

18TH

INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS

SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

16 - 17 ARALIK
2023



Full Text Book

Tam Metin Kitabı



www.ubaksymposium.org

Broadcaste Coordinator / Yayın Koordinatörü

Dr. Muhammet ÖZCAN

General Publishing Director / Yayın Yönetmeni

Dr. Muhammet ÖZCAN

Editor / Editör

Dr. Bülent POLAT

Bu kitapta yayınlanan Bildiri Tam metinleri “Bookcites Kitap Atıf Dizini” tarafından taranmaktadır

**Cover Design / Kapak Tasarım**

Bülent POLAT

Interior Design / İç Tasarım

Mahmut Sami TEMİZ

First Edition / Birinci Basım ©

30 Aralık 2023 - Ankara

ISBN

978-625-6861-71-8

Asos Yayınevi**1st Edition** 30 Aralık/ 2023

Address / Adres: Çaydaçira Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No:67/2-4/Merkez/Elazığ

E-Mail: asos@asosyayinlari. com**Web:** www. asosyayinlari. com**Instagram:** <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>**Facebook:** <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>**Twitter:** <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Ankara 2023

BOARDS / KURULLAR**Supporting Institutions / Destekleyen Kurumlar**

Ankara Bilim Üniversitesi

Honor Board / Onur Kurulu

Prof. Dr. Yavuz DEMİR, Ankara Bilim Üniversitesi Rektörü

Chairman of the Organizing Committee / Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Emel ÇETİNKAYA, Sakarya Üniversitesi

Congress Organizing Committee / Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Emel ÇETİNKAYA, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Aydın GÜVEN, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan KAYA, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Handan AKKAŞ, Ankara Bilim Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Rabia YILAR, Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi

Congress Scientific Committee / Bilim Kurulu

Doç. Dr. Gülbarşın ADAMBAEVA, Yessenov Üniversitesi, Kazakistan

Dr. Öğretim Üyesi Mamdouh ALENEZİ, Prince Sultan University

Doç. Dr. Gülser AKTAN, Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Türkan ASKEROVA, Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi

Dr. Öğretim Üyesi Osman ASLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Nur Yorgancılar ATATOPRAK, Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Ferda ATLI, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Alpertunga AVCI, Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. Gönül BALKIR, Kocaeli Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hande BARLIN, Gebze Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Didem Paşaoğlu BAŞ, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Zafer BAŞKAYA, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Doç. Dr. Cemal BAYAK, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ, Trabzon Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Asiye BERBER, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Shener BILALLI, International Balkan University

Doç. Dr. Eda BOZKURT, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Ümmügülüm CANDEĞER, Osmaniye Korkutata Üniversitesi

Doç. Dr. Elifhan Köse ÇAL, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Özgür ÇALIŞKAN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Özlem ÇAKIR, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal ÇELİK, Sakarya Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hilal ÇİFTÇİ, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Kemal ÇİFTYILDIZ, Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Gökhan DEMİRKOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Türkan Polatçı DEMİRKOL, Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Gül DERTLİ, İstanbul Topkapı Üniversitesi

Doç. Dr. Rabia Köse DOĞAN, Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Füsün Çoban DÖŞKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Faruk DÜNDAR, University of Glasgow

Doç. Dr. Nihada Delibegovic DZANİC, University of Tuzla

Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Huriye EMEN, İstanbul Topkapı Üniversitesi

Doç. Dr. Füsün EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Gür ERDOĞAN, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Zuhale ERGEN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Aydın ERTEKİN, Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İsmail ERTON, Atılım Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru GÖZÜKARA, İstanbul Arel University
Prof. Dr. Canan HAMURKAROĞLU, Karabük Üniversitesi
Prof. Dr. Irshad HUSSAİN, The Islamia University of Bahawalpur
Prof. Dr. Emel İSLAMOĞLU, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal İYEM, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. İdris KADIOĞLU, Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil KAHRAMAN, Yaşar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hülya KALYONCU, İstanbul Topkapı Üniversitesi
Prof. Dr. Behset KARACA, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Cemile Bahtiyar KARADENİZ, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Adem KARAKAŞ, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özlem KARAKIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Elvan KARAKOÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Alper KARASOY, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Sevinç KASIMOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Sibel KILIÇ, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Şenol KORKUT, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Elvira LATİFOVA, Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Harun MEYDAN, Ankara Bilim Üniversitesi
Prof. Dr. Meruert MUSABAEVA, Eurasian National University, Kazakistan
Doç. Dr. Naka NİKSİC, Belgrad Üniversitesi, Sırbistan
Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ayla OĞUZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem ÖZGÜR, Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülbin ÖZKAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gülşen Fatma Çulhaoğlu PİRENCEK, Çankaya Üniversitesi
Doç. Dr. Özgül POLAT, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Galbatsova SHAHRUZAT, Daghestan State University
Prof. Dr. Gulnoz SATTOROVA, Özbekistan İlimler Akademisi
Doç. Dr. Vafa SAVASKAN, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mesut SOYALIN, Siirt Üniversitesi
Dr. Güلزade STANALİEVA, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf SÜLÜN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Leyla ŞENER, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan ŞIKER, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Türkmen TÖRELİ, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Esra TÜRE, Amasya Üniversitesi
Doç. Ayşegül TÜRK, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. F. Oben ÜRÜ, İstanbul Arel University
Prof. Dr. Andrey VOLODİN, Moskova State University, Russia
Dr. Öğretim Üyesi Ali Fuat YALÇIN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sercan YAVAN, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hasan YAZICI, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer YILAR, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe YOĞURTÇU, Kırgız Türk-Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf YURDİGÜL, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Meltem YURTÇU, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nurshat ZHUMADİLOVA, Kazakistan, Karaganda Bolaşak Üniversitesi

Sekretary / Sekreteryä
Arş. Gör. Ebru Buket AYGÜN



TAM METİNLER PROCEEDINGS

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Duyarsızlaşma: Acının Yanında Haz da Yanar.....	9
Çalışan Kariyerine Etki Eden Faktörler: Yabancı Dil Öğrenimi.....	16
Dijital Girişimcilik ve Dijital Pazarlamanın Kadın Girişimcileri Güçlendirici Etkisi	22
Balkan Antantı Üyeleri Arasında Ekonomik İşbirliğini Artırma Girişimi: Ekonomik Konsey	30
Mikrokredi Uygulamalarının Eskişehir’li Kadın Girişimcilere Etkileri.....	35
Kılıcın Hecrî Dîvânı’ndaki Yansımaları	59
Ömer Seyfettin’in “Gizli Mabet” ve “Türbe” Hikâyelerinde “Yanılgi” Kavramı.....	66
Resistance to Learning: A Comprehensive Review of Contributing Factors.....	71
Revolutionizing Coaching and Professional Development: A Comprehensive Exploration of Video-Based Apps in the Digital Age	79
Exploring the Impacts of Metacognitive Strategies in Mathematics Teaching Practices: A Comprehensive Literature Review	90
Annelerin Zihin Yetersizliği Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi".....	98
Çocuklar İçin Gerçekleştirilen Uygulamalı Oyun Araştırmalarının Özelliklerinin Betimlenmesi	109
Üniversite Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçiş Sürecinde Algıladıkları Sorunların İncelenmesi	121
Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimlerinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarıyla İlişkilendirme Düzeyleri ile Tübitak 4006 Bilim Fuarına Katılma Durumları Arasındaki İlişki	130
Bir Köy Okulunun Dönüşümü: Ataletten İşlerliğe Geçişin İncelenmesi	140
Yürütülen Eğitim Faaliyetlerinin Coğrafya Öğretmen Adaylarının Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi.....	150
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi	160
Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eşitsizlikler Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin İncelenmesi.....	173
Sosyal Beğenirliğin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi	182
Matematik Eğitiminde Üst Bilişsel Sorularla Desteklenmiş Ev Ödevleri ile İlgili Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi	196
Covid-19 Döneminde Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi.....	206
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Hakkındaki Görüşleri	212
Türkiye’de Eğitim Hukuku Uygulamaları.....	221
Atasözlerinde Mental Fiiller: Dîvânü Lugâti’t-Türk Örneği.....	227
İsrail’in Hapishanedeki Filistinli Esirlerin Durumları ve Uluslararası Hukuktaki Yeri	240
Önleyici Tutma Türleri Olarak Suç ve Ceza Politikaları	249
İslami Finansta Yeşil Sukuklar.....	260
Huzurevi Yaşlılarını Ziyaretin Gençlerdeki Manevi-Psikolojik Yansımaları: Din Psikolojisi Perspektifinden Bir İnceleme	267
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hikâye Etkinlikleri	278
Güncel Yönetim Yaklaşımlarından Mantar Yönetim Yaklaşımı	295

Akıllı Telefon Bağımlılığının Akademik Motivasyona Etkisi: Hereke Ömer İsmet Uzunyol Myo Öğrencileri ile Bir Uygulama	305
Çalışan Kariyerine Etki Eden Faktörler: Yabancı Dil Öğrenimi.....	312
Kırgız Kültüründe Toplumsal Cinsiyet Rollerindeki Dönüşüm: ‘Ata’ Filmi Örneği Üzerinden Bir Çözümleme.....	318
Salvatore Sciarrino’nun Müziğinde “Pencere Formu” ve Zamanın Çok Katmanlı Yapısı	326
Duyarsızlaşma: Acının Yanında Haz da Yanar.....	332
Geştalt Bakış Açısından Beden Dili: “Gerçeği Gösteren Düğmeler”	339
Algılanan Belirsizliği Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması	346
Beliren Yetişkinlik Döneminde Özerklik ve İlişkisel İhtiyaçlarının Otobiyografik Bellek İşlevleri ile İlişkisi	352
Şizofreni Tanısı Alan Bireylerin Şiddet Davranışlarının Adli Suça Dönüşmesinin İncelenmesi	359
Algılanan Stres, İyimserlik, Karamsarlık ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiler: Genç Yetişkin Spor İnsanları Örneği.....	370
Flütün Avrupa’daki Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyıl Müziğinde Kullanılan Çağdaş Teknikler Işığında Boehm Sistem ile Kingma Sistem Flütün Karşılaştırılması	381
Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Bir Eylem Araştırması	392
Türkiye’deki Büyükşehir ve İl Belediyeleri 2020 – 2024 Stratejik Planlarında Yer Alan Performans Göstergelerinin Çeşitli Parametreler Açısından Değerlendirilmesi	408
İstatistiksel Veriler Kullanılarak İntihar Olayları ile Sosyal ve Ekonomik Göstergeler Arasındaki İlişkilerin Analiz Edilmesi.....	415
Stratejik Yönetim ve Performans Yönetimi: Kurumsal Başarıya Giden Yol.....	426
Nevşehir Müzesi Mezar Örnekleri; Lahit, Ostotek ve Torpido Mezarlar	431
Modern Cami Mimarisi Örneklerinden Köln Merkez Camii	438
Sözbilimin Alt Başlığı Olan Söz Sanatlarına Dair Bir İnceleme: Ferhan Şensoy Örneği.....	446
Ermenek Kalesi/Firan Kalesi’nin Karamanoğulları Açısından Önemi	458
Büyük Selçuklu Devleti Sultanı Melikşah’ın Yönetim İlkeleri ve Kişilik Özellikleri.....	463
Osmanlı Hariciye Nezaretinde Gayrimüslimler	470
Malatya Suikastı Bağlamında Demokrat Parti İktidarının İslamcı Yayın Organlarıyla İlişkisi	475
Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumları.....	483

Makale id= 63

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1810-3481

Duyarsızlaşma: Acının Yanında Haz da Yanar

Prof.Dr. Figen Akça¹

¹Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada, gestalt terapi yaklaşımında belirgin, ama diğer terapi yaklaşımlarında nispeten göz ardı edilmiş bir kavram olan duyarsızlaşma temas biçiminden bahsedilecektir. Duyarsızlaşma kavramı, kişinin kendi bedeninden gelen duyuların ve duyguların farkına varamamasıdır. Duyarsızlaşan kişi, yemeği tadının ve kokusunun farkında olmadan yer. Ya da kişi kulağına gelen müziği duyar ama ne ritminin ne ezgisinin farkında değildir. Belki daha da önemlisi çevreden gelen ihtiyaçlara da kendini kapatacak kadar kapalı bir ruh dünyası sergiler. Bu temas biçimini sıklıkla kullanan kişilerin günümüzde kişilerarası ilişkilerden toplumsal sorunlara uzanan geniş bir ranjda sorun teşkil ettiğine tanıklık etmekteyiz. Gerek romantik ilişkilerde gerekse eğitim ortamlarında ciddi sorunlara neden olduğuna dair kanıtlar sunmak mümkün. Kavramın tanıtılmasının ve doğru anlamlandırılmasının, öğrenilmesinin önemi bu çalışmada gözler önüne serilmeye çalışılacaktır. Konuyu ele alırken önce gestalt terapisinde kullanılan önemli kavramlardan biri olan temas ve temas biçimleri kavramları üzerinde duracak ardından da duyarsızlaşma ve bu kavrama ilişkin kişisel deneyimlerde nasıl görüldüğüne ilişkin örnekler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Gestalt Terapi, Temas Biçimleri

Depersonalization: Pleasure Burns Alongside Pain

Abstract: In this study, depersonalization contact style, which is a prominent concept in the gestalt therapy approach but relatively ignored in other therapy approaches, will be discussed. The concept of depersonalization is the inability to be aware of the sensations and emotions coming from one's own body. The desensitized person eats food without being aware of its taste and smell. Or the person hears the music but is not aware of its rhythm or melody. Perhaps more importantly, it displays a spiritual world that is so closed off that it shuts itself off from the needs coming from the environment. We witness that people who frequently use this form of contact today pose a wide range of problems ranging from interpersonal relations to social problems. It is possible to present evidence that it causes serious problems both in romantic relationships and in educational environments. The importance of introducing the concept, understanding and learning it correctly will be tried to be revealed in this study. While discussing the subject, we will first focus on the concepts of contact and contact forms, which are one of the important concepts used in gestalt therapy, and then examples of depersonalization and how this concept appears in personal experiences will be presented.

