi 21. yüzyıl enerji diplomasisinin önemli bir unsuru haline getirmiştir.

Hazar Havzası'nın sahip olduğu rezervlerin geliştirilmesi Avrupa Birliği açısından önemli bir kaynak çeşitlendirme olarak görülmüştür. AB'nin Rusya'ya aşırı bağımlılık durumuna çözüm ararken bölge ülkeleri de Rusya'nın hakim gücüne karşı Batı ile iş birliği yapmanın yollarını aramaya başlamıştır. Bu çalışmada bölgedeki enerji rezervlerinden boru hatlarına daha da bağımlı olan doğal gaz incelenecektir. Bölge ülkelerinden Azerbaycan ve Türkmenistan'ın doğal gaz rezervlerinin Avrupa'ya ulaştırılmasına yönelik enerji diplomasisi vaka analizi yoluyla incelenecektir. Çalışmanın birinci bölümünde enerji diplomasisi kavramının gelişimi ortaya konulduktan sonra AB'nin enerji diplomasisinde bölgenin önemi açıklanacaktır. Enerjide iş birliğinin bağımlı değişken olarak kabul edildiği çalışmada bağımsız değişken olarak ekonomik potansiyel (fayda-maliyet) ile jeopolitik rekabet (ulusal çıkar) arasındaki ilişki Azerbaycan ve Türkmenistan örnekleriyle açıklanacaktır.

Enerji Diplomasisinin Temel Dinamikleri

21. yüzyılda ekonomik güvenlik askeri güvenlik kadar, bazı durumlar da askeri güvenlikten bile önemli hale gelmiştir. Değişen güvenlik ortamında öne çıkan unsurlardan biri de enerji güvenliği olmuştur. 1973 Petrol Krizi'ne kadar enerji güvenliği daha çok fiyat temelli olarak ele alınırken bu tarihten sonra stratejik bir boyut kazanmıştır. 1973 krizinden sonra enerji güvenliği alanında yapılan çalışmaların sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Enerji güvenliği kavramının genişleyerek bir şemsiye kavram haline gelmiştir. Enerji politikası, enerji

güvenliğin hedeflerinin sağlanmasına yönelik devlet uygulamalarını kapsamaktadır. Bu noktada enerji diplomasisi, enerji politikası hedeflerine ulaşmak için kullanılan araçlardan biridir. Enerji kaynaklarını güvence altına almak, enerji ticaretini teşvik etmek ve enerjiyle ilgili jeopolitik zorlukları aşmak için diplomatik araçların kullanılmasına enerji diplomasisi denilmektedir. Enerji politikasının ulusal ve uluslararası boyutu bulunurken, dış politikanın bir yan kolu olan enerji diplomasisi konuya uluslararası olarak yaklaşmaktadır. Enerji diplomasisi, enerji arz güvenliğini sağlamak, uluslararası enerji iş birliğini geliştirmek, jeopolitik riskleri yönetmek ve diğer ülkeler veya uluslararası kuruluşlarla enerji anlaşmaları müzakere etmek için yürütülür (Bosce, 2018: 158). AB'nin karbon emisyonu azaltmaya yönelik Yeşil Mutabakatı enerji politikası kapsamında olup kaynak çeşitlendirme yapmak için Hazar kaynaklarına yönelmesi enerji diplomasisidir.

Diplomasi en geniş anlamıyla devletler arası ilişkilerin zora başvurmada yürütülmesidir. Enerji rezervlerinin diplomatik ilişkilerin parçası haline gelmesi Sanayi Devrimi'ne kadar gitmektedir. Üretim tekniğinin değişmesine bağlı olarak artan enerji talebi kaynak sahibi ülkeler ve talep eden ülkeler diplomatik olarak temaslara başlamıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında enerji kaynaklarının ulusal gücü koruma ve geliştirmenin başat unsurlarından biri olmuştur. Devletler enerji politikası amaçlarına ulaşmak için siyasi ve ekonomik konjonktüre göre farklı politika ve stratejiler izlemektedir. Enerji diplomasisi, enerji arz ve talebinde ikili, çok taraflı, bölgesel ve küresel ilişkilerde ulusal çıkarlarının maksimum düzeyde korunması için enerji kaynaklarından (rezerv ya da transfer rotaları) faydalanan diplomatik yöntemlerin bir birleşimidir. Enerji politikası ile karıştırılan enerji diplomasisi, aslında enerji politikası hedeflerine ulaşılmasında kullanılan alt bir unsurdur. Enerji kaynaklarının diplomatik unsur olarak bir ülkenin dış politikasında rol oynayabilmesi; sahip olunan rezerv miktarı ve bu rezervin uluslararası rekabet yaratma gücüne bağlıdır (Telli, 2015: 107).

Enerji kaynaklarına ve transfer koridorlarına erişimi güçlendirmeye yönelik diplomatik faaliyetlerin hepsi enerji diplomasisini oluşturmaktadır (Giuli, 2015). Büyük arz ve talep ülkelerinin başat aktörler olduğu enerji diplomasisi üzerinde uluslararası örgütler ve çok uluslu enerji şirketler de önemli derecede etkindir. Enerji diplomasisi ulusal çıkarı koruma ve geliştirmenin araçlarından biridir. Ancak enerji pazarındaki her aktörün çıkarları farklı olduğu için izleyeceği enerji diplomasisi stratejileri de değişmektedir. Enerji jeopolitiği açısından ülkeleri kaynak arz edenler ve talep edenler diye iki ana gruba ayırmak mümkündür. Enerji arz eden ülkelerin öncelikleri güvenli pazarlar bulmak, yeni rezervler geliştirmek ve enerji gelirlerini artırmaktır. Oysa enerji talep eden ülkeler için öncelik kaynaklara kesintisiz bir şekilde ulaşabilmek iken sonrasında uygun maliyetleri güvence altına almak gelmektedir. Enerji ticareti doğası gereğince taraflar arasında karşılıklı bağımlılık oluşturmaktadır. Bu bağımlılık ilişkisi enerji diplomasisinin güçlü tarafının belirlenmesinde önemlidir. Moldova ile Rusya arasındaki karşılıklı bağımlılık durumunda Moldova kırılgan olan taraftır. Zira Rus boru gazına %100 oranında bağımlı durumda olup Rusya'yı bu bağımlılık ilişkisinde belirleyici hale getirmektedir. Her durumda bu kadar net bir bağımlılık ilişkisi olmasa da temel olarak arz ülkeleri enerji diplomasisinde kaynak sahibi olmanın avantajına sahiptir. Bu avantajı da sadece fiyat mekanizmasını kontrol etmek için değil bazı durumlarda dış politika amaçlarına ulaşmak için de kullanabilmektedir. Taraflar arasında enerji diplomasisinin olması çatışma olasılığını zayıflatmakla birlikte Rusya ve Ukrayna örneğinde olduğu gibi bu durumu tamamen ortadan

kaldırdığını söylemek mümkün değildir. Bazı çatışma durumlarında taraflar arasında enerji akışı kesilmezken bazı durumlarda enerji alt yapısı doğrudan saldırıların hedefi haline gelebilmektedir.

Enerji diplomasisinin temel unsurları arasında rezervlerin geliştirilmesi ve hedef pazara ulaştırılması bulunmaktadır. Bu noktada eğer arz ülkesinin pazara doğrudan erişimi yoksa transfer koridorunun belirlenmesi de jeopolitik rekabete yol açmaktadır. Bu nedenle, “Hangi enerji kaynağının (kaynak çeşitlendirme), hangi yöntemle (enerji alt yapısını çeşitlendirme), hangi rotayı takip edeceği (transfer rotasını çeşitlendirme)” kararı verilirken ekonomik unsurların yanı sıra politik unsurların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Telli, 2015: s.4). Enerji kaynaklarının değişmesi güç dengelerinin değişmesi anlamına gelmektedir. ABD, kaya gazı rezervlerini geliştirerek doğal gaz pazarında Rusya’nın en büyük rakibi haline gelmiştir. Yenilenebilir enerji teknolojisinin gelişmesi fosil gelirlerine bağımlı olan ülkelerin geleceği açısından önemli bir tehdittir. Aynı şekilde bir bölgede yeni bir enerji koridorunun açılması kaldıraç etkisi yaratmaktadır. Ukrayna’nın Rusya tarafından işgal edilmesi öncesinde Rusya, bu ülkeden geçen boru hatlarının alternatifi olarak Türk Akım ve Kuzey Akım Hatlarını inşa etmiştir.

Dünya enerji karmasına kömür ve petrole kıyasla daha geç dahil olan doğal gazın geliştirilmesi ve ticareti halen diğer fosil yakıtlara göre daha karmaşıktır. Doğal gaz sahalarının geliştirilmesi öncesinde potansiyel pazarın bulunması, potansiyele pazara ulaşacak güvenilir koridor oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle taraflar arasında uzun vadeli yatırım anlaşmaları ile doğabilecek risklerin güvence altına alınması gerekmektedir. Doğal gaz ticaretinde boru hatları maliyet avantajına sahip oldukları için halen coğrafyanın uygun olması durumunda tercih edilmektedir. Ancak, sınır aşan bu koridorların oluşturulması aynı zamanda ciddi bir iş birliği de gerektirmektedir. Hazar Havzası rezervlerinin geliştirilmesi ve dünya pazarına çıkması bu anlamda çok önemli bir enerji diplomasisine sahip olmuştur. Hazar’ın bir kıyısındaki Azerbaycan Batı’ya giden yeni bir koridorun açılmasında öncü rol üstlenirken karşı kıyısındaki Türkmenistan, jeopolitik rekabet nedeni ile tam tersi istikamete yönelmek durumunda kalmıştır.

Hazar bölgesinin jeopolitik önemi Soğuk Savaş sonrası dönemde yeniden yükselişe geçmiştir. Öte yandan bölgenin sahip olduğu enerji rezervlerinin geliştirilmesi konusunda Sovyet döneminin önemli gelişmeler sağlanamamasının ötesinde saha geliştirme çabaları sırasında ekolojik anlamda ciddi felaketler söz konusu olmuştur (Van der Leeuw, 2000: 113). Ayrıca, Hazar’da boru hattı diplomasisinin politik unsurlardan ciddi derecede etkilendiği görülmektedir. Enerji ticareti sadece ekonomik temelli olarak yapılsaydı koridor seçiminde en kısa ya da en düşük maliyetli güzergahın seçilmesi söz konusu olurdu. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi aktörler enerji diplomasisini sadece ekonomik kazanımlar için yürütmemektedir. Pek çok durumda politik kazanımlar ekonomik unsurların önüne geçebilmektedir. Hazar jeopolitiğinde güzergâh oluşturulurken SSCB döneminden kalan mevcut alt yapı üzerindeki Rusya’nın sahip olduğu hegemonik güç dikkate alınmak zorundadır. Doğrudan pazara ulaşmaları mümkün olmayan bölge ülkelerinin Rusya’yı tamamen karşılarına alarak koridor oluşturmaları oldukça zordur. Yine de bölge ülkeleri arasındaki etnik ve tarihi çatışmalar da güzergahı etkilemektedir. Azerbaycan ve Ermenistan arasındaki tarihi uyuşmazlık Azeri kaynaklarının rotası çizilirken Ermenistan’ın by-pass edilmesine neden olmuştur. Öte yandan,

Azerbaycan İran üzerinden Basra Körfezi'ne ulaşma seçeneğini de iki ülke arasındaki etnik sorun nedeni ile değerlendirmeye almamıştır. Türkmenistan'ın, Batı pazarı yerine Çin'e yönelmesinde Rusya ile karşı karşıya gelmemek kadar bölge ülkelerine karşı duyduğu güvenlik kaygısı da etkili olmuştur (Frappi ve Garibov, 2014).

Doğal gaz sahalarının geliştirilmesi süreci yüksek maliyetli olmasının yanı sıra seçilen transfer rotasını kısa vadede değiştirmek mümkün değildir. O nedenle transfer koridoru belirlenirken sadece maliyet üzerinden değerlendirme yapılamaz. Jeopolitik rekabet dikkate alınarak uzun süre güvenli olabileceği düşünülen koridorların oluşturulması gerekir. Boru hattının geçtiği ülke sayısı ve bu ülkelerin istikrarı mutlaka dikkate alınmalıdır. Türkmenistan'ın Afganistan üzerinden Pakistan'a uzanacak Dostluk Boru Hattı Projesi Afganistan'ın istikrarsız yapısı nedeniyle ilk günden itibaren ölü doğmuştur. Rus doğal gazını uzun yıllar taşıyan Ukrayna güzergahı iki ülke arasında politik sorunların doğması sonrasında by-pass edilmiştir. Tüm bunlar enerji diplomasisinin ne kadar dinamik ve kırılgan olabileceğini göstermektedir. Böylesi bir kırılganlık tarafların olası senaryolara göre alternatifler geliştirmesini de gerektirmektedir. Rusya'nın Avrupa enerji pazarının yarısından fazlasını kontrol ettiği dönemlerde Türkmen gazının bu coğrafyaya erişmesinin önünde ciddi engeller varken Rusya'nın Asya pazarına yönelmesiyle birlikte bu anlamda yeniden fırsatlar ortaya çıkmıştır.

Doğal gaz ticareti yapısal olarak politikleştirmeye daha uygundur. Zira doğal gaz sahalarının önemli bir kısmı milli enerji şirketleri tarafından geliştirilmektedir. Ayrıca doğal gaz ticaretinin başlangıçta alım taahhütlerine dayanması devletler arası anlaşmalara konu olmasına neden olmuştur. Sıvılaştırılmış gaz (LNG) ticaretinin payının artmasına bağlı olarak doğal gaz piyasası daha esnek ve daha liberal hale gelmekle birlikte halen ağırlıklı olarak devletler arası ilişkilerin bir parçasıdır. Azerbaycan'ı Avrupa'ya bağlayan Güney Gaz Koridoru devletler arası anlaşmalar sonucu açılmıştır. Sadece boru gazı ticareti değil LNG akışı da yine uzun vadeli alım garantilerine konu olabilmektedir. Rusya'nın Ukrayna'yı işgal etmesi sonrası alternatif kaynak arayışına giren Avrupalı ülkeler ABD ile uzun vadeli LNG alım sözleşmeleri imzalamışlardır. Bu nedenle doğal gaz ticareti pek çok durumda halen politik müdahaleler karşısında savunmasız kalmaktadır. Rusya uzun yıllar politik amaçlarına ulaşmak için dost ülkelere doğal gazı daha düşük fiyatlardan satmış, cezalandırmak istediği ülkeleri ise ani fiyat artışları ile köşeye sıkıştırmıştır.

Enerji diplomasisinin en önemli araçlarından biri çeşitlendirmedir. Hiçbir kaynak/güzergâh ya da ülkeye tek başına bağımlı olunmaması hareket serbestisi sağlamaktadır. Bağımlılık ilişkisi derin olan tarafın enerji diplomasisi seçenekleri sınırlanmaktadır. Türkmenistan'ın sadece Çin'i yüksek hacimli doğal gaz ticaretinin olması enerji diplomasisinin kırılgan noktasıdır. Bu nedenle Türkmenistan kaynaklarının Avrupa dahil olmak üzere farklı güzergahlara ulaşması ülkenin elini güçlendirecektir. Azerbaycan ise doğal gaz ticaretinde sadece üretici ülke olmanın ötesinde transfer ülkesi olarak kazanımlarını artırmak istemektedir. Azerbaycan ve Türkmenistan'ın Hazar Denizi'ndeki sahaların geliştirilmesi ve transferinde yapabilecekleri iş birliği Rusya ve İran'a karşı güçlenmelerini sağlayacaktır. Enerji diplomasisi sıfır toplamı bir oyun değildir; ancak her aktörün daha fazla kazanan taraf olmak üzere hareket edeceği de unutulmamalıdır. AB, yüzyılın başında NABUCCO'nun yüksek maliyetine katlanmak yerine ucuz Rus doğal gazını tercih etmiştir. Ancak Ukrayna Savaşı sonrasında

Rusya'dan doğal gaz ticaretini rekor düzeyde azaltmış ve alternatif arayışına girmiştir. Bu noktada Hazar kaynakları yeniden AB enerji diplomasisin gündemine girmiştir.

AB'nin Enerji Arz Güvenliğinin Dönüşümü

AB, temelleri enerji iş birliğine dayanan bir ekonomik iş birliği örgütüdür. Avrupa ülkelerinin enerji arz güvenliklerinin sağlanması konusunda Birlik içinde ulusal çıkar çatışmasına bağlı olarak uzlaşa sağlanmasında ciddi krizler yaşanmıştır. AB'nin enerji politikası üç temel esas üzerine kurulmuştur: 1) Enerji arz güvenliğini sağlamak, 2) topluluğun rekabet edebilirliğine katkıda bulunmak, 3) sürdürülebilir bir kalkınma çerçevesinde çevreyi korumak (AB Başkanlığı, 2023). Enerji arz güvenliğinde sürdürülebilirlik boyutu son 20 yılda öne çıkmış olup AB bu konuda dünyanın geri kalanından pozitif bir şekilde ayrılmaktadır (Leonard vd, 2023).

AB enerji arz güvenliğinde uzun yıllardır öne çıkan nokta dışa bağımlılıktır. Birlik üyelerinin çoğunluğunun kendi ihtiyacını karşılamaya yetecek enerji rezervi bulunmadığı gibi mevcut rezervler de yaşam ömrünü tamamlamaktadır. Bu duruma bağlı olarak Birlik enerji güvenliği açısından ithalata bağımlı durumdadır. AB'nin önceliği enerji kaynaklarına kesintisiz ve uygun maliyetlerle ulaşmaktır. 1973 Petrol Krizi'nden doğrudan etkilenen Batı Avrupa ülkeleri o tarihten sonra kaynak çeşitlendirme ve depolamaya önem vermeye başlamıştır. Orta Doğu petrolüne bağımlı olmanın bedelini ödeyen Avrupa, o tarihten sonra SSCB ile enerji ilişkilerini geliştirmiştir. AB'nin Rusya'ya aşırı bağımlı hale gelmesi süreci bu şekilde başlamıştır. Soğuk Savaş'ın jeopolitik rekabetine rağmen taraflar arasında enerji diplomasisi yürümüş ve enerji ticaretinin hacmi sürekli olarak artmıştır. SSCB dağıldıktan sonra da Rusya, Avrupa pazarını beslemeye devam etmiştir.

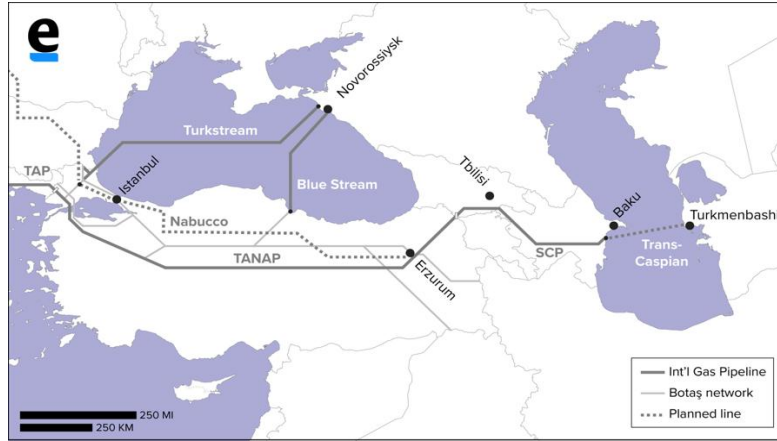
AB ile Rusya arasında petrol, doğal gaz, kömür ve nükleer enerji alanında iş birliği bulunmaktadır. Ancak bunlar arasında karşılıklı bağımlılığın yüksek olduğu alan doğal gazdır. Rusya'nın uzun süre Avrupa en büyük doğal gaz alıcısı olurken pek çok Avrupa ülkesi de %100'e varan oranlarda Rus gazına bağımlı olmuştur. Rusya'yı Avrupa'ya bağlayan boru hatları sayesinde bu ticaret yaklaşık 50 yıl ciddi sorunlar yaşamadan devam etmiştir. AB açısından Rusya'nın güvenilir enerji arz ülkesi algısı Ukrayna sorunuyla sarsılmaya başlamıştır. Rusya'nın Ukrayna'nın Batı ile entegre olmasını engellemek için kullandığı yumuşak güç araçları arasında doğal gaz ticareti de yer almıştır. Bu durum AB'nin enerji arz güvenliğini tehdit ettiği için alternatif arayışına yönelinmiştir. AB pazarını ihracatla besleyen mevcut Rusya ve Kuzey Afrika koridorlarının alternatifi olarak Hazar öne çıkmıştır.

Avrupa'nın Hazar doğal gaz kaynaklarına olan ilgisi 2000'li yılların başına dayanmaktadır. Hazar'ın sahip olduğu doğal kaynaklar Avrupa açısından en uygun alternatiflerden biri olarak kabul edilmiştir (Azimov, 2021: 73). Bölge kaynaklarının Rusya'nın kontrolünde olmasına bağlı olarak daha önce buraya nüfuz edemeyen ABD ve AB, bölgenin bağımsızlığını yeni elde eden ülkeleri ile iş birliği yapmak üzere harekete geçmiştir. Batılı enerji şirketlerinin bölgeye yönelik ilgisi petrol sahaları ile başlayıp doğal gaz ile devam etmiştir. Bu kaynakların Güney Gaz Koridoru aracılığıyla Avrupa'ya ulaştırılması için Trans-Hazar, NABUCCO, NABUCCO West, TAP gibi projeler gündeme gelmiştir. Birbiri ardına geliştirilen bu projelerin kaynak coğrafyaları arasında Hazar bulunmaktadır (Özdemir, 2014).

AB'nin Hazar rezervlerine ilgisi 1990'lı yıllara dayanmaktadır. Bu kaynakların AB pazarına ulaşması için ilk geliştirilen proje Trans-Hazar olmuştur. Türkmen gazının Avrupa coğrafyasına ulaştırarak bu proje için taraflar arasında anlaşma yapılmış, ancak hayata geçmesinin önündeki ciddi engeller aşılamıştır. SSCB'nin dağılması sonrasında Hazar'ın statü sorunun doğması, Türkmenistan'ın politik olarak Rusya nüfuzunda olması, AB üyelerinin projenin finansmanı konusunda uzlaşa sağlayamaması gibi nedenlerle somut adımlar atılamamıştır. Ancak Hazar'ın statüsü sorununun çözülmesine bağlı olarak projede koridor ülke durumunda olan Türkiye'nin girişimleriyle proje son dönemde yeniden gündeme gelmiştir. AB'nin Ukrayna sorunu sonrasında alternatif kaynaklara ihtiyacının artmasıyla Türkmen gazı yeniden bir alternatif olarak öne çıkmıştır.

Trans-Hazar Boru Hattı'nın hayata geçirilmesinin önündeki ekolojik ve ekonomik engeller aşılanmamış olmakla birlikte statü sorununun çözülmesi taraflar arasında görüşmelerin yeniden başlamasını sağlamıştır. Trans-Hazar'ın geleceği konusunda TANAP ve TAP alt yapısının kullanılması masadaki seçenekler arasındadır. Hazar denizindeki tartışmalı Serdar-Kepez bölgesindeki petrol rezervlerinin geliştirilmesinde uzlaşan Azerbaycan ve Türkmenistan arasında Türkiye'nin de desteklediği enerji diplomasisi trafiği devam etmektedir. TANAP'ın kapasitesinin genişletilmesine yönelik görüşmelerin olumlu sonuçlanması durumunda Güney Gaz Koridoru'nun stratejik önemi artacaktır (Aslanlı, 2023). Ancak gerek tarafların anlaşmasının önündeki güçlükler gerekse de AB'nin içinde bulunduğu durum nedeni ile projenin geleceği belirsizliğini korumaktadır.

Harita 1: TAP ve Trans-Hazar Projeleri



Kaynak: (O'Byrne, 2022)

Hazar Havzası'na yönelik bir diğer önemli proje NABUCCO'dur. Azeri Şah Deniz sahasının kaynaklarını Avusturya'ya kadar taşımaya yönelik devasa boru hattı projesi konsorsiyum üyelerinin TAP üzerinde anlaşma sağlaması ile tarih olmuştur (Skalamera, 2016: 21). Gerçekleştirilebilmesi durumunda Hazar'ın enerji jeopolitiğini şekillendirecek proje AB üyelerinin ortak enerji politikaları olmamasından kaynaklı çıkar farklılıklarından olumsuz etkilenmiştir. Öte yandan Rusya, AB pazarındaki payını tehdit edecek olan NABUCCO'nun gerçekleşmesini engellemek için enerji diplomasisini kullanmıştır. Rusya ve İtalya arasında sağlanan anlaşma ile Güney Akım Boru Hattı Projesi ilan edilmiştir (Baev, 2010: 1077-1078). NABUCCO'ya rakip olan Güney Akım, projenin iptal edilmesinde etkili olmuştur. NABUCCO

yerine TAP'ın seçilmesi sonrasında Rusya da Güney Akım'ı iptal ederek yerine Türk Akım Projesi'ni hayata geçirmiştir. AB enerji diplomasisinin boru hattı projelerine yönelik rekabette en önemli ve tek kazanımı TAP olurken Ukrayna Savaşı'nın patlak vermesinin ardından TAP'ın kapasite artışı başta olmak üzere bölge kaynaklarına yönelik AB enerji diplomasisi yeniden hızlanmıştır (Şeker, 2022).

Harita 2: Güney Akım ve NABUCCO Projeleri



Kaynak: (Socor, 2011)

Güney Gaz Koridoru, AB'nin ihtiyacı olan gazın çok cüzi bir kısmını karşılamak kapasitesine sahip olsa bile Rusya dışında yeni bir koridor olması Avrupa enerji diplomasisinin elini güçlendirmiştir. Azerbaycan'ın Rusya'nın nüfuzundan çıkmasına katkı sağlarken taraflar arasında uzun vadeli enerji bağımlılığı kurulmasını sağlamıştır. Ukrayna Savaşı'nın başlaması ile AB ile Rusya arasındaki enerji diplomasisi iş birliğinin yerini çatışmaya bırakmıştır. AB'nin Rusya'ya yönelik enerji yaptırımları uygulaması sonrasında azalan enerji akışının telafi edilmesinde TAP önemli bir alternatif olmuştur.

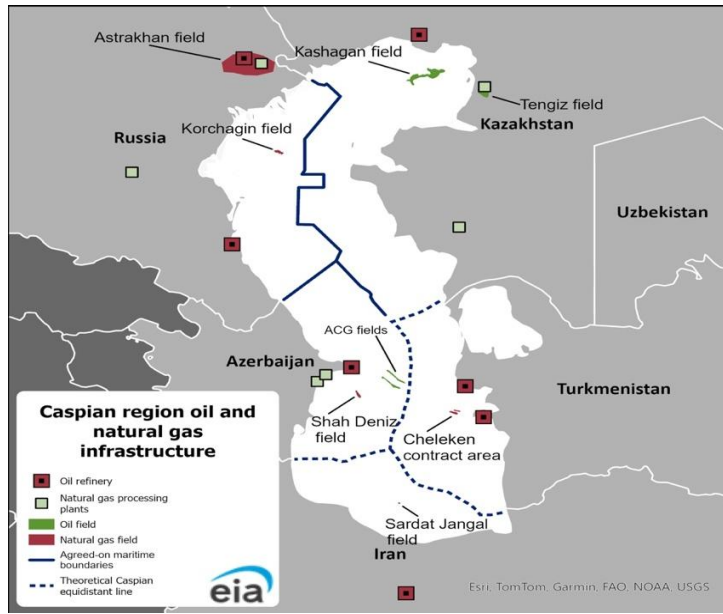
Hazar Havzası Enerji Diplomasisinde Çatışma ve İş Birliği

Hazar Havzası rezervlerinin geliştirilmesi ve taşınmasında statü sorunu önemli bir engel oluşturmuştur. SSCB'nin dağılması sonrasında taraflar arasında Hazar'ın statüsü konusunda yaşanan uyuşmazlık enerji rezervlerinin geliştirilmesini etkilemiştir. Rusya ve İran'ın bölge rezervleri üzerindeki hakimiyetlerini kaybetmemek ve pazar paylarını korumak için uzlaşmaya yanaşmazken taraflar değişen jeopolitik koşullara bağlı olarak 2018'de Aktau Sözleşmesi üzerinde uzlaşma sağlamıştır (Aytaç, 2018). Kıyıdaş ülkeler Rusya, İran, Kazakistan, Türkmenistan ve Azerbaycan arasında sağlanan uzlaşma ile Hazar'a özel statü verilmiştir. Kazakistan, Türkmenistan ve Azerbaycan açık denizlere doğrudan erişim imkanına sahip olmamaları ve ekonomileri enerji kaynaklarına dayandığı için Hazar'ın statüsü sorununun çözülmesi hayati önem taşımaktaydı (Yalçinkaya, 2024, s. 10).

Dünyanın en büyük kapalı denizi olan Hazar'da yaklaşık 50 milyar varil petrol ve 300 trilyon metreküp doğal gaz bulunduğu tahmin edilmektedir (EIA, 2025). Bu rezervlerin önemli bir kısmının offshore sahalarda olması ve taşınmaları için Hazar'ın statüsü sorununun çözülmesi

büyük önem taşımaktaydı. Azerbaycan, Kazakistan ve Türkmenistan'ın bağımsız kıyıdaş devletler olarak Hazar'ı kapalı deniz olarak görmekle birlikte taraflar arasında sağlanan mutabakat ile özel statü benimsenmiştir. Buna göre Hazar Denizi'ne özel statü verilecek ve 1982 tarihli Birleşmiş Milletler (BM) Deniz Hukuku Anlaşması uygulanmayıp suyun derinliği göl prensibine dayanarak belirlenecektir (President of Russia, 2018). Ayrıca bölgede kıyıdaş devletler haricinde hiçbir askeri gücün bulunmaması ve savaş zamanlarında kıyıdaş devletlerin sahalarını bölge dışı askeri güçlere açmaları da karara bağlanmıştır.

Harita 3: Hazar Havzası petrol ve doğal gaz alt yapısı



Kaynak: (EIA, 2025).

Taraflar arasında 20 yıl süren müzakereler sonucunda Hazar'ın yüzey kısmı ortak kullanılması, dip kısmı ve kaynakların bulunduğu alanlar, kıyıdaş devletler arasında uluslararası hukuk temelinde taksim edilmesi kabul edilmiştir. Bu durum kıyıdaş ülkeler arasında enerji sahalarının geliştirilmesi ve boru hatları gibi konularda ikili anlaşmalar yapılmasının önünü de açmıştır. Bu kapsamda Azerbaycan ve Türkmenistan arasında yıllarca tartışmalı olan Serdar-Kepez petrol sahası sorunu çözülmüştür.

Azerbaycan'ın doğal gaz diplomasisi: Batı'ya giden koridor olmak

Azerbaycan'ın sahip olduğu petrol rezervleri ülkeyi enerji tarihinde önemli bir aktör haline getirmiştir. İlk petrol kuyusunun açıldığı Azerbaycan enerji diplomasisi konusunda tarihi bir birikime de sahiptir. Azerbaycan doğal gaz rezervleri ülke bağımsızlığını kazandıktan sonra keşfedilmiştir. Azeri doğal gaz sahalarının geliştirilmesinde Batılı ülkelerle iş birliği yapmayı seçmiştir. 20. yüzyılda "Asrın Projesi" olarak kabul edilen Bakü-Tiflis-Ceyhan Petrol Boru Hattı sayesinde Azerbaycan, enerji sektöründeki Rusya hegemonyasına son vermiştir (Telli, 2015: 225). Ülkenin bağımsızlığını pekiştiren bu hamle aynı zamanda bölge kaynaklarının ilk kez Rusya'nın kontrolünde olmadan dünya pazarına çıkmasını da sağlamıştır.

Azerbaycan, doğal gaz rezervleri açısından dünya sıralamasında 26. sırada yer almamaktadır. Ancak, Güney Gaz Koridoru'nun açılmasını sağlayarak rezervlerinin büyüklüğünden çok daha güçlü bir konum elde etmiştir. Azerbaycan'ın enerji diplomasisinde sahip olduğu kaldıraç kısa sürede doğal gaz piyasasında da önemli bir aktör olmasını sağlamıştır. Azeri petrolünün Batı pazarına açılmasında izlenen enerji diplomasisinin bir benzeri doğal gaz sahalarının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Hem saha geliştirme ve hem de boru hattı projesine diğer devletleri ortak ederek Rusya karşısında dengeleme yapmıştır. Azerbaycan'ın doğal gaz enerji diplomasisinde uzun vadeli hedeflerinden biri TANAP'ın boş kapasitesini kullanarak koridor haline gelmektir. Azerbaycan, Güney Gaz Koridoru sayesinde Avrupa'nın gaz ihtiyacının %5'ini karşılamakta olup bu hacmi genişletmek için bölge ülkeleriyle iş birliği arayışındadır (Azimov, 2021: 84).

Azeri rezervlerinin az olması ve yeni sahaların Hazar'da olması gibi nedenler Azerbaycan'ı transit ülke olma konusunda arayışa itmiştir. Azerbaycan diğer bölge ülkeleri gibi aynı zamanda koridor ülke olarak da jeopolitik öneme sahiptir. Kaynakların Batı'ya ulaşmasını sağlama konusunda Rusya ve İran dışında üçüncü bir alternatif olan Azerbaycan, stratejik konumunun avantajından enerji diplomasisini şekillendirirken oldukça yararlanmıştır. Azerbaycan, "Hazar Denizi'ndeki mantar tıpa" olarak bağımsızlığının ilk dönemlerinde Rusya ve ABD arasında güç mücadelesine sahne olmuştur (Brzezinski, 1997: s. 247). Azerbaycan'ın önce petrol sonrasında doğal gaz sahalarının geliştirilmesi ve kaynakların transferinde Batı ile iş birliği yapması Hazar'daki dengelerin değişmesine neden olmuştur.