Keywords: Gestalt Therapy, Desensitization Contact Style, Contact Styles

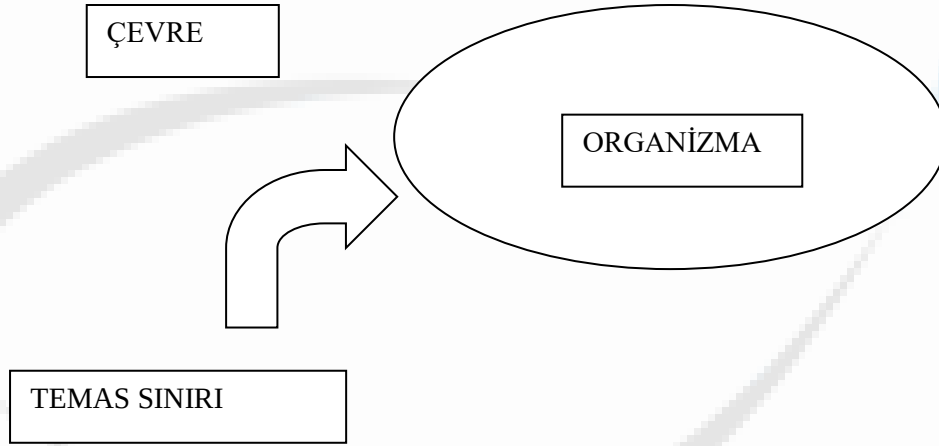
Temas Kavramı

Gestalt yaklaşımı, farkındalık, tamamlanmamış işler, ihtiyaçlar veya kutuplar kavramı gibi kavramların yanı sıra temas kavramı ile de diğer terapi yaklaşımlarında farklılaşmaktadır. Temas kavramının Gestalt yaklaşımındaki yeri oldukça önemlidir, zira hem psikolojik sorunların belirmesinde hem de değişim ve büyümenin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Gestalt yaklaşımına göre yaşantı, organizma ve çevre arasındaki temas sınırının bir fonksiyonudur. Kişinin “ben” olanı, “ben olmayanlardan” ayırdığı yani

tecrübe ettiği yer temas sınırındır. Neredeyse tüm psikolojik sorunlar bu temas sınırında ortaya çıkarlar (Daş, 2006; 107).

Temas sırasında aktif ve üretici olan kişinin büyüme ve değişime yol açan özellikleri belirgin hale gelir. Bu şekilde aktif biçimde ortaya çıkan temasın bir sonucu olarak kişiliğin bazı bölümleri çevre ile irtibat halinde bütünleşme fırsatı bulur ve öncekinden farklı ve daha bütünsel yeni bir kişilik örüntüsü ortaya çıkar. Çevre ile temas kuran kişinin çevre ile bu etkin birlikteliği onun değişmesi demektir, yani temas ile kişinin aynı kalması neredeyse olanaksızdır. Ancak değişimin yaralı mı yoksa yıkıcı mı olacağı önceden bilinemez. Bu nedenle gestalt yaklaşımında temas kavramının iki yönlü etkisini anlamak gerekir; psikolojik sorunların ortaya çıkışı ve değişim ile büyümenin gerçekleşmesi (Daş, 2009; 187).

Temas sınırının ait olduğu iki alan organizma ve çevredir. Zira temas sınırında yapılan seçimler, yaşam biçimini; içinde yaşanan kültürün yapısını, iş, ev ve aşk ilişkilerini belirler. Temas sınırı, kişinin hem diğerlerinden ayrıştığı hem de onlarla temas kurduğu yerdir. Temas sınırı stabil değildir, labil bir özelliğe sahiptir, yani kişi, çevre ve çevre-kişi arasında gerçekleşen farklılıklara bağlı olarak an ve an değişim gösterme potansiyeline sahiptir. Eğer bu ilişki genel olarak tatminkâr ise kişi uyumludur. Eğer bu ilişkide çeşitli çatışmalar çıkıyor ise uyumsuzluk söz konusudur. Aşağıdaki şekilde organizma ile çevre arasındaki temas sınırı gösterilmektedir.



Şekil 1. Organizma ile çevre arasındaki temas sınırı (Kaynak: Daş, 2002;543)

Temas Biçimleri

Temas sınırında oluşan ve ilişkilerde uyumsuzluğun ortaya çıkmasında rol oynayan faktörlerden birisi temas biçimleridir. Temas biçimlerini içe alma, duyarsızlaştırma, saptırma, yansıtma, kendine döndürme, kendini seyretme ve iç içe geçme şeklinde özetlemek mümkündür. Bireyin diğer insanlar ile olan ilişkilerinde kullandığı temas kurma biçimleri aşağıda bir örnek üzerinden açıklanmaktadır:

İçe alma: Kişinin çevresinden gelen duygu, düşünce ve davranışları ayırt etmeden ve özümsemeden, olduğu gibi içine alarak kabul etmesidir. Örneğin içe alan kişi yiyecekleri çiğnmeden yutar. Ya da müzik dinlemek isteyen birisi her tür müziği ayırt etmeden her an her yerde dinler, seçici davranmaz.

Duyarsızlaşma: Bireyin kendi bedeninden gelen duyuların ve duyguların ayırdına varamamasıdır. Duyarsızlaşan kişi, yemeği tadının ve kokusunun farkında olmadan yer. Ya da kişi kulağına gelen müziği duyar ama ne ritminin ne ezgisinin farkında değildir.

Saptırma: Kişinin diğer kişilerden gelen mesajları, tepkileri, duygu ifadelerini duymaması, görmemesidir. Saptırma temas kurma biçimini kullanan birey, yemek yememek için ağzını sıkı sıkı kapatır. Kişi çevrede bir müzik sesi olduğunu duymaz, çünkü kulaklık takmıştır.

Yansıtma: Bireyin kendi duygu, düşünce, davranış ya da özelliklerini bir başkasına, duruma ya da objeye yönlendirmesidir. Yansıtan kişi yediklerini tükürür veya kusar. Kişi hoparlör ile müziği dışarı verir ama kendisi duymaz, arabada yüksek sesle müzik dinleyerek giden gençler buna örnek verilebilir.

Kendine Döndürme: Kişinin diğerlerinin beklediklerini (sevgi, ilgi, öfke gibi) kendine veya diğerlerine göstermesidir. Kendine döndüren kişi yemek yerine ya kendi dudaklarını ya da kendi yemek yemez, başkalarına yedirir. Kişi müziğin ritmine göre bedeniyle tempo tutar.

Kendini Seyretme: Kişinin kendini, sanki bir başkasıymış gibi, dışarıdan gözlemesi, izlemesidir. Kendini seyreden kişi, ayna karşısında yemek yiyor gibidir. Ya da kişi müzik dinlerken sürekli kendini inceler ve nasıl müzik dinlediğini, bundan hoşlanıp hoşlanmadığını, kendinde nasıl duygular ortaya çıkardığını, nasıl ritim tuttuğunu takip eder.

İç İç Geçme: Bireyin kendisi ve diğerleri arasındaki sınırı yok etmesi yani “bir” olarak görmesidir, Birey bu temas biçiminde kendi sınırlarını belirleyemez. Mesela iç içe temas kırma biçimini sık kullanan kişilerin yemek yemeleri bile karşısındakinin aynı eylemine bağlıdır. Hatta karşısındakinden de kendi yemek yerse yemesini, yemezse yememesini bekler. Müzik dinleyen kişi şarkıyı söyleyen kişi ile karaoke yaparak aynı şekilde söylemek için yoğun çaba gösterir, hatta sonunda kendi sesi ile sanatçının sesini ayırt edemez hale gelir (Daş, 2009).

Temasta olan kesinti ve engellenmeler ihtiyaçların doyumunu en aza indirgeyerek hem kişinin kendisiyle hem de diğerleri ile hem de çevreyle olan doyumlu/iyi temasın durdurulmasına yol açarlar. Temastaki bu kesinti ve engellemelere Perls ve ark., *temas sınırı bozuklukları*, Polster ise *kendiliği düzenlemenin engellenmesi* adını vermişlerdir (Sezgin, 2002;16).

Kişi çevresiyle temas ederken bu temas biçimlerini ayrı ayrı kullanabileceği gibi, birkaçını ya da hepsini birlikte de kullanabilir. Örneğin içe alma temas biçimi, diğer bütün temas biçimlerinin temelinde yer alır ve dolayısıyla diğerlerine mutlaka eşlik eder. (Daş, 2009). Gestalt yaklaşımı açısından temas biçimleri çok önemli bir konudur, çünkü bireyin çevresiyle sağlıklı biçimde temas kurmasını ve dolayısı ile gereksinimlerini karşılamasını nasıl ve hangi yollarla engellediğinin tespit edilmesi, terapide nelere etki edeceğini ve nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesine çok önemli bir katkıda bulunur (Daş, 2006).

Yukarıda kısaca bahsedilen temas biçimleri içinden bu çalışma için “duyarsızlaşma temas biçimi” seçilmiştir. Konu 5 N 1 K şeklinde ele alınmıştır.

(1 N) Duyarsızlaşma Nedir?



“Duyarsızlaşma tıpkı yandaki resimdeki gibi orada bir çiçek olduğunu görmek ama onun dokularını duyumsayamamak demektir”

F. Akça

En genel anlamıyla duyarsızlaştırma hislerin uyuşturulmasıdır. Duyarsızlaşmada kişi kendi bedeninin, isteklerinin ve duygularının farkında değildir (Daş,2006;138). Sills ve arkadaşları (1989) duyarsızlaştırmayı kişinin duyumlarını hissetme becerisinin yetersizleşmesi, zayıflaması olarak da tanımlanmaktadır. Kepner (1982)'e göre duyarsızlaşma temas biçimini sık kullanan bireyler, bedensel duyumlarını ve bedensel ihtiyaçlarını görmezden gelme eğilimindedirler. Bedenlerinin farklı bölgelerinde hissizlik, cansızlık, uyuşukluk yaşamaktadırlar. Zihinsel etkinlik ve yaşantılara, fiziksel etkinlik ya da yaşantılardan daha fazla önem verdiklerini belirtmektedirler. Ayrıca sadece kendileri için değil diğer insanların duyum ve duygularına da duyarsızlaşmışlardır ve çevreleri tarafından derinliği olmayan, duygusuz, empati becerisi olmayan bireyler olarak tanımlanırlar (akt. Aktaş ve Daş, 2002; 84).

(2 N) Duyarsızlaşma Nerede Kendini Gösterir?

Duyarsızlaşma, bedensel duyumlara ve duygulara duyarsızlaşma olmak üzere iki biçimde ortaya çıkabilir. Birey duyumlarını dikkate almayarak veya algı düzeyinin kapasitesini azaltarak kendisi rahatsız eden duyumların etkisinden kurtulma çabası içine girer. Fark etmemek, görmemek, duymamak gibi (Daş, 2006;137).

Bedensel duyarsızlaşmada birey görme, işitme, tatma, koklama, dokunma ya da bu duyumların farklı birleşimlerinden oluşan duyumlarının farkına varmamakta yani bunlarla ilgili hiçbir şey duyumsamamaktadır. Hiçbir şey hissetmediği için de iç ve dış uyaranların pek çoğuna tepki vermemektedir. Buz gibi havada dışarıda sevgilisini bekleyen ergen ya da evinin yanından geçen trenlerin sesini artık duymayan kişi gibi. Ya da çok yorgunuz ama çalışmamız gerekiyor bu durumda yorgun olduğumuz hissetmemek gibi. Kepner'e göre (1987) duyarsızlaşmanın ortaya çıkışında seçici dikkat, nefes alıp-verme biçimi ve kronik kas kasılmaları rol oynamaktadırlar (akt.Daş,2006; 138). Duyarsızlaşma bazen bireyi rahatlatan bir şeydir; örneğin nefesinizi tuttuğunuzda hiçbir şey yapamaz hale gelirsiniz-ağlayamazsınız, bağıramazsınız, bu nedenle de terapistin nefese çok dikkat etmesi gerekir. Örneğin bireyin içe alınan bilgisi "kocam bu sever de döver de" ise kocasının her davranışına karşı duyarlı" olacak, iyiyi rolü oynayacaktır



Duyarsızlaşmanın bedende nasıl yansıma bulacağını çağrıştıran güçlü bir resim

Kepner'e göre (1987) insanı zihin-beden bütünlüğü içinde ele alan Geştalt yaklaşımında, bireyin bedenine duyarsızlaşması duygularını veya kişiliğinin bazı kısımlarına da sahip çıkamaması anlamına gelmektedir (akt. Daş,2006; 138).

Duygusal duyarsızlaşmada kişi olumsuz yaşantıların yol açtığı duygularla baş edebilmek için bu duyguları hissetmemeye çalışmakta yani bunlara duyarsızlaşmaktadır (Daş, 2006;138). Böyle bir birey

duygularını kendinden bile saklar. Bu durum saptırmadaki gibi duyguların diğerlerinden saklaması ile karıştırılmamalıdır. Kişi rahatsız edici duyularına duyarsızlaşırken aynı zamanda zevk ve keyif veren duyularına da duyarsızlaşmaktadır

(3 N) Duyarsızlaşma Nasıl Ortaya Çıkar?

Duygusal duyarsızlaşmada kişi olumsuz yaşantıların yol açtığı duygularla baş edebilmek için bu duyguları hissetmemeye çalışmakta, yani bunlara duyarsızlaşmaktadır. Kepner (1982), duyarsızlaşmayı *“duyumların donuklaşmasına bağlı olarak fonun bozulması ve tanınmaz hale gelmesi”* olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre kişi duyularına duyarsızlaştıkça bunları yanlış anlamlandırmaya başlar. Kimi kadın kendini alışverişe vurur, limiti dolsa da fark etmez alışverişe devam eder. Kimi spora, kimi temizliğe, kimi örgüye yönelir (Daş, 2006;138).