Azerbaycan'ın doğal gaz sahalarının Hazar'da bulunması geliştirme maliyetlerini yükseltmektedir. Ayrıca, bazı sahaların statüsü konusunda uzun yıllar boyunca Türkmenistan ile anlaşma sağlanamamıştır. Hazar'ın statü sorununun çözülmesinden sonra taraflar arasında iş birliği konusunda gelişmeler sağlanmıştır (Kasım, 2021, s. 950). Türkmenistan'ın Serdar, Azerbaycan'ın Kepez olarak adlandırdığı petrol sahasının ortak geliştirilmesi karara bağlanarak uzun yıllar süren bir sorun aşılmıştır. İki ülke arasında petrol konusunda sağlanan iş birliğinin doğal gaz alanıyla devam etmesine yönelik girişimler devam etmektedir. Azerbaycan'ın doğal gaz rezervlerinin sınırlı olması ve uzun vadeli anlaşmalarla satışın garanti altına alınmış olması Azeri tarafını bu iş birliğine istekli hale getirmektedir. Doğal gaz transferinden de kazanımlar elde etmek isteyen Azerbaycan'ın TANAP ve TAP'ın kapasitesinin genişletilmesi için Kuzey Irak ve Doğu Akdeniz rezervlerine yönelik bir enerji diplomasisi de bulunmaktadır. Öte yandan Türkmenistan ise bu iş birliğine olumlu baktığını açıklasa da somut adımlar konusunda çekimser hareket etmektedir. Türkmenistan'ın, Rusya ve İran ile olan ilişkileri Azerbaycan üzerinden Batı pazarına açılmaya yönelik enerji diplomasisini zayıflatmaktadır. Jeopolitik rekabetin derinliği Türkmenistan'ın ekonomik kazanımlarından kısa vadede vazgeçmesine neden olmaktadır.

Türkmenistan'ın doğal gaz diplomasisi: Doğu'ya açılan koridor

Türkmenistan dünyanın en önemli doğal gaz rezervlerine sahip ülkelerden biridir. Türkmen gazı SSCB döneminde boru hatları ile SSCB'ye iletilerek Avrupa'ya gaz ihracatına katkı sağlamıştır. SSCB dağıldıktan sonra da Türkmenistan gazını taşıyacak alternatif koridor olmamasından dolayı Rusya ucuza aldığı Türkmen gazını yüksek fiyatla Avrupa'ya satmıştır (İsmayilov & Budak, 2014, s. 32). Rusya'nın Türkmenistan üzerinde sahip olduğu nüfuz

Türkmenistan'ın Batı'ya açılmasını zorlaştırmıştır. Avrupa pazarında Rusya'ya rakip olmak istemeyen Türkmenistan. NABUCCO konusunda çok istekli olmamıştır. Rusya'ya karşı enerji diplomasisinde elinde güçlendirmek isteyen Türkmenistan 21. yüzyılda enerji talebi en çok artan ülke olan Çin'e yönelmiştir. Türkmenistan, Çin'in yanı sıra yükselen pazarlar olan Pakistan ve Hindistan'a ulaşmayı hedeflemektedir.

Türkmenistan sahip olduğu petrol ve doğal gaz rezervlerine rağmen enerji pazarında önemli bir aktör olamamıştır. Ülkenin denizlere erişiminin olmaması ihrac kapasitesini etkilerken alt yapı sorunları da üretim düzeylerini olumsuz etkilemektedir (EIA, 2016). Yabancı yatırımcılar konusunda Azerbaycan'dan farklı bir politika izleyen Türkmenistan son dönemde Çin ile yaptığı enerji iş birliği ile üretimde artış sağlamıştır. Türkmenistan dünyanın en büyük doğal gaz rezervine sahip ilk 10 ülke arasındadır. Ülkenin deniz yataklarındaki (offshore) sahaların geliştirilmesi konusunda sadece Çin ile anlaşması vardır.

Türkmen doğal gaz enerji diplomasisinde Rusya belirleyici aktördür. Uzun yıllar boyunca Türkmen gazının en önemli alıcısı olan Rusya bu ticareti kullanarak ülkeyi bağımsızlık sonrasında da kontrol etmeye devam etmiştir. Türkmenistan'ın alternatif pazarlara erişimi olmadığı için Rusya, ucuza aldığı Türkmen gazını kendi iç piyasasında kullanıp Avrupa'ya daha yüksek fiyattan gaz satmıştır. Taraflar arasında fiyat ve ödemeler konusunda yaşanan sorunlar Türkmenistan'ı kaynak çeşitlendirme yapma arayışına itmiştir. Çin ile sağlanan anlaşma ile Rusya'nın ülkenin doğal gaz sektöründeki gücü azalmıştır. Türkmenistan'ın AB ile Trans-Hazar Boru Hattı ve Afganistan-Pakistan-Hindistan ile TAPI Boru Hattı için anlaşması bulunmaktadır. Uzun yıllar önce atılan imzalara rağmen her iki projenin gerçekleşmesi jeopolitik rekabet engeline takılmış durumdadır. Alternatif güzergâh bulamamak Türkmen enerji diplomasisinin zayıf karnı iken AB'nin Rusya ile enerji ticaretini 2027 yılına kadar sıfır düzeyine çekme hedefi taraflar arasında görüşmelerin yeniden başlamasını sağlamıştır.

AB'nin Enerji Arz Güvenliğinde Hazar Havzası Kaynaklarının Önemi

AB'nin, Hazar kaynaklarına yönelik ilgisinin arkasında enerji arz güvenliği mimarisinde öne çıkan başlıklar olan kaynak çeşitlendirme ve sürdürülebilirlik bulunmaktadır. Sürdürülebilir büyüme modelini benimseyen AB, karbon emisyonlarının sınırlandırılması için doğal gaz kullanımına yönelmiştir. Doğal gaz talebinin artmasına yol açan bu durum AB'nin yıllar içinde azalan iç üretiminin de etkisiyle Rusya'ya aşırı bağımlı olmasını beraberinde getirmiştir. Taraflar arasında karşılıklı bağımlılık durumu olmakla birlikte AB'nin Rusya'dan aldığı doğal gazın alternatifini bulmakta yaşayacağı sorunlar nedeniyle Rusya, bu ilişkinin güçlü tarafı olmuştur (Mikulska& Finley, 2024: 40-41). Rusya'nın doğal gaz ticaretini kullanarak Birlik ülkeleri arasında enerji konusunda iş birliği oluşmasını engellemesi Avrupa pazarına Rusya kadar güçlü bir arz ülkesinin girememesini de sağlamıştır. Taraflar arasındaki doğal gaz ticaretinde ilk krizler 2006 ve 2009 yıllarında ortaya çıkmış olsa da karşılıklı bağımlılık olgusuna bağlı olarak iş birliği devam etmiştir. Rusya'nın Kırım'ı uluslararası hukuka aykırı olarak işgal etmesi ve AB ile NATO'nun genişlemesine yönelik sert bir tutum benimsemesi de AB'nin enerji politikasında ciddi bir değişime neden olmamıştır.

Rusya ile Avrupa arasındaki doğal gaz ticaretinde Ukrayna'nın stratejik bir konumu bulunmaktadır. Rus gazının %90'ını uzun yıllar Ukrayna üzerinden Avrupa'ya taşınmıştır (Stulberg, 2015: 113). Ukrayna'nın Batı ile yakınlaşmasından rahatsız olan Rusya, enerji

diplomasisini bu kez ülkeyi cezalandırmak için kullanmıştır. Fiyat ve ödeme politikasının değiştirilmesi ile başlayan bu süreç Ukrayna'nın by-pass edilmesine yönelik yeni boru hatlarının gündeme gelmesi ile devam etmiştir. Kuzey Akım ve Türk Akım Boru Hatları gibi projelerle Ukrayna üzerinden taşınan gazın oranı işgal öncesinde % 40 düzeyine inmiştir. Ukrayna'nın enerji ticaretinden kazanımlarını ortadan kaldırmak isteyen Rusya'nın enerji diplomasisine Almanya ve Türkiye ulusal arz güvenliklerini garanti almak için destek olmuştur. Ancak Ukrayna'nın işgali sonrasında Almanya Kuzey Akım 2 projesini durdurmuştur. Rusya'nın Ukrayna üzerinden Avrupa'ya boru gazı ihracatı da Ocak 2025'te tamamen sona ermiştir (BBC, 2025).

Rusya'dan gaz akışının karşılıklı yaptırımlar nedeniyle yavaşlaması AB'nin enerji diplomasisini hızlandırmıştır. Doğal gaz depolama standartlarının değişmesi ve tasarruf gibi tedbirler uygulanırken bir yandan da çeşitlendirme arayışına girilmiştir. RePowerEU Planı kapsamında yürütülen çalışmalarla AB'nin enerji arz güvenliğinin kısa vadede sağlanmasına yönelik acil önlemler alınmıştır. Bir yandan yine aynı plan kapsamında orta ve uzun vadede Rusya'ya bağımlılığın sona erdirilmesi ve enerji dönüşümünün hızlandırılmasına yönelik hedefler belirlenmiştir. Rusya'nın enerji silahını kullanmasına AB de enerjiyi güvenlikleştirerek cevap vermiştir. Buna bağlı olarak alınan önlemler ile AB, Rusya'nın enerji kartını tersine çevirmeyi başarmıştır. AB'nin enerji arz krizini maliyet artışları dışında sorunsuz şekilde atlatmasında kaynak çeşitlendirme etkili olmuştur. Rus boru gazının alternatifi olarak LNG öne çıkmış ve AB'nin LNG talebi 2024 yılında rekor düzeye erişmiştir. Almanya gibi LNG alt yapısı olmayan Avrupa ülkeleri kısa süre içinde tesisler inşa ederek enerji alt yapısını dönüştürmüştür. LNG ticaretinin esnek yapısı Rus gazına alternatif bulunmasını kolaylaştırmıştır. Ancak bu durum maliyet artışını da beraberinde getirdiği için AB'nin rekabet gücünü olumsuz etkilemiştir.

AB LNG dışında Rusya dışındaki ülkelere boru gazı almak için harekete geçmiştir. Ancak Doğu Akdeniz'de yaşanan jeopolitik sorunlar buradaki rezervlerin geliştirilmesi sürecini olumsuz etkilerken Doğu Akdeniz Boru Hattı (East-Med) fiilen geçerliliğini yitirmiştir. Bu noktada statü sorunu çözülmüş olan Hazar yeniden AB'nin radarına girmiştir. Ukrayna krizi başladıktan sonra AB'nin ilk görüştüğü ülkelere biri Azerbaycan olmuştur. TAP'ın tam kapasite kullanılır hale getirilmesinin hızlandırılması konusunda taraflar prensipte anlaşma sağlamıştır (BBC, 2022). Azerbaycan'dan sağlanacak 2 milyar metreküp (bcm) AB'nin talep açığı açısından oldukça yetersizdir. Bu nedenle AB ilave kaynak bulmak için Türkmen gazı konusunda da harekete geçmiştir. Türkmen gazının Avrupa pazarına ulaşmasının önündeki en önemli engeller halen alım anlaşmalarının olmaması ve iletim hattı konusunda uzlaşmamış olmasıdır. Transfer konusunda TANAP ve TAP alt yapısının kullanılması taraflar arasında ele alınmakta olup enerjide merkez ülke olma arayışındaki Türkiye de bu yönde enerji diplomasisi izlemektedir.

Trans-Hazar Boru Hattı'nın hayata geçirilmesine yönelik kararlı bir enerji diplomasisi izleyen Türkiye, Azerbaycan ve Türkmenistan arasında arabuluculuk yapmaktadır. Ancak, Rusya ve İran'ın bu projeye yönelik itirazları devam etmekte olup bu sürecin sonuçlandırmasını zorlaştırmaktadır. Rusya ve İran'ın projeye yönelik ekolojik itirazlarının arkasında Hazar'daki jeopolitik dengelerin değişmesini istememeleri ve Batı karşıtı politikaları bulunmaktadır. Buna rağmen 2022 yılı sonunda Azerbaycan, Türkmenistan ve Türkiye arasında üçlü zirve

gerçekleştirilmiştir. Zirvede sağlanan mutabakata rağmen Türkmenistan, Rusya'nın tesiriyle yeniden geri adım atılmıştır (Ünver, 2023). Ayrıca, Türkmenistan ile Türkiye arasında mevcut swap anlaşmasının dışında yeni bir enerji iş birliği anlaşması imzalanmıştır (AA, 2024). Bu anlaşma kapsamında taraflar Türkiye'ye ilave swap gaz transferi üzerinde anlaşmıştır ve 2025 yılının ilk çeyreğinde bu akış başlamıştır (AA, 2025). Türkiye'nin kaynak çeşitlendirme yapmasını sağlayan bu anlaşma hem merkez ülke olma hedefine desteklemekte hem de bir yandan Türkiye'nin Avrupa pazarına gaz transferini artırmasına imkân sağlamaktadır.

SONUÇ

Küresel enerji piyasası bir dönüşüm sürecine girmiş durumdadır. Fosil kaynaklardan yenilenebilir enerji kaynaklarına geçiş hızlanarak devam etmekle birlikte dünya enerji karmasından fosil yakıtlarına almakta olduğu %80'lik payda 2040 yılında cüzi bir daralma beklenmektedir. Enerji dönüşüm sürecinin geçiş yakıtlarına ihtiyaç duyması doğal gaz ve son dönemde nükleer enerjiyi öne çıkarmıştır. AB'nin enerji dönüşümünde geçiş yakıtı olarak doğal gazı tercih etmesi bağımlılık ilişkisini derinleştirmiştir. Ukrayna krizi sonrasında AB enerji politikasında yaşanan değişime bağlanarak nükleer enerji, yeşil enerji olarak kabul edilmiştir. AB'nin azalan doğal gaz akışını dengeleme arayışında bunun yanı sıra yeni pazarlar öne çıkmıştır. Bu pazarlardan biri LNG olup ABD ile AB arasında enerjide iş birliği sağlanmıştır. Bir diğeri de Rus boru gazına alternatif olabilecek Hazar kaynakları olmuştur.

Hazar Havzası rezervlerinin Batı'ya ulaşmasında Azerbaycan'ın BTC ile başlayan stratejik tercihi kırılma noktası olmuştur. Sonrasında Güney Gaz Koridoru'nun açılmasını sağlayan bu hamle Ukrayna Savaşı'nın patlak vermesiyle daha da hayati öneme sahip olmuştur. AB'nin güvenilir enerji arz ülkesi arayışında Azerbaycan ve Türkmenistan'a yönelik enerji diplomasisi devam etmektedir. Azerbaycan'ın rezervlerinin sınırlı olması ciddi bir kapasite artışını imkasız hale getirirken Türkmenistan'ın zengin doğal gaz sahalarının Batı'ya yönlendirilmesine yönelik çabalar 1990'lı yılların sonunda olduğu gibi yeniden hız kazanmıştır. Hazar'ın statüsü sorununun çözülmesi Trans-Hazar hattının gerçekleşmesi olasılığını yükseltmiş olmakla birlikte halen büyük miktarlarda Türkmen gazının Batı'ya ulaştırılmasının önünde jeopolitik ve jeoekonomik engeller bulunmaktadır. AB ülkelerinin Türkmenistan ile alım anlaşmalarının olmaması, Hazar'dan geçecek boru hattıyla ilgili ekolojik endişeler sürecin önündeki görünür engellerdir. Ancak asıl sorun Rusya'nın Türkmenistan üzerindeki nüfuzunun Avrupa pazarına boru gazı akışı %90 oranında azalmış olmasına rağmen bu iş birliğinin gerçekleşmesine engel olmaktadır. AB'nin geçmişte olduğu gibi bugün de Türkmen tarafının beklediği güvenceleri sağlamakta temkinli davranması somut adımların atılmasını güçleştirmektedir. AB'nin Hazar'a yönelik enerji diplomasisinde önemli aktörlerden biri Türkiye'dir. TANAP'ın ortaklarından olan Türkiye, Türkmen gazının Batı'ya taşınmasında koridor olmak için çabalarını sürdürmektedir.

Hazar Havzası kaynaklarının Batı'ya ulaşmasının önündeki engellerden biri Avrupa pazarının doğal gaz talebinin gerilemekte olmasıdır. Ukrayna krizi öncesinde başlayan bu yavaşlama savaşıla birlikte hızlanmıştır. AB'nin enerji dönüşüm sürecini hızlandırması ve emisyon hedeflerini öne çekmesi doğal gazın olası rolünü azaltmaktadır. Ayrıca kriz başladığında çok sayıda uzun vadeli LNG anlaşması yapılarak AB'nin boru gazı bağımlılığı

sona erdirilmiştir. Kriz sona erdikten sonra da AB'nin yüksek maliyetlerle inşa edilen LNG tesislerini kullanmaya devam etmesi söz konusu olacaktır. Bu da Türkmen gazının Avrupa pazarına ancak taşıma sorununa düşük maliyetli bir çözüm bulunursa girebileceği anlamına gelmektedir. TANAP ve TAP'ın genişletilmesi bu noktada öne çıkmaktadır. Yeni bir devasa boru hattının inşa edilmesine değişen enerji piyasası dinamikleri nedeni ile AB'nin sıcak bakması içinde bulunduğu ekonomik krizler gerekçesiyle mümkün olmayacaktır. Hazar'ın mantar tıpası olan Azerbaycan'ın Gürcistan ve Türkiye ile açmış olduğu güvenli güzergahın genişletilmesi AB enerji diplomasisinin öncelikleri arasındadır. Türkmenistan açısından da AB seçeneği enerji diplomasisini güçlendirmek anlamına gelmekle birlikte bu adımı atabilmesi için öncelikle Rusya ile uzlaşması gereklidir.

Yazarlık Katkısı

Bu araştırma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- AA. (11.11. 2024). *Türkmen gazının Avrupa'ya taşınmasında Türkiye'nin kilit rol üstleneceği değerlendiriliyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/enerjiterminali/dogal-gaz/turkmen-gazinin-avrupaya-tasinmasinda-turkiyenin-kilit-rol-ustlenecegi-degerlendiriliyor/44562> adresinden 15.01.2025 tarihinde erişildi.
- AA. (28.02.2025). *Türkmen gazı yarın Türkiye'ye geliyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/enerjiterminali/dogal-gaz/turkmen-gazi-yarin-turkiyeye-geliyor/47783> adresinden 15.03.2025 tarihinde erişildi.
- Ansechi, L. (2019). Caspian Energy in the Aftermath of the 2018 Convention: The View from Kazakhstan and Turkmenistan. *Russian Analytical Digest*, 235, 6–9.
- Aslanlı, K. (18.01.2023). *Trans-Hazar doğal gaz boru hattı projesi'nin belirsizliği*. <https://www.iramcenter.org/trans-hazar-dogal-gaz-boru-hatti-projesinin-belirsizligi-877> adresinden 15.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, M. (2004). The caspian region: A reemerging region. M. Gammer (Ed.), *Oil, Pipelines and Security: The geopolitics of the caspian region* (p. 3-31). Routledge.
- Aytaç, M. (2018). Hazar Denizi'nin hukuki statüsü konvansiyonu ve yansımaları. *Düşünce Dünyasında Türkiz*, 9(48), 87-103.
- Azimov, A. (2021). European Energy Policy and the EU-Azerbaijan Energy Cooperation. *Journal of Comparative Politics*, 14(1), 71-90.
- Baev, P. K., & Øverland, I. (2010). The South Stream versus Nabucco pipeline race: Geopolitical and economic (ir)rationalities and political stakes in mega-projects. *International Affairs*, 86, 1075-1090.
- BBC. (01.01.2025). *Ukrayna Rus gazının AB ülkelerine transit satışını durdurdu*. <https://www.bbc.com/turkce/articles/cy9qr9r3ww8o> adresinden 19.01.2025 tarihinde erişilmiştir.

- BBC. (04.02.2022). AB, Rusya'ya bağımlılığı azaltmak için Azerbaycan'dan daha fazla doğal gaz satın almak istiyor. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60263131> adresinden 16.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bilgin, M. (2010). Energy and Turkey's Foreign Policy: State strategy, regional cooperation and private sector involvement. *TPQ*, 9(2), 83-84.
- Bocse, A.M. (2018). EU energy diplomacy: Searching for new suppliers in Azerbaijan and Iran. *Geopolitics*, 24(1), 145-173.
- Brezzezinski, Z. (2005). *Büyük satranç tahtası: Amerika'nın küresel üstünlüğü ve bunun jeostratejik gereklilikleri* (Çev: Y. Türedi). İnkilap Kitabevi.
- EIA. (02.06.2025). *Regional analysis brief: Caspian sea*. https://www.eia.gov/international/content/analysis/regions_of_interest/Caspian_Sea/pdf/Caspian%20Sea%20Regional%20Analysis%20Brief%202025.pdf adresinden 23.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- EIA. (06.2016). *Turkmenistan*. <https://www.eia.gov/international/overview/country/TKM> adresinden 22.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Frappi, C., & Garibov, A. (2014). *The Caspian Sea Cheesboard Geo- political, geo-strategic and geo-economic analysis*. EGEA S.P.A.
- Gurbanov, İ. (2019). Turkmenistan's gas exports hampered by geopolitical realities. *Eurasia Daily Monitor*, <https://jamestown.org/program/turkmenistans-gas-exports-hampered-by-geopolitical-realities/> adresinden 23.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- İsmayilov, E., & Budak, T. (2014). Bağımsızlık sonrası Türkmenistan'ın enerji politikası. *Bilge Strateji*, 6(11), 29-49.
- Kasım, K. (2021). The Impact of Azerbaijan-Turkmenistan energy cooperation on the caspian energy security. *ASBİ Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 945-960.
- Leonard, M., Pisani-Ferry, J., Shapiro, J., Tagliapietra, S., & Wolff, Guntram B. (2021). *The geopolitics of the European Green Deal*. Bruegel Policy Contribution.
- Mikulska, A., & Finley, M. (2024). Asymmetric interdependence and wielding the energy weapon: Russia and the EU post Russian invasion of Ukraine. *Curr Sustainable Renewable Energy Report*, 11, 39-44.
- O'Byrne, D. (12.08.2022). *Caspian cul-de-sac: How Europe failed to diversify its gas supply*. <https://eurasianet.org/caspian-cul-de-sac-how-europe-failed-to-diversify-its-gas-supply> adresinden 10.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Önder, H., & Maden, N. (2023). Avrupa Birliği'nin kayıp enerji projeleri: Nabucco, Trans Hazar ve Güney akım. *Türkiye Politik Çalışmalar Dergisi*, 3(1), 33-56.
- Özdemir, V. (2014). Balkan piyasalarını hedef alan doğal gaz boru hattı projeleri arasında rekabet: NABUCCO-Güney Akım ve Trans-Adriyatik boru hattı (TAP) projeleri Örneği. *Sosyoekonomi*, 22(22), 253-272.
- President of Russia. (12.08.2018). *Convention on the legal status of the Caspian Sea*. <http://en.kremlin.ru/supplement/5328> adresinden 18.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Skalamera, M. (2016). Revisiting the Nabucco Debaele: Myths and realities. *problems of Post-Communism*, 65(1), 18-36.
- Socor, V. (20.09.2011). *European union officially endorses trans-caspian pipeline to link up with Nabucco*. <https://jamestown.org/program/european-union-officially-endorses-trans-caspian-pipeline-to-link-up-with-nabucco/> adresinden 15.02.2025 tarihinde erişilmiştir.

-
- Stulberg, A. N. (2015). Out of Gas? Russia, Ukraine, Europe, and the Changing Geopolitics of natural gas. *Problems of Post-Communism*, 62(2), 112–130.
- Şeker, A. U. (18.07.2022). AB, Azerbaycan'dan gaz tedarikini artıracak. <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/ab-azerbaycandan-gaz-tedarikini-artiracak/2639363> adresinden 26.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Telli, A. (2015). *Hazar havzası enerji diplomasi: Çatışma ve işbirliği*. Alim Kitapları.
- Ünver, D. (17.03.2023). Avrupa'nın enerji krizi ve Türkmen gazı. <https://avim.org.tr/Blog/AVRUPA-NIN-ENERJI-KRIZI-VE-TURKMEN-GAZI-17-03-2023> adresinden 23.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Van der Leeuw, C. (2000). *Oil and gas in the Caucasus and Caspian*. Curzon Press.
- Yalçınkaya, A. (2024). Hazar'da Azerbaycan-Türkmenistan enerji anlaşmasının stratejik anlamı. *Deniz Araştırmaları ve Mavi Strateji Dergisi*, (3), 1-14.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies
Year: 9, Number: 32, p. 409-422, Summer 2025

Afet Lojistiğinde Barınma Malzemesi Tedariki İçin Tahmin Modeli *Estimation Model for Shelter Supply in Disaster Logistics*

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
19/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
19/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Öz

Depremler, binalarda ciddi hasara yol açarak insanların barınma ihtiyacını artırmakta ve psikolojik olarak olumsuz etkiler yaratmaktadır. Depremden etkilenen bireyler, güvenli, altyapısı uygun ve temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri geçici barınma alanlarına ihtiyaç duymaktadır. Ancak çadır ve konteyner gibi geçici barınma malzemelerinin yetersizliği, mağduriyetleri arttırmakta ve yaşam koşullarının iyileştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bu tür sorunların önlenmesi için afet öncesi hazırlık sürecinde gerekli planlamaların yapılması önemlidir. Bu çalışma, afet sonrası geçici barınma ihtiyacını öngörmeye yönelik bir yaklaşım sunmayı amaçlamaktadır. Basit doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak, geçici barınma ihtiyacını tahmin edebilecek matematiksel bir model önerilmiştir. Bu model hem mevcut sorunlara çözüm üretmeyi hem de gelecekteki akademik çalışmalara temel oluşturmayı hedeflemektedir. Çalışma için gerekli olan veriler; TÜİK, AFAD ve medya organlarından temin edilmiş olup, 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş depreminden etkilenen 11 il ve geçici barınma yeri malzemesi olarak da çadır ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada, geçici barınma yeri ihtiyacı olan vatandaş sayısı ile çadır sayısı arasından pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Sonuç olarak geliştirilen modeldeki determinasyon katsayısının 0,9563 olması bağımlı değişkendeki (barınma yeri sayısı) değişimin tamamen bağımsız değişkenden (GBIOVS) kaynaklandığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Afet Lojistiği, Geçici Barınma, Lojistik Yönetimi, Tahminleme, Tedarik Zinciri Yönetimi

Abstract

Earthquakes cause serious damage to buildings, increasing people's need for shelter and creating negative psychological effects. Individuals affected by earthquakes need temporary shelters that are safe, have appropriate infrastructure and can meet their basic needs. However, the insufficiency of temporary shelter materials such as tents and containers increases victimization and makes it difficult to improve living conditions. In order to prevent such problems, it is important to make necessary planning in the pre-disaster preparation process. This study aims to present an approach to predict the need for temporary shelter after a disaster. Using simple linear regression method, a mathematical model that can predict the need for temporary shelter is proposed. This model aims both to provide solutions to existing problems and to form the basis for future academic studies. The data required for the study were obtained from TurkStat, AFAD and media outlets and were limited to 11 provinces affected by the Kahramanmaraş earthquake on 06.02.2023 and tents as temporary shelter materials. The study reveals that there is a positive relationship between the number of citizens in need of temporary shelter and the number of tents. As a result, the coefficient of determination in the developed model is 0.9563, indicating that the change in the dependent variable (number of shelters) is completely caused by the independent variable (GBIOVS).

Keywords: Disaster Logistics, Temporary Shelter, Logistics Management, Forecasting, Supply Chain Management

Atıf Bilgisi / Citation Information

Özkan, H., & Özkan, M. (2025). Afet lojistiğinde barınma malzemesi tedariki için tahmin modeli. *Asya Studies*, 9(32), 409-422. <https://doi.org/10.31455/asya.1643141>

Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özkan
Süleyman Demirel Üniversitesi
Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü
ozkannhakann@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7948-8333

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özkan
Yalova Üniversitesi
Endüstri Mühendisliği Bölümü
ozkannmehmett@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8583-4447

GİRİŞ

Afet; meydana geldiği zaman insanların olağan yaşam koşullarını olumsuz yönde etkileyen, can ve mal kaybına yol açan, psikolojik travmalara neden olan, bireylerin ve ülkelerin ekonomilerine zarara veren bir olaydır. Afetlerin gerçekleşmesinin genel olarak iki nedeni vardır. Bunlar, Tablo 1’de de görüldüğü üzere doğanın kendi davranışlarından ve/veya insan hatalarından kaynaklanmaktadır.

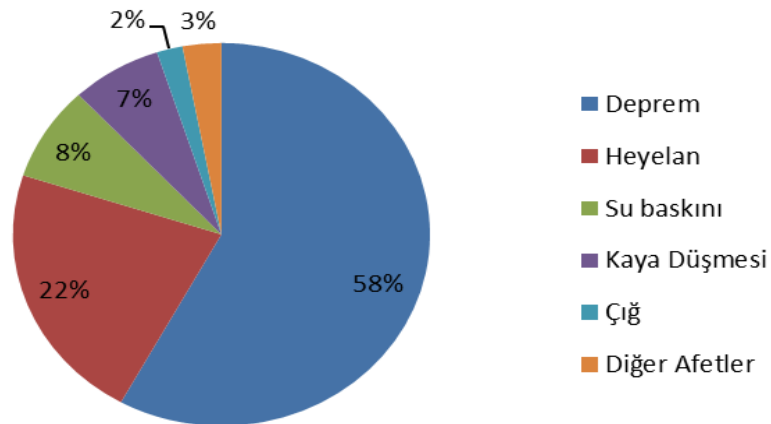
Tablo 1: Afetlerin Türleri ve Nedenleri

Doğal Afetler	Yavaş Gelişen Afetler	Kuraklık
		Kıtlık
		Şiddetli Soğuklar
	Ani Gelişen Afetler	Deprem
		Seller ve su taşkınları
		Toprak kaymaları ve kaya düşmeleri
		Çığ
		Fırtınalar ve hortumlar
		Volkanik Patlamalar
		Yangınlar
İnsan Kaynaklı Afetler	Nükleer, Biyolojik, Kimyasal kazalar	
	Taşımacılık kazaları	
	Endüstriyel kazalar	
	Aşırı kalabalıktan gelen kazalar	
	Göçmenler ve yerinden edilenler	

Kaynak: (AFAD, tarih yok)

Türkiye’de meydana gelen afet olayları istatistiksel olarak incelendiğinde, ani gelişen doğal afetler arasında yer alan depremin %58’lik bir orana sahip olduğu Şekil 1’de görülmektedir. Bu oran, Türkiye’de meydana gelen afetlerin yarısından fazlasının deprem olduğunu göstermektedir.

Şekil 1: Türkiye Meydana Gelen Afetlerin İstatistiksel Dağılım Yüzdeleri



Kaynak: (Avdar & Avdar, 2022)

Moment magnitüd ölçeği / Richter ölçeği ile tespit edilen deprem büyüklüğü 7 ve üzerindeyse, bu deprem yıkıcı türden sayılmaktadır (Vikipedi, 2024). Buna göre, Türkiye'nin Tablo 2'de yer alan deprem geçmişi incelendiğinde, 7 ve üzerinde ölçülen deprem sayısı (Kahramanmaraş merkezli depremler hariç) 14'tür. Örneğin, 27.12.1939 tarihinde 7,9 büyüklüğünde meydana gelen Erzincan Depremi, Türkiye'de en fazla can kaybının yaşandığı (32.968 kişi) ve en fazla hasarlı binanın olduğu (116.729 bina) deprem olarak Türkiye'nin deprem tarihine geçmiştir.

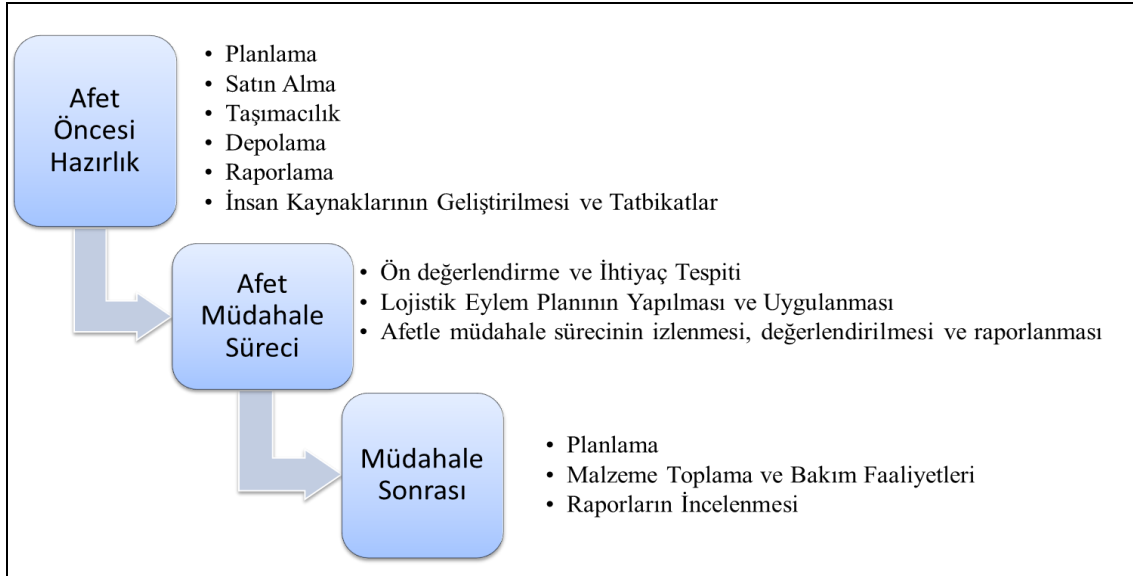
Tablo 2: Türkiye'de Can Kaybına ve Hasarlı Bina Oluşmasına Neden Olan Depremler

No	Tarih	Yer	MAG (Ms) (Deprem Büyüklüğü)	Can Kaybı	Hasarlı Bina
1	9.08.1912	Mürefte (TEKİRDAĞ)	7,3	216	5.540
2	27.12.1939	ERZİNCAN	7,9	32.968	116.720
3	20.12.1942	Erbaa (TOKAT)	7	3.000	32.000
4	27.11.1943	Lâdik (SAMSUN)	7,2	4.000	40.000
5	1.02.1944	Gerede-Çerkeş (BOLU)	7,2	3.959	20.865
6	18.03.1953	Yenice (ÇANAKKALE)	7,2	265	6.750
7	25.04.1957	Fethiye Rodos (MUĞLA)	7,1	67	3.200
8	26.05.1957	Abant (BOLU)	7,1	52	5.200
9	6.10.1964	Manyas (BALIKESİR)	7	23	5.398
10	28.03.1970	Gediz (KÜTAHYA)	7,2	1.086	19.291
11	24.11.1976	Muradiye (VAN)	7,5	3.840	9.232
12	17.08.1999	Gölcük (KOCAELİ)	7,8	17.480	73.342
13	12.11.1999	DÜZCE	7,5	763	35.519
14	23.10.2011	VAN	7,2	644	17.005

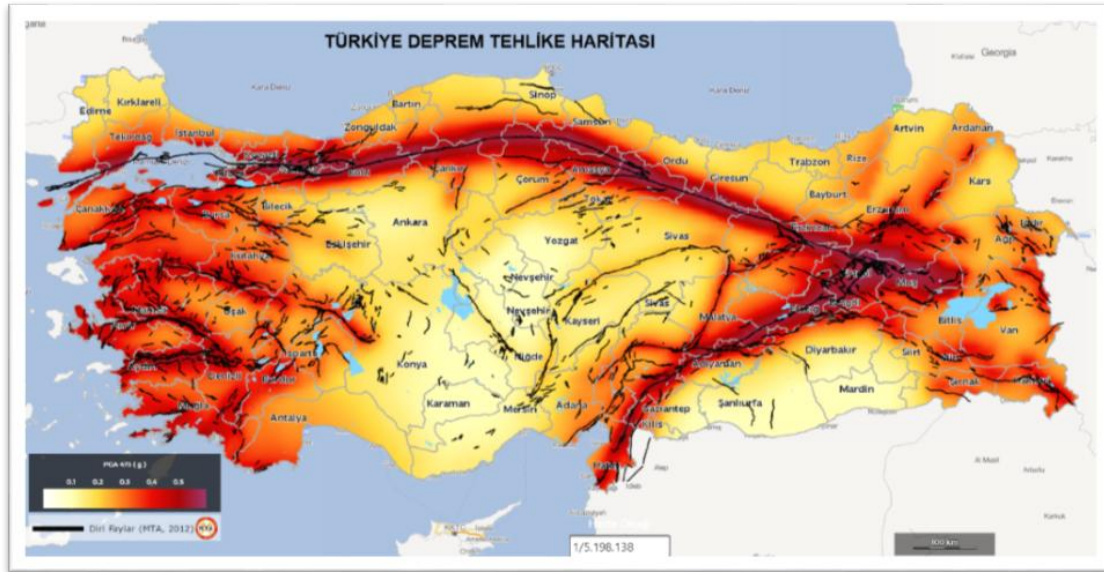
Not: 06.02.2023 tarihinde 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde meydana gelen Kahramanmaraş merkezli deprem listede yer almamaktadır.

Kaynak: (BDTİM, tarih yok.)

Afet lojistiği, afetlerin meydana gelmesi sonucunda zor durumda olan insanların acılarını en kısa sürede hafifletmek amacıyla; afet bölgesinde ihtiyaç duyulabilecek malzemelerin ve ekipmanların belirlenmesi, bu malzeme ve ekipmanların tedarikinin sağlanması, afet bölgesine ulaştırılması, depolanması gibi hususlara önem vererek, gerekli tedbirlerin alınması, planlanması, uygulanması ve kontrol edilmesi süreçlerinin tamamını kapsar. Afet lojistiği, Şekil 2'de görüldüğü gibi afet öncesi hazırlık süreci, afete müdahale süreci ve müdahale öncesi süreçlerinden oluşur.

Şekil 2: Afet Lojistiğinin Aşamaları**Kaynak:** (İSKA, 2013)

Deprem afeti sonrasında, evlerin yıkılması, ağır hasar görmesi ya da korku ve endişe gibi nedenlerle evlerine giremeyen vatandaşlar için; temel insani yaşam koşullarının sağlandığı ve kısa süreli barınma imkânı sunan geçici yerleşim alanlarının (çadır kentler, konteyner kentler) önemi büyüktür (TMMOB, 2023). Bu nedenle, afet öncesi hazırlık sürecinde; geçici barınma malzemelerinin (çadır, konteyner vb.) sayısı, müdahale sürecinde ortaya çıkabilecek ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlanmalı ve yeterli tedarik önceden sağlanmalıdır. Bunun en temel nedeni, Şekil 3'te de görüldüğü üzere, Türkiye'nin bir deprem ülkesi olmasıdır.

Şekil 3: Türkiye Fay Hattı Haritası**Kaynak:** (AFAD, 2018)

İnsanların kontrolü dışında ani bir şekilde meydana gelen doğal afetler, olağan yaşam koşullarının sekteye uğramasına ya da tamamen durmasına neden olmaktadır. Türkiye'de en sık karşılaşılan doğal afet türü olan depremler; evlerin yıkılmasına, ciddi hasar görmesine ve toplumda korku ile endişeye yol açmaktadır. Bu durum, deprem sonrası geçici barınma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu nedenle, Türkiye'nin bir deprem ülkesi olduğu gerçeğinden hareketle, afet öncesi hazırlık sürecinin etkin biçimde planlanması büyük önem taşımaktadır.

Afet öncesi hazırlık sürecinde geçici barınma yeri ihtiyacının öngörülmesine odaklanan bu çalışma; afet döneminde ve sonrasında ortaya çıkabilecek geçici barınma sorunlarını en aza indirmeyi ve bu alanda yapılabilecek gelecek akademik çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışma, 06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli olarak meydana gelen depremden etkilenen 11 il ve geçici barınma malzemesi olarak yalnızca çadırla sınırlandırılmıştır.

Çalışmada; TÜİK, AFAD ve çeşitli medya organlarından elde edilen veriler, basit doğrusal regresyon yöntemiyle analiz edilmiş ve temel düzeyde bir matematiksel model geliştirilmiştir. Beş bölümden oluşan bu çalışmanın; birinci bölümünde temel kavramlara ve bazı istatistiksel verilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, literatür taraması yapılarak çalışmanın özgün yönleri ve önemi ortaya konmuştur. Üçüncü bölümde, verilerin nasıl elde edildiği ve hangi yöntemle analiz edildiği açıklanmıştır. Dördüncü bölümde, araştırma bulguları sunulmuştur. Son bölümde ise, çalışmanın genel sonuçları değerlendirilmiş ve ileride yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

LİTERATÜR TARAMASI

Literatür taraması, “afet lojistiği” ve “barınma yeri” anahtar kelimeleri kullanılarak gerçekleştirilmiş; 2020–2023 yılları arasında bu alanda yapılmış güncel çalışmalar incelenmiştir. İncelenen literatür, afet sonrası geçici barınma alanları ile afet lojistiği konularına ilişkin önemli katkıların literatüre kazandırıldığını göstermektedir. Bu çalışmalarda; (Dayanır vd., 2022), afet sonrası geçici barınma alanlarının; yer seçimi, planlama ve tasarımına dair ölçütleri Delphi yöntemiyle derlemiş, gruplandırmış, tanımlamış ve derecelendirmiştir. Ayrıca Delphi yöntemi ile ortaya konan yer seçim-planlama ölçütleri listesi yardımıyla İzmir için önerilmiş olan afet sonrası geçici barınma alanlarının uygunluk durumu analiz edilmiştir. (Derse, 2022), afet lojistiği kapsamında depo yeri seçimine odaklandıkları çalışmada, Ege Bölgesindeki alternatif depo yeri alanlarını çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMANTEL ve TOPSİS yöntemleriyle değerlendirilmiştir. (Fırat & Dabak, 2023), afet sırasında ya da sonrasında yardım malzemelerinin ihtiyaç duyulan bölgeye zamanında ve doğru şekilde ulaştırılması sorununu ele almıştır. (Güler vd., 2022), geçici barınma alanlarının seçiminde rol alan kriterlerin etki düzeyleri DEMATEL ve SWARA yöntemlerini kullanarak incelemiştir. (Kalkan, 2022), acil toplanma alanlarının standartlara ve bölge kapasitesine uygunluğunu incelemiştir. (Memiş & Babaoğlu, 2020), risk belirleme ve zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme aşamalarından oluşan bütünlüklü afet yönetiminin etkinliğine değinerek farklı teknolojilerin acil durum ve kriz yönetiminde nasıl kullanıldığını incelenmiştir. (Ömürgönülşen & Menten, 2021), çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSİS yöntemi

kullanılarak afet sonrası geçici barınma alanlarının tespitine odaklanmıştır. (Özdemir, 2023), Türkiye’de afet ve acil durumlarda ihtiyaç duyulan araç, gereç, mal ve malzemelerin temininde sorumlu olan belediyelerin afet yönetimi açısından mevcut durumlarını, yasal sorumluluklarını, kurumsal afet yönetimi yapılanmalarını ve iyi uygulama örneklerini değerlendirmiştir. (Şekkeli, 2020), afet ve acil durum lojistik süreçlerinden, afet öncesi hazırlık ve müdahale süreci aşamalarında malzeme ve teslimat planlamasının önemine değinerek, AHP yöntemi ile acil durum toplanma merkezi yeri seçimi uygulaması yapmıştır. (Yaman vd.,2020), Çanakkale Ayvacı Depremi sonrası lojistik faaliyetlerde yaşanan sorunları odak grup görüşmesi yöntemiyle afetzedelerin bakış açısıyla değerlendirmiştir.

Literatür taramasında, ağırlıklı olarak geçici barınma yerleri, toplanma alanlarının yeterliliği ve depo yeri seçimine ilişkin konuların ele alındığı; bu çalışmalarda ise çoğunlukla çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak yapılan incelemelerde, geçici barınma malzemesi sayısının belirlenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu durum, sunulan çalışmanın hem ele aldığı konu bakımından hem de uyguladığı yöntem açısından önceki çalışmalardan ayrıştığını ve özgün bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, söz konusu çalışma literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Bu yönüyle, afet yönetiminden sorumlu kurum ve kuruluşlara stratejik katkılar sunmasının yanı sıra, bu konuda akademik çalışma yapmayı düşünen araştırmacılar için de yeni bir bakış açısı ve çalışma alanı oluşturmaya önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Amaç

Deprem afetinin gerçekleşme döneminde ve sonrasında güç durumda kalan vatandaşların geçici barınma ihtiyacının karşılanabilmesi ve hiçbir vatandaşın açıkta kalmaması için, bölgeye gönderilen geçici barınma malzemesi sayısının talebi karşılayacak düzeyde olması gerekmektedir. Ancak, bölgeye talep edilenden daha az sayıda geçici barınma malzemesi gönderilmesi, vatandaşların mağduriyet yaşamasına yol açmaktadır. Bu nedenle, afet öncesi hazırlık sürecinde geçici barınma talebine yönelik tahmin modeli geliştirilerek, afet dönemi ve sonrasında geçici barınma ihtiyacı nedeniyle ortaya çıkabilecek mağduriyetlerin önüne geçilmesi ve gelecek dönemlerde bu alanda yapılacak akademik çalışmalara öngörü sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın metodolojisi Şekil 4’te sunulmaktadır.

Şekil 4: Çalışmanın Metodolojisi

Verilerin Değerlendirilmesi

Ulaşılan veriler, çalışmanın amacı doğrultusunda basit doğrusal regresyon yöntemiyle değerlendirilmiş ve temel düzeyde matematiksel model geliştirilmiştir. Veriler, MS Excel programına işlenmiş ve veri çözümleme eklentisi kullanılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca, çalışmanın araştırma ve bulgular bölümündeki hesaplamalar Excel uygulamasıyla yapıldığından işlem sonuçlarında farklılıklar oluşabilmektedir.

Basit Doğrusal Regresyon Yöntemi, tahmin yöntemleri sınıflandırmasında niceliksel (kantitatif) yöntemler arasında yer alan tahminleme tekniklerinden biridir (Tanyaş & Baskak, 2017). Bu yöntemde, iki değişken arasında bir ilişki olduğu varsayılır ve geçmiş verilere dayanarak, bağımsız değişkenin aldığı değere göre bağımlı değişkenin alacağı değer hesaplanarak tahmin yapılır. Literatürde bu yöntem, **en küçük kareler yöntemi** olarak da bilinmektedir (Yavuz, t.y.). Basit doğrusal regresyonun uygulanmasında Formül (1), (2) ve (3)'ten yararlanılmaktadır (Talep Tahmin Yöntemleri, t.y.).

$$Y=a+bX \quad (Y = \text{Bağımlı Değişken}, X= \text{Bağımsız Değişken}) \quad (1)$$

$$b = \frac{\sum X.Y - n. \bar{X}.\bar{Y}}{\sum X^2 - n. (\bar{X})^2} \quad (2)$$

$$a = \bar{Y} - b\bar{X} \quad (3)$$

Veri Toplama

Çalışmacının amacına yönelik ihtiyaç duyulan veriler; AFAD, TÜİK ve medya organlarından elde edilmiştir.

Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Bu çalışma bazı sınırlılıklar ve varsayımlar içermektedir. Buna göre:

Sınırlılıklar:

06.02.2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremde 11 il ile geçici barınma malzemesi olarak çadır ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar:

- Bir çadırda 2 ailenin barınabileceği,
- TÜİK'in 2021 yılı illere göre ortalama hane halkı büyüklüğü verilerinin, bağımsız bölümlerde ikamet eden kişi sayısı olarak kabul edildiği varsayılmıştır.

ARAŞTIRMA VE BULGULARI

06.02.2023 tarihinde 7,7 ve 7,6 büyüklüğünde meydana gelen depremde 11 ilin etkilendiği ve her ilde zarar gören bağımsız bölüm sayıları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3: İllere Göre Depremden Zarar Gören Bağımsız Bölümlerin Sayısı

No	İller	Acil Yıkılması Gereken	Orta Hasarlı	Az Hasarlı	Toplam Bağımsız Bölüm Sayısı
1	Adana	1.274	7.270	38.261	46.805
2	Adıyaman	29.703	11.179	38.823	79.705
3	Diyarbakır	6.932	10.095	86.925	103.952
4	Elâzığ	4.043	801	15.532	20.376
5	Gaziantep	31.522	17.050	179.149	227.721
6	Hatay	71.735	18.146	62.034	151.915
7	Malatya	44.996	6.617	59.825	111.438
8	Kahramanmaraş	60.051	7.671	99.481	167.203
9	Şanlıurfa	2.725	4.707	112.399	119.831
11	Kilis	1.224	1.033	12.228	14.485
11	Osmaniye	9.595	2.104	40.929	52.628
Toplam		263.800	86.673	745.586	1.096.059

Kaynak: (TRT HABER, 2023)

Afet bölgesinde yer alan illerin bağımsız bölümlerinde yaşayan ortalama hane halkı büyüklükleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4: Depremden Etkilenen İllerin Ortalama Hanehalkı Büyüklükleri

No	İller	Ortalama Hanehalkı Büyüklüğü
1	Adana	3,49
2	Adıyaman	4,00
3	Diyarbakır	4,43
4	Elâzığ	3,25
5	Gaziantep	3,97
6	Hatay	3,65
7	Malatya	3,40
8	Kahramanmaraş	3,68

9	Şanlıurfa	5,12
10	Kilis	3,46
11	Osmaniye	3,46

Kaynak: (TÜİK, 2021)

İllere göre geçici barınma ihtiyacı olan vatandaşların sayısı (GBİOVS) Tablo 5'te yer almaktadır. Söz konusu tablodaki sayısal değerlere, Tablo 3 ve Tablo 4'teki sayısal değerlerin çarpılması sonucunda ulaşılmıştır. Örneğin Adana ilinde geçici barınma ihtiyacı olan kişi sayısı 46.805 ile 3,49'un çarpımı sonucu 163.349 olarak bulunmuştur. Yapılan bu işlemler sonucunda ulaşılan tüm değerler, işlem kolaylığı açısından Excel uygulamasında 1000'e bölünmüştür.

Tablo 5: İllere Göre Geçici Barınma İhtiyacı Olan Kişi Sayısı (GBİOVS)

No	İller	Kişi Sayısı(x1000)
1	Adana	163
2	Adıyaman	319
3	Diyarbakır	461
4	Elâzığ	66
5	Gaziantep	904
6	Hatay	554
7	Malatya	379
8	Kahramanmaraş	615
9	Şanlıurfa	614
10	Kilis	50
11	Osmaniye	182
Toplam		4.307

Deprem bölgesindeki illerin talep ettikleri barınma yeri sayıları Tablo 6'da yer almaktadır. Söz konusu tabloya ulaşabilmek için Tablo 4 ve Tablo 5'teki sayısal değerlerden yararlanılmıştır. Buna göre yapılan değerlendirmede, her il için ihtiyaç duyulan geçici barınma yeri sayıları, 2 ailenin barınma ihtiyacı karşılanacak şekilde planlanmış ve illerin ortalama hanehalkı büyüklüğü değerlerinin 2 ile çarpılması sonucunda belirlenmiştir. Örneğin; Adana ilinde talep edilen geçici barınma yeri sayısı $163/(3,49 \times 2) = 23(x1000)$ işlemi ile hesaplanmıştır.

Tablo 6: İllere Göre Talep Edilen Geçici Barınma Yeri Sayısı

No	İller	Barınma Yeri Sayısı (x1000)
1	Adana	23
2	Adıyaman	40
3	Diyarbakır	52
4	Elâzığ	10
5	Gaziantep	114
6	Hatay	76
7	Malatya	56
8	Kahramanmaraş	84
9	Şanlıurfa	60

10	Kilis	7
11	Osmaniye	26
Toplam		548

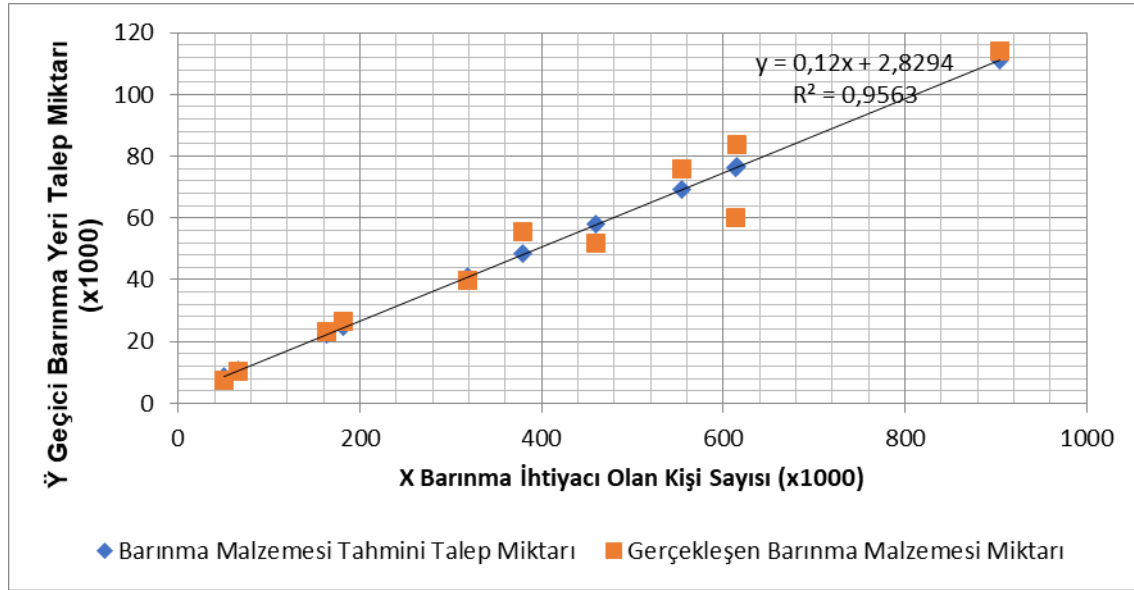
Yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre doğru denklemi (tahmin denklemi) Eşitlik 4’te gösterilmiştir.

$$Y = 0,12x + 2,8294 \quad (4)$$

Şekil 5’ te gerçekleşen “Y” değerleri ile “öngörülen Y” değerleri arasındaki farklar (Y- $\hat{Y}$) hesaplanmıştır. Söz konusu farkların karelerinin ((Y- $\hat{Y}$)²) hesaplanması ve tüm dönemler için toplanmasıyla Hataların Kareleri Toplamı (HKT) değerine ulaşılmıştır.

Gerçekleşen barınma yeri sayısı ile tahmin edilen barınma yeri arasındaki tahmin hatasını gösteren dağılım diyagramı Şekil 5’te yer almaktadır. Şekil 5’teki R² (determinasyon katsayısı) ifadesi, 0 ile 1 arasında değer alan bir büyüklüktür (Saygı, 2022). Çalışmada hesaplanan R² değeri 0,9563’tür. Bu değer, bağımlı değişkendeki (barınma yeri sayısı) değişimin büyük ölçüde bağımsız değişkenden (GBİOVS) kaynaklandığını göstermektedir.

Şekil 5: Tahmin Hatası Dağılım Diyagramı



MS Excel Programının veri çözümleme eklentisi ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, barınma ihtiyacı olan kişi sayısındaki bir birimlik artış, tahminde 0,12’lik bir artışa neden olmaktadır. Bu sonuca göre, barınma ihtiyacı olan vatandaş sayısı ile barınma malzemesi (çadır) sayısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Geçici barınma ihtiyacı olan kişi sayısı, çadır talebindeki varyansın yaklaşık yüzde 96’sını açıklamaktadır. Ayrıca modelde barınma ihtiyacının olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, talebin yaklaşık 3 (2,8294≈3) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, verilere bağlı olarak oluşturulan tahmin modelinin hatasının 3 olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Türkiye'nin depremler ülkesi olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak hazırlanan bu çalışmada, olası deprem afetleri için deprem öncesi hazırlık sürecinde yeterli sayıda geçici barınma malzemesi tedarikini sağlamak amacıyla basit doğrusal regresyon yöntemi kullanılarak temel düzeyde bir model önerilmiştir (Bkz. Formül 4). Geliştirilen modelde, barınma ihtiyacı olan vatandaş sayısı ile barınma malzemesi (çadır) sayısı arasında beklenildiği gibi pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Depremlerden aynı anda etkilenenlerin barınma sorununu çözebilmek için çok sayıda geçici barınma yerinin hızlı bir şekilde tedarik edilmesi gerekmektedir (Torus, Şener, aktaran Avlar vd., 2023). Zira afet sonrası barınma konusundaki hazırlıkların afet öncesinde ve sonrasında yapılmaması büyük sorunlara yol açmakta; deprem bölgelerindeki çadır yetersizliği nedeniyle afetzedeler hasarlı binalara girmek zorunda kalmaktadır (Limoncu & Bayülgen, 2005; Erkan, 2023). Bölgedeki depremlerin devam etmesi durumunda ise hasarlı binalar yıkılabilmekte ve can kayıpları artabilmektedir. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak adına, afet öncesi hazırlık sürecinde yeterli sayıda geçici barınma malzemesinin hazır bulundurulması gerekmektedir. Bu çalışma, afet öncesi hazırlık sürecinde yeterli miktarda geçici barınma malzemesi tedarikinin önceden planlanmasına katkı sağlamakta ve ilgili paydaşlara stratejik öneriler sunması açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma, afet öncesi hazırlık sürecinde yeterli sayıda geçici barınma malzemesi tedarikinin planlanmasına yönelik olarak hazırlanmış olsa da bu tek başına yeterli değildir. Çünkü söz konusu barınma malzemelerinin uygun yerlerde depolanması ve afet bölgelerine hızlı bir şekilde ulaştırılması gerekmektedir. Bu yönüyle, afet öncesi hazırlık sürecinde depo yeri seçimlerinin ve dağıtım organizasyonlarının da etkin bir şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, literatürde afet lojistiğine yönelik olarak hazırlanan depo yeri seçimi çalışmaları da stratejik önem arz etmektedir. Nitekim, depo yerlerinin yanlış seçilmesi, afet bölgelerinde ihtiyaç duyulan yardım malzemelerinin zamanında ulaştırılamamasına neden olabilmektedir (Ergün vd., 2020).

Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilen temel düzeydeki matematiksel model, gelecek dönemde bu alanda yapılabilecek çalışmalar için başlangıç niteliği taşımaktadır. Çünkü geliştirilen model, çok sayıda farklı bağımsız değişkenin dâhil edileceği çoklu regresyon modeliyle daha da geliştirilebilir. Bu sayede, uzmanlar tarafından sıkça dile getirilen ve kamuoyunda tedirginlik yaratan olası Marmara depremi için geçici barınma malzemesi sayısının tahmini yapılabilecektir. Sonuç olarak, bu çalışmada ele alınan konunun, afet öncesi hazırlık sürecinde yer alan paydaşlar tarafından göz ardı edilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Yazarlık Katkısı

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

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma için etik kuru onayı gerekmemektedir.

KAYNAKÇA

- [Talep Tahmin Yöntemleri] (tarih yok). [Ondokuz Mayıs Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi]. [https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayssel.cetindere/131686/10.%20Hafta%20Talep%20Tahmin%20Y%C3%B6ntemleri.pdf](https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ayysel.cetindere/131686/10.%20Hafta%20Talep%20Tahmin%20Y%C3%B6ntemleri.pdf) (Erişim Tarihi: 17.03.2023).
- AFAD. (2018). Afet ve acil durum yönetim başkanlığı. *Türkiye deprem tehlike haritası*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/turkiye-deprem-tehlike-haritasi> (Erişim Tarihi: 03.04.2023)
- AFAD. (tarih yok). Afet ve acil durum yönetim başkanlığı. *Afet türleri*. Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr/afet-turleri> (Erişim Tarihi: 22.03.2023).
- Avdar, R., & Avdar, R. (2022). Türkiye’de yaşanan doğa kaynaklı afetlerin sosyo-ekonomik etkileri. *Afet ve Risk Dergisi*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.35341/afet.1032084>
- Avlar, E., Limoncu, S., & Tızman, D. (2023). Post-earthquake temporary housing unit: CLT E-BOX. *Journal of the Faculty of Engineering and Architecture of Gazi University*, 38(1), 471-482. <https://doi.org/10.17341/gazimmfd.1027894>
- BDTİM (tarih yok). Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü Bölgesel Deprem-Tsunami İzleme ve Değerlendirme Merkezi. <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/deprem-bilgileri/buyuk-depremler/> (Erişim Tarihi: 22.03.2023).
- Dayanır, H., Çınar, A., Akgün, Y., & Çorumluoğlu, Ö. (2022). Delphi yöntemi kullanarak afet sonrası geçici barınma alanı seçimi ve planlaması ölçütlerinin belirlenmesi: İzmir/Seferihisar örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 8(1), 87-102. <https://doi.org/10.21324/dacd.936585>
- Derse, O. (2022). Dematel tabanlı topsis yöntemi ve küme kapsama modeli ile afet lojistiği için depo yeri seçimi: Ege bölgesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 25(4), 702-713. <https://doi.org/10.17780/ksujes.1159925>
- Ergün, M., Korucuk, S., & Memiş, S. (2020). Sürdürülebilir afet lojistiğine yönelik ideal afet depo yeri seçimi: Giresun ili örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 144-165. <https://doi.org/10.28979/comufbed.686301>
- Erkan, O. (2023). *Serbestiyet*. <https://serbestiyet.com/serbestiyet-in-english/ozel-haber-cadir-ureticileri-gunde-toplam-100-bin-cadir-uretimine-ulastik-sorun-koordinasyonda-119595/> (Erişim Tarihi: 29.05.2025).
- Fırat, S., & Dabak, R. (2023). Afetlerde yardım malzemeleri ulaştırmasında insansız hava aracı kullanımı. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 7(özel Sayı), 35-58. <https://doi.org/10.54707/meric.1325462>
- Güler, E., Avcı, S., & Aladağ, Z. (2022). Dematel-Swara yöntemleri ile geçici barınma alanlarının seçimine etki eden kriterlerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 57-74. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/umufed/issue/74945/1088789>
- İSKA. (2013, Ocak 31). İstanbul kalkınma ajansı İstanbul ili afet lojistik planı klavuzu. <https://www.istka.org.tr/media/24626/%C4%B0stanbul-%C4%B0li-afet-lojistik-plan%C4%B1-k%C4%B1lavuzu.pdf> (Erişim Tarihi: 27.03.2023).

- Kalkan, M. (2022). Uşak kentinde belirlenen afet ve acil durum toplanma alanlarının yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Dirençlilik Dergisi*, 6(2), 269-285. <https://doi.org/10.32569/resilience.1195076>
- Limoncu, S., & Bayülgen, C. (2005). Türkiye'de afet sonrası yaşanan barınma sorunları. *YTÜ Mim. Fak. e-Dergisi*, 1(1), 18-27. <https://jag.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON-97720-ARTICLE-LIMONCU.pdf> (Erişim Tarihi: 29.05.2025).
- Memiş, L., & Babaoğlu, C. (2020). Acil durum ve afet yönetiminde süreç yaklaşımı ve teknoloji. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(4), 776-791. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.731103>
- Ömürgönülşen, M., & Menten, C. (2021). Bulanık Topsis yöntemi ile Ankara ili için olası afet sonrası geçici barınma alanlarının seçimi. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 7(1), 159-175. <https://doi.org/10.21324/dacd.691088>
- Özdemir, A. (2023). Afet yönetiminde belediyelerin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2), 828-839. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.1275745>
- Saygı, H. (2022). Çoklu doğrusal regresyon analizi. A. Aksoy, & H. Akgül (Dü) içinde, *Fen bilimleri ve matematik alanında teori ve araştırmalar* (s. 37-75). Serüven Yayın Evi.
- Şekkeli, Z. H. (2020). Afet ve acil durum lojistiği kapsamında acil durum toplanma merkezi seçiminde Ahp yöntemi: Kahramanmaraş On İki Şubat Belediyesinde bir uygulama. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 904-930. <https://doi.org/10.15869/itobiad.689756>
- Tanyaş, M., & Baskak, M. (2017). *Üretim planlama ve kontrol*. İrfan Yayıncılık.
- TMMOB. (2023, Şubat 17). *Türk mühendis ve mimar odaları birliği*. Geçici barınma alanlarına ilişkin standartlar. <https://www.tmmob.org.tr/icerik/gecici-barinma-alanlarina-iliskin-standartlar> (Erişim Tarihi: 27.03.2023).
- TRT HABER. (2023, Şubat 16). Deprem bölgesinde acil yıkılacak bina sayısı 61 bini geçti. <https://www.trthaber.com/haber/gundem/deprem-bolgesinde-acil-yikilacak-bina-sayisi-61-bini-gecti-746750.html>
- TÜİK. (2021). Türkiye istatistik kurumu. *İllere ve hanehalkı tiplerine göre hanehalkı sayısı*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Nufus-ve-Konut-Sayimi-2021-45866#:~:text=Ortalama%20hanehalk%C4%B1%20b%C3%BCy%C3%BCKl%C3%BC%C4%9F%C3%BC%203%2C23,3%2C23%20ki%C5%9Fiye%20d%C3%BC%C5%9Ft%C3%BC%C4%9F%C3%BC%20g%C3%B6r%C3%BCld%C3%BC> (Erişim Tarihi: 28.05.2025).
- Vikipedi. (2024, Ekim 30). Deprem: Ölçümü ve yerlerinin belirlenmesi. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Deprem#:~:text=Depremin%20kesin%20b%C3%BCy%C3%BCKl%C3%BC%C4%9F%C3%BC%20Moment%20magnit%C3%BCd,\(2%2D12%20%C5%9Fiddeti](https://tr.wikipedia.org/wiki/Deprem#:~:text=Depremin%20kesin%20b%C3%BCy%C3%BCKl%C3%BC%C4%9F%C3%BC%20Moment%20magnit%C3%BCd,(2%2D12%20%C5%9Fiddeti) (Erişim Tarihi: 22.03.2023).
- Yaman Yüce, M., & Bostan, S. (2020). Afetlerde lojistik yönetimi: Çanakkale depremi örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 18(37), 499-519. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/comuybd/issue/56269/568269>
- Yavuz, A. (tarih yok). *Talep tahminleri* [Ders notu]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi. <http://www.mku.edu.tr/files/339-fef52d7-578f-4b4f-b078-bbcbac358b91.pdf> (Erişim Tarihi: 17.03.2023).



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 423-436, Summer 2025

Küresel Medya Şirketlerinin Küyerelleşme Politikası: BBC News Farsça Servisi Örneği

Glocalization Policy of Global Media Companies: The Example of BBC News Persian Service

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
10/02/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
05/05/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

Abdul Rasool Shaheen

Doktora Öğrencisi

Marmara Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

abduleasoolshaheen@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7178-359X

Öz

Küreselleşme geçmişten günümüze kadar farklı dönemlerde mal, hizmet, sermaye, bilgi, iletişim ve kültür alanların yoğunlaşması ve ülkelerarası ticaret, iletişim, kültür ve sosyal bağların artmasıyla önemli hale gelmiştir. Küreselleşme aşamasındaki ilk gelişmeler sömürgecilik döneminin zirveye çıkması ve coğrafi keşiflerin yaşanmasıyla gerçekleşmiştir. Küreselleşme daha sonra sanayi devrimi sonrası denizcilikte yaşanan teknolojik gelişmeler, ucuz hammadde arayışı ve kitle üretiminin geniş pazarlara ihtiyacı gibi önemli şeylerin ortaya çıkmasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Küreselleşme aşamasındaki diğer gelişmeler ise imparatorlukların yükselişi ve bilgi çağının artmasıyla yayılmaya başlamasıdır. Soğuk Savaş'ın ardından dünyanın tek kutuplu bir düzene gelmesi küreselleşme üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Bu dönemde çok uluslu şirketlerin yayılması, iletişim, uydu, bilgisayar, internet gibi yeni buluşların ortaya çıkması küreselleşme sürecini daha da hızlandırmıştır. Son yıllarda yeni teknolojilerin hayatımıza girmesiyle, sosyal ağların ve dijital platformların artması, küresel çapta faaliyet gösteren televizyon, radyo ve gazetelerin önüne geçmeyi başarmıştır. Bu nedenle günümüzde küresel medya şirketlerinin çoğu teknoloji karşımı bir medya şirketine dönüşmüştür. Bu çalışmada küreselleşme ve küyerelleşme kavramlarına kısaca değinerek, küresel medya şirketlerinin yayılma politikası ve dünyanın önde gelen medya şirketlerinin Orta Asya'da Afganistan ve Orta Doğu'da İran uzantılarından kısaca bahsedilmiştir. Ayrıca siyasi nedenlerden dolayı küresel medya şirketlerinde yaşanan sorunlardan da bahsedilmiştir. Bunlara örnek olarak küresel çapta faaliyet gösteren küresel medya şirketlerinden BBC News Farsça servisi gösterilmiştir. Bu çalışmada kanalların faaliyetleri, uzantıları, karşılaştığı zorluklar ve yayınları ele alınarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Küyerelleşme, Yayılmacı Politika, Küresel Medya Şirketleri, BBC News Farsça

Abstract

Globalization has become more important in different periods from past to present with the concentration of goods, services, capital, information, communication and culture areas and the increase in trade, communication, culture and social ties between countries. The first developments in the globalization phase took place with the peak of colonialism and geographical discoveries. Globalization later became even more important with the emergence of important things such as technological developments in maritime after the industrial revolution, the search for cheap raw materials and the need for mass production in large markets. Other developments in the globalization phase began to spread with the rise of empires and the increase of the information age. The world's transition to a unipolar order after the Cold War had a major impact on globalization. During this period, the spread of multinational companies and the emergence of new inventions such as communications, satellites, computers and the Internet further accelerated the globalization process. With the recent introduction of new technology into our lives, the increase in social networks and digital platforms has managed to surpass global television, radio and newspapers. For this reason, most of the global media companies today have transformed into a technology-mixed media company. In this study, the concepts of globalization and glocalization are briefly touched and the expansion policy of global media companies and the expansion of the world's leading media companies in Central Asia Afghanistan and the Middle East Iran are briefly mentioned. Additionally, the difficulties experienced by global media companies due to political reasons were also mentioned. As an example of these from global media companies operating globally, BBC News Persian service shown. In this study, the activities, expansions, difficulties and publications of the global media channels were analyzed.