Bir başka duyarsızlaşma şekli de her şeyi zihinselleştirerek sadece düşüncelere odaklanmaktır. Sürekli kitap okuyarak ya da hep yorum yaparak düşüncelerini ön planda tutar.

Duyarsızlaşmanın temellerinin atıldığı yer genel olarak ailedir. Duyarsızlaşan aileler aşağıdaki karakteristik özellikleri gösterirler;

- Stereo tipik ve duygusuz etkileşim
- İlgilenmeme, dinlememe
- Bir şeylerin arkasına saklanma (mesela evde herkesin odasında bilgisayar var)
- Dokunmama
- Sıkıcı, keyifsiz ve boğucu bir hava

Aslında Gestalt terapide en zor müdahale biçimlerinden biri de duyarsızlaştırmaya müdahaledir. Kişide özellikle yoğun boşluk ve karışıklık duyguları yaşıyorsa kişinin terapiye motive olması da zor olacaktır. (Daş, 2006;143). Zira birisine duyarsız olduğu konuyu çabucak ele alıp söylemeniz hoş olmayacaktır, çok temkinli olmak gerekir. Duyarsızsa duyarsız kalsın belki sonra daha güçlenirse ele alınabilir (Daş, 2010).

Duyarsızlaşmanın tersi aşırı duyarlılaşmadır. Aşırı bedensel duyarlılaşmada kişi bedenindeki her duyuma sürekli dikkat etmekte ve bunlara abartılı tepkiler vermektedir. Aşırı duygusal duyarlılaşmada kişi her uyarandan etkilendiği için uygun tepkiler vermekte çok zorlanır, alıngan ve hassas olabilir. Farkında olunarak ve ara sıra yapılan duyarsızlaşmalar yararlı hatta gereklidirler (Daş, 2006;139).

(4 N) Duyarsızlaşmanın Nedenleri Nelerdir?

Genellikle duyarsızlaşmanın temelinde çok travmatik yaşantılar vardır. Travmatik yaşantılar geçirmiş olan çocuklar kendilerini acı, aşağılanma ve tacizden koruyabilmek için içlerindeki gelişmemiş ve kırılgan çocuğu hissizleşmiş bedenlerinin içine gömmüş gibidirler.

Duyarsızlaşmanın temelinde duyuların kişiyi zora sokması ve rahatsız etmesi yatmaktadır.

Duyumlar üç nedenden ötürü kişiyi zora sokabilir ve rahatsız edici olabilirler:

1. Duyumların yoğun ve uzun süre devam etmesi
2. Duyumların yol açtığı ihtiyaçların karşılanamaması
3. İç alınan katı değerler (Daş, 2006;141).

(5 N) Duyarsızlaşma Ne Zaman Ortaya Çıkar?

Bir kez oluştuktan sonra bireyin yaşamında her an yer alabilir. Bazen de diğer temas biçimleri ile birlikte ortaya çıkar. Kişinin bedensel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmama durumu aslında duyarsızlaşmanın ortaya çıkmış olması anlamına gelmektedir. Yani duyarsızlaşma ortaya çıkıp sonra kaybolan bir durum olmaktan çok bireyin yaşamının bir parçası olarak varlığını sürdüren bir özellik arz eder.

Ayrıca televizyon karşısında yemek yerken yemeğin tadına duyarsızlaşmadan tutun da madde bağımlılığı ağır katatonî, durumları gibi bireyin hayatını tümüyle ele geçirdiği biçimleri de vardır (Daş, 2006;138). Duyarsızlaşma kişinin kendine zarar verici davranışlara yönelmesine yol açabilir.

- fiziksel sağlığının bozulması
- kendini jiletme, sigarayla yakma, kafası kanayana kadar duvara vurma
- aşırı alkol tüketme, uyuşturucu veya uyarıcı maddeler kullanma
- kumar oynama, bir gecelik cinsel ilişkilere girme, bizar cinsel deneyimlere yönelme
- boşlukta kalma gibi (Daş, 2006:139)

(1 K) Duyarsızlaşan Kim? BİREY

Aşağıda bir danışanın Geştalt Temas biçimleri ölçeğinden alınmış Duygusal Duyarsızlaşma Sorularına verdiği yanıtlar yer almakta (Aktaş ve Daş,2002);

- 16.Duyarlı bir insan olduğumu düşünüyorum.- bana uygun değil
- 18.Duygularım kolay kolay incinmez- bana uygun
- 23.Kendimi duygusal biri olmaktan çok mantıksal biri olarak tanımlarım- Bana oldukça uygun
36. İnsanlar benim duygusal biri olduğumu söylerler- Bana uygun
- 49.En kötü durumlarda bile soğukkanlılığımı koruyabilirim-bana uygun
57. Gerçekten üzgün olduğumda hiçkırığa ağlarım. –bana uygun değil

Bu alt ölçekten elde ettiği toplam puan 22. Bu puan bu bireyin duyarsızlaştırma puanının yüksek olduğunu göstermekte. Bu ölçekteki maddelere danışanın terapi sırasında bir de kendi yaşantılarından eklediği 6 madde ve her birine verdiği yanıtlar “Bana çok uygun” şeklinde oldu. Maddeler şunlar:

- 1.Günümün büyük bölümünü düşünerek, fikir üretmek geçiririm.
- 2.Gazete dergi ya da bir kitapta okuduğum acıklı olaylar karşısında hemen mantıklı bir açıklama getirerek üzerimde duygusal etki oluşmasına engel olabilirim.
- 3.Felsefi ya da kişisel gelişim sohbetleri duyarsam hemen orada olmak isterim
4. Herhangi bir konuda fikrimin sorulması beni çok mutlu eder
- 5.Yalnız başıma yolculuk etmeyi severim.
- 6.Haberlerde izlediğim deprem felaket, savaş, kaza gibi haberlerin etkisinden çok çabuk çıkabilirim.

Danışanın duyarsızlaştırma temas biçimini nasıl da baskın biçimde kullandığı görülmektedir. Duyarsızlaştırma temas biçimi terapide çalışılırken bireyin bedeni ile diyalog oluşturması, duyarsızlaşana yanlarının dışavurumcu ifadeleri için resim, heykel ya da beden hareketlerine yoğunlaşması üzerinde durulmuştur.

Son olarak aşağıda internette duyarsızlaştırmayı çok iyi ifade eden başka bir bireyin yazısı paylaşılmıştır:

Orhan Veli 'her şey birdenbire oldu' diyor. Aslında bize birdenbire oldu gibi gelen pek çok durum yavaş yavaş ilerler. Bir sinsilik, bir göze görünmezlik şeklinde duyarsızlaşma işlemeye başlar. Bazı durumlar çok acı verici olduğundan... bazıları çok tehditkâr görüldüğünden... hayal kırıklığına uğrarım diye... üzerime gelen bu uyarıcı denizine karşı girdilerimi azaltırım. Görmek istemem, duymak istemem, hele hissetmek hiç istemem. Olaylarla, durumlarla arama görünmez bir duvar örerim. İnsanlarla beni mutlu edebilecek olduğu kadar incitebilecek de olan o bağı kurmam. Sonuçta daha az acı, daha az üzüntü ya da daha az kaygı hissederim. Duyarsızlaşma dikkatimi seçici olarak bir konuya yönelttiğinde işlevsel olabilir. Çalışırken çözmem gereken çetrefil bir konu olduğunda, bu özelliğim çok işime gelir. İş bitirene dek yemek yemeyi bile unuturum, hiç yorulmam. Acil bir durum karşısında bu duygusuz halim hem benim hem başkalarının

işine yarar. Dehşet içindeki insanların arasından sinirlerim alınmış gibi geçer, kanayan yaraları sararım.

Acının yanında haz da yanar

Ama bu bir pakettir ve paketin içinde sevgi, sevinç, coşku, haz, huzur ve mutluluk da vardır. Sonuçta duyarsızlaşarak insanların duygusuz dediği biri olur çıkarım. İşimden, arkadaşlarımdan, çevremdeki her şeyden sıkılırım. Aslında en çok kendimden sıkılırım. Hiçbir konu, hiçbir eylem, hiçbir canlı çok fazla ilgimi çekmez, beni heyecanlandırmaz. Enerjim yoktur. Yürüyen bir akıl olurum. Çevremden bana doğru gelen davranışlar, sözler, imgeler, sesler sadece zihnimin süzgecinden geçer, kalbime kadar ulaşmaz.

Hissetmemenin başlangıcı daha yüzeysel ve daha az nefes almamıza dayanıyor. Muhtemelen daha yüzeysel veya az nefes aldığımızdan sık sık nefes alıyoruz

Az hissetmek için edindiğimiz başka bir alışkanlık da ilgili bazı kaslarımızı kasmak. Yüz kaslarımızı kasarak mimiklerime engel olabilirim. Kimse içimdeki derin üzüntüyü ya da ağlamak üzere olduğumu yüzümden okuyamaz ama bir süre sonra maske yüzü bir olurum. Göz kaslarımızı kasarak karşımdakinin gözlerinin içine bakmak yerine bakışlarımı karşımdaki hariç her yerde gezdirebilirim. Diyaframımı, karın ya da göğüs kaslarımızı kasarak içimdeki öfkenin, acının dışarı taşmasına engel olurum.

Burada belki de en can alıcı olan, bunları arada bir yapmam değil, alışkanlık haline getirip hiç farkında olmadan sürekli yapmamdır. Böylece belli bölgelerde yaşadığım bu dengesiz ve sürekli kasılma sağlığını etkilemeye başlar.

Duyarlılık ülkesine geri dönüş

Bir şekilde yeniden algılamam gerek, bir şekilde vücudumla, hislerimle yeniden buluşmam gerek.

Duygu ve düşüncelerimi ifade etmekten kaçınmamam gerek.

Yeniden hissetmem en çok nefes almakla ilgili. Nefes almamak, acıyı hissetmemenin bir yolu. Aslında her an var olan enerji düzeyimiz nefesimizle ilgili. Nefes almayı yeniden öğrenmeliyiz. Çocukken tepe tepe kullandığımız diyafram nefesiyle yeniden buluşmalıyız. Modern dünyanın tekrar tekrar yogayı keşfetmesi boşuna değil. Zira pek çok doğu pratiğinin olduğu gibi, yoganın da temeli nefes.

Yalnız dikkat... Yeniden tam ve derin nefes almaya başladığımızda aralık kapıdan içeri haz, neşe, huzur ve mutluluk gibi acı da girecektir. En iyisi sevincimizi olduğu kadar, acımızı da ifade edecek dili bulmak. GÖKÇEN ZAMAN <http://gokcenmavi.blogspot.com/>

Ne güzel söylemiş yazan “acının yanında haz da yarıyor” diye.

Kaynaklar

Aktaş, C. G. ve Daş, C. (2002), Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form’un Türk Örnekleminde Faktör Yapısı Geçerliliği ve Güvenirliği, Temas Dergisi, Gestalt Terapi Dergisi, 1 (1), 81-108.

Daş, Ceylan (2002), Geştalt ekolü öğretilerinin kişisel gelişime katkıları. (Ed.) A.E. Aslan. Örgütte Kişisel gelişim. Ankara, Nobel Yayınevi

Daş, Ceylan (2006). Büyümek ve Gelişmek: Geştalt Terapi Yaklaşımı. Ankara: HYB.

Daş, Ceylan (2009), Geştalt Terapi, (Ed.) Köroğlu E. ve Türkçapar, H. Psikoterapi Yöntemleri, Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri, Hekimler Yayın Birliği, Ankara

Daş, Ceylan (2010), Temas ve Temas biçimleri, 6. Modül Ders Dinleyici Notları,

Sezgin, Nilhan, (2002), Gestalt Psikoterapisi: Temas İşlevleri ve Temasın Engellenmesi, Temas: Geştalt Terapi Dergisi, 1 (1), 15-41.

Makale id= 99

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1994-0011

| 16

Çalışan Kariyerine Etki Eden Faktörler: Yabancı Dil Öğrenimi**Öğr. Gör. Dr Hasan Saltuk Durak¹**¹Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO

Özet: Kültürlerarası çalışmaya ve ticarete imkân sağlayan yabancı dil becerisi neredeyse her alanda ve sektörde önem kazanmıştır. Özellikle uluslararası çalışan örgütler açısından dil becerisi sağlıklı iletişim ve kazanımları artırmak açısından çok önemli bir faktördür. Dolayısıyla örgüt çalışanlarında aranan en önemli niteliklerden biri olan yabancı dil becerisine sahip olma ve geliştirilmesi konusu çalışan kariyerinde tartışmaya devam etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, örgüt çalışanlarının kariyerleri üzerinde yabancı dil öğrenmenin ne ölçüde etkisinin olduğunu belirlemek ve diğer çalışanlara göre farklılaşmalarını değerlendirmek amacıyla son on yılda yapılmış akademik çalışmaların sistematik literatür analizini yapmaktır ve bu amaçtan yola çıkarak, ilgili literatürdeki çalışmalar incelenerek dil becerisinin çalışanların kariyerindeki etkisini, akademik çalışmaların ne ölçüde tespit ettiğini belirlemektir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların yıllara, konularına, başlık bilgisine, yazar bilgisine ve elde edilen sonuçlara göre oranları ele alınmış, sonuç olarak bu çalışmaların akademiye ve sektöre kazandırdıkları irdelenmiştir. Anahtar sözcüklerin Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranması sonucu toplamda 53 adet makale, 1 adet tez, ve 3 adet kitap bölümü olmak üzere toplam 56 akademik çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalar sistematik literatür analizi yöntemi uygulanarak analiz edilmiş, ve raporlanmıştır. Çalışmanın sonucunda kariyer gelişimi ve yabancı dil bağlamına yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği, çoğunlukla makale şeklinde çalışmalara yer verildiği, en fazla araştırmaya konu olan dillerin İngilizce ve Almanca olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sistematik Literatür Analizi, Kariyer Gelişimi, Yabancı Dil Öğrenimi

Factors Affecting Employee Career: Foreign Language Learning

Abstract: Foreign language skills, which enable intercultural work and trade, have gained importance in almost every field and sector. Especially for organizations working internationally, language skills are a very important factor in terms of increasing healthy communication and gains. Therefore, the issue of having and developing foreign language skills, which is one of the most important qualifications sought in organizational employees, continues to be discussed in the employee career. In this regard, the aim of this study is to conduct a systematic literature analysis of academic studies conducted in the last decade in order to determine the extent to which learning a foreign language has an impact on the careers of organizational employees and to evaluate their differentiation compared to other employees. is to determine to what extent academic studies have identified it. In this context, the rates of the studies conducted according to years, subjects, title information, author information and the results obtained were discussed, and as a result, the contributions of these studies to the academy and the sector were examined. As a result of scanning the keywords in Google Scholar, DergiPark and the National Thesis Center, a total of 56 academic studies, including 53 articles, 1 thesis and 3 book chapters, were found and these studies were analyzed and reported by applying the systematic literature analysis method. As a result of the study, it was determined that research on career development and foreign language context has increased in recent years, studies are mostly in the form of articles, and the languages subject to the most research are English and German.