Keywords: Globalization, Expansionist Policy, Global Media Companies, BBC News Persian

Atf Bilgisi / Citation Information

Shaheen, A. R. (2025). Küresel medya şirketlerinin küyerelleşme politikası: BBC News Farsça servisi örneği. *Asya Studies*, 9(32), 423-436. <https://doi.org/10.31455/asya.1636748>

GİRİŞ

Bu makalede, Orta Asya’da ve Orta Doğu’da bulunan Türklerin ve Farsların haber, film, dizi, belgesel ve eğlence gibi ihtiyaçlarının çoğunu batılı küresel medya şirketlerinin karşıladığı incelenmiştir. Ayrıca yerel yönetim ve siyasi değişikliklerden dolayı bu ülkelerde bulunan medya şirketleri içerik üretimde, kendilerini geliştirme ve genişletmede yetersiz kaldıkları ele alınmıştır. Bununla birlikte bu coğrafyalarda bulunan toplumların neden batı kaynaklı medya şirketlerini benimsedikleri, izledikleri ve küresel medya şirketlerinin kısa bir sürede büyük kitlelere erişebildikleri göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada küresel medya şirketlerinin yerel medyayı şemsiyesi altına alarak toplumların fikir ve düşünce tarzını etkilemesi ve küresel medya şirketleri uluslararası standartları göz önünde bulundursa bile, yerel dinamiklere uyum sağlamaması, iktidarı eleştirmesi, siyasi ve ekonomik yapılara, dil, kültür ve sosyal değerlere önem vermemesi hep iktidar tarafından eleştirildiği ve bunun nedenleri açıklanmaya çalışılmıştır. Buna örnek olarak BBC Farsça Radyosu 29 Aralık 1940 tarihinde haftada bir saat yayınla yayın hayatına başlaması ve 14 Ocak 2009 tarihinde de Televizyon kanalının açılması ve kısa bir sürede milyonlarca izleyiciye ulaşması analiz edilmiştir.

Bu makalede BBC Farsça servisini örnek olarak vermemizin bir diğer nedeni de İran nüfusunun tahmini olarak 18 milyonu yani ülke nüfusunun neredeyse dörtte biri düzenli olarak BBC Farsça yayınlarını internet, radyo ya da uydu televizyonundan izlediği görülmektedir (BBC News Türkçe). Ayrıca Afganistan’da da Kabil başta olmak üzere 18 şehrinde FM bandından radyo yayını yapmaktadır (BBC News Farsi). Sosyal ağların bu iki ülkede çok yaygın olmamasına rağmen, BBC Farsça’nın Facebook sayfasında 6,8 Mn takipçisi, Twitter (X)’de 2,4 milyon takipçisi ve Youtube de 1,01 milyon abonesi bulunmaktadır.

Teknolojik gelişmeler ülkeleri, toplumları ve hayatımızın her alanını etkilediği gibi küreselleşme sürecini de hızlandırmıştır. Küresel sözcüğünün kökeni dört yüz yıl öncesine dayansa da küreselleşmenin önemi ve çok yaygın olarak kullanılmaya başlanması 90’lı yıllara ve sonrasına dayanmaktadır. Bu tarihlerde serbest piyasa ekonomisinin yaygınlaşması, iletişim teknolojisindeki yeni gelişmeler küreselleşme düşüncesini daha da arttırmıştır. Küresel medya şirketleri uydu, internet ve yeni platformların gelişmesiyle dünyanın en uca köşelerine bile ulaşmayı başarmışlardır. Bu araştırmamızda yer verilen BBC Servisi piyasa değerine göre dünyanın en büyük medya şirketleri arasında gelmesi bile 42 dilde yayın yapmaktadır (BBC Studios).

Günümüzde küresel medya şirketleri iktidarla veya iktidar denetiminde bulunan medya şirketleriyle ikili anlaşma yapmadan yayınlarını özel medya şirketleri aracılığıyla, uydu ya da küresel platformlar üzerinden sürdürmektedir. İlk sırada yer alan teknoloji karışımı küresel medya şirketlerinden ve sadece haber odaklı yayın yapan küresel medya şirketlerinden de bahsedilmiş ve örnekler verilmiştir. Ayrıca geçmişten günümüze kadar devam eden yayımcı politikadan, küreselleşme ve küyerelleşme kavramlarından da kısaca bahsedilmiştir.

KÜRESELLEŞME VE KÜYERELLEŞME

Küreselleşme (Globalization), geçmişten günümüze kadar coğrafi keşiflerle, ticaret yollarıyla, kültürel bağlarla hep var olduğu için birçok tanımı bulunmaktadır. IMF küreselleşmeyi, “dünya çapında ülkelerin artan ekonomik bağımlılığı, mal ve hizmetlerdeki sınır ötesi işlemlerin ve uluslararası sermaye akışlarının artan hacmi ve çeşitliliği ve ayrıca teknolojinin daha hızlı ve yaygın bir şekilde yayılması” olarak tanımlamaktadır (Breitenfellner, 1997: 533). Küreselleşme, “ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda bazı ortak değerlerin yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması” şeklinde de tanımlanmıştır (Özkan, 2006: 4). Campbell küreselleşmeyi, “üretim faktörlerinin, mal ve hizmetlerin daha fazla hareketliliğinin sonucu olan sınır ötesi ekonomik bağımlılığın ve daha da önemlisi entegrasyonun artışı tanımlamak için kullanılır” demektedir (Campbell, 1994: 185). Welfens (2013: 5) küreselleşmeyi şu üç boyutta ele almıştır; “ekonomik küreselleşme, malların, sermayenin ve hizmetlerin uzun mesafeli akışları ile piyasa değişimlerine eşlik eden bilgi ve algılar olarak karakterize edilir. Siyasi küreselleşme, hükümet politikalarının yayılmasıyla karakterize edilir. Sosyal küreselleşme, fikirlerin, bilgilerin, imgelerin ve insanların yayılması olarak ifade edilir” (Welfens, 2013: 5).

Küreselleşme ve küresel kavramının ortaya çıkışı ve kullanılmaya başlandığı çok eskilere dayanmaktadır. Nester küreselleşmenin, “ilk olarak beş yüzyıl önce, Avrupa’nın büyük güçleri dünyanın en uca köşelerini tek bir geniş küresel sistem haline getirmeye başladığında başladı” demektedir (Nester, 2010: 145). Kavram olarak küresel ‘global’ sözcüğünün kökeni 400 yıl öncesine dayanmaktadır. Küreselleşme ‘globalization’ kavramı ise oldukça yeni olarak görülmektedir. Küreselleşme kavramı ilk kez 1960’lı yıllarda kullanılmaya başlanmış ve 1980’li yıllarda ise sıkça söz edilmiştir. 1990’lı yıllarda ise bilim adamları tarafından kullanılarak anahtar bir sözcüğe dönüşmüştür (Bozkurt, 2013: 6).

Küreselleşme kavramı ilk kez iktisatçı W. Foter tarafından 1833 yılında dünya üzerindeki kaynakların dağılımı ve kullanımı ile ilgili yazdığı bir makalede kullanılmıştır. 4 Nisan 1959 tarihinde The Economist dergisinde yer verilmiştir. Küreselleşmenin günümüzdeki yaygın kullanımı ise Garrett Hardin’in 1968 yılında yayınlamış olduğu kaynakların paylaşımı ve kullanımı başlıklı çalışmasında beyan edildiği şekilde olarak beyan edilmektedir (Karabıçak’tan aktaran Kıvılcım, 2013: 221). Ancak genel olarak bakıldığında tarihsel gelişmeleri ve büyük değişimleri göz önünde bulundurarak küreselleşmeyi (coğrafi keşifler ve sömürgecilik, sanayi devrimi ve imparatorlukların yükselişi, globalleşme ve bilgi çağı) olarak üç büyük aşamada ele almak mümkündür.

Küreselleşmenin birinci aşaması, coğrafi keşiflerin ve sömürgeciliğin zirveye çıktığı zamanlar olarak bilinmektedir. Avrupalılar Asya’da kendilerini mevcut ticaret ve alışveriş ağlarına entegre ederken ve onların gelişinden önce başlayan güç mücadelelerine katılırken, batı yarımküredeki yayılmaları ve 1492’de Amerika’nın keşfedilmesi (Osterhammel ve Petersson, 2005: 44-45). 1488’de Bartolommeo Dias Ümit Burnu’nu keşfedilmesi ve 1498’de Vasco da Gama Afrika kıtasını dolaşarak Hindistan’a deniz yolunu bulması ve 1519-1522 yıllarında Fernando Magellan’ın dünyayı dolaşarak dünyanın yuvarlak olduğunu kanıtlaması (Şliburytë ve Masteikienë, 2012: 596). Bu keşifler ve gelişmeler küreselleşme çabalarının ilki olarak bilinmektedir.

Küreselleşme aşamasındaki bir diğer gelişme ise sanayi devrimi sonrası denizcilikte yaşanan teknolojik gelişmeler, ucuz hammadde arayışları ve kitle üretiminin geniş pazarlara ihtiyacı gibi önemli şeylerin yer alması olarak bilinmektedir. Ayrıca gelişmekte olan diğer coğrafyalardaki ülkeler arasında zenginlik açısından büyük uçurumlar da yaratmıştır. 1870’lerde batıda ikinci bir aşama olarak görülen bu başlangıcın 1890’lı yıllarda hızlanması ve bu şekilde batı dünyasında yaşanan gelişmeler dünyanın geri kalanlarıyla büyük bir uçurum yaşamasıyla gerçekleştiği bilinmektedir. (Šliburytė ve Masteikienė, 2012: 596).

Küreselleşmenin üçüncü aşaması da yeni teknolojilerin hayatımıza girmesiyle başlayan bilgi çağı olarak görülmektedir. 1990’lı yıllarda, Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla, dünya haritasında birçok yeni bağımsız devletlerin ortaya çıkışı, çok uluslu şirketlerin yükselişi, uluslararası toplulukların etki gücünün artması ve birçok batılı çokuluslu şirketlerin, iletişim, optik kablo, uydu, bilgisayar, internet, vs. gibi yeni buluşlarda küreselleşmenin gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır (Šliburytė ve Masteikienė, 2012: 596). Ayrıca, Sovyetler Birliği’nin yıkılması ile iki kutuplu dünya düzenin kalkması ve tek kutuplu bir düzenin gelmesi küreselleşme üzerinde büyük etkisi olmuştur.

Küyerelleşme (Glocalization) terimi, Robertson ‘The Oxford Dictionary of New Words’den alarak ‘Glocal’ ve ‘Glocalization’ terimlerinin bir arada kullanılması “küresel ve yerelin iç içe geçerek bir karışım oluşturmasıyla oluşturulmuştur” diyor (Robertson, 1994: 36). Bu sözlüğe göre bu fikir, “Japonca dochakuka’dan (dochaku, ‘kendi topraklarında yaşamak’ kelimesinden türemiştir) modellenmiştir. Başlangıçta tarımsal teknikleri yerel koşullara uyarlama ilkesidir. Ancak aynı zamanda Japon iş dünyasında küresel yerelleştirme, yerel koşullara uyarlanmış küresel bir bakış açısı için benimsenmiştir” (Robertson, 1994: 36). Yine bu sözlüğe göre, “doksanlı yılların başındaki başlıca pazarlama moda sözcüklerinden biri haline gelmiştir” (Robertson, 1994: 36). Küyerelleşme terimi 80’li yıllarda, küresel yerelleşmeyi veya ‘yerel koşullara uyarlanmış küresel bir bakış açısını ifade etmek için Japon iş adamları tarafından benimsenmiştir ve kısa bir sürede dünya çapında yayılmıştır (Tulloch’dan aktaran Salazar, 2005: 630).

Küyerelleşme kavramı, “küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan kültür emperyalizmine karşı yerel değerleri, yerel olanı ön plana çıkarmayı esas alan ve kültürün küreselleşmesi bağlamında ele alınması gereken bir diğer kavram ‘Küyerelleşme’ kavramıdır” (Dilek ve Kaygalak’dan aktaran Sarı ve Sancaklı, 2020: 247). Küyerelleşme kavramını, “ürün ve hizmetlerin, küresel pazar ölçeğinde üretilmesi veya dağıtılması ancak yerel koşullar ve kültüre uyacak şekilde uyarlanması ekseninde düşünülmüştür” (Robertson’dan aktaran Taylan, 2008: 80). Küyerelleşme terimi “pazarın, müşterilerin ve ürünlerin birçok bağlamda küresel ancak içerik ve tasarım açısından yerel” olmasıdır (Holton’dan çeviren Karaman, 2013: 64). Günümüzde KFC, McDonalds gibi uluslararası restoranların her ülkenin kendi damak tadına göre yemek üretmesi ya da Coca Cola’nın her ülkede farklı damak tadı içecek üretmesi küyerelleşmeye örnek olarak verilebilir. Bu nedenle küyerelleşme düşüncesi dünya genelinde birçok kurum ve kuruluşlar tarafından benimsenmiştir. Robertson bununla ilgili “yirminci yüzyılın sonu dünyadaki ‘uluslararası’ iletişimin çoğu ‘kapitalist’ tir ve bu alandaki en çarpıcı son gelişmeler, özellikle CNN (daha yakın zamanda ve şimdiye kadar çok daha az iddialı bir şekilde, BBC World Service Televizyonu ve öngörülen Sky International), burada küyerelleşme olarak adlandırılan temaya büyük ilgi gösterdi” diyor (Robertson, 1994: 39). Küresel medya

şirketleri bulunduğu ülkenin, toplumların hassasiyet ve değerlerini göz önünde bulundurarak yayın yapması, küresel ve yerel gerçekleri aktarması (küresel olanı yerel seyircilere ve yerel olanı da küresel seyircilere aktarması) örnek olarak verilebilir.

KÜRESEL MEDYA ŞİRKETLERİ VE YAYILMACI POLİTİKA

Yayılma politika, Cambridge sözlüğünde, “expansionism” (bir ülkenin yönettiği toprak miktarının veya bir şirketin yaptığı işin artması) şeklinde açıklanmıştır. Yayılma politika, bir devletin siyasi, ekonomik, askeri, ideolojik veya kültür alanlarının yayılmasıdır. Bu yayılma biçimleri geçmişten günümüze kadar tarihin çeşitli dönemlerinde görülmüştür. Günümüzde ise en çok ekonomik ve teknolojik olarak gerçekleşmektedir.

Geçmişte Avrupalıların Amerika’yı sömürgeleştirmek için ilk kez 1492-1620 yılları arasında ve sonra 1620-1720 yılları arasında ve daha sonra 20. yüzyılın başlarında Amerika’ya yerleşmesi (Mark’tan çeviren Karaben, 2020). Yakın tarihte gerçekleşen Hitlerin önderliğinde Almanların yayılması (Tutsak, 2017: 197). 27 Eylül 1940 tarihinde Almanya, İtalya ve Japonya arasında siyasi, ekonomik ve askeri üçlü anlaşma ve İngiltere’nin dünya ölçüsündeki isteklerine ve ABD’nin ekonomik yayılmacılığına karşı anlaşma (Moos ve Sander’den aktaran Tutsak, 2017: 200). Sovyetler Birliği’nin (1922-1991) yılları arasında yayılması gibi birçok yayılmacı politika uygulanmıştır. Geçmişten günümüze kadar tarih boyunca bazen toprak sahibi olmak, bazen suya, refaha kavuşmak, bazen iktidarı güçlendirmek ve bazen de maden ve değerli eşyalara sahip olabilmek için ve bunlar gibi birçok nedenden dolayı gerçekleşmiştir. Soğuk Savaş’ın ardından dünya genelinde birçok yeni gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler şirketlerin, devletlerin en çok ekonomik ve teknolojik olarak yayılmasına imkân sağlamıştır.

ABD’nin, Afganistan medyasına olan ilgisi 2001 işgalinden öncesine dayanmaktadır. ABD demokrasi yanlısı medya içeriğinin üretiminde önemli bir rol oynamıştır. ABD ile Sovyetler Birliği arasındaki küresel hegemonik güç mücadelesi, genellikle her iki tarafında ülkeleri etkilemesi ve dünya çapında yumuşak güç oluşturmaları için fırsatlar geliştirmiştir. Bunun bir örneği Afganistan ile Sovyetler Birliği arasındaki savaş sırasında ortaya çıkmıştır. Soğuk Savaş’ın sonuna doğru, ABD 1985’te Afganistan genelinde bağımsız medyayı teşvik etmek için mali destek sağlamıştır. Bu şekilde ABD, çeşitli medya projelerine asgari düzeyde fon sağlamaya devam etmiştir. Ancak, dini grup ideolojilerinde aşırı hale geldikçe ve ABD’ye karşı nefretini ifade ettikçe, ABD’nin verdiği destek sona ermiştir (Hatef ve Cooke, 2020: 116). Bunun gibi batılı medya şirketleri dünyanın çeşitli yerlerinde küçük medya şirketleriyle iş birliği yaparak ya da satın almalarla daha da büyümeyi hedeflemişlerdir. BBC’nin Orta Asya ve Orta Doğu ile ilgili yayınları bunun bir örneğidir.

Küresel medya şirketlerine genel olarak bir bakacak olursak, Visual Capitalist sitesi son on yılda dünyanın en değerli medya markaları küresel sıralamanın zirvesinde Disney, Fox ve NBC gibi yayın medya operatörlerinden teknoloji şirketlerine kaydığını bildirmektedir. Son yıllarda tüketicilerin online yayıncılara ve sosyal medya platformlarına yöneldikçe TV markaları hem marka değerini hem de gücünü kaybettiğini bildirmektedir (Bruno Venditti, 2024).

Tablo 1: Dünyanın En Değerli Medya Markaları 24 Ekim 2024'te Yayımlanan "The World's Most Valuable Media Brands in 2024" Başlıklı Yazıda Şu Şekilde Sıralanmıştır.

Sıralama	Marka	Ülke	Değeri (ABD doları)
1	Google	ABD	333 Milyar
2	TikTok	ÇİN	84 Milyar
3	Facebook	ABD	76 Milyar
4	Instagram	ABD	70 Milyar
5	Disney	ABD	47 Milyar
6	WeChat	ÇİN	42 Milyar
7	Tencent	ÇİN	36 Milyar
8	YouTube	ABD	32 Milyar
9	Netflix	ABD	23 Milyar
10	LinkedIn	ABD	19 Milyar

Kaynak: <https://www.visualcapitalist.com> (erişim tarihi 23 Ocak 2025)

Günümüzde yeni teknolojilerin gelişmesi ve büyük medya şirketlerinin el değiştirmesi veya küçük medya şirketleri büyük medya şirketleri tarafından satın alınmasıyla (piyasa değeri, abonelik sayısı gibi) önemli değişiklikler yaşanabilmektedir. Bu nedenle raporlarda ve araştırmalarda bazı değişiklikler ortaya çıkabilmektedir. Yazarlar büyük medya şirketlerinin piyasa değeri, anlaşmaları, abonelik sayısı ve gelir düzeyi gibi birçok önemli faktörleri göz önünde bulundurarak kaleme almaktadırlar. Bu nedenle araştırmacıların yazılarında bazen çok az farklılık gösterebilmektedir.

Yukarıdaki tablo 1'de TikTok, Facebook, Instagram gibi sosyal medya ağların yükselişi küresel medya şirketlerinin toplum üzerindeki etkisinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bunlar olumlu ve olumsuz etkisi olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Gençlerin en çok kullandığı sosyal medya ağları her geçen yıl artarak devam etmektedir. Sosyal medyanın olumlu etkileri, insanlara birbirleriyle bağlantı kurma, yazışma, konuşma, paylaşma gibi konularla birlikte bulunduğu ortamda dünyada olup bitenlerden anında haberdar olabilmelerini de sağlamaktadır. Bununla birlikte çeşitli konulara erişebilmeleri için büyük bir avantaj sağlarken bu ortam engellilerin ya da gençlerin kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilmesi için de büyük bir imkân sağlamaktadır. Aynı zamanda sosyal bir ortam olmanın yanı sıra yeni arkadaşlar edinmeye de imkân sağlamaktadır. Yüz yüze görüşme, eğlence ve kendi hikayelerini paylaşma gibi birçok faydalı yönleri bulunmaktadır. Olumsuz yönleri ise, aile, eğitim, kendini geliştirme gibi önemli olanlardan ziyade sosyal medyada eğlenmeyi sevindirmesidir. Yalnız sanal taraflarını göstererek, gerçeklerden uzak olması ve gençlerin kurban olmasına, suçlara ve ahlaksızlığa karışmaları gibi birçok olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte siber güvenlik, dolandırıcılık gibi ortamlarda maruz kalmaları ve gördükleri her kişiyle kendilerini kıyaslamaları, bağımlılık haline gelmeleri gibi birçok olumsuz yönleri bulunmaktadır (İsmail, 2021: 6).

Tablo 2: Haziran 2024'te Statista'da Yayınlanan "Largest Media Companies Worldwide 2024, by Market Cap" Başlığı Altında Dünyanın En Büyük Medya Şirketleri Piyasa Değerine Göre Şu Şekilde Sıralanmıştır.

Sıralama	Marka	Ülke	Değeri (ABD doları)
1	Apple	ABD	3.220 Milyar
2	Netflix	ABD	290 Milyar
3	Walt Disney	ABD	181 Milyar
4	Comcast	ABD	153,64 Milyar
5	AT&T	ABD	137,02 Milyar
6	Sony	JAPONYA	103,66 Milyar
7	Thomson Reuters	CANADA	75,8 Milyar
8	Charter Communications	ABD	43,05 Milyar
9	Fox	ABD	15,48 Milyar
10	Paramount Global	ABD	7,24 Milyar

Kaynak: <https://www.statista.com> (erişim tarihi 23 Ocak 2025)

Yukarıdaki şirketlerin bazıları teknoloji ve medya karışımıyla kısa bir sürede piyasaya hâkim olmayı başarmışlardır. Yeni teknoloji şirketlerinin ortaya çıkmasıyla dünya nüfusunu da hızlı bir şekilde birbirine yakınlaştırmıştır. Radyo ilk kez yayına başladığından itibaren 1 milyon kişiye ulaşması neredeyse 38 yıl sürmüştür. Ancak yeni teknolojilerin yayılmasıyla Internet'in 1 milyon kişiye ulaşması 4 yılı alırken, Facebook, Instagram, Youtube gibi ağların 1 milyon kişiye ulaşması 1 yıldan az bir süreyi almıştır. Teknolojinin daha da ilerlemesiyle 1 milyon kişiye ulaşması birkaç gün içinde mümkün olabilmektedir. Örneğin ChatGPT, 1 milyon kişiye 5 gün içinde ulaşmayı başarmıştır (Tech Startups, 2022). Ayrıca günümüzde haber odaklı yayın yapan küresel medya şirketleri de bulunmaktadır. Bu şirketler aşağıdaki tablo 3'te genel merkezi ve piyasa değeri göz önünde bulundurularak ele alınmıştır.

Tablo 3: 19 Ağustos 2024'te Investopedia'da "The World's Top 10 News Media Companies" Başlıklı Yayınında Haber Odaklı Yayın Yapan Medya Şirketleri Şu Şekilde Sıralanmıştır.

Sıralama	Şirket Adı	Genel Merkezi	Değeri (ABD doları)
1	Comcast (CMCSA)	Philadelphia, Pennsylvania	155,91 Milyar
2	Thomson Reuters (TRI)	Toronto, Ontario, Kanada	73,66 Milyar
3	Naspers (NAPRF)	Cape Town, Güney Afrika	32,78 Milyar
4	Bell Canada Enterprises (BCE)	Verdun, Kanada	31,35 Milyar
5	Rogers Communication (RCI)	Ontario, Kanada	21,41 Milyar
6	Warner Bros. Discovery (WBD)	New York	18,71 Milyar
7	Fox Corp (FOXA)	New York	17,87 Milyar
8	News Corp (NWS)	New York	15,12 Milyar
9	The New York Times Company (NYT)	New York	8,97 Milyar
10	Nexstar Media Group (NXST)	Irving, Teksas	5,39 Milyar

Kaynak: www.investopedia.com (erişim tarihi 07 Ocak 2025)

Bu makalede yer alan BBC Dünya Servisi, yukarıdaki sıralamalarda yer almamasına rağmen günümüzde dünya genelinde 42 dilde yayın yapmaktadır (BBC Studios). Orta Asya ve Orta Doğu'da BBC'nin, Farsça, Türkçe ve Özbekçe yayınları büyük ilgi görmektedir. Bu nedenle bu araştırmamızda BBC'nin Farsça servisi örnek olarak verilmiştir.

KÜRESEL MEDYA ŞİRKETLERİNİN FARSÇA YAYINI

Küresel medya şirketleri son yıllarda Farsça konuşan toplumlara yönelik özellikle İran, Afganistan ve Tacikistan'da haber, kültür, eğlence ve diğer alanlarda oldukça etkili içerikler üretmekte ve dünya çapındaki Farsça konuşanların ilgisini çekmektedir. Bu kanalların başında BBC News Farsça, VOA Farsça, Euronews Farsça, Iran International/Afganistan International ve DW Farsça gibi haber odaklı yayın yapan kanallar gelmektedir. Burada her birini ayrı ayrı ele almak yerine sadece BBC'nin Farsça servisi analiz edilmiştir.

BBC News Parsi/Farsça, Dünya genelindeki Farsça izleyicilerine, dinleyicilerine ve okuyucularına özellikle İran, Afganistan ve Tacikistan'daki toplumlara yönelik tarafsız haber, bilgi sağlamayı hedefleyen uluslararası medya kuruluşudur. Aynı zamanda BBC Farsça televizyonu, web sitesi, radyo, cep telefonları ve taşınabilir elektronik cihazlar aracılığıyla izleyicilerine haber ve bilgi ulaştıran bir multimedya haber kanalıdır. Günümüzde BBC News Farsça, programlarını Londra'da üretmekte ve aynı zamanda programların hazırlanmasında muhabirlerinin büyük katkısının olduğunu söylemektedir (BBC News Farsi).

BBC Farsça'nın Televizyon kanalı, Web sitesi ve Radyo istasyonları bulunmaktadır. BBC Farsça Televizyonu 14 Ocak 2009 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Başta İran, Afganistan, Tacikistan olmak üzere Orta Asya, Orta Doğu ve Avrupa'daki Farsça konuşan izleyicilerine yönelik günde 16 saat yayın yapmaktadır. BBC Farsça televizyonunun odak noktası haberdur. Haber neredeyse programlarının yarısını oluşturmaktadır. Haberin yanında yeni, farklı ve analitik programlarda yayınlamaktadır. Televizyonun haftalık izleyici sayısı 2009 yılında 3,1 milyon iken, 2015 yılında 12,1 milyona ulaşmıştır. BBC Farsça web sitesi ise (bbcpersian.com) Mayıs 2001'de yayına başlamıştır. Bu web sitesi üzerinden okuyucularına günün 24 saati haber ve bilgi sağlamaktadır. Ayrıca ana sayfa ve İran, Afganistan, dünya, kültür-sanat, bilim-teknoloji, spor, ekonomi-iş sayfaları olmak üzere ayrı sayfalarda kullanıcılarına en son haberleri, görselleri, röportaj, yeni gelişmeleri ve analizleri sunmaktadır. Radyo ve Televizyon programları aynı zamanda Farsça web sitesinden canlı olarak da izlenebilmektedir. BBC Farsça Radyosu, 29 Aralık 1940 tarihinde haftada bir saat yayınlı yayın hayatına başlamıştır. Bu kanal en başından itibaren Farsça konuşanlar arasında geniş bir kitleye ulaşmayı başarmıştır. BBC Farsça programlarının büyük kısmını, orta ve kısa dalgaların yanı sıra, Afganistan'ın başkenti Kabil ve diğer 18 şehrinde FM bandından yayın yapmaktadır (BBC News Farsi).

BBC Farsça Televizyonun 13 Temmuz 2024 tarihindeki bir günlük programını ele alarak, hangi günlerde ve haftanın kaç günü ve içeriklerinin neler olduğu kısa bir şekilde aşağıdaki tablo 4'te analiz edilerek açıklanmıştır. BBC Farsça Londra'dan yayın yaptığı için Greenwich 00:00, Tahran 03:30, Kabil 04:30 ve Duşanbe 05:00, saat dilimlerinde yayına

başlamaktadır. Aşağıdaki tabloda program başlığı Farsçadan Türkçeye tercüme edilerek yazılmıştır.

Tablo 4: BBC Farsça Televizyonun Günlük Programı

Program Başlığı	Greenwich	Program İçeriği
Başka Bir Deyişle	00:00	Perşembe günü hariç, haftanın her günü toplam 9 kez bazı günlerde iki kez yayınlanmaktadır. Uzman konukları davet ederek siyasi, ekonomik, toplum ile ilgili konular üzerinde tartışmaktadırlar.
Haber- Tekrar	00:30	Tekrar
Kosova Kayıplarını Arama	01:00	Günde bir kez, haftada 8 kez yayınlanmaktadır. ‘Kosovalı kadınlar kayıplarını 25 yıldır arıyor’ başlığıyla İngilizce de yayınlanmaktadır.
Pergar/Pergel	01:30	Günde bir kez, haftada 8 kez yayınlanmaktadır. İçeriği dünya genelindeki önemli konuları (aile, toplum, teknoloji, eşcinsellik gibi) konular üzerine tartışmaktadırlar.
Temaşa/İzleme	02:30	Günde iki kez, haftada 14 kez yayınlanmaktadır. Film, sanat, mimarlık, edebiyat gibi konular üzerine durmaktadır.
Muhabirler	03:00	Günde iki kez, haftada 7 kez yayınlanmakta ve muhabirlerin çeşitli konulardaki röportajlarını bir program içinde yayınlamaktadır.
Sayfa 2 Hafta Sonu	03:30	Hafta sonu üç kez, toplam 5 kez yayınlanmaktadır. Dünya genelinde siyasi, ekonomik konuları içeren bir saatlik kapsamlı bir programdır.
Haber- Tekrar	04:30	Tekrar
37 Derece	05:00	Haftada iki kez, cumartesi ve çarşamba günleri yayınlanmaktadır. Genel olarak sağlık, yaşam üzerine yani ‘sağlık bir yaşam için neler yapılması gerekiyor’ gibi konuları ele almaktadır.
Afganistan İçin Eğitim Programları	05:30	Haftada üç kez yayınlanmakta ve genel olarak matematik, tarih, fen, iletişim, teknoloji gibi konuları kapsamaktadır.
Japonya’dan Kod Çözme	06:00	Salı günü hariç, günde iki kez, bazen üç kez yayınlanmaktadır. Genel olarak Japonya’nın teknolojik gelişimini, ilerlemesini ele almaktadır.
Haber- Tekrar	06:30	Tekrar
Kilik/Tıklama	07:00	Haftanın her günü, bazen iki kez, toplamda 11 kez yayınlanmaktadır. Genel olarak teknoloji ve yeni gelişmelerden bahsetmektedir.
Aparat	07:30	Haftada 6 kez yayınlanmaktadır. Genel olarak yeni çıkan filmlerden ve sinemadan bahsetmektedir.
Chelsea Dedektifi	09:30	‘The Chelsea Detective’ dizisini yayınlamaktadır.
Mor Blur/Bolour	10:30	Günde iki kez, haftada 14 kez yayınlanmaktadır. Genel olarak müzik, sinema, konserlerden bahsetmektedir.
Donmuş Gezegen - 2. Seri	11:00	Haftada 7 gün yayınlanmakta ve genel olarak doğayı, su altı hayvanları ve yabani hayvanları anlatmaktadır.
Başka Bir Deyişle	12:00	Tekrar
Hong Kong’un Özgürlük Mücadelesi	12:30	Haftada sadece bir gün yayınlanmış ve protestoculardan ve Hong Kong’un özgürlük mücadelesinden bahsedilmiştir. Günde ortalama 8 kez, haftada 61 kez yayınlanmaktadır.
Haber	13:30	Iran, Afganistan, Tacikistan akşam saatlerine doğru her saat başı haber programları bulunmaktadır. Neredeyse programlarının yüzde 70’ini oluşturmaktadır.

Japonya'dan Kod	14:05	Tekrar
Çözme		
Haber	14:30	Yeni gelişmeleri aktarmaktadır.
Rock Müziğin Öncü Kadınları	15:05	Haftada dört kez yayınlanmakta ve müzikle ilgili yayın yapmaktadır.
Muhabirler	16:00	Tekrar
Haber	16:30	Yeni gelişmeleri aktarmaktadır.
Amanda ve Alan: İtalyan Misyonu	17:05	Haftada 5 kez yayınlanmakta ve bir televizyon dizisidir. Eski ve harap olmuş evleri alarak, tamir etmeyi göstermektedir.
Haber	17:30	Yeni gelişmeleri aktarmaktadır.
Pergar/Pergel	17:35	Tekrar
60 Dakika	18:30	Günlük olarak yayınlanan bir haber ve analiz programıdır ve haftada 23 kez yayınlanmaktadır. İran ve dünyadan en önemli haberlerine yer verilmektedir.
Haber	19:30	Yeni gelişmeleri aktarmaktadır.
Chelsea Dedektifi	20:05	Tekrar
Temaşa/İzleme	21:00	Tekrar
60 Dakika - Tekrar	21:30	Tekrar
Rock Müziğin Öncü Kadınları	22:30	Tekrar
Amanda ve Alan: İtalyan Misyonu	23:30	Tekrar

Kaynak: BBC News Farsi

BBC News Farsça, sosyal medya ağlarında ve diğer platformlarında Afganistan ve İran başta olmak üzere büyük bir izleyici, dinleyici ve okuyucu kitlesine sahiptir. “Tahminen 18 milyon İranlı yani ülke nüfusunun yaklaşık dörtte biri düzenli olarak BBC Farsça yayınlarını internet, radyo ya da uydu televizyonundan izlemektedir” (BBC News Türkçe). Afganistan’da da Kabil başta olmak üzere 18 şehirde FM bandından radyo yayını yapmaktadır (BBC News Farsi).

30 Ocak 2025’te BBC News Farsçanın, Facebook’ta 6,8 Mn takipçisi, Twitter (X)’de 2,4 milyon takipçisi ve Youtube de de 1,01 milyon abonesi bulunmaktadır.

BBC Farsça, yayın hayatına başladığından buyana batı kaynaklı bir medya şirketi olduğu için hükümet yetkilileri ve bazı batı karşıtları tarafından sıkça eleştirilmekte ve bu kanalda çalışanlar tehdit edildiklerini söylemektedir. Örneğin, 25 Haziran 2021’de yayınlanan bir yazıda İran hükümetinin yetkilileri “BBC Farsça yayınlarını yalan bilgi yaymak ve halkı hükümeti devirmeye teşvik etmekle suçlamış” (BBC News Türkçe, 2021). Yine, İran istihbarat görevlileri Londra’da BBC Farsça servisinde çalışanları “kaçırarak İran’a götürmekle tehdit ettiklerini söylemiş” (BBC News Türkçe, 2021).

BBC’nin “Farsça yayınları hükümet tarafından resmen yasaklı ve yetkililer daha önce BBC yayınları ile ilişkili oldukları suçlamasıyla bazı insanları gözaltına da almış” (BBC News Türkçe, 2021). Bununla ilgili Farsça servisinde çalışan gazeteci Kasra Naji şunları anlatmıştır; “2020 Noel döneminde İran istihbarat görevlilerinin 6 çalışanın ailelerini sorguladığını. Hepsine de Londra’daki yakınlarına ölümle tehdit edildiklerini iletmeleri söylenmiş” (BBC News Türkçe, 2021). Son yıllarda hükümeti eleştiren ve birçok konuda karşı gelerek yayın yapan

televizyon kanalları, sosyal medya ağları ve haber siteleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan en çok rejime karşı olarak yayın yapan, İran International ve Afganistan International olarak öne çıkmaktadır.

BBC'nin, Afganistan'daki faaliyetleri Taliban rejiminin başa gelmesiyle engellendiği görülmektedir. Cumhuriyet döneminde çok etkili olan bu kanal Farsça/Derice, Peştuca ve Özbekçe dillerinde yayın yaparak çok sayıda izleyici, dinleyici, okuyucuya ulaşmıştır. Ancak, Taliban rejiminin başa gelmesiyle BBC yayınlarının engellendiği ve Mart 2022 tarihinden itibaren televizyon programlarının yasaklandığı ve yerel televizyonlara uluslararası partnerlerinin içeriklerini yayınlamamaları talimatını verdiği görülmektedir (BBC News Türkçe, 2022).

Tarık Kafala (BBC Dünya Servisi Dil Bölümleri Yöneticisi) bir röportajında Taliban yönetimine yönelik şunları söylemiştir; “Taliban yönetiminin bu kararını bir an önce geri almasını ve Afganistan'daki yerel partnerlerimizin televizyon programlarımızı göstermesine izin vermesini talep ediyoruz” (BBC News Türkçe, 2022). Bu engellere rağmen küresel medya şirketleri yayınlarını internet, uydu ve diğer platformlar aracılığıyla sürdürmektedir.

BBC Farsça yayınlarının sıkı eleştirilmesi ve çok takip edilmesi ise haber odaklı yayın yaptığı için ve devlet yetkililerini ve siyasetçileri programlarına davet ederek sorunları ve devlet yapısını eleştirmesi için gerçekleşmektedir. Yukardaki tabloda da görüldüğü üzere BBC News Farsça programlarının neredeyse yüzde 70'ini haber programları oluşturmaktadır. Bu nedenle İran'da ve Afganistan'da devlet yapısını ve siyasetçileri eleştirerek yayın yapan kanallar çok az olduğu için bu ülkedeki insanlar haberleri bu kanallardan almaktadır. Günümüzde bu tür medya şirketleri uluslararası medya şirketi olmaktan çıkarak, küresel bir medya şirketine dönüşmüşlerdir. Bu nedenle dünyanın herhangi bir yerinde herhangi bir baskıya maruz kalmadan yayınlarını sürdürebilmektedirler.

SONUÇ

Küresel medya şirketlerinin yerini Apple, Tencent, Netflix gibi teknoloji ve medya karışımı olan küresel medya şirketleri almıştır. Ağırlıklı olarak piyasaya hâkim olan bu şirketler küresel çapta çeşitli alanlarda yerel değerleri de göz önünde bulundurarak küresel gelişmeleri yerel seyircilere ve yerel olanları da küresel seyircilere aktarmaktadırlar. Teknoloji karışımıyla büyüyen küresel medya şirketleri genel olarak küyerelleşme politikasını uygulayarak dünyanın dört bir yanına yayılmayı başarmışlardır. Özellikle BBC, VOA, CNN, DW gibi haber odaklı yayın yapan küresel medya şirketleri programlarını yerel muhabirler ve sunucular üzerinden iletirmektedir.

Günümüzde ise küresel çapta faaliyet göstererek zirveye ulaşan Disney, Fox, NBC gibi medya şirketlerinden teknoloji karışımı medya şirketlerine kaydığı görülmektedir. Son yıllarda internetin yaygınlaşması ve sosyal medya ağlarının da yükselmesiyle televizyon şirketlerinin güç kaybetmesine ve marka değerlerinin azalmasına neden olmuştur. Bu süreçte teknoloji karışımı medya şirketleri küresel çapta zirveye çıkmayı başarmışlardır. Radyo ilk kez yayına başladığında 1 milyon dinleyiciye ulaşması neredeyse 38 yıl sürmüştür. Televizyonun 1 milyon seyirciye ulaşması ise yaklaşık 13 yıl almıştır. İnternet'in 1 milyon kullanıcıya ulaşması 4 yıl

alırken, yeni teknolojilerin gelişmesiyle Facebook, Instagram, Youtube gibi ağların 1 milyon kullanıcıya ulaşması bir yıldan az bir sürede gerçekleşmiştir.

Günümüzde yeni teknolojilerin daha da yaygınlaşmasıyla medya şirketlerinin 1 milyon kullanıcıya ulaşması artık birkaç gün içinde mümkün olabilmektedir. Örneğin, OpenAI adlı yapay zekâ araştırma şirketi tarafından geliştirilen ChatGPT, 1 milyon kullanıcıya 5 gün içinde ulaşmayı başarmıştır (Tech Startups, 2022). Dünya genelinde her geçen yıl yeni teknoloji şirketlerinin kurulmasıyla dünyanın dört bir yanındaki insanlar hızlı bir şekilde birbirine bağlanmayı başarmışlardır. Günümüzde ise teknolojiye yatırım yapmayan ve küresel gelişmelere ayak uyduramayan devletler ve toplumlar daha da geri kaldığı görülmektedir.

Küresel çapta faaliyet gösteren medya şirketleri ülkelerde siyasetin el değiştirmesinden ve siyasi çatışmalardan oldukça etkilenmektedir. 15 Ağustos 2021’de Taliban’ın Afganistan’da tekrardan başa gelmesiyle, başta BBC, VOA, DW gibi küresel çapta faaliyet eden medya şirketlerinin yayınlarının engellenmesi ve yerel partnerleriyle ilişkilerinin kesilmesi bu şirketlerin bu bölgelere yayılmasını ve büyümesini engellemiştir. Bunun gibi İran rejiminin de batı kaynaklı medya şirketleriyle bazen tartıştığı ve yayınlarının rejim tarafından engellendiği görülmektedir. Bu engellere rağmen, küresel medya şirketlerinin çoğu uydu, internet, sosyal ağlar ve diğer platformlar aracılığıyla yayınlarını sürdürmektedir.

Bu makalede, BBC News Farsçayı örnek olarak göstermemizin nedeni 29 Aralık 1940 tarihinde haftada bir saat yayınla başlayan BBC Farsça radyosu günümüzde İran’ın yaklaşık dörtte biri ve Afganistan’ında Kabil başta olmak üzere 18 şehrinde milyonlarca kişiye ulaşmayı başarmasıdır. Ayrıca BBC News Farsça’nın sosyal medya ağlarına baktığımızda milyonlarca takipçisi/abonesi bulunmaktadır. Bu nedenle küresel medya şirketleri bazı engellere rağmen bu tür büyük bir kitleyi göz ardı edemediği için yayınlarını çeşitli yollarla sürdürmektedir.

Son olarak, ekonomik ve teknolojik olarak gelişen ülkeler diğer ülkeleri ve toplumları medya aracılığıyla etkisi altına aldığı görülmektedir. ABD’nin, 1985 yılında Afganistan genelinde bağımsız medyayı güçlendirmek için mali destek sağladığı görülmektedir (Hatef ve Cooke, 2020: 116). Afganistan medya şirketlerine sağlanan bu destek aslında batı kültürünü ve batı teknolojisini oralara yerleştirebilmek amacıyla gerçekleşmiştir. Bu nedenle ABD’nin Afganistan’da bulunduğu dönemlerde medya şirketlerinin güçlendiği ve hızlı bir şekilde yükselmeye başladığı görülmektedir.

İran’da ve Afganistan’da yaşayan toplumların batı kaynaklı medya şirketlerini tercih etmeleri ise haber odaklı yayın yaptıkları içindir. Özellikle dünya haberlerini ve birçok konuda tarafsız haber yaptıklarını düşündükleri içinde takip etmektedirler. Ayrıca siyasetçileri, araştırmacıları davet ederek yerel iktidarı, kurum ve kuruluşları eleştirdikleri içinde tercih etmektedirler. Günümüzde BBC News Farsçanın resmî olarak Afganistan’da ve İran’da ofisinin olmamasına rağmen birçok muhabiri bulunmaktadır. Güncel ve yeni gelişmeleri anbean uydu, internet ve sosyal medya ağları aracılığıyla bu coğrafyadaki izleyicilerine, dinleyicilerine ve okuyucularına aktarmaktadır.

Yazarlık Katkısı

Çalışma tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma, derleme çalışması olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- BBC News Farsi. (2016). درباره ما. <https://www.bbc.com/persian/institutional-37474136> adresinden 08 Şubat 2025 tarihinde erişildi.
- Bozkurt, V. (2013). Küreselleşme: Kavram, gelişim ve yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını*, 4-24.
- Breitenfellner, A. (1997). Global unionism: A potential player. *International Labour Review*, 136(4), 531-555.
- Campbell, D. (1994). Foreign investment, labour immobility and the quality of employment. *International Labour Review*, 133(2), 185-204.
- Gerşil, G. S. (2004). Küreselleşme ve çok uluslu işletmelerin çalışma ilişkilerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 147-157.
- Hatef, A., & Cooke, T. (2020). Winning hearts and minds: A critical analysis of independent media development in Afghanistan. *Journal of International and Intercultural Communication*, 13(2), 114-129. <https://doi.org/10.1080/17513057.2020.1740764>
- Holton, R., & Karaman, Ç. (2013). Küreselleşmenin kültürel sonuçları. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 47, 59-75.
- Ismail, A. (2021). Impact of Social Media on Teenagers: Nigerian Experience. *Journal of Media & Management*, 3(4), 1-7. [https://doi.org/10.47363/JMM/2021\(3\)134](https://doi.org/10.47363/JMM/2021(3)134)
- Karabıçak, M. (2002). Küreselleşme sürecinde gelişmekte olan ülke ekonomilerinde ortaya çıkan yönelim ve tepkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 113-116.
- Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 219-230.
- Mark, J. J., & Çev. Karaben, N. (2020, Ekim 19). *World history encyclopedia*. <https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-19230/avrupanın-amerikayı-somurgelestirmesi/> adresinden 06 Şubat 2025 tarihinde erişildi.
- Nester, W. R. (2010). *Globalization a short history of the modern world*. Palgrave Macmillan.
- Osterhammel, J., & Petersson, N. (2005). *Globalization a short history*. (D. Geyer, Çev.) Princeton University Press.
- Özkan, A. (2006). Küreselleşme sürecinin medya ve kültür üzerindeki etkileri. *Tasam Yayınları* (15), 1-32.
- Robertson, R. (1994 Online Yayın 2012). Globalisation or glocalisation? *Journal of International Communication*, 33-52. <https://doi.org/10.1080/13216597.1994.9751780>
- Salazar, N. B. (2005). Tourism and Glocalization “Local” Tour Guiding. *University of Pennsylvania, USA*, 628-646. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2004.10.012>

-
- Sarı, Ü., & Sancaklı, P. (2020). Küyerelleşmenin dijital platformların içerik tanıtımına etkisi: Netflix örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 243-260. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.647463>
- Šliburytė, L., & Masteikienė, R. (2012). Globalization in Western Europe and The Baltic States: A historical perspective. *Economics and Management*, 17(2), 594-601. <http://dx.doi.org/10.5755/j01.em.17.2.2187>
- Taylan, A. (2008). Çok uluslu fast-food restoranlarının “Ramazan Menüleri” örneğinde küresel-yerel kültür etkileşimi. *Kültür ve İletişim*, 11(1), 73-109.
- Tech Startups. (2022). *ChatGPT crosses 1 million users five days after launch*. https://techstartups.com/2022/12/05/chatgpt-crosses-1-million-users-five-days-launch/?utm_source=chatgpt.com adresinden 30 Nisan 2025 tarihinde erişildi.
- Tutsak, A. (2017). Hitler Almanyası’nın yayılmacı politikası ve İkinci Dünya Savaşı (1932-1945). *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi* (63), 190-208.
- Welfens, P. J. (2013). *Social security and economic globalization*. Springer.
-



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 32, p. 437-466, Summer 2025

Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na Tepkileri ve Yeni Dünya Düzeni

The Global South's Reaction to the Ukraine-Russia War and the New World Order

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

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
17/03/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
17/06/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/06/2025

Asya Studies

SümeYra Ulus
Bilim Uzmanı

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi ABD

sumeyraulus@outlook.com.tr

ORCID: 0009-0001-3203-1093

Öz

Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na yönelik tepkileri, dünya siyasetinde önemli değişimlerin işaretlerini taşımaktadır. Bu ülkeler, savaşın yarattığı krizlere farklı stratejilerle yanıt verirken, mevcut uluslararası düzende kendilerini daha bağımsız bir konumda görme eğilimine girmişlerdir. Tarafsız kalmaya çalışan bazı devletler, arabuluculuk rollerini öne çıkarırken, diğerleri ekonomik ve siyasi çıkarlarını koruma kaygısıyla daha keskin pozisyonlar almıştır. Savaş, enerji ve gıda tedarik zincirlerini ciddi ölçüde sekteye uğratarak gelişmekte olan ülkeleri derinden etkilemiştir. Bu kriz, alternatif ticaret ve enerji kaynakları arayışlarını hızlandırmış, Küresel Güney ülkelerinin yeni iş birliklerine yönelmesine neden olmuştur. Aynı zamanda bu ülkeler, Batı'nın yaptırımlarına daha temkinli yaklaşmış ve Rusya ile tamamen ilişkileri koparmaktan kaçınmıştır. Özellikle Afrika ve Asya'daki birçok ülke, savaşın ekonomik etkilerinden kaçınmak için denge siyaseti gütmüştür. Yeni dünya düzeni bağlamında, bu süreç Küresel Güney ülkelerinin daha etkin bir rol üstlenme isteklerini ortaya koymuştur. Batı merkezli düzenin sorgulanmasıyla birlikte, çok kutuplu bir dünya düzenine doğru bir geçiş gözlemlenmiştir. Çin, Hindistan ve Güney Afrika gibi büyük güçler, bu dönemde hem bölgelerinde hem de küresel ölçekte etkilerini artırmaya çalışmıştır. Ukrayna-Rusya Savaşı, sadece iki ülke arasındaki çatışma değil, aynı zamanda uluslararası güç dengelerinin yeniden şekillenmesinin bir yansımasıdır. Küresel Güney, bu süreçte önemli bir aktör olarak, uluslararası ilişkilerin geleceğini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durum, çok kutuplu bir dünya düzeninin kapısını aralamaktadır. Makale, Ukrayna-Rusya Savaşının yalnızca iki ülke arasındaki bir çatışma olmadığını, aynı zamanda uluslararası güç dengelerinin değişim sürecine ışık tuttuğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Küresel Güney, Ukrayna, Rusya, Yeni Dünya Düzeni, Çok Kutupluluk

Abstract

The Global South's responses to the Ukraine-Russia War signal important changes in world politics. While these countries have responded to the crises created by the war with different strategies, they have tended to see themselves in a more independent position in the current international order. While some states, trying to remain neutral, have emphasized their mediation role, others have taken sharper positions in order to protect their economic and political interests. The war has deeply affected developing countries by severely disrupting energy and food supply chains. This crisis accelerated the search for alternative sources of trade and energy and led the countries of the Global South to seek new partnerships. At the same time, these countries have been more cautious about Western sanctions and have refrained from completely severing ties with Russia. Many countries, especially in Africa and Asia, pursued a policy of balance to avoid the economic impact of the war. In the context of the new world order, this process revealed the desire of the countries of the Global South to assume a more active role. With the Western-centered order being questioned, there has been a shift towards a multipolar world order. Great powers such as China, India and South Africa have sought to increase their influence both in their regions and on a global scale. The Ukraine-Russia War is not only a conflict between two countries, but also a reflection of the reshaping of the international balance of power. The Global South, as an important actor in this process, has the potential to influence the future of international relations. This opens the door to a multipolar world order. The article emphasizes that the Ukraine-Russia War is not only a conflict between two countries, but also sheds light on the process of changing the international balance of power.

Keywords: Global South, Ukraine, Russia, New World Order, Multipolarity

Atf Bilgisi / Citation Information

Ulus, S. (2025). Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na tepkileri ve yeni dünya düzeni. *Asya Studies*, 9(32), 437-466. <https://doi.org/10.31455/asya.1659889>

GİRİŞ

Ukrayna-Rusya Savaşı, dünya siyasetinde yalnızca iki ülke arasında yaşanan bir çatışma olmanın ötesine geçerek, küresel dengelerin yeniden şekillenmesine ve uluslararası düzenin temel taşlarının sorgulanmasına neden olan derin bir kırılma noktası yaratmıştır. Bu bağlamda, savaşa karşı farklı yaklaşımlar geliştiren ülkelerin tutumları, mevcut sistemin kırılma noktalarını ve yeni güç yapılarını ortaya koymaktadır. Özellikle Küresel Güney, bu süreçte önemli bir rol oynamış, savaşın doğrudan etkilerini azaltma ve kendi çıkarlarını koruma adına geliştirdiği stratejilerle uluslararası politika sahnesinde dikkat çekici bir aktör haline gelmiştir.

Küresel siyaset, Ukrayna-Rusya Savaşının dünya genelindeki yansımalarıyla çalkalanırken, bu çatışma sadece iki ulus arasındaki bir mücadele olmanın ötesine geçmiş ve uluslararası düzenin temellerini sarsarak yeni bir denge arayışını tetiklemiştir. Özellikle enerji ve gıda krizleri, ekonomik yaptırımlar ve uluslararası diplomasi üzerindeki etkileriyle bu savaş, devletlerin uluslararası sistemdeki konumlarını yeniden gözden geçirmelerine neden olmuştur. Bu bağlamda, Küresel Güney olarak adlandırılan ve genellikle Asya, Afrika ve Latin Amerika'yı kapsayan bölgelerdeki ülkeler, bu çatışmaya yönelik farklı stratejiler geliştirerek uluslararası arenada daha bağımsız bir konuma gelme çabası göstermiştir.

Tarafsız kalma politikaları, arabuluculuk girişimleri ve ekonomik çıkarlarını koruma odaklı yaklaşımlarıyla bu ülkeler, çok kutuplu bir dünya düzenine geçiş sürecinde dikkat çeken aktörler haline gelmiştir. Batı merkezli düzenin sorgulandığı bu dönemde, Çin, Hindistan ve Güney Afrika gibi ülkeler hem kendi bölgelerinde hem de küresel ölçekte etkilerini artırmak için yeni yollar aramaktadır. Bu dinamik, Küresel Güney'in geleneksel anlamda pasif bir konumdan, uluslararası sistemde daha aktif ve etkili bir role geçiş yapmasını sağlamaktadır.

Günümüzde uluslararası sistem, çeşitli güç dinamiklerinin ve krizlerin etkisi altında dönüşüme uğramaktadır. Ukrayna-Rusya Savaşı, bu dönüşümün başlıca tetikleyicilerinden biri olmuş ve dünya çapında ekonomik, siyasi ve toplumsal etkiler yaratmıştır. Bu süreçte, Küresel Güney ülkelerinin bu savaşa verdikleri tepkiler ve bu kriz karşısında geliştirdikleri stratejiler, uluslararası düzenin gelecekteki yönüne dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Ukrayna-Rusya Savaşının uluslararası politikada yarattığı sarsıntılar ve bu sarsıntıların özellikle Küresel Güney üzerindeki derin etkileri, bu makalenin temel inceleme alanını oluşturmaktadır; zira bu çatışma, yalnızca iki ülke arasındaki bir askeri mücadeleden ibaret olmayıp, enerji ve gıda krizlerinden ticaret dinamiklerine, diplomatik stratejilerden uluslararası güç dengelerinin yeniden şekillenmesine kadar geniş bir etki alanına sahiptir ve yeni dünya düzenine dair tartışmaları yeniden alevlendirmiştir. Bu makalenin amacı, Küresel Güney ülkelerinin savaşa karşı geliştirdiği tepkileri ve stratejileri analiz etmek, bu ülkelerin Batı merkezli uluslararası düzende nasıl bir konum elde etmeye çalıştığını ve çok kutuplu bir dünya düzeninin oluşumuna katkılarını derinlemesine incelemektir; kapsamı ise enerji ve ticaret politikalarının yanı sıra arabuluculuk girişimlerini, tarafsızlık politikalarını ve Çin, Hindistan gibi öne çıkan aktörlerin rolünü içermektedir. Yöntem olarak hem nitel hem de nicel yaklaşımlardan yararlanılarak tarihsel bağlam, mevcut durum ve gelecekteki senaryolar yorumlanarak, bu bağlamda literatür taramaları, uluslararası raporlar ve bölgesel kaynaklardan elde edilen veriler ışığında bulgular ortaya konulmuştur. Bulgular, Küresel Güney'in ekonomik bağımsızlık arayışını, çok kutupluluk vizyonunu ve bölgesel iş birliği çabalarını vurgularken;

aynı zamanda makale, ele aldığı konunun öznel boyutlarını göz ardı etmeden, dünya siyasetinin insani ve ahlaki dinamiklerini de tartışmaya açmayı hedeflemektedir. Bu kapsamlı çerçevede, makale, Ukrayna-Rusya Savaşını yalnızca bir çatışma olarak değil, aynı zamanda uluslararası düzenin geleceğine ışık tutan çok katmanlı bir dönüşüm sürecinin parçası olarak ele almaktadır. Bu makalenin ana araştırma sorusu şudur; *Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na tepkileri nelerdir?* Bu soru ise bizi başka yan sorulara yönlendirmektedir. Örneğin; *bu tepkiler, uluslararası güç dengelerini nasıl etkilemektedir? Savaşın, enerji ve gıda tedarik zincirleri üzerindeki etkileri nelerdir ve Küresel Güney bu krizlere nasıl yanıt vermektedir? Küresel Güney'in yeni dünya düzenindeki yeri ve çok kutuplu bir düzene geçişteki rolü nedir? Batı merkezli uluslararası düzen, Küresel Güney'in perspektifinden nasıl sorgulanmaktadır?*

Bu çalışma, literatüre Küresel Güney perspektifinden uluslararası güç dengeleri ve yeni dünya düzeni bağlamında yenilikçi bir bakış açısı kazandırmıştır. Genellikle Batı merkezli bir yaklaşımla ele alınan bu konular, Küresel Güney'in stratejileri, denge siyaseti ve yeni iş birlikleri odaklı bir pencereden değerlendirilmektedir. Bu, savaşı yalnızca bir bölgesel çatışma olarak değil, aynı zamanda küresel sistemin dönüşümüne bir örnek olarak ele almayı sağlar.

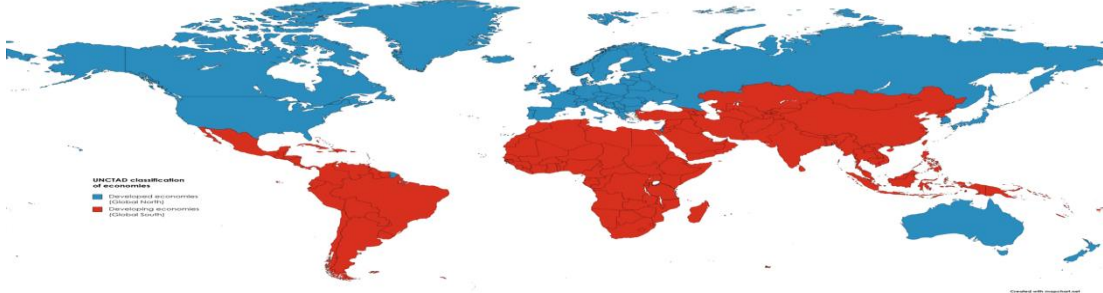
Küresel Güney kavramı, uluslararası ilişkiler literatüründe ve küresel söylemlerde göreceli olarak yeni yer edinmiştir. Geçmişte "Üçüncü Dünya Ülkeleri" olarak adlandırılan ülkeler grubu, Soğuk Savaş sonrası dönemde bu statik ve ideolojik yükü ağır kavramdan uzaklaşarak daha dinamik ve kapsayıcı bir söylem arayışıyla "Küresel Güney" olarak tanımlanmaya başlamıştır. Ancak bu terim, akademik çalışmalarda ve diplomasi pratiklerinde henüz yeterli yer bulamamış ve literatür açısından geniş kapsamlı bir incelemeden geçmemiştir.

Bu bağlamda, makale, "Küresel Güney" kavramını hem teorik hem de pratik düzeyde merkeze alarak özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Kavramın doğasını, tarihsel bağlamını ve günümüz uluslararası sistemindeki işlevini tartışan bu yaklaşım, literatürde ciddi bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Dahası, Küresel Güney'in artan ekonomik, siyasi ve diplomatik etkisi, uluslararası ilişkilerin çok kutuplu bir yapıya evrildiği bu dönemde, kavramın akademik ve diplomatik söylemlerde daha yaygın şekilde kullanılacağını göstermektedir.

Gelecekte, Küresel Güney'in yükselen gücü ve etkisi, uluslararası kurumların reform çağrıları, bölgesel iş birliği mekanizmalarının artan rolü ve küresel yönetim yapılarındaki değişimle birlikte daha belirgin hale gelecektir. Bu makalenin sunduğu analiz, yalnızca mevcut durumu anlamak için bir araç değil, aynı zamanda literatüre entelektüel bir zenginlik katarak Küresel Güney söylemlerinin akademide ve diplomaside hak ettiği yeri bulmasına yönelik bir çağrı niteliğindedir. Bu kavramın gelecekte yalnızca bir terminolojik tercih olmanın ötesine geçerek, uluslararası sistemin yapı taşlarından biri haline gelip gelmeyeceği sorusu, tartışmayı daha da derinleştirmeyi ve şekillendirmeyi vaat etmektedir.

KÜRESEL GÜNEY'İN TANIMI VE TARİHSEL BAĞLAMI

Resim 1: Küresel Güney ve Kuzey Ülkeleri



Kaynak: [UNCTAD](#), 2023. Küresel Kuzey ([gelişmiş ülkeler](#)) mavi renkle ve Küresel Güney ([gelişmekte olan ülkeler](#) ve [en az gelişmiş ülkeler](#)) kırmızı ile vurgulanmıştır.

Küresel Güney, uluslararası ilişkiler ve kalkınma çalışmaları bağlamında bir kavram olarak, Kuzey-Güney ayrımını temel alır. Bu ayrım, tarihsel olarak, zenginlik ve teknolojik gelişimde üstün olan sanayileşmiş ülkeleri "Küresel Kuzey" kümesi altında toplarken, ekonomik ve sosyal kalkınmada daha düşük seviyede olan ülkeleri "Küresel Güney" olarak ifade eder. Genel olarak, Güney Asya, Afrika, Latin Amerika ve Pasifik'te yer alan ülkeler bu kategoriye girer. Ancak, ideolojik ve sosyoekonomik niteliklere dayanan bu sınıflandırma, coğrafi anlamda değil, daha çok politik ve ekonomik eşitsizlikler bakımından bir analitik araç işlevi görmektedir (TUİÇ Akademi, 2014). Küresel Güney ülkeleri, 20. yüzyıl boyunca Batı'nın hegemonyası altında çeşitli ekonomik ve sosyal zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Soğuk Savaş dönemi boyunca Batı (ABD ve müttefikleri) ile Doğu (SSCB ve müttefikleri) arasında bir denge unsuru olarak görülmüş, ancak genellikle uluslararası sistemdeki karar alma süreçlerinde marjinalleştirilmişlerdir (Oğuzlu, 2023).

Küresel Güney'in kavramsal çerçevesi, yalnızca coğrafi veya ekonomik bir sınıflandırma değil; aynı zamanda postkolonyal düşünceyle derin biçimde iç içe geçmiş tarihsel bir konumlanmayı ifade eder. 20. yüzyılın ikinci yarısında sömürgecilik sonrası dönemde ortaya çıkan bu kavram, Batı merkezli bilgi üretimine, kalkınma modellerine ve güç ilişkilerine karşı eleştirel bir pozisyon almayı mümkün kılan bir düşünsel çerçeve sunmuştur. Hindistan'ın eski Başbakanı Pandit Jawaharlal Nehru, Gana'nın eski Cumhurbaşkanı Kwame Nkrumah ve Mısır'ın eski Devlet Başkanı Cemal Abdül Nasır gibi liderlerin öncülüğünde şekillenen Bandung Konferansı (1955) ve *Bağlantısızlar Hareketi*, bu tarihsel-siyasal öznenin ilk söylemsel ifadesi olmuştur. Küresel Güney, bu bağlamda yalnızca kalkınma ve bağımsızlık talebinin değil, aynı zamanda modernitenin tek merkezli anlatısına karşı çıkan alternatif bir epistemolojinin taşıyıcısıdır. Adil ticaret, çevresel adalet ve küresel yönetişimde temsiliyet talepleri, yalnızca ekonomik eşitsizliklerle ilgili değil; aynı zamanda Batı-dışı toplumların kendi tarihsel deneyimlerine dayalı bir dünya tahayyülünü yeniden kurma çabasıyla da ilişkilidir. Bu anlamda Küresel Güney, postkolonyal kuramın merkez-çevre, bilgi-iktidar, kimlik-temsil gibi temel tartışmalarını içselleştiren söylemsel bir mekân olarak değerlendirilebilir (Tekin, 2020: 67).

Batı, genellikle Küresel Güney ülkelerini homojen bir grup gibi algılayarak bireysel ihtiyaçlarını göz ardı edebiliyor. Hindistan, Brezilya ve Çin gibi bazı ülkeler, liderlik iddialarında bulunuyor; ancak bu çabalar ülkeler arasındaki farklılıklar nedeniyle sınırlı kalıyor. Borç krizleri, iklim değişikliği, iç çatışmalar ve siyasi istikrarsızlık gibi sorunlar, bu ülkelerin ortak zorlukları arasında yer alıyor. ABD ve müttefiklerinin, Küresel Güney'e özgü sorunlara yönelik etkili çözümler geliştirmeleri ve ülkelerin benzersiz durumlarına daha fazla odaklanmaları gerektiği vurgulanıyor. Bunun yanı sıra, bu ülkeleri tek bir jeopolitik blok olarak görmek, sorunların çözümüne yardımcı olmuyor; aksine, daha karmaşık bir tablo ortaya çıkarıyor (TUIÇ Akademi, 2024).

Küresel Güney ülkelerinin birbirlerinden büyük ölçüde farklılık gösteren siyasi rejimler, kültürel geçmişler ve ekonomik kapasiteler sunmasına rağmen, ortak bir deneyim olarak sömürgecilik ve onun yarattığı yapısal eşitsizlikler, bu ülkeleri ortak bir kimlik etrafında birleştiren bir unsur olarak görülmektedir. Aynı zamanda, Küresel Güney'in birleştirici olgusu, genel olarak Batı merkezli uluslararası kurumlara karşı daha adil bir küresel düzen arayışı olarak tanımlanır. Bu eşitsizliklerin ve tarihsel travmaların sonucu olarak, Küresel Güney ülkelerinin küresel olaylara karşı tutumları genellikle farklı bir prizmadan değerlendirilir ve bu yaklaşım, Ukrayna-Rusya Savaşı gibi güncel olaylarda açıkça kendini göstermektedir. Küresel Güney'in uluslararası ilişkilerdeki bu özgün pozisyonu, ekonomik zorunluluklardan ve tarihsel süreçlerden kaynaklanır. İthalat ve ihracatta Kuzey ülkelerine olan bağımlılık, Küresel Güney ülkeleri üzerindeki ekonomik baskının, politik tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı bir gerçekliktir. Dolayısıyla, Küresel Güney'in dünyaya bakışı, yalnızca ekonomik parametrelere değil, aynı zamanda tarihi mirasa ve ideolojik bağlamlara dayalı bir prizmadan incelenmelidir. Bu yaklaşım, güncel olayların ve dinamiklerin anlaşılmasında kritik bir analitik çerçeve sunmaktadır (Kosic, 2023: 53-54).

Türkiye'nin Küresel Güney Ülkesi Olarak Kabul Edilebilirliği

Türkiye ve Küresel Güney arasındaki ilişki, çok kutuplu bir dünya düzenine uyum sağlama çabaları çerçevesinde değerlendirilebilir. Küresel Güney, Batı merkezli olmayan bir ekonomik ve siyasi iş birliği platformu olarak, Türkiye'ye alternatif stratejik ortaklıklar sunmaktadır. Bu bağlamda, BRICS gibi oluşumlar, Türkiye'nin ekonomik kalkınma ve bağımsız dış politika hedefleri doğrultusunda önemli fırsatlar yaratabilir. Ayrıca, Küresel Güney'in finansal yapıları, Türkiye'ye uygun koşullarda kalkınma kredileri ve proje finansmanı sağlayarak ekonomik çeşitliliği destekleyebilir. Türkiye'nin bu yapılarla iş birliği, Batı'nın etkisinden bağımsız bir politika izleme kapasitesini artırabilir (Sancar, 2025).