Keywords: Systematic Literature Analysis, Career Development, Foreign Language Learning

1. GİRİŞ

Bu bağlamda geçirilen dönem itibariyle ekonomilerin küreselleşmesi, teknolojik gelişmeler, şiddetli rekabet ve mali ve kamu sağlığı krizleri (Kundi vd., 2021) organizasyon yapılarını, çalışma ortamlarını ve istihdam ilişkilerini sürekli olarak değiştirmiştir. Bu eğilimlerde kariyerler giderek daha fazla doğrusal olmayan, istikrarsız ve sınırsız hale gelmektedir. Bireyler artık kişisel (örn. kariyer hedefleri ve kesintiler) ve bağlamsal (örn. organizasyonel yeniden yapılanma ve işten çıkarma) nedenlerden dolayı ömür boyu istihdam için tek bir kuruluşa bağlı kalmayabiliyorlar.

Bu değişen manzara, bireylerin, fiziksel ve psikolojik sınırları esnek bir şekilde aşabilmeleri için sınırsız bir kariyer perspektifi benimsemek, kariyer gelişimleri için daha fazla sorumluluk ve sahiplik almak ve çeşitli diğer biçimlerle meşgul olmak gibi, kariyerlerini proaktif bir şekilde yönetmeleri ve şekillendirmeleri gerektiğini göstermektedir (Arthur ve Rousseau, 1996; Bravo vd., 2017).

Buna göre, “genel olarak kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için sorunları ve fırsatları belirlemek ve bunlar üzerinde hareket etmek olarak anlaşılan” (Vough ve Caza, 2017, s. 117) bireysel kariyer gelişimini, kariyer başarısının temel belirleyicisi olarak ortaya çıkarmışlardır (De Vos vd., 2009; Jiang, 2017; Seibert vd., 2001; Wiernik ve Kostal, 2019). Claes ve Ruiz-Quintanilla (1998) 'nın belirttiği gibi, sınırsız bir kariyer gelişimi, kişinin kariyer öz yönetimi ve yaşam boyu öğrenme konusunda daha proaktif olmasını gerektirir. Proaktif kariyer planlaması, beceri geliştirme, danışma (örn. bilgi/geri bildirim arama), ağ kurma (Claes ve Ruiz-Quintanilla, 1998), iş arama (Brown vd., 2006), keşif (Stumpf vd., 1983), kariyer ustalığı (Akkermans ve Tims, 2017) ve farklı kültürlerin dillerini öğrenme gibi birçok farklı biçim alabilir.

Yabancı dil öğrenmenin çok sayıda faydası ve giderek artan çok dilli personel ihtiyacı konunun önemini belirgin hale getirmektedir. Örgütler için çalışanların yabancı dil becerisine sahip olmaları ile müşterilerin ihtiyaçlarını ve kaygılarını daha iyi anlama ve müşteri ihtiyaçlarını karşılama, ekip çalışmaları, üretkenlikte artışlar, çalışanların iş arkadaşları ve üstleri ile aralarında güven, networking ve iş ilişkileri kurma, daha kapsayıcı ve bütüncül bir çalışma kültürü, terfi fırsatları ve şirkete bağlılık gibi birçok olumlu sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Ayrıca, ikinci bir dil bilen çalışanlar, yeni piyasalara açılmanın getirdiği zorluklarla daha rahat mücadele edebilmektedir. Örneğin, yabancı dil bilmek, çalışanların yabancı müşterilerle bağlantı kurmasını, denizaşırı partnerlerle ilişki geliştirmesini ve çok dilli müşterilere üst düzey destek sağlamasını çok daha kolay hale getirebilmektedir.

Bu anlamda yabancı dil becerisi ile kariyer gelişimi kavramı araştırmacılar için önemini koruyan bir kavram olarak devam etmektedir. Teorik temeli, kariyer davranışları çalışmalarında farklı iki araştırma akışına (örgütsel davranış ve mesleki araştırmalara kadar uzanıyor. Her ne kadar yakın zamanda her akışta bazı incelemeler yapılmış olsa da (örneğin, Klele vd., 2021; Sonnentag, 2016), böyle bir araştırma tabanı hala çok küçük. Mevcut incelemeler önceki araştırmaların yalnızca seçici bir örneğine dayanmakta ve dolayısıyla daha az kapsamlıdır. Bu sınırlama Klehe vd. (2021, s. 4) tarafından açıkça kabul edilmiştir. Tematik konulara ve bunların bu alandaki eğilimlerine ilişkin daha kapsamlı, daha nesnel bir bakış açısı olmadan, literatürün muhtemelen farklı olmaya devam etmesi muhtemeldir, bu da kariyer gelişimi araştırmasının nasıl ilerletileceğine dair önyargılı ve bölümsel görüşlere yol açabilmektedir.

Kariyer gelişimine ilişkin çok ihtiyaç duyulan bir araştırma alanına önceki incelemelerin sınırlamalarını ele almak için, bu yapıya ilişkin anlayışımızı genişletmek ve ilerletmek amacıyla bibliyometrik bir inceleme yürütülmektedir. Spesifik olarak iki temel soruyu yanıtlamaya çalışmıştır: (1) Kariyer gelişimi literatürünün altında yatan temel entelektüel yapı nedir? (2) Kariyer gelişiminin entelektüel yapısındaki temel araştırma konuları zaman içinde nasıl gelişmiştir? Bu soruları inceleyerek, kariyer gelişimi araştırmaları için gelecek vaat eden yönleri de ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İki araştırma sorusuna yanıt olarak, bir bilgi alanının peyzajını ve dinamik alanlarını analiz etmek ve görselleştirmek için bilimsel haritalamayı kullanan bibliyometrik analizleri uygulanmaktadır (Cobo vd., 2011). Bibliyometrik analiz, makaleler arasındaki bağlantıların, bunların anahtar terim ve kavramlarının, teorik temellerinin ve bulgularının mekansal bir temsiliyi niceliksel olarak gösterebilir (Börner vd., 2003; Zupic ve Čater, 2015). Bu görselleştirme, bir bilgi alanının objektif olarak izlenmesine ve bu alanın kavramsal yapısını ve gelişimini tanımlamak için bu alanın araştırma alanlarının tanımlanmasına olanak tanır (Cobo vd., 2011). Geleneksel inceleme türleriyle karşılaştırıldığında bu yaklaşım, aynı zamanda

temel içeriğin öznel değerlendirmesini de içerse de seçilen bir alanı titizlikle analiz etmeye yönelik sistematik bir metodolojiyle çok daha objektif bir şekilde yönlendirilmektedir. Dolayısıyla bazen anlatı incelemelerinde gözden kaçırılan veya yanlış sunulan araştırma alanlarının belirlenmesine imkân sağlayabilmektedir (Byington ve diğerleri, 2019; Markoulli vd., 2017).

Aşağıdaki bölümlerde, öncelikle kariyer gelişimi ve yabancı dil becerisi kavramları üzerinde kısaca durulmaktadır. Daha sonra bibliyometrik analizin metodolojik prosedürüne değinilerek temel teorik/kavramsal kümelenmeler ve kariyer gelişimi araştırmasının evrimi ile ilgili temel bulguları sunulmaktadır. Çalışma, bu araştırma alanındaki tarihsel ve güncel gelişmelerin bir entegrasyonunun yanı sıra gelecekteki araştırmalar için önerilen bir gündem ile sonuçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR

2.1. Kariyer Gelişimi

Kariyer gelişimi, kâr amacı güden ve gütmeyen her çalışanın veya kuruluşun, ana görev ve fonksiyonlarını, hizmet etme ve tüm işlerini yürütmede yeteneklerini/becerilerini geliştirme konusunda elinden gelenin en iyisini yapma çabalamalarını ifade eden bir kavramdır. Kariyer gelişiminin göstergeleri genellikle artan statü ve terfiler şeklinde görülmektedir (Dian Anggraeni, 2021). Robert, (1994)'e göre kariyer gelişimi, insanlar ve çalışma ortamları arasındaki etkileşimi içeren, insanların kariyer hedeflerine ulaşmak ve kişisel tatmine ulaşmak için çabaladıkları karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Clarke, (2013)'e göre kariyer gelişimi, benlik kavramını netleştirme ve yaşam boyu kişisel gelişim sürecidir.

Notoatmodjo, (2015) de kariyer gelişimini, performans, sadakat, tanınma ve astların rolü dahil olmak üzere çeşitli göstergeler kullanılarak tahmin edilebileceğini vurgulamaktadır. Kariyer geliştirme süreci hem çalışanların kapasitelerini hem de potansiyellerini arttırmak amacıyla yoğun bir şekilde yürütülen bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Dil becerileri, çalışan kariyeri geliştirmede temel faktörlerdendir. İyi derece de yabancı dil kabiliyeti ile birlikte iyi performans, sadakat, şirkete bağlılık, eğitim ve öğretim ve iş tecrübesi gibi göstergeler de kariyer gelişiminde önemli faktörlerdendir.

2.2. Yabancı Dil Becerisi

Yabancı dile hâkim olma ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkiyi tanımlamak da önemlidir. Yabancı bir dili anlamının, çokuluslu iş dünyasının neredeyse her unsuru üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bir sır değildir. Welch vd., (2005)'nin "Dillerde Konuşmak: Uluslararası Yönetim Süreçlerinde Dilin Önemi" başlıklı makalesine göre, yabancı dil bilgisi uluslararası ticaretin özü haline gelmiştir. Dil, iletişim, uyum sağlama ve eleştirel düşünme gibi farklı becerilerin, özellikle profesyonellerin ileri teknolojilerle çalışması gerektiğinde, mezunların işgücü piyasasına girmeyi düşündüklerinde sahip olmaları gereken temel özellikler olarak kabul edildiği unutulmamalıdır. İstihdam edilebilirlik ve mevcut işgücü piyasasının gerçekliği söz konusu olduğunda günümüz toplumlarının karşılaştığı zorlukların giderek daha fazla çeşitlendiği bilinmektedir.

İngilizce, küresel şirketler tarafından giderek ortak kurumsal dil olarak zorunlu görülmektedir. Sınırsız çok dilliliğin israf olduğu, hayati öneme sahip alışverişleri engellediği ve temel hedeflere ulaşılmasını engellediği inkâr edilemez. Görevleri yakın bir şekilde koordine etme ve dünya çapındaki müşteriler ve ortaklarla iş birliği yapma zorunluluğu, işletmelerin merkezinin nerede olduğuna bakılmaksızın İngilizcenin resmi iş dili olarak benimsenmesini hızlandırmıştır.

Dil ve üslup açısından iş İngilizcesi normal İngilizceden farklıdır. Bu ayrım, dil bağlamı ve kullanımındaki farklılıklar da dahil olmak üzere çeşitli faktörlere atfedilebilir. Hutchinson ve Waters'a (1996) göre iş İngilizcesi, "üslup araçları, dil kullanımı, ses aktarımı ve diğer kavramları" içeren belirli retorik kurallara bağlı kalma konusunda uzun bir geçmişe sahiptir. Sonuç olarak iş İngilizcesi söylemi, belirli bir hedef kitleyi hedeflemesi ve tanımlanmış bir hedefe hizmet etmesi açısından günlük İngilizce söyleminden farklılık gösterir.