Bu çerçevede Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından sıklıkla dile getirilen “*Dünya 5'ten büyüktür*” söylemi, Türkiye'nin küresel düzeydeki reform taleplerini sembolize eden bir politik manifestoya dönüşmüştür. Bu ifade, özellikle Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi'nin yapısal eşitsizliklerine yönelik eleştirilerin odağında yer almakta; Türkiye'nin yalnızca Batı eksenli ittifaklara değil, aynı zamanda adil temsil esasına dayalı çok kutuplu bir dünya düzenine olan bağlılığını da yansıtmaktadır. Türkiye, bu ifadeyle Küresel Güney ile söylemsel bir yakınlık kurarken; normatif temelli, kapsayıcı bir uluslararası sistem vizyonunu da açıkça ortaya koymaktadır (Anadolu Ajansı, 2024).

Türkiye gerek jeopolitik konumu gerekse dış politika pratikleriyle Batı ve Doğu blokları arasında istisnai bir denge aktörü konumundadır. Bir yandan NATO üyesi olarak Batılı güvenlik mimarisinin parçası olan Türkiye, diğer yandan Şanghay İş Birliği Örgütü ve BRICS+ gibi yapıların söylemsel yakınlığını da dışlamayan esnek bir diplomasi yürütmektedir. Bu çifte açılım, Türkiye'nin çok kutupluluğa uyumlu, çok eksenli dış politika yaklaşımını stratejik bir tercih olarak benimsediğini ve küresel güç dengelerinin yeniden şekillendiği bu dönemde proaktif bir aktör olarak öne çıktığını göstermektedir (TUDPAM, 2024).

Türkiye, son yirmi yılda dengeli bir dış politika benimseyerek hem Batı hem de Küresel Güney ile ilişkilerini güçlendirmeye çalışmaktadır. Türk dış politikasının temelini, *Türkiye Yüzyılı* vizyonu ve *Türkiye Eksenli* stratejisi oluşturuyor. Bölgesel iş birliğine verdiği önemle Türkiye, krizlerin çözümünde bölge aktörlerinin katkısını ön plana çıkarıyor ve küresel güçlerin müdahalelerinin krizleri derinleştirdiğini savunuyor. Özellikle Suriye ve İsrail-Filistin meselelerinde bölgesel çözümler arayışını destekliyor. Türkiye'nin uluslararası ilişkilerinde, eşit ortaklık, ahlaki değerler ve insani diplomasiye dayalı bir yaklaşım göze çarpıyor. Bu politikalar, ulusal çıkarlarla ahlaki değerleri birleştirme amacını taşıyor. Ayrıca, Türkiye'nin Küresel Güney'e yönelik dış politikasında kazan-kazan stratejisi benimsenmekte ve bu strateji çerçevesinde ekonomik iş birlikleri teşvik edilmektedir. Afrika gibi bölgelerde ise, hiyerarşik olmayan, sömürgecilikten uzak bir ortaklık anlayışı ortaya konuluyor (Ataman, 2025).

Türkiye'nin dış politikası, iç güvenlik tehditleri ve bölgesel dinamiklerin etkisiyle şekillenmiştir. Ülke, Kürdistan İşçi Partisi (PKK), Irak ve Şam İslam Devleti (İŞİD) gibi terör örgütlerinin saldırılarıyla mücadele ederken, Fethullahçı Terör Örgütü (FETÖ) tarafından 2016'da gerçekleştirilen başarısız darbe girişimi gibi içsel krizlerle de karşı karşıya kalmıştır. Aynı zamanda, komşu ülkelerden gelen tehditler ve bölgesel istikrarsızlık, Türkiye'nin güvenlik politikalarını yeniden değerlendirmesine neden olmuştur. Bu bağlamda, dış politika hem iç güvenliği sağlamaya hem de bölgesel çıkarları korumaya yönelik bir denge arayışını yansıtmaktadır. Türkiye'nin dış politikası, bölgesel dinamikler ve uluslararası ilişkilerdeki değişimlerle şekillenmiştir. Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın liderliğinde, Türkiye'nin dış politikası milliyetçilik, Batı karşıtlığı ve uluslararası örgütlere eleştirel bir yaklaşımı içeren bir söylemle yeniden tanımlanmıştır. Bu süreçte, Türkiye'nin "*güçlü bir bölgesel aktör*" olarak rolü vurgulanmış ve geleneksel ortaklardan uzaklaşarak Batı karşıtı duruş sergileyen ülkelerle ilişkiler derinleştirilmiştir. Aynı zamanda, Irak, Suriye ve Dağlık Karabağ gibi bölgelerdeki çatışmalar, Moskova'nın Kırım'ı ilhakı ve Doğu Akdeniz'deki enerji rekabeti gibi unsurlar, Türkiye'nin bölgesel stratejilerini şekillendiren temel faktörler olmuştur. Bu bağlamda, Türkiye'nin dış politikası hem bölgesel hem de küresel düzeyde artan bir izolasyon ve gerilimle karakterize edilmiştir (Levaggi ve Donelli, 1107-1114).

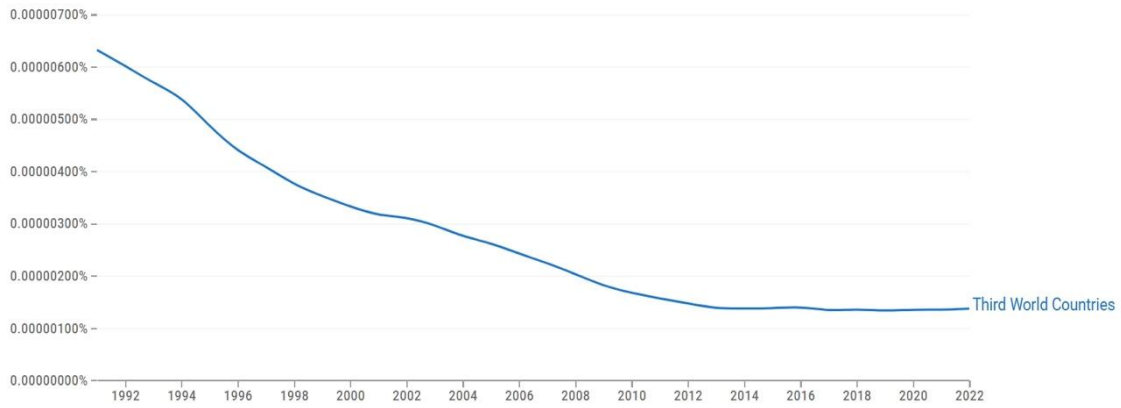
Cem Gürdeniz, dünya düzeninin önemli bir değişim sürecine girdiği ve Türkiye'nin bu bağlamda nasıl bir strateji benimsemesi gerektiğini şu şekilde değerlendiriyor: Özellikle ABD'nin küresel liderliğinin zayıflaması, Rusya ve Çin'in yükselişi ve Avrasya'nın önem kazanması gibi konular göz önüne alındığında, Türkiye'nin hem tarihsel mirasını hem de stratejik coğrafi avantajlarını kullanarak denge politikalarını sürdürmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Türkiye'nin üretim gücünü artırması, Asya ile daha yakın ilişkiler kurması ve Mavi Vatan konseptine dayalı bir yaklaşımı benimsemesi önerilmektedir. Ayrıca, ABD ve Avrupa ile ilişkilerde jeopolitik çıkarların korunması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu perspektif, Türkiye'nin

hem bölgesel hem de küresel aktör olarak güçlü bir pozisyona sahip olabilmesi için dikkatli bir stratejik denge kurması için elzem nitelik taşımaktadır (Gürdeniz, 2025).

Son olarak, Türkiye, Küresel Güney'in uluslararası platformlarda daha iyi temsil edilmesi için çaba göstermektedir. Daha kapsayıcı bir dünya düzeni için çalışırken, Batı'nın adaletsiz yaklaşımlarına karşı da duruş sergilemektedir. Tüm bu stratejiler, Türkiye'nin uluslararası sistemde dengeli bir rol oynama arzusunu yansıtmaktadır (Sancar, 2025).

Küresel Güney'in Uluslararası Sistemdeki Konumu

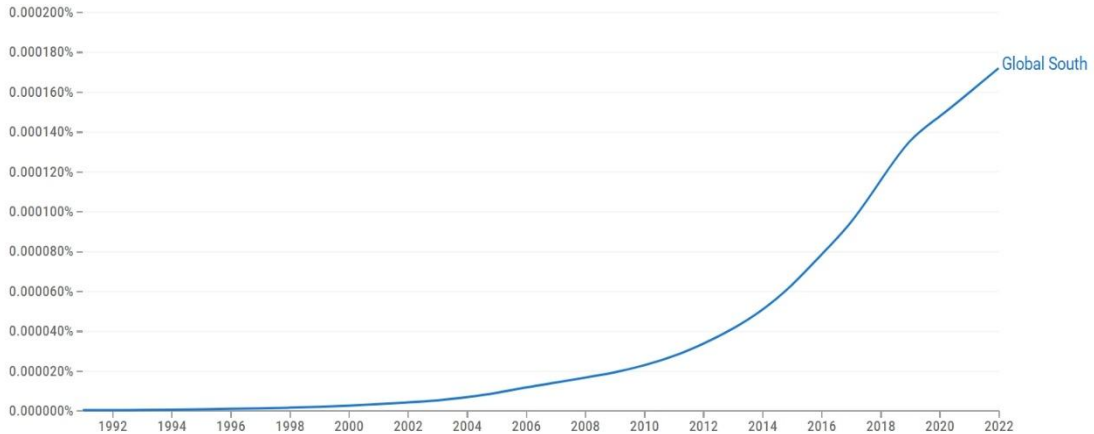
Grafik 1: 'Üçüncü Dünya Ülkeleri' Teriminin Literatürde Kullanım Oranı



Kaynak: Google Books Ngram Viewer (Grafik, zaman aralığı yazar tarafından belirtilerek 15 Mart 2025 tarihinde oluşturulmuştur).

Google Kitaplar Ngram Görüntüleyici verilerine göre 1992-2022 yılları arasında 'Üçüncü Dünya Ülkeleri' kavramının akademik literatürde kullanılma oranı son on beş sene içinde düşüş göstermiştir.

Grafik 2: 'Küresel Güney' Teriminin Literatürde Kullanım Oranı



Kaynak: Google Books Ngram Viewer (Grafik, zaman aralığı yazar tarafından belirtilerek 15 Mart 2025 tarihinde oluşturulmuştur).

Google Kitaplar Ngram Görüntüleyici verilerine göre 1992-2022 yılları arasında ‘Küresel Güney’ kavramının akademik literatürde kullanılma oranı son on beş sene içinde artış göstermiştir.

Yapılan grafik analizine göre (**Grafik:1** ve **Grafik:2**), “Küresel Güney” teriminin akademik literatürde giderek artan bir şekilde kullanım kazandığı görülmekte, bu durum literatürdeki kavramsal dönüşümlerin dinamik doğasını göstermektedir. “Üçüncü Dünya Ülkeleri” terimi, Soğuk Savaş dönemi boyunca sıkça kullanılan ve dönemin ideolojik kutuplaşmalarını yansıtan bir nitelik taşıırken, zamanla tarihsel bağlamının daralması ve olumsuz çağrışımları nedeniyle yerini daha kapsayıcı bir söylem olan “Küresel Güney” kavramına bırakmıştır. Bu kavramsal değişim, sadece akademik yazında bir tercih olarak kalmamış, aynı zamanda küresel sistemde güç dağılımındaki değişimlerin söylemsel bir yansıması olarak değerlendirilmektedir.

Küresel Güney, özellikle 20. yüzyıldan bu yana uluslararası sistemdeki konumu ve ilişkileri açısından dikkat çeken bir bölgesel yapıdır. Bu terim, genellikle Global Kuzey’in karşısında, ekonomik, siyasi ve sosyal açıdan daha az gelişmiş olan ülkeler grubunu ifade eder. Küresel Güney’e dahil edilen ülkeler çoğunlukla Afrika, Asya ve Latin Amerika’da bulunmaktadır. İster tarihsel bağlamda sömürge geçmişleri ister modern dönemdeki ekonomik bağımlılıkları olsun, bu ülkelerin uluslararası sistemdeki konumları büyük ölçüde karmaşık bir tarihsel sürece dayanır (Hitti, 2023).

Batı dünyasında “Üçüncü Dünya” olarak bilinen ve bugün Küresel Güney olarak adlandırılan ülkeler, uluslararası sistemin ‘açık ve istikrarlı’ yapısına meydan okuma potansiyelleri nedeniyle dikkat çekmektedir. 1970’lerden itibaren bu ülkeler, Batı’ya karşı yeni normlar geliştirmiş ve ekonomik sisteme alternatifler aramaya başlamıştır. Günümüzde, Küresel Güney ülkeleri “*Amerikan sonrası Dünya*” kavramıyla ele alınmaktadır. Ancak uzmanlar, BRICS¹ gibi oluşumların uyumlu veya devrimci bir blok olmadığını, daha çok uluslararası düzene uyum sağlamayı hedeflediğini vurgulamaktadır. Analizler, Küresel Güney’in henüz tanımlanabilir bir blok oluşturmadığını, ancak uluslararası örgütlerde ve müzakerelerde artan etkilerini kolektif normlarla ifade ettiğini göstermektedir. Dünya düzenindeki değişimlerin kademeli gerçekleşeceği ve Küresel Güney ülkelerinin güç dengelerinde rolünün giderek arttığı öngörülmektedir. Bu, mevcut düzene karşı bir meydan okumadan çok uyumlu bir yeniden yapılanma süreci olarak değerlendirilmektedir (Braveboy-Wagner, 2022: 2).

Küresel Güney ülkeleri, genelde uluslararası sistemdeki asimetrik güç dinamiklerinden etkilenmektedir. Bu ülkelerin ekonomik kalkınmaya yönelik çabaları, zaman zaman gelişmiş ülkelerin ticaret politikaları, teknoloji transferlerine dair kısıtlamaları ve borç krizleri ile bağlantılı olarak sekteye uğramaktadır. Küresel Kuzey’e kıyasla üretim ve finans kapasitesinde bariz bir eşitsizlik bulunmaktadır. Uluslararası ilişkiler teorilerinde Küresel Güney’in konumu genelde yapısal bağımlılık ve bir tür bölgesel dışlanmayla açıklanır. Bu çerçevede, Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi küresel finans kuruluşlarının politikaları, sıkça eleştirilen bir etki faktörü olarak öne çıkar. Küresel Güney ülkeleri, genelde bu politikaların

¹ BRICS, beş büyük yükselen ekonomiyi temsil eden bir uluslararası iş birliği grubunun adıdır. Brazil (Brezilya), Russia (Rusya), India (Hindistan), China (Çin), South Africa (Güney Afrika) ülkelerinin baş harfleriyle oluşmaktadır.

uygulanmasında yeterince söz hakkına sahip olmadığı için, uluslararası arenada daha pasif bir pozisyona itilmiş durumdadır. Bununla birlikte, 21. yüzyılda Küresel Güney'in uluslararası sistemdeki rolü değişmektedir. BRICS ülkeleri (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin ve Güney Afrika) gibi güç merkezlerinin ortaya çıkışı, bu ülkelerin siyasi ve ekonomik bir blok oluşturarak sistemde daha etkin roller üstlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca Çin'in Kuşak ve Yol İnisiyatifi gibi projelerle, Küresel Güney ülkelerine yönelik altyapı yatırımları, bu bölgelerin küresel ölçekteki ekonomik ağlara daha sıkı entegre olmasını kolaylaştırmıştır (Fikir Turu, 2023).

Küresel Güney ülkeleri, sıklıkla uluslararası krizlerde farklı bir perspektif ortaya koymaktadır. Daha önceki sömürgecilik tecrübeleri ve Kuzey ile olan çeşitli bağımlılık ilişkileri, bu ülkelerin uluslararası politikaları değerlendirme biçiminde önemli bir rol oynar. Çok Kutuplu Dünya düzenine dair talepler, bu bölgelerden yükselen belirgin bir eğilim olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda, Küresel Güney, mevcut uluslararası sistemde yalnızca pasif bir konumda olmakla kalmamakta, aynı zamanda yeni düzen arayışlarında aktif bir ses olarak öne çıkmaktadır (Oğuzlu, 2023).

UKRAYNA-RUSYA SAVAŞI VE KÜRESEL DİNAMİKLER

Ukrayna-Rusya Savaşı, tarihsel, kültürel ve jeopolitik bağlamlar içinde incelenmesi gereken karmaşık bir çatışma olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çatışma, yalnızca iki ülke arasındaki askeri gerilimlerin bir sonucu olmaktan ziyade, uzun yıllardır süregelen siyasi ve etnik çalkantıların bir yansımasıdır. Özellikle Doğu Avrupa'nın tarihi mirası ve Soğuk Savaş sonrası bölgesel düzenlemeler, bu savaşın temel dinamiklerini şekillendirmiştir. Ukrayna-Rusya Savaşı, tarihsel olarak dezavantajlı bir konumda olan Küresel Güney ülkelerine farklı bir perspektif sunmuştur. Bu ülkeler, savaşın etkilerinden doğrudan etkilenmiş olsalar da mevcut uluslararası düzen içinde daha güçlü ve bağımsız bir konum elde etme çabası içine girmişlerdir. Özellikle enerji ve gıda krizlerinin derinleştiği bir ortamda, bu ülkelerin tarihsel olarak maruz kaldıkları eşitsizlikleri gidermek için kendi diplomatik, ekonomik ve siyasi yollarını aradıkları görülmektedir.

Tarihsel Arka Plan: Rusya-Ukrayna Geriliminin Kökleri ve Batı-Rusya Rekabetinin Dönüşümü

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte ortaya çıkan yeni uluslararası düzen, Batı dünyası için bir genişleme, Rusya için ise bir daralma ve yeniden tanımlanma sürecini beraberinde getirmiştir. 1991'de Sovyetler Birliği'nin dağılması, Ukrayna'nın da içinde yer aldığı eski Sovyet coğrafyasının büyük bölümünü bağımsız devlet statüsüne kavuşturmuş; ancak bu bağımsızlık, jeopolitik anlamda gerçek bir özerklik değil, çoğunlukla Batı ile Rusya arasındaki nüfuz mücadelesinin yeni alanlarını oluşturmuştur (Politik Akademi, 2011).

Ukrayna bu mücadelenin en kritik odak noktalarından biri haline gelmiştir. Zira hem Doğu Avrupa güvenlik mimarisinde merkezi bir konuma sahiptir, hem de enerji nakil hatları, tarım kaynakları ve Rusya'nın Karadeniz'e açılan kapısı olan Kırım gibi stratejik alanlara ev sahipliği yapmaktadır. Dolayısıyla Ukrayna'nın dış politika yönelimi, yalnızca bu ülkenin iç

meselesi değil; Batı'nın genişlemesiyle Rusya'nın yeniden dirilişi arasında sıkışmış bir jeopolitik mücadeledir (Kaçmaz, 2020: 157-158).

1990'lardan itibaren NATO ve Avrupa Birliği'nin Doğu Avrupa'ya doğru genişleme stratejisi, Moskova'da ciddi bir tehdit algısı yaratmıştır. Özellikle 2004 yılında Baltık ülkeleri ile Polonya, Çekya ve Macaristan'ın NATO'ya katılması Rus tepkisini çekti (STRASAM, 2022). Bu bağlamda Ukrayna'nın 2008'de NATO üyeliği için adaylık sinyali vermesi, Moskova tarafından doğrudan bir *kırmızı çizgi*'nin aşılması olarak değerlendirilmiştir (Samsun, 2022: 9-10).

2014 yılı ise gerilimin açık çatışmaya dönüştüğü dönüm noktasıdır. Ukrayna'nın AB ve NATO ile entegrasyonunu hızlandırılma çalışmalarına cevaben Rusya, Kırım'ı ilhak etmiş ve Doğu Ukrayna'daki ayrılıkçı güçlere destek vererek hibrit bir savaş stratejisi izlemeye başlamıştır. Bu süreç, aslında sadece Ukrayna'nın egemenliğine değil, Batı'nın Doğu Avrupa'da nüfuz tesis etme girişimlerine karşı da bir meydan okumadır (Haramoon Çağdaş Araştırma Merkezi, 2017: 3-4). Kırım ilhakının ardından Donbas bölgesindeki ayrılıkçı hareketler yaşanması, savaşı tetikleyen unsurlar arasında yer almıştır (Çalışkan, 2022: 35-37).

2022'de başlayan topyekûn işgal ise, bu uzun süreli gerilimin ve rekabetin patlama noktası olmuştur. ABD ve Avrupa'nın Ukrayna'ya verdiği askeri ve ekonomik destek, çatışmayı yalnızca iki ülke arasındaki bir savaş olmaktan çıkararak, Batı ile Rusya arasındaki sistemsel bir mücadeleye dönüştürmüştür. Böylece Ukrayna, yalnızca toprak bütünlüğü için değil, aynı zamanda küresel düzenin güç merkezlerinin yeniden belirlenmesi için de savaşan bir ülkeye dönüşmüştür. Bu bağlamda Rusya-Ukrayna gerilimi, klasik bir ikili çatışmadan çok daha fazlasıdır. Hem tarihsel bağlamı hem de küresel stratejik sonuçları itibarıyla, 21. yüzyılın ilk büyük jeopolitik fay hattıdır.

Tarihsel anlamda iki millet arasındaki bağlar, etnik ve kültürel açıdan da önemlidir. Rusya, Ukrayna'yı Slav halklarının ortak bir tarihi miras alanı olarak görmüş, bu durum Ukrayna'daki bağımsızlık yanlısı hareketlerle çelişmiştir. Aynı zamanda, enerji kaynakları açısından kritik olan bölge, Rusya'nın ekonomik ve stratejik çıkarları açısından vazgeçilmezdir. Ukrayna'nın Doğu Avrupa ve Karadeniz bölgesindeki konumu, bölgesel güç dengelerini doğrudan etkilemektedir. Bu savaşın siyasi boyutu, uluslararası sistemdeki değişimlerle de bağlantılıdır. Batı'nın ekonomik yaptırımları ve askeri destekleri, Rusya'nın küresel izolasyonuna yol açmış, güç dengelerinin yeniden şekillenmesine zemin hazırlamıştır (Yıldız, 2022: 155-157).

Rusya'nın Ukrayna'yı işgaline verilen tepkiler, Kuzey ve Güney küresel perspektifleri arasındaki farklılıklarla şekillenmiştir. Batı ülkeleri işgali kınarken ve yaptırımlar uygularken, Küresel Güney'deki birçok ülke daha çekimser bir tutum sergilemiştir. Bu farklılığın kökleri, Soğuk Savaş dönemi ilişkilerinden ekonomik ve jeopolitik kaygılara kadar uzanmaktadır. Küresel Güney, ekonomik belirsizlik ve kalkınma yardımlarının kesintiye uğrama riski karşısında, genellikle bağımsızlık ve kendi çıkarlarını önceliklendiren bir yaklaşımı benimsemiştir. Bu tutum, Rusya'nın etkili propaganda çabalarıyla da desteklenmiştir. Batı, bu ayrışmayı gidermek ve etkili diplomasi yoluyla küresel eşitsizliklerin kötüleşmesini önlemek için çaba göstermelidir. Özellikle insani yardım girişimlerinin ve uluslararası iş birliğinin

artırılması, bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Bu durum, savaşın küresel yankılarının daha geniş ve çok yönlü bir anlayışını gerektirmektedir (Klyszcz, 2023).

Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na Bakışı: Genel Perspektifler

Tablo 1: Küresel Güney ülkelerinin Ukrayna-Rusya Savaşı'na Karşı Tepki ve Destekleri

Ülke	Tepki	Destek/Duruş
Çin	NATO'nun genişlemesini eleştiriyor, Rusya'yı doğrudan kınamıyor.	Rusya ile stratejik ortaklık ve Batı'ya karşı ekonomik ve politik iş birliği içerisinde.
Hindistan	Stratejik özerklik politikası güderek Rusya ile tarihsel bağlarını koruma çabası içerisinde.	Batı'nın yaptırımlarına katılmıyor, diplomatik çözüm çağrısında bulunuyor.
Brezilya	Moskova'nın işgalini kınasa da Batı'nın yaptırımlarına katılmıyor.	Ateşkes çağrısı, Rusya'yı izole etmeme politikası.
İran	Batı'nın politikalarını eleştiriyor, Rusya ile askeri ve ekonomik iş birliğini artırıyor.	Rusya'ya açık destek, Batı'ya karşı ortak duruş.
Endonezya	Tarafsız bir duruş sergiliyor, barış görüşmelerini destekliyor.	Diplomatik çözüm çağrısı, yaptırımlara katılmıyor.
Meksika	Savaşı kınamakla birlikte, yaptırımlara katılmıyor.	Barışçıl çözüm çağrısı, tarafsızlık politikası.
Türkiye	Hem Ukrayna hem de Rusya ile diplomatik ilişkilerini sürdürüyor.	Arabuluculuk rolü üstleniyor, tahıl koridoru anlaşmasını destekliyor.
Suudi Arabistan	Batı'nın yaptırımlarına katılmıyor, enerji piyasalarındaki dengeyi korumaya odaklanıyor.	Rusya ile ekonomik iş birliğini sürdürüyor.
Vietnam	Tarafsız bir duruş sergiliyor, Rusya ile tarihsel bağlarını koruyor.	Yaptırımlara katılmıyor, diplomatik çözüm çağrısında bulunuyor.
Arjantin	Savaşı kınamakla birlikte, yaptırımlara katılmıyor.	Barışçıl çözüm çağrısı, tarafsızlık politikası.
Mısır	Batı'nın yaptırımlarına katılmıyor, ekonomik çıkarlarını korumaya odaklanıyor.	Rusya ile ticari ilişkilerini sürdürüyor.
Pakistan	Tarafsız bir duruş sergiliyor, Batı ve Rusya ile ilişkilerini dengelemeye çalışıyor.	Diplomatik çözüm çağrısı, yaptırımlara katılmıyor.

Kaynak: Nadkarni vd., 2024

Küresel Güney ülkelerinin Ukrayna-Rusya Savaşı'na tepkileri, her bir ülkenin kendi iç dinamiklerine ve dış politika önceliklerine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bazı ülkeler tarafsız kalmayı tercih ederken, diğerleri çatışmanın doğrudan ya da dolaylı etkileriyle başa çıkmak için farklı stratejiler benimsemiştir. Küresel Güney ülkelerinin Rusya'nın Ukrayna'yı işgaline tepkisi genel olarak "ikircikli" olarak tanımlanabilir. Çoğu ülke, doğrudan Rusya'yı kınamaktan kaçınarak, barış çağrıları ve tarafları müzakereye davet eden açıklamalar yapmıştır. Açıklamalar genellikle BM Şartı'na saygı, barışçıl çözüm vurgusu ve saldırganın ismini anmadan saldırıyı kınamayı içerir. Örneğin, Mısır ve Endonezya benzer tutum sergilemiştir ancak Singapur, Rusya'yı açıkça kınayarak ve yaptırımlar uygulayarak istisna oluşturmaktadır. Küresel Güney ülkeleri, Ukrayna-Rusya Savaşı'na yaklaşımda ulusal çıkarlarını önceliklendirerek realpolitik bir dış politika benimsemektedir. Bu ülkeler, ideolojik veya ahlaki

değerlerden çok, ekonomik krizler ve gıda güvenliği gibi somut ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Örneğin, Rusya'nın tahıl ihracatını sürdürmesi için Ukrayna'nın taviz vermesi gerektiğini savunan bazı ülkeler, savaşın hızlı sonuçlanması adına pragmatik çözümleri tercih etmektedir. Bu yaklaşım, ulusal çıkarların, ortak değerlere olan bağlılığın önüne geçtiğini göstermektedir (Abrar vd., 2022: 10-11).

Tarafsızlık ve Arabuluculuk Çabaları: Hindistan ve Güney Afrika gibi ülkeler, tarafsızlık politikası izleyerek Batı ile Rusya arasında denge sağlamaya çalışmışlardır. Bu ülkeler, hem Rusya ile olan tarihsel bağlarını koruma hem de Batı ile olan ekonomik ilişkilerini sürdürme çabası içinde olmuşlardır. Özellikle Hindistan, enerji ve silah tedariki gibi stratejik konularda Rusya ile olan iş birliğini kesmekten kaçınmış ve aynı zamanda Batı ile ticari ilişkilerini devam ettirmiştir (Giga, 2022).

Ekonomik Krizlerle Mücadele: Savaşın neden olduğu enerji ve gıda krizleri, özellikle düşük ve orta gelirli ülkeler üzerinde ağır bir yük oluşturmuştur. Bu durum, Küresel Güney ülkelerinin alternatif ticaret ve enerji kaynaklarına yönelmesine neden olmuştur. Örneğin, Bangladeş gibi ülkeler, enerji arz güvenliği sağlamak için yeni iş birlikleri ve anlaşmalar arayışına girmiştir (Budryt ve Davoliūtė, 2024).

Batı ile Rusya Arasında Denge Arayışı: Pek çok Küresel Güney ülkesi, Batı'nın uyguladığı yaptırımlara katılmaktan kaçınarak Rusya ile ilişkilerini sürdürmeyi tercih etmiştir. Bunun ardında, özellikle gıda ve enerji tedarikinde Rusya'nın önemli bir rol oynaması yatmaktadır. Küresel Güney, Ukrayna-Rusya Savaşı'na yaklaşımında homojen bir duruş sergilemekten uzak bir görünüm çizmektedir. Coğrafi, tarihsel, ekonomik ve politik bağlamlardan etkilenen bu bakış açısı, devletlerin dış politika önceliklerine ve uluslararası sistemdeki rollerine göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte, bu bölgede yer alan birçok ülkenin tutumu, Batı merkezli yaklaşımlardan belirgin bir şekilde farklılık göstermektedir. Önemli bir nokta olarak, *hiçbir Küresel Güney ülkesi Batı'nın Rusya'ya yönelik yaptırımlarına destek vermemiştir*. Dahası, bu ülkelerden birçoğu, Batılı devletlerin yoğun baskılarına rağmen Moskova ile samimi ve yakın ilişkilerini sürdürmeye devam etmiştir (Turner, 2024).

Küresel Güney'deki ülkelerin Ukrayna-Rusya Savaşı'na yaklaşımı, tarihsel, ekonomik, kültürel ve jeopolitik faktörler bakımından büyük farklılıklar göstermektedir. Bu yaklaşımı anlamak için, ülkelerin Batı ile olan tarihsel ilişkilerinden, Rusya ile olan stratejik bağlarına ve uluslararası düzende kendilerini nasıl konumlandırmak istediklerine kadar çeşitli dinamiklerin dikkate alınması gerekmektedir. Bazı ülkeler, uluslararası hukukun ihlali olarak görülen Rusya'nın Ukrayna işgaline net bir şekilde karşı çıkarken, bazıları ise bu konuda tarafsız kalmayı tercih etmiştir. Örneğin: Latin Amerika ülkeleri arasında, Brezilya gibi bazı ülkeler tarafsız bir duruş sergilerken, Kolombiya gibi ülkeler Batı'nın yaptırımlarını desteklemiştir. Bu farklılık, her ülkenin ekonomik ve diplomatik çıkarlarının boyutuyla ilişkilidir. Afrika kıtasında ise, özellikle eski sömürgecilik geçmişi nedeniyle Batı'ya duyulan güvensizlik, bazı ülkelerin Rusya'nın söylemlerine daha yakın bir konum almasına neden olmuştur. Bununla birlikte, birçok Afrika ülkesi, savaşın doğrudan etkileri olan enerji ve gıda krizlerinin çözümüne odaklanmayı tercih etmiştir. Asya'da Hindistan ve Çin gibi ülkeler, ekonomik bağımsızlık ilkesi ve stratejik çıkarlar doğrultusunda çatışmaya karışmaktan kaçınmıştır. Hindistan hem ABD ve Avrupa ile hem de Rusya ile ilişkilerini dengede tutma çabasını sürdürmektedir.

Küresel Güney ülkelerinin bu farklı tavırları, bir yandan savaşın doğrudan sonuçlarıyla mücadele etme gerekliliğini, diğer yandan bağımsız dış politika yürütme arzularını yansıtmaktadır. Bu çeşitlilik, Küresel Güney'in homojen bir blok olmadığını ve her ülkenin, uluslararası dinamiklere kendi tarihsel bağlamında cevap verdiğini göstermektedir (Budrytė ve Davoliūtė, 2024).

Türkiye'nin Rusya-Ukrayna Savaşı sürecinde üstlendiği arabuluculuk rolü, yalnızca bölgesel güvenlik dengelerine değil, aynı zamanda küresel yönetim tartışmalarına da doğrudan temas etmektedir. Ankara'nın hem Moskova hem de Kiev ile diplomatik kanalları açık tutma kararlılığı, Türkiye'yi Batı dışı aktörler arasında müzakere zemini kurabilen az sayıdaki ülkeden biri hâline getirmiştir. Bu pozisyon, Türkiye'nin yalnızca jeopolitik bir ara aktör değil, aynı zamanda çok taraflı diplomasiyi kurumsallaştırmaya çalışan aktif bir oyun kurucu olduğuna işaret etmektedir (Tulun, 2024: 1-3).

Avrupa ve Batı dünyası, Ukrayna'ya yönelik Rus işgalini caydırma niyetiyle Ukrayna'ya aktif destek sunarken, Küresel Güney ülkeleri, genel olarak tarafsızlık politikasını benimseyerek çatışmaya taraf olmaktan kaçınmayı tercih etmiştir. Bu tutum hem tarihsel bağlam hem de mevcut ekonomik ve jeopolitik koşullar çerçevesinde şekillenmiştir. Küresel Güney, kendi çıkarlarını önceleme eğilimiyle ne Rusya ne de Ukrayna ile doğrudan uyum sağlamamış, bunun yerine savaşın etkilerine pragmatik bir yaklaşımla tepki vermiştir. Bu tutum, Batı'nın geçmiş müdahalelerine yönelik eleştiriler ve küresel güç dengelerinin çok merkezli yapısı ile birleşerek daha karmaşık bir politika yaklaşımı ortaya koymuştur (Kosic, 2023: 55).