3. BİBLİYOMETRİK ANALİZ: PROSEDÜR VE STRATEJİLER

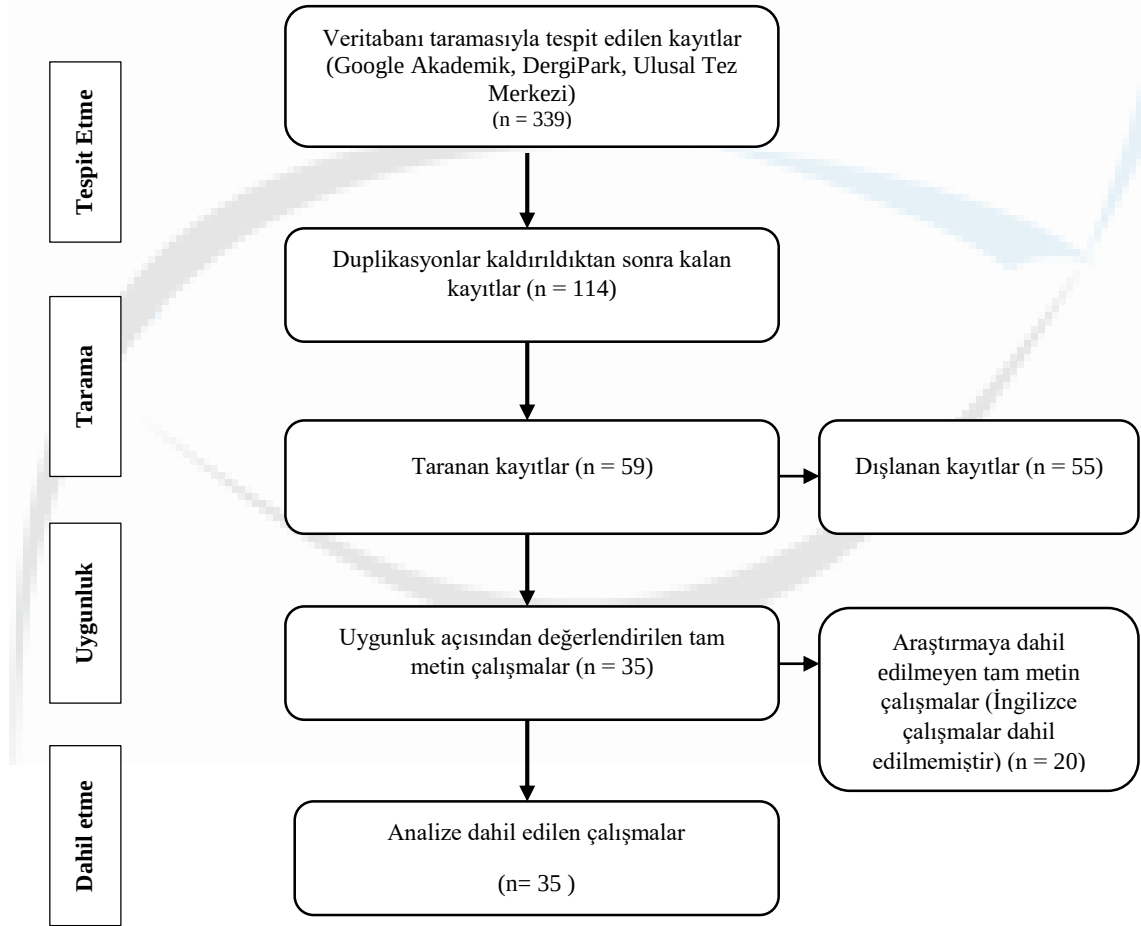
Hedef referansları aramak için öncelikle Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi olarak benimsenmiştir ve özellikle Türkiye'deki Yönetim alanında yapılan çalışmalara odaklanılmıştır. Literatür araştırmasını kariyer gelişimi ile yakından ilgili makalelerle sınırlamak için anahtar kelime

grubu birleştirilmiştir. Kariyer gelişimi kavramı çok alanlarda çalışıldığı için özellikle çalışanlar açısından değerlendirmek amacıyla arama anahtar kelimeleri arasında "çalışan kariyeri" ve "yabancı dil becerisi" yer almıştır.

Çalışma İngilizce ve Türkçe yayınlanan makale ve tezlerle sınırlı tutulmuştur. Yönetim alanındaki en etkili ve en kaliteli bilimsel çalışmayı temsil ettikleri sıklıkla kabul edildiğinden, yalnızca hakemli dergilerde yayınlanan makaleler dahil edilmiştir. Yani hakemli olmayan dergilerde yayınlanan belgeler (örneğin konferans makaleleri, kitaplar ve kitap bölümleri) ilk aramaya dahil edilmemiştir. Kapsamı daraltmak amacıyla literatürün son örneğini belirlemek için başlangıç havuzunu taramaya devam edilmiştir. Özellikle yüksek kaliteli makaleler dahil edilmeye çalışılmıştır.

Daha sonra, bireysel düzeydeki kariyer gelişimine odaklanılarak tüm makalelerin başlıkları ve özetleri manuel olarak taranmıştır. Anahtar sözcüklerin Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranması sonucu Google Akademik 110 adet makale, DergiPark 2 adet makale ve Ulusal Tez Merkezi'nde 2 adet tez olmak üzere toplam 114 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. İlgisiz tüm makalelerin hariç tutulması ile nihai bir numune elde edilmiş ve bibliyometrik yöntemler kullanarak sonuçlandırılmıştır.

Tablo 1. Makale Taraması Sonuçları



Kaynak: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097.

4. SONUÇ

Son yıllarda İngilizce hızla dünya çapında ticaretin ortak dili haline gelmiştir ve çokuluslu şirketler küreselleşme hızına ayak uydurmak için çabalamaktadırlar. Kuruluşlar, çok uluslu bir şirket içinde farklı dillerin oluşturduğu karmaşayı yönetmek için kurumsal ortak dil olarak belirlenmiş bir kurumsal dili (genellikle İngilizce) zorunlu kılan genel kurumsal dil politikalarını empoze etmeye çalışmış ve başarısız olmuştur. Ortak bir İngilizce politikasının uygulanması, küresel iletişimin getirdiği tüm liderlik

sorunlarını çözememektedir. İngilizcenin iş dili olarak kullanılması çalışanların moraline zarar verebilmekte, ana dili konuşanlar ile ana dili olmayanlar arasında olumsuz ayrımlar çıkabilmektedir ve ekip üyelerinin toplam verimliliğini azaltabilmektedir. Yöneticiler, çalışanların küresel bir İngilizce politikasını kolaylıkla kabul edebileceği bir atmosfer oluşturarak bu riskleri önlemeli ve azaltmalıdırlar. Şirketler, küresel ekonomide hayatta kalabilmek ve başarılı olabilmek için dilden kaynaklı engellerin üstesinden gelmek zorundadır ve İngilizce, en azından şimdilik, neredeyse her zaman ortak zemin olmayı sürdürmektedir. Sonuçta dilleri konuşan insanlardır, kuruluşlar değil. Çok uluslu şirketlerin başarısı sonuçta çalışanlarına bağlıdır; bu da dilin kurumsal kararları etkilemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çeşitli biçimlerde incelenen bir yapı olarak kariyer gelişmişliği, mesleki gelişim ve örgütsel davranış gibi çeşitli araştırma akışlarının yanı sıra bunların alt alanlarından ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu çeşitlilik kariyer geliştirmeye ilişkin iç görüşleri genişletmiş olsa da araştırma ortamının tamamını gösteren kapsamlı bir inceleme bulunmamaktadır. Literatürdeki bu boşluk, bu alanın altında yatan entelektüel yapıya ve trend temalarına ilişkin bilimizi sınırlamış, dolayısıyla kariyer geliştirme araştırmalarının açık ve anlamlı bir yönde ilerlemesini kısıtlamıştır.

5. KAYNAKÇA

- AKKERMANS, J., ve TİMS, M. (2017). Crafting your career: How career competencies relate to career success via job crafting. *Applied Psychology*, 66(1), 168–195. <https://doi.org/10.1111/apps.12082>
- ANGGRAİNİ, D. &. (2021). THE INFLUENCE OF WORK ENVIRONMENT AND CAREER DEVELOPMENT ON EMPLOYEE PERFORMANCE ATPTASTRA OTOPART STBKDIVISION SSC (Shared Service Centre). *Journal of Business Management Krisnadwipayana*,9(1).
- ARTHUR, M. B., veROUSSEAU, D. M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3–20). Oxford University Press.
- BÖRNER, K., CHEN, C., ve BOYACK, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 179–255. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106>
- BRAVO, J., SEİBERT, S. E., KRAİMER, M. L., WAYNE, S. J., ve LİDEN, R. C. (2017). Measuring career orientations in the era of the boundaryless career. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 502–525. <https://doi.org/10.1177/1069072715616107>
- BROWN, D. J., COBER, R. T., KANE, K., LEVY, P. E., ve SHALHOOP, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 717–726. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.717>
- BYİNGTON, E. K., FELPS, W., ve BARUCH, Y. (2019). Mapping the journal of vocational behavior: A 23-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 229–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.007>
- CALİGİURİ, P. (2013). Developing culturally agile global business leaders. *Organizational Dynamics*, 3(42), 175–182. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.06.002> Capital on Expatriates' Perceived Marketability. *Thunderbird International Business Review*. 58(1) *Personnel psychology*, 53(1), 67–88. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00194.x>
- CLAES, R., ve RUİZ-QUİNTANİLLA, S. A. (1998). Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 357–378. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1626>
- CLARKE, M. (2013). The organizational career: Not dead but in need of redefinition. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 684–703.
- COBO, M. J., LOPEZ-HERRERA, A. G., HERRERA-VİEDMA, E., ve HERRERA, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the*

- American Society for Information Science and Technology, 62(7), 1382–1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- DE VOS, A., DE CLIPPELEER, I., ve DEWILDE, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761–777. <https://doi.org/10.1348/096317909X471013>
- DİCKMANN, M., ve BARUCH, Y. (2011). *Global careers*. Oxon: Routledge.
- HUTCHINSON, T. ve WATERS, A. (1996). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JİANG, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- KLEHE, U.-C., FASBENDER, U., ve VAN DER HORST, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- KUNDİ, Y. M., HOLLET-HAUDEBERT, S., ve PETERSON, J. (2021). Linking protean and boundaryless career attitudes to subjective career success: A serial mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 263–282. <https://doi.org/10.1177/1069072720959782>
- MARKOULLİ, M. P., LEE, C. I. S. G., BYİNGTON, E., ve FELPS, W. A. (2017). Mapping human resource management: Reviewing the field and charting future directions. *Human Resource Management Review*, 27(3), 367–396. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.10.001>
- NOTOATMODJO, S. (2015). *Development of Human Resources*. Human. Print 11. Jakarta: Rineka Cipta.
- ROBERT, W. (1994). LENT., STEVEN D. BROWN., and GAIL Hackett., *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interests, Choice and Performance*. *Journal of Vocational Behaviour*
- SEİBERT, S. E., KRAİMER, M. L., ve CRANT, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845–874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>
- SONNENTAG, S. (2016). Career proactivity. In S. K. Parker & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 49–76). Taylor & Francis.
- STAHL, G., MİLLER, E., ve TUNG, R. (2002). Toward the boundaryless career: A closer look at the expatriate career concept. *Journal of World Business*, 37(3), 216–227. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(02\)00080-9](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(02)00080-9)
- STUMPF, S. A., COLARELLİ, S. M., ve HARTMAN, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191–226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- VOUGH, H. C., ve CAZA, B. B. (2017). Where do I go from here? Sensemaking and the construction of growth-based stories in the wake of denied promotions. *Academy of Management Review*, 42(1), 103–128. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0177>
- WELCH, D., WELCH, L. ve PİEKKARİ, R. (2005) “Speaking in Tongues : The Importance of Language in International Management Processes”, *International Studies of Management and Organization* 35(1):10-27
- WİERNİK, B. M., ve KOSTAL, J. W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and metaanalysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66(3), 280–307. <https://doi.org/10.1037/cou0000324>
- ZUPİC, I., ve CATER, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Makale id= 109

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-9710-556X; 0000-0003-3450-0612

| 22

Dijital Girişimcilik ve Dijital Pazarlamanın Kadın Girişimcileri Güçlendirici Etkisi**Araştırmacı Meftun Deniz¹ , Prof.Dr. Seyhun Doğan¹**¹İstanbul Üniversitesi

*Corresponding author: Meftun Deniz

Özet: Bu çalışma, dijital girişimcilik ve dijital pazarlamanın kadın girişimcileri güçlendirici etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. İlgili literatür ve dijital araçlardan yararlanan kadın girişimcilerin başarı öykülerini irdeleyen çalışma, dijital araçların ve dijital pazarlama eğitimlerinin son beş yılda kadın girişimcilerin güçlenmesine nasıl katkıda bulunduğunu araştırmayı hedeflemektedir. Çalışma bu kapsamda öncelikle kadın girişimcilerin küresel pazara girişini teşvik etmede, geleneksel engelleri ortadan kaldırmada ve benzeri görülmemiş fırsatlar yaratmada dijital erişilebilirliğin rolünü incelemektedir. Dijital pazarlama stratejileri, güçlü bir çevrimiçi varlık oluşturarak ve cinsiyetten ziyade liyakate dayalı tanınma sunarak, cinsiyet önyargısının aşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple çalışma, dijital platformların ve pazarlama araçlarının giriş engellerini nasıl azalttığı, girişimciliği demokratikleştirdiği ve kadınların daha düşük başlangıç maliyetleriyle işletme kurmasına olanak sağladığı yolları araştırmaktadır. Ayrıca çalışma, güçlü dijital pazarlamanın kolay hale getirdiği dijital girişimciliğin, kadın girişimcilerin iş ve aile sorumluluklarını etkili bir şekilde yönetmelerine olanak sağladığı esnekliği de vurgulamaktadır. Çalışma son olarak, çevrimiçi öğrenmenin kadın girişimciler için sürekli bir beceri geliştirme yolu olarak nasıl hizmet ettiğini, bireysel büyümeye ve kadınların genel başarısına özellikle son beş yılda nasıl katkıda bulunduğunu araştırmaktadır. Sonuçta bu çalışma, dijital girişimcilik ve toplumsal cinsiyetin güçlendirilmesine ilişkin gelişen söylemlere katkıda bulunarak dijital araçların kadınların girişimcilik sürecini etkilemesi ve yeniden şekillendirmesinin çok yönlü yollarına dair görüşleri ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Girişimcilik, Kadın Girişimciler, Dijital Pazarlama, Çevrimiçi Öğrenme.

The Empowering Impact Of Digital Entrepreneurship And Digital Marketing On Female Entrepreneurs

Abstract: This study aims to explore the transformative impact of digital entrepreneurship and marketing on female entrepreneurs, elucidating the profound effects shaping the representation of women in the business world. By examining success stories of female entrepreneurs utilizing digital tools and reviewing relevant literature, the research seeks to comprehensively understand how digital tools and digital marketing education have contributed to empowering women entrepreneurs over the past five years. The study first investigates the role of digital accessibility in encouraging the global market entry of female entrepreneurs, dismantling traditional barriers, and opening unprecedented opportunities. Digital marketing strategies play a crucial role in overcoming gender bias by establishing a strong online presence and offering recognition based on merit rather than gender. Therefore, the study explores how digital platforms and marketing tools reduce entry barriers, democratize entrepreneurship, and enable women to initiate businesses with lower initial costs. Additionally, the research highlights the flexibility granted by digital entrepreneurship, facilitated by robust digital marketing, allowing female entrepreneurs to effectively manage their work and family responsibilities. Finally, the study delves into how online learning serves as a continuous skill development avenue for female entrepreneurs, contributing to individual growth and the overall success of women-led businesses, particularly in the last five years. In conclusion, this research contributes to the evolving discourse on digital entrepreneurship and gender empowerment, providing insights into the multifaceted ways digital tools influence and reshape the entrepreneurial journey for women.

Keywords: Digital entrepreneurship, Digital marketing, Female entrepreneurs, Online learning.

Giriş

Girişimcilik dinamik peyzajında dijital platformlar ve pazarlama stratejileri, özellikle kadın girişimcilerin güçlenmesine önemli katkılarda bulunan güçlü araçlar olarak ortaya çıkmıştır. Dijital girişimcilik, kadın girişimciler için küresel pazarlara artan erişim imkânları dönemini başlatmıştır. Çevrimiçi platformlar aracılığıyla daha geniş bir kitleye ulaşabilme yeteneği, geleneksel engelleri ortadan kaldırarak kadınlara, işlerini küresel ölçekte genişletme olanağı sunmaktadır¹.

Dijital platformların ve pazarlama araçlarının ortaya çıkışı, kadın girişimciler için giriş engellerini önemli ölçüde azaltmıştır. Bu, girişimciliğin demokratikleşmesine yol açarak kadınların işlere düşük başlangıç maliyetleriyle başlamalarına ve işlerini büyütme olanağı tanımıştır².

Bu çalışma, dijital girişimcilik ve dijital pazarlamanın kadın girişimcilerin güçlenmesindeki dönüştürücü rolünü incelemektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte dijital platformlar, geleneksel engelleri ortadan kaldırabilen, eşi benzeri görülmemiş fırsatlar sunabilen ve iş dünyasındaki kadınlar için ekonomik bağımsızlığı destekleyebilen güçlü araçlar olarak ortaya çıkmıştır.

Söz konusu güçlendirmenin çeşitli boyutlarını inceleyen bu çalışma; dijital girişimcilik ve dijital pazarlamanın kadın girişimcilerin güçlenmesine nasıl katkı sağladığını araştırmayı amaçlamakta ve nihayetinde daha kapsayıcı bir iş ortamını şekillendirmeyi hedeflemektedir.

1. Kadın Girişimciliğinde Dijital Erişilebilirliğin Rolü

Dijital erişilebilirlik, geleneksel engelleri ortadan kaldırarak ve fevkalade fırsatlar yaratarak, kadın girişimcilerin küresel pazarlara girişini desteklemede kilit bir rol oynar. Dijital platformlar, kadın girişimcilerin yerel veya bölgesel sınırlarının ötesinde pazarlara erişmelerine olanak tanır. Bu, dünya genelinde çeşitli tüketiciler, ortaklar ve yatırımcılarla bağlantı kurmalarına imkân verir³. Dijital platformlar ve e-ticaret, pazarlara giriş engellerini önemli ölçüde azaltır. Kadın girişimciler, geleneksel işlere kıyasla daha düşük başlangıç maliyetleriyle çevrimiçi işlere başlayabilirler⁴.

Dijital erişilebilirlik, kadın girişimcilere uzaktan çalışma imkânı tanır. Böylece iş ve aile sorumluluklarını dengeleme esnekliği sağlar. Bu esneklik, daha fazla kadının iş dünyasına girmesini teşvik etmede önemli bir faktör olabilir⁵. Çevrimiçi platformlar, kitlesel fonlama ve dijital finansal hizmetler, kadın girişimcilerin finansmana erişmeleri için alternatif yollar sunar. Bu, özellikle geleneksel finansman seçeneklerinin kadınlar için sınırlı olabileceği bölgelerde faydalı olabilir⁶.

Dijital platformlar, kadın girişimcilerin markalarını oluşturmak ve çeşitli kitlelerle bağlantı kurmak için sosyal medya ve diğer çevrimiçi pazarlama araçlarından yararlanmalarını sağlar. Kapsayıcı pazarlama stratejileri, cinsiyet stereotiplerini aşmaya ve daha geniş bir müşteri tabanına ulaşmaya yardımcı olabilir. Özetle dijital erişilebilirliğin kadın girişimciler için rolü beş madde ile ifade edilebilir. Bunlar; (1) küresel erişim ve bağlantı, (2) giriş maliyetlerinin azaltılması, (3) esneklik ve iş-yaşam dengesi, (4) finansman ve fon erişimi ile (5) kapsayıcı pazarlama ve marka oluşturmadır.⁷

2. Dijital Girişimcilikte Cinsiyet Eşitliği

Dijital pazarlama stratejileri, bireylere güçlü bir çevrimiçi varlık oluşturmak için bir platform sağlayarak cinsiyet önyargısını aşmada kritik bir rol oynar. Böylece tanınma, cinsiyet yerine liyakate dayanır. Dijital pazarlamanın cinsiyet eşitliğine katkıları şu şekilde özetlenebilir:

¹ R. D. Hisrich and C. G. Brush (2019). "Women Entrepreneurs in the Digital Era: A Literature Review and Research Agenda", *Small Business Economics*, 53(2), p.265.

² S. Nambisan and R. A. Baron (2013). "Entrepreneurship in Innovation Ecosystems: Entrepreneurs' Self-Regulatory Processes and Their Implications for New Venture Success", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(5), p.1082.

³ Y. Lee (2018). "The Impact of E-commerce on Female Entrepreneurship", *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 30(1), p.59.

⁴ R. D. Hisrich and V. Ramadani (2017). "Female Entrepreneurship Amidst Institutional Constraints: A Global Perspective", *Journal of Small Business Management*, 55(S1), pp.183,184.

⁵ C. G. Brush and S. Y. Cooper (2012). "Female Entrepreneurship and Economic Development: An International Perspective", *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(1-2), pp.3,4.

⁶ S. Coleman and A. Robb (2009). "A Comparison of New Firm Financing by Gender: Evidence from the Kauffman Firm Survey Data", *Small Business Economics*, 33(4), p.379.

⁷ Dholakia, U. M., & Durham, E. (2010) "One Café Chain's Efforts to Recruit and Retain Women", *Harvard Business Review*, 88(3), pp.39-41.

- **Global Görünürlük ve Erişim:** Dijital pazarlama, bireylere yeteneklerini, uzmanlıklarını ve başarılarını küresel ölçekte sergileme imkânı tanır. Çevrimiçi platformlardan yararlanan profesyoneller, geleneksel coğrafi ve cinsiyete dayalı engelleri aşarak çeşitli kitlelere ulaşabilir⁸. McKinsey'nin raporuna göre dijital teknolojiler, kadınlara ekonomik katılım için yeni fırsatlar sunarak küresel görünürlük ve pazar erişimi sağlar.
- **İçerik Pazarlaması Aracılığıyla Liyakat Temelli Tanıma:** İçerik pazarlaması, bireylerin değerli görüşleri, bilgi ve başarıları paylaşımlarını sağlayarak kendi alanlarında düşünce liderleri olarak konumlanmalarına olanak tanır. Liyakat temelli tanıma, cinsiyet yerine içeriğin kalitesine ve ilgisine odaklanarak elde edilir⁹. Content Marketing Institute, içerik pazarlamanın güven ve güvenilirlik oluşturmada, bireylerin uzmanlıklarını sergileme konusunda eşit fırsat sağlamada önemli olduğunu vurgular.
- **Sosyal Medya ve Kişisel Markalaşma:** Sosyal medya platformları, bireylere kişisel markalarını oluşturma ve tanıma imkânı verir. Profesyonel konuşmalara aktif olarak katılma, başarıları paylaşma ve ağ kurma ile bireyler, olumlu bir çevrimiçi itibar oluşturarak cinsiyet önyargısının etkisini azaltabilir¹⁰. LinkedIn'in Women in the Workplace 2020 Raporu, profesyonel ağ platformlarının kadınlara kariyer gelişimi ve tanıma için fırsatlar sunma konusundaki rolünü vurgular.
- **Kapsayıcı Reklamcılık ve Temsil:** Dijital pazarlama kampanyaları, cinsiyet stereotiplerini sorgulayabilir ve kapsayıcılığı teşvik edebilir. Markalar, reklamlarında çeşitli ve güçlendirici temsilleri aktif olarak seçerek liyakat temelli tanımayı teşvik eden bir kültür oluşturabilir. Birleşmiş Milletler'in bir girişimi olan Unstereotype Alliance, zararlı stereotipleri sorgulayan çeşitli reklamları savunarak eşitlik ve liyakatı teşvik eder.
- **Veri Odaklı Karar Alma:** Dijital pazarlama, hedefe yönelik ve kişiselleştirilmiş kampanyalar için veri analitiğine dayanır. Şirketler, veri odaklı stratejileri benimseyerek kararlarını önyargılı varsayımlar yerine performans metriklerine dayandırabilir, adil değerlendirme ve tanıma sağlayabilir¹¹. Harvard Business Review, veri odaklı karar alma rolünü vurgulayarak işe alım ve terfi süreçlerinde cinsiyet önyargısını azaltmada önemli bir rol oynar.

Dijital pazarlama, bireylerin yeteneklerini, uzmanlıklarını ve başarılarını küresel ölçekte sergileyebilecekleri bir düz oyun alanı sağlayarak cinsiyet önyargısını aşmak için güçlü bir araç olarak hizmet eder ve sonuçta tanınmayı cinsiyet yerine liyakate, yani içeriğin kalitesi ve kullanılan stratejilerin doğruluğuna dayandırır.

3. Kadın Girişimciler İçin İş ve Aile Hayatı Dengesi

Dijital girişimcilik, güçlü dijital pazarlama stratejileri ile birleştiğinde, kadın girişimcilere eş benzeri görülmemiş esneklik sunarak iş ve aile sorumluluklarını etkili bir şekilde yönetme imkânı sağlar. Dijital girişimcilik, genellikle çevrimiçi işleri ve uzaktan çalışma fırsatlarını içerir. Bu esneklik, kadın girişimcilerin işlerini herhangi bir yerden yönetmelerine olanak tanır, iş ve aile sorumluluklarını dengeleme özgürlüğü sunar¹². FlexJobs'un raporuna göre, uzaktan çalışma giderek popüler hale gelmiş, kadınların kariyer ve aile yaşamlarını dengelemede faydalı olabilecek bir esneklik sunmuştur.

Dijital girişimciler, genellikle kendi çalışma saatlerini belirleyebilir ve programlarını aile taahhütlerine uyacak şekilde uyarlayabilirler. Bu esneklik, bakım sorumlulukları veya diğer aile yükümlülükleri olan kadınlar için kritiktir¹³. Global Entrepreneurship Monitor (GEM), kadın girişimciler için çalışma saatlerindeki esnekliğin önemini vurgular. Bu da girişimcilerin iş ve aile sorumluluklarını etkili bir

⁸ McKinsey & Company-The Power of Parity: Advancing Women's Equality in the United States, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/gender-equality/the-power-of-parity-advancing-womens-equality-in-the-united-states>, (Çevrimiçi, 11.12.2023).

⁹ Content Marketing Institute-2021 B2B Content Marketing Benchmarks, Budgets, and Trends,

https://contentmarketinginstitute.com/wp-content/uploads/2020/10/2021_B2B_Research_FINAL.pdf, (Çevrimiçi, 08.12.2023).

¹⁰ LinkedIn-Women in the Workplace 2020, <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/many-women-rejoining-workforce-after-covid-cost-millions-job> (Çevrimiçi, 12.12.2023).

¹¹ Harvard Business Review-How Data Analytics Can Reduce Gender Bias in Hiring, <https://hbr.org/2019/06/will-ai-reduce-gender-bias-in-hiring> (Çevrimiçi, 18.12.2023).

¹² FlexJobs-Remote Work Statistics, <https://www.flexjobs.com/blog/post/remote-work-statistics/> (Çevrimiçi, 18.12.2023).

¹³ Global Entrepreneurship Monitor (GEM)-Women's Entrepreneurship 2018/2019 Report, <https://www.gemconsortium.org/reports/women-entrepreneurship-20182019-report>, (Çevrimiçi, 12.12.2023).

şekilde yönetmelerine olanak tanır. Güçlü dijital pazarlama araçları, otomasyon platformlarını içererek girişimcilerin pazarlama kampanyalarını planlamasına ve otomatikleştirmesine imkân sağlar. Bu otomasyon, sürekli gerçek zamanlı izleme ihtiyacını azaltarak girişimcilere diğer sorumluluklar için daha fazla zaman sağlar¹⁴.

Dijital platformlar, küresel düzeyde ağ kurma ve işbirliği yapma fırsatları sunar. Kadın girişimciler, fiziksel konum kısıtlamaları olmaksızın akranlar, mentörler ve potansiyel müşterilerle bağlantı kurabilir, iş ve aile dengesini anlayan destekleyici bir topluluk oluşturabilir. Bu hususta Harvard Business Review, dijital platformların küresel ağlar oluşturma konusundaki rolünü vurgulayarak kadınların, doğrudan çevrelerinin ötesinde kaynaklara ve destek sistemlerine erişmelerini sağladığını belirtmektedir. Dijital girişimcilik, kadınların çevrimiçi öğrenme ve beceri geliştirmeye katılmasına olanak tanır. Böylece yüzyüze eğitim yapılarına ihtiyaç duymadan yeteneklerini arttırabilirler. Bu esneklik, sürekli profesyonel büyüme için faydalıdır¹⁵.