Çin'in "Tarafsızlığı": Retorik mi, Stratejik Yönelim mi?

Rusya-Ukrayna Savaşının başlangıcından bu yana Çin'in takındığı tutum, uluslararası kamuoyunda "tarafsızlık" olarak nitelendirilse de bu tanımın sahadaki gerçek dinamikleri yansıttığı tartışmalıdır. Çin lideri Şi Cinping'in, krizin zirveye ulaştığı dönemde Vladimir Putin ile gerçekleştirdiği yüz yüze görüşmeler, Pekin'in Moskova ile olan ilişkisini sıradan diplomatik temasların ötesine taşıdığını açıkça ortaya koymuştur. Çin'in resmi söylemi, "çatışmaların diyalog yoluyla çözülmesi" yönünde bir çerçeve sunsa da fiili tutum daha karmaşık ve çok katmanlıdır. Pekin, Rusya'yı açıkça destekleyen bir pozisyona geçmeden, Batı'nın yaptırımlarını eleştirerek ve NATO'nun genişleme politikalarına dair şüphelerini dile getirerek, Kremlin'in temel argümanlarına dolaylı bir meşruiyet zemini sağlamıştır. Bu tavır, Çin'in jeopolitik çıkarları ile normatif söylemleri arasında dikkatli bir denge kurduğunu göstermektedir (Euro News, 2022).

Şi-Putin görüşmeleri yalnızca sembolik değil, aynı zamanda stratejiktir. Bu görüşmeler, Çin'in uluslararası sistemde Batı merkezli düzene karşı alternatif bir kutup yaratma çabasının parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu bağlamda Pekin, Rusya ile 'sınırsız ortaklık' doktrini çerçevesinde, açık bir askeri ittifaka girmeden fakat ekonomik, diplomatik ve ideolojik düzeyde Kremlin'e alan açan bir strateji benimsemiştir. Öte yandan Çin'in bu pozisyonu, onun küresel imajı ve ekonomik çıkarlarıyla çelişmemesi adına dikkatle formüle edilmiştir. Pekin yönetimi, özellikle Avrupa Birliği ile olan ticari ilişkilerini korumak amacıyla doğrudan silah yardımı ya da askeri iş birliği gibi adımlardan kaçınmış; bunun yerine enerji, teknoloji ve finans alanlarında Moskova ile ilişkilerini derinleştirmiştir (BBC Türkçe, 2023).

Dolayısıyla Çin'in pozisyonu, klasik anlamda bir "tarafsızlık" değil, kontrollü bir yakınlıktır. Bu yakınlık, Çin'in çok kutuplu dünya arzusunu destekleyen bir jeostratejik tercihtir. Ukrayna Savaşı, Pekin'in Batı'yla doğrudan çatışmaya girmeden, kendi küresel konumunu tahkim etmek için kullandığı çok yönlü bir fırsat alanına dönüşmüştür. Bu bağlamda Çin'in Rusya'ya verdiği destek 'görünmez müttefiklik' formundadır. Tarafsızlık söylemi, diplomatik düzlemde uluslararası meşruiyeti korumaya hizmet ederken; sahadaki davranış kalıpları, Pekin'in Rusya'yla kurduğu stratejik yakınlaşmayı net biçimde yansıtmaktadır (ODAP, 2023).

Çok Kutuplu Düzen: Kavramsal Çerçeve ve Yeni Güç Odakları

Çok kutupluluk, yalnızca uluslararası sistemdeki aktör sayısının artmasıyla değil, aynı zamanda bu aktörlerin taşıdığı farklı ideolojik, ekonomik ve bölgesel yönelimlerle daha karmaşık bir biçimde kendini göstermektedir. Günümüz küresel düzeni, klasik tek kutupluluk ya da iki kutupluluk kalıplarını aşarak, aynı anda hem kutuplaşma hem de kutupsuzluk eğilimlerini barındıran hibrit bir yapı sunmaktadır. Bu çerçevede, ABD-Çin arasındaki stratejik rekabet önemli bir eksen teşkil etse de çok kutupluluğun dinamikleri bu ikilinin ötesine geçmekte; Avrupa Birliği'nin normatif düzen arayışları, Hindistan ve Brezilya gibi bölgesel güçlerin yükselen etkisi, Afrika ve Güneydoğu Asya ülkelerinin yeni jeoekonomik bağlamda özerklik arayışları gibi farklı odaklarla zenginleşmektedir. Çok kutupluluk, uluslararası sistemin artık yalnızca devlet merkezli değil, bölgesel koalisyonlar ve kurumsal ağlar temelinde de işlediğini göstermektedir. ABD ve AB gibi eski güç merkezleri artık karar alma süreçlerinde bu yeni bloklarla müzakere etmek veya rekabet etmek zorunda kalmaktadır. Çok kutuplu düzenin en dikkat çekici özelliği, karar alma süreçlerinin yavaşlaması, çatışmaların bölgeselleşmesi ve uluslararası sistemin daha öngörülemez hale gelmesidir (ATASAM, 2024).

Soğuk Savaş sonrası dönem boyunca uluslararası sistem, büyük ölçüde tek kutuplu bir yapıya dayanıyordu: ABD'nin siyasi, ekonomik ve askeri üstünlüğüne dayalı bir düzen. Ancak 21. yüzyılın ikinci çeyreğine girilirken, bu yapı çok kutupluluk olarak adlandırılan yeni bir sisteme doğru evrilmektedir. Çok kutupluluk, yalnızca birden fazla büyük gücün varlığına işaret etmekle kalmaz; aynı zamanda bu güçlerin bölgesel etkileri, kurumsal alternatifler geliştirme kapasiteleri ve kendi etraflarında normatif alanlar yaratmaları üzerinden şekillenir. Bu yeni düzen; tek bir merkezin değil, çok sayıda merkezin farklı alanlarda etkin olduğu dağınık bir küresel güç mimarisi ile tanımlanır (Kıbrıs Gazetesi, 2024).

Artan çok kutupluluk, Batı egemenliğinin sonunu getirmese de *Batı hegemonyasının artık mutlak olmadığını* göstermektedir. Bu durum, ABD liderliğindeki Batı'nın ayrıcalıklı konumunu koruma çabalarıyla uluslararası düzenin istikrarsızlaşmasına yol açmıştır. Rusya'nın Ukrayna'yı işgali, Batı'nın Avrupa'daki hâkimiyetine bir meydan okuma olarak algılanmış ve bu, Rusya'yı izole etme çabalarını hızlandırmıştır. Bu bağlamda, Küresel Güney'in bağlantısız tutumu ve Batı'nın buna verdiği tepkiler, mevcut uluslararası düzenin dinamiklerini anlamada önemli bir analiz çerçevesi sunmaktadır. Artan çok kutupluluk, Batı hegemonyasının mutlak olmadığını gösterse de Pax Americana hâlâ etkisini sürdürmektedir. Batı, çok kutupluluğu tehdit olarak algılayarak Rusya ve Çin'i rakip olarak tanımlamakta, aynı zamanda Rusya-Ukrayna Savaşını hegemonik düzenini savunmak için kullanmaktadır. Küresel Güney ise

bağılantısız politikalarıyla Batı'nın tepkilerine karşı farklı bir duruş sergileyerek uluslararası düzenin dinamiklerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Turner, 2024).

Çok kutupluluk ekseninde öne çıkan iki faktör şu şekilde yorumlanmaktadır;

Çin ve Hindistan'ın Yükselen Rolü: Çin; Kuşak ve Yol Girişimi (BRI) gibi projelerle ekonomik etki alanını genişletmeye çalışırken, Hindistan hem Batı hem de Rusya ile denge politikası izlemektedir. Bu stratejiler, çok kutuplu bir düzenin güçlenmesini hızlandırmakta ve Küresel Güney'in rolünü daha da belirgin hale getirmektedir.

Bölgesel ve Küresel İş Birlikleri: Savaşın etkileri, Küresel Güney ülkeleri arasında yeni bölgesel iş birliği girişimlerini teşvik etmiştir. Özellikle Asya ve Afrika'daki ülkeler, enerji ve ticaret alanlarında daha yakın bir iş birliği için adımlar atmaktadır (Turner, 2024).

Uluslararası sistemin çok kutuplu bir yapıya dönüşmesi, tek kutuplu Amerikan hegemonyasının sona ermesiyle belirginleşmiştir. Bu sistemde, güç dengesi yalnızca askeri ve ekonomik unsurlarla değil, çevresel faktörlerden terörle mücadeleye, teknoloji geliştirme kapasitesine ve bölgesel aktörlerin etkisine kadar çeşitli unsurlarla tanımlanmaktadır. Covid-19 Pandemisi ve Ukrayna-Rusya Savaşı, uluslararası örgütlerin yetersizliklerini ortaya çıkarırken, ulus-devletlerin stratejik otonomi arayışlarını hızlandırmıştır. Çok kutupluluk, devletlerin kendi ulusal çıkarlarını merkeze alarak hareket ettiği bir sistem olarak, kolektif iş birliğinden ziyade bağımsız hareketleri teşvik etmektedir. Bu bağlamda, güç dağılımının eşit olmadığı, ancak daha karmaşık ve dinamik bir yapının olduğu uluslararası bir düzen ortaya çıkmıştır (Çakırca, 2025: 333).

Küresel Güney, çok kutuplu bir dünya düzenine katkıda bulunarak geçmişteki iki kutuplu güç dengelerini sorgulamaktadır. Brezilya gibi ülkeler, uluslararası karar alma süreçlerinde daha fazla etki sahibi olmayı hedefliyor. Bölge, iklim adaleti, ticaret, üretim ve çatışma politikalarında etkin bir rol oynuyor. Özellikle genç nüfusu ve hızla büyüyen ekonomileriyle öne çıkan, Hindistan ve Endonezya gibi ülkeler, 2030 yılına kadar dünyanın en büyük ekonomileri arasında yer alacak. Bu gelişmeler, mevcut süper güçlerin ve kurumların Küresel Güney'in taleplerine uyum sağlamasını gerektiriyor. Bu yükselişin, dünya politikasını daha eşitlikçi bir düzene dönüştürme potansiyeline sahip olduğuna dair düşünceler mevcuttur (Lee Kuan Yew School of Public Policy, 2024).

Rusya-Ukrayna Savaşı, uluslararası ilişkilerde bir kriz olarak mevcut küresel sistemi analiz etmek için bir pencere sunuyor. Batı, barışı ve hukuku gerekçe göstererek Rusya'yı izole edip Ukrayna'ya destek verirken, Küresel Güney bağılantısız bir duruş sergileyerek Rusya'yı tecrit etmeye katılmamıştır. Bu durum, Küresel Güney'in egemenlik ve barışçıl ilişkilere dayalı eski siyasi gündemini, Batı'ya yönelik eleştirilerini ve uluslararası düzen reformu taleplerini yeniden gündeme taşımıştır. Batı'nın seçici ve çifte standartlı politikaları, özellikle İsrail-Gazze Savaşındaki tavrıyla Küresel Güney'deki güveni sarsmıştır. Çok kutupluluğun artışı, iş birliğinden çok rekabeti tetikleyerek, küresel düzenin geleceğini şekillendirecek kritik bir dönemi işaret etmektedir. (Turner, 2024).

Yeni Güç Odakları ve Bloklar

BRICS;

BRICS (Brezilya, Rusya, Hindistan, Çin, Güney Afrika) grubu, özellikle son on yılda Batı merkezli kurumlara karşı paralel finansal ve politik yapılar inşa etme çabasıyla öne çıkmaktadır. Genişleyen yapısı (BRICS+) ile birlikte Çin ve Rusya öncülüğünde:

- i. Yeni Kalkınma Bankası (NDB) gibi kurumlar aracılığıyla gelişmekte olan ülkelere Batı'ya alternatif finansman seçenekleri sunulmakta,
- ii. Enerji ve ticarete dolardan çıkış hedeflenmekte,
- iii. Ortak para birimi veya takas sistemleri üzerinde çalışmalar yapılmaktadır.

BRICS artık yalnızca ekonomik değil, jeopolitik olarak da *Batı dışı bir düzenin mümkünlüğünü* savunan bir platformdur (BBC Türkçe, 2023).

ASEAN;

Güneydoğu Asya Uluslar Birliği (ASEAN), Asya-Pasifik bölgesinde jeopolitik dengeyi sağlamak için ABD ve Çin arasında manevra alanı arayan bir aktör olarak önem kazanmıştır. ASEAN'ın çok kutupluluk içindeki rolü:

- i. RCEP gibi mega-bölgesel ticaret anlaşmaları ile bölgesel ekonomik entegrasyonun güçlendirilmesi,
- ii. ABD ile savunma iş birliği, Çin ile ekonomik yakınlaşma arasında denge politikaları geliştirmesi,
- iii. Küçük ve orta ölçekli devletlerin kolektif güvenlik ve ekonomik dayanıklılık arayışı.

ASEAN, güç dengesi kuramının klasik anlamda işlediği çok kutuplu düzenin bölgesel bir örneğini sunmaktadır (Tercüman, 2024).

Diğer Bloklar: Alternatif Yapılar;

Şanghay İş Birliği Örgütü (ŞİÖ), bölgesel güvenlik ve iş birliği odaklı bir uluslararası örgüttür. 1996'da Şanghay Beşlisi olarak kurulan yapı, 2001'de Özbekistan'ın katılımıyla ŞİÖ adını almıştır. ŞİÖ, güvenlik iş birliği temelinde Orta Asya ve Avrasya'da NATO karşıtı bir blok inşa etme eğilimindedir. Örgütün temel hedefleri arasında üye ülkeler arasında dostluk ve güveni artırmak, bölgesel barış ve istikrarı sağlamak, terörizm ve diğer tehditlere karşı ortak hareket etmek, ekonomik büyümeyi desteklemek ve sosyal-kültürel gelişimi teşvik etmek yer alır. ŞİÖ'nün yapısı, Devlet Başkanları Konseyi, Hükümet Başkanları Konseyi, Dışişleri Bakanları Konseyi gibi çeşitli organlardan oluşur. Sekreteryası Pekin'de, Bölgesel Terörle Mücadele Kuruluşu ise Taşkent'te bulunmaktadır. Bugün itibarıyla 9 üye ülke, 3 gözlemci ve 9 diyalog ortağı ile faaliyet gösteren ŞİÖ, dünya nüfusunun yaklaşık yarısını kapsamakta ve küresel ekonomide önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye, 2012'de Diyalog Ortağı olarak örgüte katılmıştır (TRT Avaz, 2022).

Afrika Birliği (AU), Afrika kıtasındaki ülkeleri siyasi, ekonomik ve sosyal konularda bir araya getiren bölgesel bir örgüttür. 1963'te Afrika Birliği Örgütü (OAU) olarak kurulan yapı,

2002'de Afrika Birliği adını alarak yeniden yapılandırıldı. Şu anda 55 üye devleti bulunan AU, kıtasal entegrasyonu teşvik etmeyi, barışı sağlamayı ve ekonomik kalkınmayı desteklemeyi amaçlar. Sağlık, ticaret, güvenlik ve diplomasi gibi birçok alanda faaliyet gösteren örgüt, Afrika'nın geleceği için kritik bir rol oynar. Özellikle dış müdahalelere karşı ortak siyasi tavır alma kapasitesini artırmaya çalışmaktadır (Evren Atlası, 2023).

Latin Amerika ve Karayip Devletleri Topluluğu (CELAC), Latin Amerika ve Karayip ülkeleri arasındaki siyasi, ekonomik ve sosyal entegrasyonu teşvik etmeyi amaçlayan bölgesel bir örgüttür. 2010 yılında kurulan CELAC, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada hariç kıtadaki tüm ülkeleri kapsayan 33 üye devlete sahiptir. Örgüt, bölgesel iş birliğini güçlendirmek, ortak kalkınma projeleri geliştirmek ve Latin Amerika'nın küresel arenadaki etkisini artırmak için çalışmaktadır. CELAC'ın yönetim yapısı, dönem başkanları tarafından yönlendirilen bir sistem ile ilerlemektedir ve düzenli zirveler aracılığıyla üye ülkeler arasında koordinasyonu sağlamaktadır. Türkiye, CELAC ile kurumsal ilişkiler geliştirme yönünde adımlar atmış ve çeşitli diplomatik toplantılara katılmıştır (T.C. Dışişleri Bakanlığı).

Güney Ortak Pazarı (MERCOSUR), Latin Amerika'daki ekonomik entegrasyonu güçlendirmek amacıyla kurulmuş bir bölgesel örgüttür. 26 Mart 1991'de imzalanan Asuncion Anlaşması ile oluşturulan MERCOSUR, serbest ticaret, gümrük birliği ve ortak pazar hedeflerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Örgüt, Arjantin, Brezilya, Paraguay, Uruguay, Bolivya ve Venezuela (askıya alınmış üyelik) olmak üzere 6 üye ülkeye sahiptir. Ayrıca Şili, Ekvator, Peru, Kolombiya, Guyana ve Surinam ortak üye statüsünde yer alırken, Meksika ve Yeni Zelanda gözlemci üyeler arasındadır. Merkezi Montevideo, Uruguay'da bulunan MERCOSUR, bölgesel ticaretin yanı sıra sosyal, kültürel ve siyasi iş birliği alanlarında da faaliyet göstermektedir. Türkiye, MERCOSUR ile ticari ve diplomatik ilişkiler geliştirme yönünde adımlar atmış ve 2010 yılında Siyasi İstişare ve İş Birliği Mekanizması Mutabakat Zaptı imzalamıştır. 2024 yılı itibarıyla Türkiye'nin Güney Amerika ülkeleriyle ticaretinin %50,6'sı MERCOSUR üyesi ülkelerle gerçekleşmiştir (T.C. Dışişleri Bakanlığı). CELAC ve MERCOSUR gibi Latin Amerika örgütleri, Batı'nın siyasi etkisini sınırlayarak daha otonom bölgesel yapıların inşasını hedeflemektedir.

Bağımsızlık ve Egemenlik İlkeleri Çerçevesinde Yorumlar

Küresel Güney ülkelerinin Ukrayna-Rusya Savaşı'na dair bakış açıları, bağımsızlık ve egemenlik ilkeleri bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Bu ilkeler, uluslararası hukuk ve devletlerarası ilişkilerde belirleyici bir rol oynadığından, çatışmaya yönelik tutumların şekillenmesinde de etkili olmuştur. Özellikle sömürgecilik geçmişine sahip olan birçok Küresel Güney ülkesi için egemenlik meselesi, tarihi ve politik bir hassasiyet taşımaktadır. Rusya'nın Ukrayna'ya yönelik saldırıları, bazı ülkeler tarafından bir devletin toprak bütünlüğüne ve bağımsızlığına açık bir müdahale olarak değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda, geçmişte benzer ihlallere maruz kalan ülkelerin bunun yarattığı yankılardan etkilendiği gözlemlenmiştir. Örneğin, eski sömürge ülkeleri, kendi bağımsızlık mücadelelerini hatırlatarak Ukrayna'nın egemenlik hakkına vurgu yapmaktadır. Böyle bir pozisyon, modern uluslararası sistemde devletlerin eşit haklara sahip olduğu fikrini desteklediği için belirginleşmektedir. Batı'nın, 2003 Irak müdahalesinden başlayarak, Rusya'nın 2014 Kırım ve 2022 Ukrayna işgallerine kadar uzanan süreçte egemenlik ihlalleri karşısındaki tepkileri genellikle sınırlı ve tutarsız olmuştur.

2014'teki Kırım işgaline verilen tepkiler, diğer devletlerin de eylemsizliği tercih etmesine zemin hazırlamıştır. Batılı hükümetler yaptırımlar uygulasa da ekonomik çıkarlar doğrultusunda Rusya'yı destekleyen adımlar da atılmıştır (Alden, 2023: 364-365).

Öte yandan, bazı Küresel Güney ülkeleri, Rusya'nın egemenlik iddialarını veya güvenlik kaygılarını da göz önünde bulundurmuş ve tarafsız bir yaklaşımı tercih etmiştir. Bununla birlikte, bu ülkelerin dış politikalarında Batılı güçlere karşı süregelen bir güvensizlik, Ukrayna'nın başına gelen durumun daha geniş bir jeopolitik bağlamda değerlendirilmesine yol açmaktadır. Özellikle NATO'nun genişlemesi gibi faktörler, bu tür ülkeler tarafından Rusya'nın pozisyonuna yönelik daha nüanslı bir anlayış geliştirilmesine neden olmuştur. Bu çeşitlilik, bağımsızlık ve egemenlik ilkeleri etrafındaki tartışmaların sadece hukuki değil, aynı zamanda tarihi ve siyasi bağlama da dayandığını göstermektedir. Küresel Güney'in farklı iç dinamikleri, bu ilkeler çerçevesinde gelişen farklı duruşların altını çizmektedir. Bu durum, ülkelerin uluslararası krizlere karşı yaklaşımlarındaki çokluğu ve karmaşıklığı ortaya koymaktadır (Khylyko ve Khylyko, 2024: 11).

Rusya-Ukrayna Savaşı, Küresel Güney ülkelerinin uluslararası düzene bakışını ve bağımsızlık ile egemenlik ilkeleri çerçevesinde konumlarını yeniden değerlendirmelerine neden olmuştur. Küresel Güney'deki bazı devletler, Rusya'nın saldırganlığını açıkça kınamaktan kaçınırken, bu tutumun ardında ekonomik ve stratejik çıkarlar yatmaktadır. Ukrayna, egemenliğini koruma mücadelesinde Küresel Güney ülkelerinin desteğini kazanmak için diplomatik girişimlerde bulunmuş, Hindistan, Türkiye, Suudi Arabistan ve Afrika ülkeleriyle temaslarını artırmıştır. Öte yandan, Rusya da BRICS ve Şanghay İş Birliği Örgütü gibi platformlarda etkisini pekiştirmeye çalışmıştır. Küresel Güney'in bazı ülkeleri, savaşın ekonomik sonuçları nedeniyle arabuluculuk rolü üstlenmeye yönelmiş, Türkiye, Güney Afrika gibi aktörler barış görüşmelerinde ön plana çıkmıştır. Ancak, Küresel Güney'in Batı karşıtı söylemlerle şekillenen tutumu, Ukrayna'nın diplomatik çabalarını zorlaştırmaktadır. Ukrayna'nın bağımsızlık ve egemenlik ilkeleri çerçevesinde verdiği mücadele, Küresel Güney'in uluslararası düzene yönelik eleştirileriyle kesişmekte ve savaşın küresel jeopolitik dengeler üzerindeki etkisini derinleştirmektedir (Zentrum Liberale Moderne, 2023).

Afrikalı liderler ve kanaat önderleri, Ukrayna'nın egemenlik haklarını tanıırken, Rusya'nın güvenlik endişelerini ve NATO'nun genişleme stratejisini de dikkate alıyor. Bu yaklaşım, bağlantısızlık politikalarının çağdaş bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Küresel Güney, uluslararası sistemin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunarak, Avrupa merkezli güvenlik anlayışına eleştirel bir bakış getiriyor. Bağımsızlık ve egemenlik ilkeleri açısından, Küresel Güney ülkeleri, kendi çıkarlarını koruma ve uluslararası normları sorgulama eğiliminde. Bu durum, savaşın küresel jeopolitik dengeler üzerindeki etkisini artırırken, Küresel Güney'in uluslararası ilişkilerde daha aktif bir rol üstlenme çabasını da gösteriyor. Bu perspektif, uluslararası düzenin Batı merkezli yapısına meydan okuyan ve daha kapsayıcı bir sistem arayışını destekleyen bir yaklaşım olarak öne çıkıyor (Verlag Barbara Budrich, 2023).

Batı Merkezli Düzenin Sorgulanması

Küresel Güney ülkeleri, genellikle Batı'nın 19. ve 20. yüzyıllardaki sömürgecilik faaliyetlerinden ve ardından gelen neo-kolonyal uygulamalardan etkilenmiştir. Bu tarihsel bağlam, Küresel Güney'in Batı'yla olan ilişkilerini genelde şüpheli bir tavırla ele almasına

neden olmuştur. Özellikle insani yardım veya demokratik değerler adı altında yapılan müdahalelerin, ekonomik ve politik bağımlılığı artırdığını düşünmektedirler (Çakmak-Ziberovski, 2024: 98-100). Bu nedenle, Ukrayna-Rusya Savaşında Batı'nın pozisyonu, birçok Güney ülkesi için kendi gücünü koruma ve çıkarlarını maksimize etme stratejisi olarak görülmektedir.

Ukrayna-Rusya Savaşı, yalnızca mevcut uluslararası krizlerin bir yansıması değil, aynı zamanda çok kutuplu bir dünya düzenine geçiş sürecinin de işaretidir. Batı merkezli düzenin sorgulandığı bu dönemde, özellikle Çin ve Hindistan gibi ülkeler, yeni güç dengeleri içinde daha güçlü bir pozisyon elde etme çabasıdadır. Bu bağlamda, Küresel Güney ülkeleri, uluslararası sistemin pasif unsurları olmaktan çıkarak, aktif politika belirleyiciler haline gelmektedir. Batı dünyası ve Küresel Güney arasındaki güç dinamikleri, tarihsel, ekonomik ve politik süreçlerin bir sonucu olarak karmaşık bir yapıya sahiptir (Carvalho, 2024). Özellikle Ukrayna-Rusya Savaşı, bu dinamikleri yeniden gözden geçirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Batı ülkeleri çoğunlukla kendi değerlerini ve çıkarlarını ön plana çıkararak savaşın küresel etkilerini şekillendirme girişiminde bulunurken, Küresel Güney bu çabaların kendi ihtiyaçlarını ve tarihsel perspektiflerini ne kadar dikkate aldığını sorgulamaktadır.

Batı'nın ekonomik yaptırım politikaları, genellikle Küresel Güney ülkeleri üzerinde dolaylı etkiler yaratmaktadır. Örneğin, enerji krizinin ve gıda fiyatlarındaki artışların, en çok düşük gelirli ülkeleri etkilediği gözlemlenmektedir. Batı'nın enerji bağımsızlığını sağlama çabaları, Küresel Güney'in doğal kaynaklarına olan ilgisini daha da artırabilir ve bu durum yeni bağımlılık mekanizmalarını tetikleyebilir. Jeopolitik rekabetin yoğunlaştığı bu dönemde, Güney ülkeleri kendi konumlarını sağlamlaştırmak ve ortak bir tavır belirlemek konusunda daha fazla çaba göstermektedir. Bir diğer önemli tartışma ise çok taraflılık ve uluslararası kurumların rolüdür. Batı'nın yönlendirdiği kurumlar, Küresel Güney tarafından çoğunlukla adil olmayan bir küresel düzenin araçları olarak algılanmaktadır. Özellikle Birleşmiş Milletler, IMF ve Dünya Bankası gibi yapılar, Batı'nın manipülatif güç kullanımı ile eleştiriye maruz kalmaktadır. Küresel Güney ülkeleri, bu kurumların reforme edilmesi ve daha eşitlikçi bir yönetim modeli benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu faktörler, Batı ve Küresel Güney arasındaki güç dinamiklerinde belirleyici rol oynayan unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Tuttup, 2024).

Batı merkezli düzenin sorgulanması yalnızca Küresel Güney cephesinden değil aynı zamanda Batı'nın kendisinden de kaynaklanmaktadır. Batı merkezli uluslararası düzenin etkisini kaybettiği ve gelişmekte olan ülkelerin daha adil bir sistem oluşturmak için birleştiği bir dönemden bahsetmekteyiz. Batılı ülkeler, geçmişten beri üstünlük duygusuyla hareket ederek kendi kalkınma modellerini diğer ülkelere empoze etmeye çalıştı. Ancak bu süreçte, gelişmekte olan ülkeler küresel yönetimden dışlanarak sömürgeci bir yapıya maruz kaldı. Son yıllarda ise, Çin'in de öncülüğünde, Batı hegemonyasından bağımsız, daha adil bir uluslararası düzen arayışları hız kazandı. Öte yandan, ABD ve Avrupa'nın çıkar çatışmaları Batı birliğinde çatlaklar yarattı. Özellikle Ukrayna krizi bu gerilimi artırdı ve ABD ile Avrupa'nın artık birlikte hareket etmediği ortaya çıktı. Küresel Güney'in artan etkisi hem politik hem ekonomik alanda kendini gösteriyor. Örneğin, BRICS üyelerinin genişlemesi ve Afrika ülkelerinin bu platformlara katılımı, yeni bir küresel güç dengesi yaratma potansiyelini gözler önüne seriyor. Bu bağlamda küresel düzeyde iki zıt dinamik ortaya çıkmış durumdadır: Batı'nın birliği

dağılırken, gelişmekte olan ülkeler dayanışma içinde hareket ediyor. Bu süreç, küresel gücün daha adil bir şekilde yeniden dağıtılmasına yönelik umutları artırıyor (Heng, 2025).

Küresel Güney'deki Ekonomik Çıkarlar ve Jeopolitik Hesaplamalar

Küresel Güney'in Ukrayna-Rusya Savaşı'na yönelik yaklaşımını anlamak için bölge ülkelerinin ekonomik çıkarları ve jeopolitik öncelikleri önemli bir ölçüttür. Bölgenin geniş coğrafi ve ekonomik çeşitliliği, ülkelerin savaş karşısındaki tutumlarını şekillendiren farklı dinamikler yaratmaktadır. Özellikle enerji, tarım ürünleri ve mineral kaynaklarına ihtiyaç duyan ülkeler açısından Rusya ve Ukrayna önemli ticaret ortakları haline gelmiştir. Rusya, Küresel Güney'deki birçok ülke için enerji kaynağı sağlayıcısı olarak stratejik bir konumda yer almaktadır. Örneğin, petrol ve doğal gaz ithalatında Rusya'ya bağımlı olan Hindistan, bu savaş karşısında denge politikaları benimsemiştir. Diğer yandan, Ukrayna küresel tahıl piyasasında kilit bir oyuncu olduğundan, ekonomik sonuçlar tarım ürünlerine bağımlı Küresel Güney ülkelerini yakından ilgilendirmektedir. Savaşın yarattığı arz zinciri sorunları, gıda güvenliğini tehdit etmekte ve bu tehdit karşısında birçok ülke tarafsız kalmayı tercih etmektedir. Bu bağlamda, bazı ülkelerin Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'ndaki oylamalarda tarafsız bir tutum sergilemesi salt ideolojik değil, aynı zamanda ekonomik hesaplamalarla da ilişkilidir. Örneğin, Afrika ve Asya'daki bazı ülkeler, Batı'nın yaptırım çağrılarına direnirken aynı zamanda Rusya'yla ticari ilişkilerini korumaya çalışmaktadır. Bu pragmatik yaklaşımlar, ekonomik istikrarı jeopolitik risklerin önüne koyma eğilimini yansıtmaktadır (Khylyk ve Khylyk, 2024: 8-9).

Küresel Güney Ülkelerinin BM'deki Tutumları

Küresel Güney ülkelerinin Birleşmiş Milletler'deki tutumları, Ukrayna-Rusya Savaşı'ı bağlamında hem tarihsel hem de politik perspektiflerle dikkat çekmektedir. Bu ülkelerin BM Genel Kurulu'ndaki oylamalarda sergilediği davranışlar, yalnızca çatışmaya yönelik algıları değil, aynı zamanda uluslararası sistemdeki konumlarını ve çıkarlarını da yansıtmaktadır. Birçok Küresel Güney ülkesinin, Rusya'nın Ukrayna'ya askeri müdahalesini kınayan BM kararlarına ya çekimser kaldığı ya da bu oylamalara katılmadığı gözlemlenmiştir. Bu durum, bu ülkeler için tarafsızlık ya da çok yönlü denge politikasının daha öne çıktığını göstermektedir. Çekimser kalan ya da taraf belirtmekten kaçınan ülkeler, genellikle enerji kaynaklarına bağımlılık, ekonomik ilişkiler veya tarihi sömürge miraslarından kaynaklanan hassasiyetlere işaret etmektedir. Öte yandan, bazı Küresel Güney ülkeleri, gelişmiş Batılı ülkelerin Rusya'ya yönelik ambargolarını ve yaptırımlarını sorgulamakta ve bunların kendilerine düşmanca etkiler doğurduğunu belirtmektedir. Bu ülkeler için yaptırımların, enerji fiyatları ve ticaret dengeleri üzerindeki baskısı son derece kritik bir sorun teşkil etmektedir. Ayrıca, küresel gıda güvenliği ve hammadde ticaretine olan zararları, BM kürsüsünde sıkça dile getirilen endişeler arasındadır (Khylyk ve Khylyk, 2024: 11-12).

Bazı ülkeler ise BM'deki oylamalarda Batılı ülkelerin söylemlerinden uzak bir tutum benimseyerek çok kutuplu düzen yönündeki taleplerini ifade etmektedir. Bu durum, Rusya ve Çin gibi güçlerle daha yakın ilişkiler tesis etme arayışında olan devletlerin, mevcut dünya düzenine alternatif vizyonlar geliştirmek istediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Batı tarafından dayatılan söylemlerin, bu ülkelerce kendi dış politika özerkliklerini zayıflatıcı olarak algılandığı da açıktır. BM kürsüsünde sergilenen bu tutumlar, yalnızca savaşın kendisine

yönelik değil, aynı zamanda uluslararası aktörlerin hakimiyetine ve adaletine dair derin soruların sorulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Küresel Güney ülkelerinin tavırları uluslararası hukuka, egemenlik ilkesine ve ekonomik çıkarlarına yönelik çok katmanlı bir mücadelenin göstergesidir (Mohan, 2025: 4).

Propaganda ve Bilgi Savaşları: Küresel Güney'deki Medya Perspektifleri

Küresel Güney'de medya, Ukrayna-Rusya Savaşı'ı bağlamında propaganda ve bilgi savaşlarının önemli bir aracı haline gelmiştir. Bu bölgelerdeki medya kuruluşları, yerel siyasi, ekonomik ve kültürel bağlamlardan etkilenecek, genellikle Batı merkezli ya da Rusya yanlısı bir söylem geliştirme eğilimindedir (Altınok, 2024). Batılı medya organları genelde savaşı, bir demokrasi ile otokrasi arasında geçen bir mücadele olarak sunarken, Küresel Güney'deki bazı medya organları bu çatışmayı, Batı'nın küresel hegemonyasının sonucu ya da NATO'nun genişleme politikalarının bir tezahürü olarak değerlendirmektedir (BBC Türkçe, 2022).