Sonuçta güçlü dijital pazarlama stratejileri tarafından desteklenen dijital girişimcilik, kadın girişimcilerin iş ve aile sorumluluklarını dengeleme zorluklarıyla başa çıkmalarına olanak tanır. Bu fırsatlar, kadınlar için daha kapsayıcı bir girişimcilik peyzajı oluşturmada etkili bir rol oynar.

4. Çevrimiçi Eğitimin Kadın Girişimcilere Katkısı

Çevrimiçi kaynaklar ve eğitim platformları, kadın girişimcilerin öğrenme fırsatlarına, mentorluk programlarına ve destek ağlarına erişimini sağlayarak geleneksel eğitim engellerini aşmalarına katkıda bulunur¹⁶. Çevrimiçi eğitim, kadın girişimciler için bir dizi önemli katkı sağlamaktadır. Bu katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- **Erişilebilir Eğitim Olanakları:** Çevrimiçi eğitim, kadın girişimcilere coğrafi ve zaman kısıtlamalarını aşarak çeşitli eğitim olanaklarına erişim sağlar. Bu, eğitim almak isteyen kadın girişimcilerin, kendi hızlarında ve uygun oldukları zamanlarda öğrenmelerine olanak tanır. Dünya Bankası'nın yaptığı bir araştırma, çevrimiçi eğitimin kadınların eğitime erişimini arttırdığını ve öğrenme fırsatlarını genişlettiğini ortaya koymaktadır.
- **İş Planı Geliştirme ve Yenilikçilik Yetenekleri:** Online eğitim, kadın girişimcilere iş planı geliştirme ve yenilikçilik konularında bilgi ve beceri kazandırarak onların işlerini daha etkili yönetmelerine yardımcı olur. Kadın Girişimcilik Örgütü'nün bir raporu, online eğitimin kadın girişimcilerin iş stratejilerini geliştirmelerine ve yenilikçi düşüncelerine katkı sağladığını belirtmektedir¹⁷.
- **Dijital Pazarlama Becerileri:** Çevrimiçi eğitim, kadın girişimcilere dijital pazarlama stratejilerini öğrenme ve uygulama fırsatı sunarak işlerini çevrimiçi platformlarda daha görünür hale getirmelerine yardımcı olur. Dijital Pazarlama Enstitüsü'nün bir incelemesi, çevrimiçi eğitimin kadın girişimcilerin dijital pazarlama becerilerini güçlendirdiğini ve işlerini çevrimiçi olarak büyütmelerine olanak tanıdığını göstermektedir¹⁸.
- **Finansal Okuryazarlık Artışı:** Çevrimiçi eğitim, kadın girişimcilere finansal okuryazarlık konularında bilgi sağlayarak onların işlerini daha sürdürülebilir bir şekilde yönetmelerine katkıda bulunur¹⁹.

5. Son Beş Yılda Kadın Girişimciler İçin Dijital Girişimciliğin Gelişim Aşamaları ve Dijital Platformlarda Öne Çıkan Bazı Başarılı Kadın Girişimcilerin Hikâyesi

Günümüzde dijital girişimcilik ve dijital pazarlama, iş dünyasını dönüştürerek kadın girişimcilere güçlendirici bir etki sağlamaktadır. Bu bölümde, ünlü kadın girişimcilerin vaka analizlerine

¹⁴ Content Marketing Institute-2021 B2B Content Marketing Benchmarks, Budgets, and Trends,

https://contentmarketinginstitute.com/wpcontent/uploads/2020/10/2021_B2B_Research_FINAL.pdf, (Çevrimiçi, 08.12.2023).

¹⁵ World Economic Forum-Closing the Gender Gap: Digital Skills and Online Learning as Pathways to Economic Empowerment, http://www3.weforum.org/docs/WEF_Closing_the_Gender_Gap_2019.pdf, (Çevrimiçi, 11.12.2023).

¹⁶ L. F. Klapper and S. C. Parker (2011). *Gender and the Business Environment for New Firm Creation* The World Bank Research Observer, 26(2), p.239.

¹⁷ WEConnect International-Women's Entrepreneurship Report, <https://weconnectinternational.org/global-entrepreneurship-report> (Çevrimiçi, 13.12.2023).

¹⁸ <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/impact-of-online-learning-on-female-entrepreneurs> (Çevrimiçi, 12.12.2023).

¹⁹ J. Mauro, J. Guillen, A. Guerra, J. Baltazar. (2019). Women's Empowerment Principles (WEPs). 10.1007/978-3-319-70060-1_15-1, p.3.

odaklanılarak, dijital girişimcilik ve dijital pazarlamanın kadınların iş dünyasındaki rolünü nasıl güçlendirdiği incelenmektedir. Esasen son beş yılda kadın girişimciler için sosyal medya ve dijital pazarlamanın gelişimi gibi spesifik bir konuda yıllara göre kesin bir sıralama sağlamak zordur. Çünkü bu konuda spesifik verilere ulaşmak güçtür ve genel trendler üzerinden konuşulabilir. Ancak genel olarak son beş yılda gözlemlenen gelişim, bazı genel eğilimleri içerebilir. Bunlar²⁰:

- **2018: Yükselen Sosyal Medya Etkisi:** 2018’de, Instagram ve Pinterest gibi görsel ağırlıklı platformların öne çıkmasıyla birlikte kadın girişimciler, ürünlerini görsel olarak sergileme ve hikâyelerini anlatma konusunda daha fazla fırsat bulmuşlardır.
- **2019: Dijital Pazarlama Stratejilerinin Karmaşıklığı:** 2019’da kadın girişimciler, dijital pazarlama stratejilerini daha karmaşık bir şekilde uygulamaya başlamışlardır. İçerik pazarlaması, influencer işbirlikleri ve sosyal medya reklamları gibi alanlarda daha fazla uzmanlaşma görülmüştür.
- **2020: Pandemi ve Dijitalleşme:** COVID-19 pandemisi, 2020’de birçok işletmeyi çevrimiçi platformlara yönlendirmiştir. Kadın girişimciler, çevrimiçi varlıklarını güçlendirmeye odaklanmışlar ve e-ticaret alanında büyük bir artış yaşamıştır.
- **2021: Topluluk Oluşturma ve Empati:** 2021’de sosyal medya üzerinden topluluk oluşturma ve müşterilerle daha kişisel bir bağ kurma eğilimi artmıştır. Kadın girişimciler, markalarını daha insani ve duygusal bir düzeyde tanıtmaya odaklanmışlardır.
- **2022: Eğitim ve Kaynaklarla Güçlenme:** Son yıllarda, kadın girişimcilerin dijital eğitim kaynaklarına ve destek programlarına daha fazla erişimi olmuştur. Bu, iş becerilerini geliştirme ve dijital pazarlama stratejilerini daha etkili bir şekilde uygulama konusunda güçlenmelerini sağlamıştır.
- **2023: Yapay Zeka ve Otomasyon:** Yapay zeka ve otomasyonun kullanımı, iş süreçlerinde daha optimize edilmiş ve verimli çalışma sağlamak amacıyla artarak kullanılmaktadır. Birçok iş alanında zamandan tasarruf sağlayan Chatgpt ve Canva gibi araçlar yaygınlaşmaktadır.

Bu vaka incelemeleri, çeşitli sektörlerdeki kadın girişimcilerin yenilik, liderlik ve iş dünyası üzerindeki etkilerini sergileyerek kadın girişimcilerin çeşitli başarılarını vurgulamaktadır. Bunlar:

-*Oprah Winfrey-Medya Öncüsü ve Filantropist (Hayırsever):* Oprah Winfrey, medya yöneticisi, televizyon sunucusu ve filantropisttir. Oprah Winfrey Network’un kurucusu ve medya endüstrisinde öncü olan Oprah, bir televizyon şovu, dergi ve yapımcı şirketi Harpo Productions dahil olmak üzere çoklu medya imparatorluğu kurmuştur.

-*Ann Handley-MarketingProfs’un Baş İçerik Sorumlusu:* Ann Handley, Amerikalı yazar, konuşmacı ve MarketingProfs’un Baş İçerik Sorumlusu’dur. Handley, içerik pazarlama alanında öncüdür. “Everybody Writes” adlı kitabı çok satanlar arasındadır ve dijital pazarlama alanında bir düşünce lideri olarak tanınmaktadır.

-*Shama Hyder-Zen Media’nın Kurucusu ve CEO’su:* Shama Hyder, dijital pazarlama uzmanı, yazar ve Zen Media’nın kurucusudur. Hyder, özellikle sosyal medya ve etkileyici pazarlama alanlarında dijital pazarlama konusundaki uzmanlığı ile tanınır. Zen Media, onun pazarlama ve dijital reklam ajansı, birçok Fortune 500 şirketi ile çalışmıştır.

-*Mari Smith-Facebook Pazarlama Uzmanı ve Konuşmacı:* Mari Smith, sosyal medya düşünce lideri, yazar ve Facebook pazarlama uzmanıdır. Smith, Facebook pazarlama konusundaki içgörülerıyla ünlüdür. Konuyla ilgili kitaplar yazmış ve dünya çapındaki konferanslarda aranan bir konuşmacı olmuştur. Sosyal medya alanındaki uzmanlığı, onu dijital pazarlama alanında önde gelen bir otorite yapmıştır.

-*Amy Porterfield-Çevrimiçi Pazarlama Uzmanı ve Eğitimci:* Amy Porterfield, çevrimiçi pazarlama uzmanı, yazar ve eğitimcidir. Porterfield, özellikle girişimciler için kurslar ve eğitimlere odaklanan

²⁰ Harvard Business Review-How Digital Platforms Help Women Entrepreneurs, <https://hbr.org/2019/11/how-digital-platforms-help-women-entrepreneurs>, (Çevrimiçi, 16.12.2023).

çevrimiçi pazarlama konusunda uzmanlaşmıştır. Podcast'i ve kursları, dijital pazarlama stratejileri hakkında değerli içgörüler sağlayarak çevrimiçi iş topluluğunda önemli bir figür haline gelmiştir.

-Huda Kattan-Huda Beauty'nin Kurucusu: Huda Kattan, makyaj artisti ve Huda Beauty'nin kurucusudur. Kattan başlangıçta bir güzellik bloguna sahip bir kişi ve daha sonra bir makyaj artisti olarak, dijital media aracılığıyla bir güzellik imparatorluğu kurdu. Huda Beauty, makyaj ürünleri ve eğitimleriyle tanınan küresel bir markadır ve Kattan, güzellik endüstrisinde önemli bir etkileyici olarak kabul edilmektedir.

-Reshma Saujani-Girls Who Code'un Kurucusu: Reshma Saujani, Amerikalı bir avukat, politikacı ve Girls Who Code'un kurucusudur. Saujani, Girls Who Code'u kurarak kızlara kodlama öğretmek teknolojiye cinsiyet boşluğunu kapatmaya adanmış bir kâr amacı gütmeyen organizasyonun kurucusudur. Dijital girişimi, binlerce genç kadına etki etmiş ve onları teknoloji kariyerine yönlendirmiştir.

-Melanie Perkins-Canva'nın Ortak Kurucusu ve CEO'su: Melanie Perkins, Avustralyalı bir girişimci ve Canva'nın ortak kurucusu ve CEO'sudur. Küresel olarak büyük popülerlik kazanan bir grafik tasarım platformu olan Canva, kullanıcılar için tasarım sürecini basitleştirmiş ve en değerli özel teknoloji şirketlerinden biri olarak "unicorn" statüsüne ulaşmıştır.

Kadınlar, dünya genelinde girişimciler arasında en hızlı büyüyen kategoriye temsil etmektedir. Türkiye'deki kadınlar da ülkenin ekonomik dönüşümünün önemli bir parçası haline gelmiş ve gelişmekte olan girişimcilik ekosisteminin omurgasını oluşturmaktadır. COVID-19 pandemisi de binlerce kadın için evde ürettikleri çeşitli ürünleri çevrimiçi satma ve sonunda kendi işlerini kurma fırsatı yaratmıştır. Teknolojik gelişmeler nedeniyle ortaya çıkan çeşitli fırsatlar da küçük işletmelerin aynı araçlara erişimini sağlayarak büyümelerine yardımcı olmaktadır.

Meta uygulamalarını ve teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanarak işlerini büyüten iki kadın girişimcinin başarı hikâyeleri ise şu şekildedir:

-Demet Mutlu: Harvard Master of Business'e kabul edilen Demet Mutlu, daha sonra kendi işini kurmaya karar vererek master eğitimini ikinci yılında yarım bırakmıştır. Bu kararı verdikten sonra kendini finans, pazarlama ve iş geliştirme konusunda ilerletmiştir. 2009 yılının Haziran ayında Trendyol şirketini kurmuştur. 300 bin dolarlık bir yatırımla kurulan bu şirket, sadece ilk 16 ay içinde 16 milyon doların üzerinde bir değere ulaşmıştır. Bu dönemde Facebook'ta e-mağaza seçeneklerinin bulunması, Mutlu'nun başarısına büyük katkı sağlamıştır. Sanal mağazacılık açma ve Türkiye'de yabancı marken kullanma gibi öncü adımları, onu öne çıkaran özellikleri olmuştur. 2018'de Alibaba'nın Çin merkezli bir e-ticaret platformu tarafından 1 milyar 78 milyon dolar karşılığında satın alınmıştır. Satış işleminden sonra Mutlu, CEO olarak görevine devam etmiş ve bu başarı hikâyesi günümüzde hâlâ devam etmektedir. 2020 yılında Trendyol, en çok tercih edilen online alışveriş sitesi haline gelmiştir²¹.