Bazı medya kuruluşları, özellikle sosyal medyada yayılan dezenformasyonun etkisi altında kalmaktadır. Bu, çeşitli hükümetlerin çıkarlarını destekleyen anlatıları güçlendirmek için kullanılan bir taktik olarak dikkat çekmektedir. Örneğin:

- Batı destekli propaganda:** Savaşın Rusya'nın tek taraflı bir saldırganlığı olarak sunulması ve Ukrayna'nın mağduriyetine odaklanması öne çıkmaktadır.
- Rusya destekli propaganda:** Savaşın NATO'nun kışkırtıcı eylemlerinin bir sonucu olduğu ve Rusya'nın güvenliğini koruma çabası olarak görülmesi önerilmektedir (Fidan ve Lokmanoğlu, 2023: 29-30).

Küresel Güney'deki medya kuruluşlarının bu iki söylem arasında nasıl konumlandıkları, çoğunlukla ülkelerin tarihsel bağları, ekonomik çıkarları ve jeopolitik duruşlarına dayanmaktadır. Örneğin, BRICS ülkeleri arasında yer alan Hindistan ve Güney Afrika gibi ülkelerdeki medya hem Rusya hem de Batı'yı eleştiren daha dengeli bir perspektif sunma eğilimindedir (Seiwert, 2024).

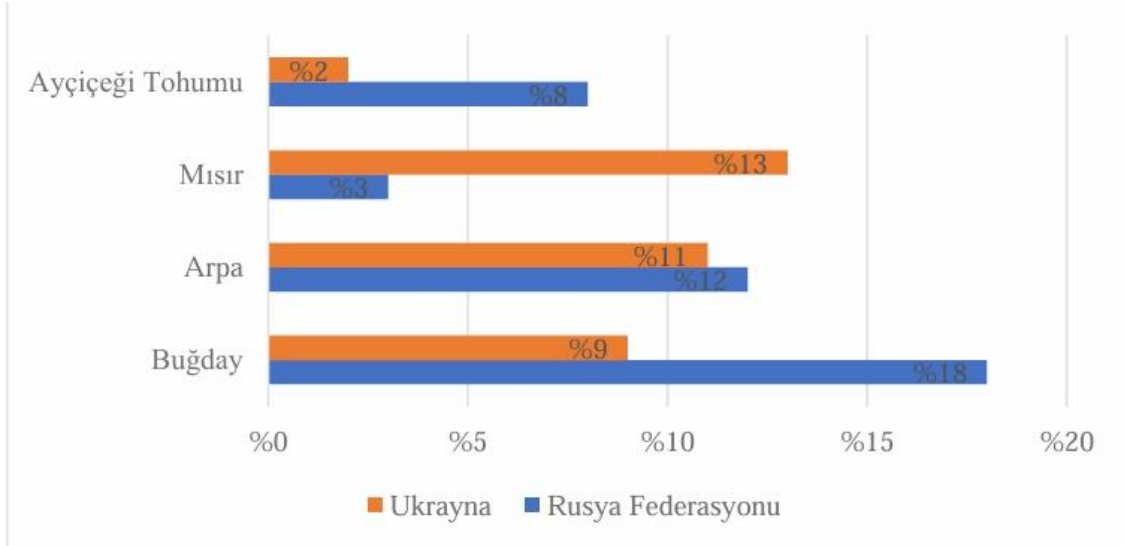
Teknolojik gelişmeler ve dijital medya kullanımının artması, bu propaganda anlatılarının hızlı bir şekilde küresel ölçeğe yayılmasına olanak tanımaktadır. Özellikle YouTube, Facebook ve WhatsApp gibi platformlar, dezenformasyonun etkili bir şekilde yayılması için kullanılmaktadır. Bu durum, halkın doğru bilgiye erişiminde ciddi bir engel oluşturmaktadır (Kasap, 2022: 195).

Afrika Kıtası ve Ukrayna-Rusya Savaşı: Bölgesel Dinamikler

Ukrayna-Rusya Savaşı, Afrika kıtası üzerinde siyasi, ekonomik ve diplomatik boyutlarda geniş yankılar uyandırmıştır. Bu savaş, Afrika ülkelerinin yalnızca Rusya ve Ukrayna ile ilişkilerini değil, aynı zamanda uluslararası siyasi düzende nasıl bir tutum sergileyebileceklerini de daha açık hale getirmiştir. Tarihi bağlar, ekonomik bağımlılıklar ve diplomatik çıkarlar, Afrika'nın bu savaşa yönelik bakış açısını şekillendiren önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Afrika ülkeleri, özellikle gıda ve enerji ithalatı bağlamında Rusya ve Ukrayna ile yakın ekonomik ilişkiler içindedir. Hem Rusya'nın tahıl ihracatındaki dominant rolü hem de Ukrayna'dan ithal edilen buğday gibi temel ürünlerin önemi, Afrika ülkelerinin savaşın doğrudan etkilerine maruz kalmasına neden olmuştur. BM'nin hazırladığı raporlar,

savaşın neden olduğu tedarik zinciri sorunlarının birçok Afrika ülkesinde gıda krizini derinleştirdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, çatışmalardan kaynaklanan buğday arzındaki aksaklıklar, kırılgan ekonomilere sahip ülkeleri daha şiddetli şekilde etkilemiştir (Aliyev, 2023: 42-44).

Grafik 3: Rusya ve Ukrayna'nın Belirli Ürünlerin Küresel İhracatındaki Payı (2016-2020 Ortalaması)



Kaynak: Aliyev, 2023

Afrika bölgesine yapılan tahıl ihracatı, Rusya ve Ukrayna'nın küresel gıda güvenliğindeki kritik rollerini açıkça ortaya koymaktadır. Her iki ülke de dünya tahıl piyasasında önemli birer aktör olarak, özellikle buğday, mısır ve ayçiçeği gibi temel ürünlerin tedarikinde belirleyici bir konuma sahiptir. Afrika ülkelerinin bu iki ülkeden gıda ithalatına olan bağımlılığı, savaşın etkileriyle daha da görünür hale gelmiştir. Bu durum, Afrika'nın gıda güvenliği ve ekonomik istikrarı açısından ciddi sonuçlar doğurmuştur.

Diplomatik açıdan bakıldığında, Afrika Birliği ve kıta genelindeki hükümetler tarafsız kalma eğilimi göstermiştir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda Rusya'yı kınama oylamasında, birçok Afrika ülkesi tarafsız veya çekimser bir tutum sergilemiştir. Bu yaklaşım, ülkelerin hem Batı ile ilişkileri bozmamaya hem de Rusya ile uzun süredir devam eden ekonomik ve stratejik bağlarını korumaya çalıştıklarını göstermektedir (Özçelik, 2022). Ayrıca, Afrika ülkeleri bu tarafsız duruşu, Soğuk Savaş'tan miras kalan “*Bloklar Üstü Bağlantısızlık Politikası*” kapsamında değerlendirmektedir.

Bunun dışında, Rusya'nın kıtanın çeşitli yerlerindeki etkisi, güvenlik iş birliğinden propagandaya kadar çeşitli alanlara yayılmıştır. Örneğin, Afrika'daki Wagner Grubu faaliyetleri, savaşın Afrika'daki etkileri çerçevesinde sıkça tartışılan bir diğer konudur. Diğer taraftan, Ukrayna'nın Afrika'ya yönelik diplomatik girişimlerini artırması, kıtaya hitap eden farklı bloklar arasındaki rekabetin artmasına neden olmuştur. Yükselen bu diplomatik hareketlilik, Afrika'nın uluslararası ilişkiler arenasındaki stratejik önemini daha da görünür kılmıştır (Cihannüma, 2024).

Yeni Dünya Düzeni ve Güç Dengesinin Yeniden Şekillenmesi

Ukrayna-Rusya Savaşı ve buna bağlı yaptırımlar, uluslararası ekonomi ve siyasette derin dönüşümlere yol açmıştır. ABD eski Başkanı Joseph Robinette Biden'ın "*Üçüncü Dünya Savaşının yerine*" tercih edilen yaptırımlar olarak nitelendirdiği bu süreç, etkilerinin kapsamı ve uzun vadeli sonuçları açısından tartışılmaktadır. Savaş ve yaptırımlar, enerji ve gıda fiyatlarında artışa neden olarak küresel enflasyonu yükseltmiş, reel gelirlerde düşüşe ve iş gücü piyasasında olumsuz etkilere yol açmıştır. Rusya'nın SWIFT² sisteminden çıkarılması, finansal sistemde dijital dönüşümü hızlandırırken, Karadeniz ticaret yollarındaki aksaklıklar uluslararası ticareti olumsuz etkilemiştir. Bu durum, özellikle gıda ve enerji arz zincirlerinde ciddi sorunlar yaratmıştır. Türkiye, stratejik konumu gereği hem Rusya hem de Ukrayna ile ilişkilerini sürdürmüş, Montrö Boğazlar Sözleşmesi çerçevesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Ancak, savaşın gıda ve enerji krizleri gibi ekonomik etkilerinden doğrudan etkilenmiştir. Jeopolitik düzlemde, Çin, İran ve Rusya arasındaki iş birliği güçlenirken, ABD bu güçleri dengelemek için stratejik adımlar atmaktadır. Bu durum, çok kutuplu bir dünya düzeninin belirginleşmesine yol açmıştır. Savaşın uzun vadeli etkilerinin, ekonomik büyümeyi yavaşlatacağı, eşitsizlikleri artıracacağı ve küresel resesyon riskini yükselteceği öngörülmektedir. Bu süreç, uluslararası iş birliği ve çözüm arayışlarını daha kritik hale getirmiştir (Bağış, 2022: 10-11).

Küresel Güney olarak adlandırılan Asya, Afrika ve Latin Amerika'daki ülkeler, bu dönüşümün hem gözlemcisi hem de aktif katılımcısı haline gelmiştir. Bu ülkeler, tarihsel olarak Batı merkezli bir düzenin dışında bırakılmış veya marjinalize edilmiş olsa da yeni dünya düzeninde daha merkezi bir rol talep etmektedir. Ekonomik büyüme, doğal kaynak zenginliği ve demografik avantajlardan faydalanarak, bu devletler uluslararası arenada daha bağımsız bir duruş sergilemek istemektedir. Rusya'nın Batı ile olan çatışması, bu ülkeler için alternatif ittifaklar ve yeni enerji kaynakları arayışı açısından fırsatlar yaratmaktadır. Öte yandan, Çin'in yükselen gücü, çok kutuplu bir dünya düzenine geçişi hızlandıran temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır. BRICS bloğu gibi yapılanmalar, mevcut düzeni sorgulayan ve daha dengeli bir güç yapısı kurmayı amaçlayan aktörlerin sesini güçlendirmektedir. Bu değişimlerin ışığında, güç dengesinin nasıl şekilleneceği belirsizliğini korumakla birlikte, ülkelerin ortak kaderlerini yeniden tayin etme eğilimi giderek artmaktadır (Kutlay, 2024: 6-7).

Ukrayna-Rusya savaşı ve küresel ekonomi üzerindeki etkileri, "*Batı'nın çöküşü*" ve "*geri kalanın yükselişi*" tartışmalarını daha da belirginleştirmiştir. Küresel Güney'in artan ekonomik büyümesi ve sanayileşmesi, uluslararası sistemde bir dönüşüm potansiyeli taşımaktadır. Ancak, bu dönüşümün mevcut kapitalist kalkınma yapılarının içinde mi kalacağı, yoksa bu yapıları aşarak küresel eşitlik ve sürdürülebilirliği mi hedefleyeceği tartışılmaktadır. Gelişmekte olan ülkeler, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) gibi uluslararası kuruluşlar içinde daha fazla temsil arayışı sürdürürken, çoğunlukla ekonomik çıkarlarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, Küresel Güney'deki kalkınma ve dayanışma beklentilerini zayıflatabilmektedir. Hindistan, Brezilya ve Güney Afrika gibi ülkeler, serbest piyasa normlarını eleştirirken aynı zamanda bu normlara uyum sağlamaya devam etmektedir. Küresel Güney'in mevcut yönetim

² 1973 yılında Belçika'da kurulmuş olan bu sistem, dünya genelinde bankalar ve finans kuruluşları arasında güvenli ve hızlı para transferi yapılmasını sağlayan bir finansal mesajlaşma ağıdır. *Dünya Çapında Bankalararası Finansal Telekomünikasyon Derneği* anlamına gelir.

yapılarında gerçek bir dönüşüm sağlayıp sağlamayacağı belirsizdir. Bununla birlikte, sürdürülebilir bir küresel ekonomik sistem için daha kapsayıcı ve adil bir yaklaşım gerekliliği giderek daha fazla vurgulanmaktadır (Gray ve Gills, 2016: 559-560).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME: KÜRESEL GÜNEY, UKRAYNA-RUSYA SAVAŞI VE YENİ DÜZENİN KURULUŞU

Rusya-Ukrayna Savaşı, yalnızca iki devlet arasında cereyan eden bir çatışma değil; aynı zamanda Batı merkezli uluslararası düzenin temel normlarına, aktörlerine ve varsayımlarına yöneltilmiş tarihsel bir kırılmanın sembolüdür. Bu savaş, Carl Schmitt'in "*istisna hâli*"ⁿⁱ kavramsallaştırmasıyla açıklanabilecek biçimde, düzenin hukukunu askıya aldığı, egemenliğin yeniden tanımlandığı bir momenti temsil etmektedir. Aynı zamanda bu kriz, liberal uluslararası düzen'in güvenilirliği, tarafsızlığı ve sürdürülebilirliği açısından da derin bir meşruiyet sorgulamasını tetiklemiştir. Ukrayna'nın toprak bütünlüğü ve egemenliği açıkça ihlal edilmişken, uluslararası sistemin tepkileri, Küresel Güney açısından bir kez daha normatif çifte standardın örneği olarak algılanmıştır. Bu algı, savaşın yalnızca Batı-Rusya ekseninde değil, küresel adalet söyleminin merkezinde bir fay hattı oluşturduğunu göstermektedir.

Savaş, aynı zamanda Küresel Güney ülkeleri açısından çok boyutlu bir ikilem yaratmıştır. Bir yandan egemenlik ve toprak bütünlüğü gibi ilkelere bağlılık vurgulanırken, diğer yandan Rusya'nın Batı karşıtı pozisyonu üzerinden şekillenen jeopolitik okumalar, birçok ülkede net bir taraf seçimini imkânsız kılmıştır. Örneğin Hindistan, BM oylamalarında Rusya'yı doğrudan kınamaktan kaçınarak 'stratejik özerklik' politikasını sürdürmüş; Brezilya ise savaşı 'iki emperyal alanın çatışması' olarak tanımlayarak mesafe koymuştur. Güney Afrika, çatışmayı sömürge sonrası bloklaşmanın uzantısı olarak yorumlamış, arabuluculuk çağrısında bulunmuştur. Küresel Güney, bu çatışmayı yalnızca bir savaş değil; uluslararası düzenin krizinin sembolü olarak okumuş, bu nedenle tutumlarını yalnızca ahlaki değil, stratejik bir çerçeveye şekillendirmiştir.

Bu bağlamda ortaya çıkan yeni özneleşme, klasik güç politikalarının ötesine geçerek; normatif söylem üretimi, kurumsal inşa ve stratejik çok taraflılık gibi alanlara yayılmaktadır. Brezilya Devlet Başkanı Lula da Silva'nın "*Artık dünyayı beş ülkenin keyfine göre yönetemeyiz*" ifadesi, yalnızca bir siyasi eleştiri değil; Batı merkezli sistemin krizini teşhis eden çok kutuplu bir manifesto niteliğindedir. Benzer şekilde Hindistan Başbakanı Narendra Modi'nin "*Bu artık savaşın zamanı değil*" çıkışı, uluslararası krizlere karşı statik kutuplar yerine pragmatik iş birliği çağrısıdır. Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın "*Dünya beşten büyüktür*" söylemi ise, Küresel Güney'in temsiliyet, adalet ve güç dengesi taleplerinin sembolik çerçevesini kurmaktadır. Bu söylemler, Realizm'in dar güvenlik merkezli bakış açısını aşan, Postkolonyal kuramların öngördüğü şekilde alternatif norm üretimini hedefleyen çok boyutlu bir direnişi yansıtmaktadır.

Küresel Güney bu bağlamda yalnızca çok kutupluluğun demografik ve ekonomik taşıyıcısı değil, aynı zamanda yeni bir epistemolojik düzenin de normatif kurucusu olma iddiasını taşımaktadır. Dolar dışı ticaret modelleri, BRICS+ genişlemesi, Afrika Birliği'nin G20'ye kalıcı üye olarak dahil edilmesi ve Şanghay İş Birliği Örgütü'ne yönelik büyüyen

İlgiler; küresel yönetişimin artık yalnızca Batı merkezli değil, çok eksenli bir yapıya doğru evrildiğini göstermektedir. Bu gelişmeler, Robert Cox'un ifadesiyle "küresel hegemonik düzenin üretim, bilgi ve kurumsal yapı üzerinden yeniden tanımlandığı" ⁱⁱⁱ bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir.

Türkiye bu dönüşümde benzersiz bir ara güç pozisyonu üstlenmektedir. Hem NATO üyesi olarak Batı ittifak sisteminin içinden konuşmakta; hem de Rusya, İran ve Çin ile geliştirdiği çok boyutlu diyaloglarla Batı dışı bloklarla yapıcı angajmanlar kurmaktadır. Ukrayna-Rusya Savaşı sürecindeki tahıl koridoru anlaşmaları, diplomatik arabuluculuk rolleri ve BM sistemine yöneltilen yapısal eleştirileri, Türkiye'yi sadece pragmatik bir denge unsuru değil, aynı zamanda yeni düzen tartışmalarında ahlaki ve söylemsel bir kurucu özne hâline getirmektedir. Peki bu tablo bize ne söylüyor? Uluslararası sistem bir yıkımın eşiğinde mi, yoksa doğum sancısı çeken yeni bir düzenin inşasında mıyız? Bu soru artık teorik değil; son derece reel bir sınavdır. Mevcut gidişat üç temel senaryo etrafında kristalleşmektedir: (1) Küresel Güney'in söylem birliği ve kurumsal dayanışmayla çok kutuplu bir normatif mimari kurması, (2) Batı ve Güney arasındaki kırılmaların daha derin kutuplaşmalar ve vekâlet savaşları yaratması, (3) karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin işlevsel hâle getirildiği, bloklar arası esnek ittifakların belirleyici olacağı çoğulcu bir hibrit düzenin doğması.

Geleceğin sistemini belirleyecek olan yalnızca askeri güç, ekonomik kapasite ya da diplomatik beceri değil; kimin 'düzen kurucu ahlaka' sahip olduğu, kimin 'temsil adaleti' talebini taşıdığı ve kimin bu talepleri kurumsal sistemlere dönüştürebildiğidir. Küresel Güney, işte tam bu eşiğe ya tarihin pasif taşıyıcısı olarak kalacak, ya da yeni dünya düzeninin aktif kurucu gücü olarak yazılacaktır. Bu bir tercih değil; kaçınılmaz bir sınavdır.

Yazarlık Katkısı

Çalışma, tek yazarlı olarak yürütülmüştür.

Etik Kurul Beyanı

Çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

KAYNAKÇA

- Abrar, M. I., Basundoro, A. F., & Trystanto, T. (2022). Assessing the response of the Global South to Russo-Ukrainian war: Case study of India. *Global South Review*, 4(2), 6-25.
- Alden, C. (2023). The global south and Russia's invasion of Ukraine. In *Ukraine*, 359-377.
- Aliyev, P. (2023). Rusya-Ukrayna Savaşı ve Afrika'da gıda güvenliği. *Africana-İnönü Üniversitesi Uluslararası Afrika Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-50.
- Altınok, B. (2024). *Savaşın bin günü: Ukrayna ve Rus medyası savaştan nasıl etkilendi?* <https://www.newslabturkey.org/2024/11/20/savasin-bin-gunu-ukrayna-ve-rus-medyasi-savastan-nasil-etkilendi/> adresinden 16 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Anadolu Ajansı. (2024). *GÖRÜŞ-"Dünya 5'ten büyüktür" G20'de yankı buldu.* <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/gorus-dunya-5ten-buyuktur-g20de-yanki-buldu/3145717n> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.

- Ataman, M. (2025). *Turkish perspective of the Global South*. <https://www.dailysabah.com/opinion/columns/turkish-perspective-of-the-global-south> adresinden 8 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- ATASAM. (2024). *Çift merkezli & çok kutuplu dünya*. <https://www.atasam.org.tr/arastirma-analiz/gorus/cift-merkezli-cok-kutuplu-dunya> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Bağış, B. (2022). *Rusya-Ukrayna savaşının küresel ekonomiye ve Türkiye'ye etkileri*. SETA.
- BBC Türkçe. (2022). *Rusya-Ukrayna krizi: İki ülke basınında nasıl bir propaganda savaşı var?* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60404633> adresinden 16 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- BBC Türkçe. (2023a). *Rusya-Çin zirvesi: Ukrayna'nın işgali sonrası ilk kez Moskova'ya giden Şi Cinping'in Vladimir Putin ile görüşmesinden neler beklenebilir?* <https://www.bbc.com/turkce/articles/cjlx5gjzpzlo> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- BBC Türkçe. (2023b). *BRICS: Hangi ülkeler üye, grubun amacı ne?* <https://www.bbc.com/turkce/articles/c0j3zwvjw3jo> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Braveboy-Wagner, J. (2022). The challenge to the liberal order: Norms of the Global South. *Universal Values and Foreign Policy*, 2-10.
- Budrytė, D., & Davoliūtė, V. (2024). *The Russia-ukraine war and historical memory in the global south(s)*. [https://www.lawfaremedia.org/article/the-russia-ukraine-war-and-historical-memory-in-the-global-south\(s\)](https://www.lawfaremedia.org/article/the-russia-ukraine-war-and-historical-memory-in-the-global-south(s)) adresinden 14 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Carvalho, Gustavo. Q., & A: *Navigating a complex global order – The Global south and the west*. <https://saiia.org.za/research/qa-navigating-a-complex-global-order-the-global-south-and-the-west/> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Cihannüma. (2024). *Rus Wagner Grubu'nun Afrika faaliyetleri*. <https://www.cihannuma.org/cihanname/cihanname-2-sayi/rus-wagner-grubu%E2%80%99nun-afrika-faaliyetleri> adresinden 17 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Çakırca, B. (2025). Çok kutuplu uluslararası sistemde stratejik otonomi kavramı ve önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 323-345.
- Çakmak Ziberovski, T. (2024). Bağımlılık yaklaşımı çerçevesinde küreselleşmenin kuzey güney ayrımına etkisinin analizi. *Anadolu Strateji Dergisi*, 6(1), 95-106.
- Çalışkan, F. (2022). Adım adım Rusya Ukrayna savaşı ve üçüncü tarafların sürece etkisi. *Euro Politika*, (14), 35-47.
- Euro News. (2022). *Ukrayna savaşı, Çin'in 'sınırsız Moskova-Pekin dostluğu'nu test ediyor*. [Ukrayna savaşı, Çin'in 'sınırsız Moskova-Pekin dostluğu'nu test ediyor | Euronews](https://www.euronews.com/tr/ukraine-war-china-testing-unlimited-moscow-beijing-friendship) adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Evren Atlası. (2023). *Afrika birliği: Kazanımlar, mücadeleler ve Afrika'nın geleceği*. <https://evrenatlası.com.tr/kultur/afrika-birligi/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Fidan, M., & Lokmanoglu, E. (2023). Sosyal medya savaşlarında yeni bir kavram: Rusya-Ukrayna savaşı özelinde dijital ambargo. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 28-38.

- Fikir Turu. (2023). *BRICS'in genişlemesi: Yeni dünya düzeni örgütüne kavuştu mu?* <https://fikirturu.com/jeo-politika/bricsin-genislemesi-yeni-dunya-duzeni/> adresinden 13 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Giga. (2022). *The War in Ukraine and the Global South: Perceptions, Reactions, and Implications*. <https://www.giga-hamburg.de/en/events/giga-forum/war-ukraine-global-south-perceptions-reactions-implications> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Google Books Ngram Viewer. <https://books.google.com/ngrams/> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Gray, K., & Gills, B. K. (2016). South–South cooperation and the rise of the Global South. *Third World Quarterly*, 37(4), 557-574.
- Gürdeniz, C. (2025). *Yeni dünya düzenini anlamak ve Türkiye'yi konumlandırmak*. <https://www.veryansintv.com/yazar/cem-gurdeniz/kose-yazisi/yeni-dunya-duzenini-anlamak-ve-turkiyeyi-konumlandirmak> adresinden 16 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Haramoon Çağdaş Araştırma Merkezi. (2017). *Rusya-NATO arasındaki gerilimin şekilleri ve sonuçları*. 27 Kasım 2017, 1-13. <https://www.haramoon.org/wp-content/uploads/2017/11/Manifestations-and-Consequences-of-Tension-Between-Russia-and-NATO-tr.pdf> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Heng, C. (2025). *From Western-centrism to Global South: Developing countries unite to push for a more just order*. <https://www.globaltimes.cn/page/202503/1330169.shtml> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Hitti, N. (2023). *Küresel Güney ve Küresel Kuzey arasında*. <https://www.indyrturk.com/node/633311/d%C3%BCnyadan-sesler/k%C3%BCresel-g%C3%BCney-ve-k%C3%BCresel-kuzey-aras%C4%B1nda> adresinden 14 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- <https://thediplotmat.com/2024/10/anti-western-or-non-western-the-nuanced-geopolitics-of-brics/> adresinden 16 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Kaçmaz, M. (2020). Avrasya denklemine jeopolitik kırılma; Ukrayna. *Türk Coğrafya Dergisi*, (74), 157-165. <https://doi.org/10.17211/tcd.603247>
- Kasap, M. A. (2022). Haber değerinin değişimi, dijitalleşme ve tabloidleşme: Rusya-Ukrayna savaşı ve TV haberleri. *The Journal of Communication and Social Studies*, 2(2), 192-208. <https://doi.org/10.29228/itamder.6>
- Khylyk, M., & Khylyk, O. (2024). Navigating Global South's ambivalent stance on Russia-Ukraine war. *Evropský Politický A Právní Diskurz*, 11(4), 5-15.
- Kıbrıs Gazetesi. (2024). *Uluslararası sistem ve çok kutuplu dünya düzeni*. <https://kibrisgazetesi.com/yazar/gokhanguler/konu/uluslararasi-sistem-ve-cok-kutuplu-dunya-duzeni/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Klyszcz, U. K. (2023). *It is not about 'neutrality': How the Global South responds to Russia's invasion*. <https://www.boell.de/en/2023/01/30/it-not-about-neutrality-how-global-south-responds-russias-invasion> adresinden 17 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Kosic, P. (2023). Perspectives from the global south: Russo-Ukrainian war, energy crisis and new approach to global integrations. *Avrasya Dünyası*, (13), 52-57.
- Kutlay, M. (2024). 21. Yüzyılı kazanmak: Güç Geçişleri döneminde küresel güney ve Türkiye. *TÜSİAD Küresel Siyaset Forumu Makale Dizisi*, (7), 1-18.

- Lee Kuan Yew School of Public Policy. (2024). *What Does the Rise of the Global South Mean for the World?* <https://lkyspp.nus.edu.sg/gia/article/what-does-the-rise-of-the-global-south-mean-for-the-world> adresinden 10 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Levaggi, A. G., & Donelli, F. (2021). Turkey's changing engagement with the global South. *International Affairs*, 97(4), 1105-1124.
- Mohan, V. (2025). In search of consensus: Examining Global South perspectives on climate security in UNSC debates. *Earth System Governance*, (23), 100231, 1-11.
- Nadkarni, V., D'Anieri, P., Kerr, S., Sharafutdinova, G., Pu, X., Ollapally, D. M., Junior, P.V., Moore, C., & Divsallar, A. (2024). The Russia–Ukraine War and reactions from the global south. *The Chinese Journal of International Politics*, 17(4), 449-489.
- ODAP. (2023). Çin'in önlenemez yükselişi ve küresel güç mücadelesi. <https://www.odap.org/bolgeler/abd/cinin-onlenemez-yukselisi-ve-kuresel-guc-mucadelesi/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Oğuzlu, T. (2023). Küresel güney: Nedir, ne değildir? Neden bazı ülkeleri korkutuyor? <https://fikirturu.com/jeo-politika/kuresel-guney-nedir-ne-degildir-neden/> adresinden 14 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Özçelik, S. (2022). Afrika, Ukrayna-Rusya Savaşı'nda neden sessiz ve tarafsız? <https://www.qha.com.tr/yazarlar/prof-dr-sezai-ozcelik-35/afrika-ukrayna-rusya-savasi-nda-neden-sessiz-ve-tarafsiz-387561> adresinden 16 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Politik Akademi. (2011). Soğuk savaş sonrası dönemde uluslararası sistem. <https://politikakademi.org/2011/03/soguk-savas-sonrasi-donemde-uluslararasi-sistem/> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Samsun, A. T. (2022). Ukrayna Krizi'nin Avrupa güvenliğine olan etkisi. *EURO Politika*, (12), 7-15.
- Sancar, M. Ö. (2025). NATO'suz Türkiye, BRICS artı, Küresel güney. <https://www.veryansintv.com/natosuz-turkiye-brics-arti-kuresel-guney> adresinden 17 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Seiwert, E. (2024). *Anti-Western or Non-Western? The Nuanced Geopolitics of BRICS*.
- STRASAM. (2022). Rusları kızdıran NATO'nun Genişleme Süreci Nedir? (4). [Rusları kızdıran NATO'nun Genişleme Süreci Nedir? \(4\) | Stratejik Araştırmalar Merkezi - STRASAM.ORG](https://www.strasam.org/2022/04/ruslari-kizdiran-nato-nun-genisleme-sureci-nedir-4/) adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2025a). Latin Amerika ve Karayip devletleri topluluğu (CELAC). <https://www.mfa.gov.tr/latin-amerika-ve-karayip-devletleri-toplulugu-celac.tr.mfa> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2025b). Güney ortak pazarı (MERCOSUR). <https://www.mfa.gov.tr/guney-ortak-pazari.tr.mfa> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- TASAM. (2025). Çok Kutupluluk. https://tasam.org/tr-TR/Icerik/73787/cok_kutupluluk adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Tekin, S. (2020). Güney–Güney işbirliğinin ideolojik temelleri: Bağlantısızlar hareketi ve küresel güney. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 65-81.
- Tercüman. (2024). ASEAN'ın geleceği: ABD ve Çin arasında denge arayışı. <https://www.tercuman.com/analiz/aseanin-gelecegi-abd-ve-cin-arasinda-denge-arayisi-484/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.

- TRT Avaz. (2022). *İttifak profili: Şanghay İş birliği Örgütü (ŞİÖ)*, <https://www.trtavaz.com.tr/haber/tur/avrasyadan/ittifak-profil-sanghay-is-birligi-orgutu-sio/62bc1ab001a30a217cebead0> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- TUDPAM. (2024). *Türkiye'nin dış politik vizyon rotası bize ne anlatıyor?* <https://tudpam.org/turkiyenin-dis-politik-vizyon-rotasi-bize-ne-anlatiyor/> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- TUIÇ Akademi. (2014). *Kuzey-Güney ayrımı*. [Kuzey-Güney Ayrımı | TUIÇ Akademi](#) adresinden 13 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Tulun, M. O. (2025). Türkiye'nin Ukrayna-Rusya savaşındaki arabuluculuğu. *Avrasya İncelemeleri Merkezi (AVİM)*, Analiz No. 2024/18. <https://avim.org.tr/tr/Analiz/TURKI%CC%87YE-NI%CC%87N-UKRAYNA-RUSYA-SAVASINDAKI%CC%87-ARABULUCULUGU> adresinden 6 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Turner, M. (2024). *The global south and the Russia-Ukraine war: Nonalignment and western responses on the cusp of a multipolar world*. <https://www.securityincontext.org/posts/the-global-south-and-the-russia-ukraine-war-nonalignment-and-western-responses-on-cusp-of-multipolar-world> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Tuttup, B. (2024). *What is the Global South?* <https://foreignanalysis.com/what-is-the-global-south/> adresinden 15 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- UNCTAD. (2023). *Sınıflandırmalar*. <https://unctadstat.unctad.org/EN/Classifications.html> adresinden 10 Mart 2025 tarihinde erişildi.
- Verlag Barbara Budrich. (2023). *Der Russland-Ukraine-Krieg und die internationale Ordnung aus der Perspektive des Globalen Südens*. <https://budrich.de/news/internationale-beziehungen-sicht-globaler-sueden/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.
- Yıldız, M. (2022). Rusya-Ukrayna savaşında Rusya'yı anlamak: Tek sorumlu Putin mi? *Akademik Hassasiyetler*, 9(19), 143-168.
- Zentrum Libe-rale moderne. (2023). *Die Ukraine und der Globale Süden*, <https://ukraineverstehen.de/die-ukraine-und-der-globale-sueden/> adresinden 7 Haziran 2025 tarihinde erişildi.

ⁱ Carl Schmitt (1888-1985), egemenlik ve olağanüstü hâl kavramları üzerine çalışmalarıyla tanınan Alman hukukçu ve siyaset teorisyenidir. Ona göre, egemen olan, istisna haline karar verendir; yani hukukun askıya alındığı kriz anlarında, düzeni sağlamak adına hukukun dışına çıkma yetkisine sahip olan otorite egemendir. Daha fazla bilgi için bkz. Yılmaz, S. (2023). "İstisna Hali" üzerinden bir egemenlik kavramı tartışması". *Muharrem Balci Akademik Çalışmalar*, <https://muharrembalci.com>

ⁱⁱ Robert W. Cox (1926-2018), uluslararası ilişkilerde eleştirel teori yaklaşımının öncülerinden biri olarak bilinir. Antonio Gramsci'nin hegemonya kavramını küresel düzene uyarlayarak, hegemonik gücün yalnızca maddi güçle değil, aynı zamanda bilgi üretimi ve kurumsal mekanizmalar aracılığıyla sürdürüldüğünü savunmuştur. Cox'a göre hegemonya, zorlama sonucu değil, devletlerin güç odakları etrafında o gücün etkisini kabul ederek kendi rızalarıyla oluşturdukları bir ilişki sistemidir. Daha fazla bilgi için bkz. Çiftçi, K. (2009). "Soğuk Savaş Sonrasında ABD: Rıza'ya Dayalı Hegemonya'dan "İmparatorluk" Düzenine". *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 5(10), 203-219.