-Şebnem Kurtul: Camın büyüklü dünyasına ve güneşin cam üzerinde yarattığı güzel renklere çocukluğundan beri ilgi duyması, Şebnem Kurtul'u üniversitede endüstriyel tasarım okumaya yönlendirmiştir. Ekim 2017'de kendi markasını oluşturarak kendine ait bir atölye kuran Kurtul, takı ve yüzüklerle başlayarak birçok şekilde giyilebilir cam sanatı yaratmaya başlamıştır. Başlangıçta arkadaşlarına ve ailesine satış yapmaya başlayan Kurtul, müşteri tabanını genişletmek için profesyonel bir Instagram hesabı açmış ve o zamandan beri uluslararası bir izleyici kitlesi kazanmıştır. İkinci bir mücevher markası da kuran Kurtul, tutkusunu tam kalpten takip edebilmek için işinden ayrılmıştır. Profesyonel Instagram profilini kendisi tarafından seçilen bir galeri olarak kullanarak çalışmalarının estetik ve göz alıcı görüntülerini paylaşmaktadır. Aynı zamanda, işin günlük sürecine dair Instagram Hikâyeleri ve Instagram Reels aracılığıyla prodüksiyon sürecinin arkasındaki görüntüleri paylaşarak çevrimiçi topluluğuna işin günlük sürecine dair bir içgörü sağlamayı tercih etmektedir. Platformla markalaşmasının bir sonucu olarak Kurtul, eserlerini sergilemek isteyen müzeler veya yüksek düzey etkinliklerde, eserlerini giymek isteyen ünlüler gibi birçok iş ve önemli ismi çekmeyi başarmıştır²².

²¹ Girişimci Kadınlar Grubu, <https://girisimcikadınlar.com.tr/trendyolun-kurucusu-demet-mutlunun-basari-hikayesi/>, (Çevrimiçi, 17.12.2023).

²² Daily Sabah, <https://www.dailysabah.com/business/tech/beyond-borders-female-entrepreneurs-turn-into-digital-exporters>, (Çevrimiçi, 17.12.2023).

Sonuç

Güçlü dijital pazarlama tarafından kolaylaştırılan dijital girişimcilik, kadın girişimcilere iş ve aile sorumluluklarını yönetme esnekliği tanır. Bu iş-yaşam entegrasyonu, profesyonel ve kişisel yaşamlarını etkili bir şekilde dengeleme çabasında olan kadınlar için kritiktir.²³ Aynı zamanda bu dijital platformlar, kadın girişimcilere çevrimiçi öğrenme yoluyla sürekli beceri geliştirme imkânı sunar. Bu, sadece bireysel büyümeye değil, aynı zamanda kadın liderliğindeki işletmelerin genel başarısına katkıda bulunmaktadır.²⁴ Dijital platformlar, başarılı kadın girişimcilerin sergilendiği bir vitrin görevi görerek iş dünyasında yetenekli kadın girişimcilere güçlü rol modeller sunar. Bu dijital temsil, gelecekteki kadın girişimcilerin güçlenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır.²⁵

Dijital girişimcilik ve pazarlamanın kesişimi ile dijital araçlar evrimleşmeye devam ettikçe, kadın girişimcilerin güçlenmesindeki rolü daha da belirleyici hale gelerek büyüme, inovasyon ve başarı için fırsatlar sunmaya devam edecektir. Girişimcilik, günümüzde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkesin katılımına açık bir alan haline gelmiştir. Ancak, geçmişte kadın girişimcilerin iş dünyasında daha fazla zorlukla karşılaştığı ve temsil edildiği bir gerçektir. Dijital girişimcilik, bu dinamikleri değiştirmekte ve kadın girişimcilere daha fazla fırsat sunmaktadır.

Sonuçta dijital girişimcilik ve dijital pazarlama, kadın girişimciler için sadece iş yapma şeklini değil, aynı zamanda küresel düzeyde etkileşimde bulunma ve toplumsal değişime öncülük etme yeteneklerini de genişletmiştir. Birçok kadın girişimcilerin başarı hikâyeleri, dijital dünyanın kadınları güçlendirmedeki rolünü göstererek gelecekte daha fazla kadın girişimcinin dijital alanlarda başarı elde etmesine ilham kaynağı olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Brush, C. G., & Cooper, S. Y. (2012) "Female Entrepreneurship and Economic Development: An International Perspective", *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(1-2).
- Coleman, S., & Robb, A. (2009) "A Comparison of New Firm Financing by Gender: Evidence from the Kauffman Firm Survey Data", *Small Business Economics*, 33(4).
- Dholakia, U. M., & Durham, E. (2010) "One Café Chain's Efforts to Recruit and Retain Women", *Harvard Business Review*, 88(3), 39-41.
- Hisrich, R. D., & Ramadani, V. (2017) "Female Entrepreneurship Amidst Institutional Constraints: A Global Perspective", *Journal of Small Business Management*, 55(S1).
- Hisrich, R. D., & Brush, C. G. (2019) "Women Entrepreneurs in the Digital Era: A Literature Review and Research Agenda", *Small Business Economics*, 53(2).
- Mauro, J, Guillen G, Guerra, A, Women's Empowerment Principles (WEPs). 10.1007/978-Baltazar J. (2019) 3-319-70060-1_15-1, p.3.
- Kickul, J., & Lyons, T. S. (2016) "Understanding the Unique Nature of Female Entrepreneurs", *Business Horizons*, 59(6).
- Klapper, L. F., & Parker, S. C. (2011) "Gender and the Business Environment for New Firm Creation", *The World Bank Research Observer*, 26(2).
- Lee, Y. (2018) "The Impact of E-commerce on Female Entrepreneurship", *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 30(1).
- Nambisan, S., & Baron, R. A. (2013) "Entrepreneurship in Innovation Ecosystems: Entrepreneurs' Self-Regulatory Processes and Their Implications for New Venture Success", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 37(5).

²³ V. Ratten (2020). "Female Entrepreneurs, Work-Life Balance, and Digital Platforms", *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), p.1129.

²⁴ J. Kickul and T. S. Lyons (2016). "Understanding the Unique Nature of Female Entrepreneurs", *Business Horizons*, 59(6), p.632.

²⁵ W. Wang and C. Qiu (2017). "Funding Impact of Entrepreneurial Role Models", *Small Business Economics*, 49(3), p.598.

- Ratten, V. (2020) “Female Entrepreneurs, Work-Life Balance, and Digital Platforms”, *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5).
- Wang, W., & Qiu, C. (2017) “Funding Impact of Entrepreneurial Role Models”, *Small Business Economics*, 49(3).

Elektronik Kaynaklar

- Content Marketing Institute-2021 B2B Content Marketing Benchmarks, Budgets, and Trends, https://contentmarketinginstitute.com/wpcontent/uploads/2020/10/2021_B2B_Research_FINAL.pdf, (Çevrimiçi, 08.12.2023).
- Daily Sabah, <https://www.dailysabah.com/business/tech/beyond-borders-female-entrepreneurs-turn-into-digital-exporters>, (Çevrimiçi, 17.12.2023).
- Digital Marketing Institute-Impact of Online Learning on Female Entrepreneurs, <https://digitalmarketinginstitute.com/blog/impact-of-online-learning-on-female-entrepreneurs>, (Çevrimiçi, 12.12.2023).
- FlexJobs-Remote Work Statistics, <https://www.flexjobs.com/blog/post/remote-work-statistics/>, (Çevrimiçi, 18.12.2023).
- Girişimci Kadınlar Grubu, <https://girisimcikadınlar.com.tr/trendyolun-kurucusu-demet-mutlunun-basari-hikayesi/>, (Çevrimiçi, 17.12.2023).
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM)-Women’s Entrepreneurship 2018/2019 Report, <https://www.gemconsortium.org/reports/women-entrepreneurship-20182019-report>, (Çevrimiçi, 12.12.2023).
- Harvard Business Review-How Digital Platforms Help Women Entrepreneurs, <https://hbr.org/2019/11/how-digital-platforms-help-women-entrepreneurs>, (Çevrimiçi, 16.12.2023).
- Harvard Business Review-How Data Analytics Can Reduce Gender Bias in Hiring, <https://hbr.org/2019/06/will-ai-reduce-gender-bias-in-hiring> (Çevrimiçi, 18.12.2023).
- LinkedIn-Women in the Workplace 2020, <https://www.linkedin.com/business/talent/blog/talent-strategy/many-women-rejoining-workforce-after-covid-cost-millions-job> (Çevrimiçi, 12.12.2023).
- McKinsey & Company-The Power of Parity: Advancing Women’s Equality in the United States, <https://www.mckinsey.com/featured-insights/gender-equality/the-power-of-parity-advancing-womens-equality-in-the-united-states>, (Çevrimiçi, 11.12.2023).
- WEConnect International-Women’s Entrepreneurship Report, <https://weconnectinternational.org/global-entrepreneurship-report> (Çevrimiçi, 13.12.2023).
- World Economic Forum-Closing the Gender Gap: Digital Skills and Online Learning as Pathways to Economic Empowerment, http://www3.weforum.org/docs/WEF_Closing_the_Gender_Gap_2019.pdf, (Çevrimiçi, 11.12.2023).

Makale id= 110

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-7869>

| 30

Balkan Antantı Üyeleri Arasında Ekonomik İşbirliğini Artırma Girişimi: Ekonomik Konsey**Doç.Dr. Ersin Müezzinoğlu¹**¹Karabük Üniversitesi

Özet: Balkanlarda kurulu düzeni muhafaza etmek amacıyla siyasi bir ittifak olarak meydana getirilen Balkan Antantı, çok geçmeden, Ankara'da imzalanan Balkan Antlaşması Statüsü düzenlemesiyle üye ülkeleri arasında ekonomik ilişkileri artırmak için bir ekonomik konsey oluşturmuştur. Ocak 1935'te Atina'da yapılan ekonomik konsey toplantısında üye ülkeler arasında ekonomik yakınlaşmayı sağlamak için ticaret politikası, iletişim ve ulaşım, Balkan bankası, turizm, ekonomik müesseseler arası iş birliği, ekonomik konsey iç tüzüğü olmak üzere altı başlık altında bir protokol meydana getirilmiştir. Ardından Bükreş'te yapılan ekonomik konsey toplantısında ticari ilişkiler, ulaşım ve turizm alanlarında üç ayrı komite oluşturulmuştur. Ekonomik Konseyi toplantılarına Türkiye de ev sahipliği yapmıştır. 7 Nisan 1938'de Türkiye'de gerçekleştirilen konsey toplantısı Avrupa'da barışın ihlali ile ilgili gelişmeler çerçevesinde oldukça önemli görülmüş ve dönemin gazetelerinde ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Trabzon Milletvekili Hasan Saka'nın başkanlık ettiği toplantının açılış konuşmasını ise Dışişleri Bakan Vekili Şükrü Saraçoğlu yapmıştır. Avrupa'daki siyasi gelişmelere göndermelerde bulunan Saraçoğlu, endişeli ve huzursuz bir dünya manzarasından söz etmiş, Balkan Antantının tam bir birlik gösterdiğine vurgu yapmış, ekonomik ilişkilerin daha çok geliştirilmesi gereğine değinerek bu yolda önemli aşamalar kaydedildiğini açıklamıştır. Konsey toplantısı sonucunda; ortak demiryolu tarifesinin oluşturulması, ihracat miktarlarının artırılması için çalışmalar yapılması, Balkan dışı ülkelerle gerçekleştirilecek ticaret antlaşmalarına Balkanlara özel şart konulması, Balkan piyasası dışına satılan bazı ürünlerle ilgili danışmalar yapılması, yeni bir Balkan deniz hattı anlaşması imzalanması gibi kararları hayata geçirme noktasında anlaşmışlardır. Balkan Antantı Ekonomik Konseyinin kuruluşunu ve Nisan 1938'de İstanbul'da yapılan toplantısını ele alan bu çalışma, dönemin uluslararası siyasi koşulları bağlamında konseyin Balkan Antantı için önemini ve başlıca faaliyetlerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Balkan Antantı, Türk Dış Politikası Tarihi, Ekonomik Konsey, Balkan Tarihi

Cooperation Among The Members Of The Balkan Entente: Economic Council

Abstract: The Balkan Treaty, which was formed as a political alliance to preserve the established order in the Balkans, soon established an economic council to increase economic relations between its member countries with the Balkan Treaty Statute signed in Ankara. At the economic council meeting held in Athens in January 1935, a protocol was created under six headings: trade policy, communication and transportation, Balkan bank, tourism, cooperation between economic institutions, and internal regulations of the economic council in order to ensure economic rapprochement between the member countries. Then, at the economic council meeting held in Bucharest, three separate committees were established in the fields of commercial relations, transportation and tourism. Turkey also hosted the Economic Council meetings. The council meeting held in Turkey on April 7, 1938 was considered very important within the framework of the developments regarding the violation of peace in Europe and was shared in detail in the newspapers of the period. The opening speech of the meeting, chaired by Trabzon Deputy Hasan Saka, was made by Deputy Minister of Foreign Affairs Şükrü Saraçoğlu. Making references to the political developments in Europe, Saraçoğlu talked about an anxious and uneasy world view, emphasized that the Balkan Entente showed complete unity, touched upon the need to further develop economic relations, and announced that important progress had been made in this direction. As a result of the council meeting; They agreed to implement decisions such as creating a common railway tariff, working to increase export amounts,

adding special conditions for the Balkans to trade agreements with non-Balkan countries, conducting consultations on some products sold outside the Balkan market, and signing a new Balkan sea line agreement. This study, which deals with the establishment of the Balkan Entente Economic Council and its meeting held in Istanbul in April 1938, aims to reveal the importance and main activities of the council for the Balkan Entente in the context of the international political conditions of the period.

Keywords: Balkan Entente, History of Turkish Foreign Policy, Economic Council, Balkan History

Giriş

Türkiye, Yunanistan, Romanya ve Yugoslavya'dan oluşan dört balkan devletinin tüm Balkan sınırlarının güvenliğini karşılıklı olarak güvence altına aldıkları Balkan Antantını/Paktını bir savunma ittifakı ve bölgesel yardımlaşma paktı olarak tanımlamak mümkündür. Bir Balkan devletinin saldırısı ya da bir büyük devletin saldırısına antanta üye olmayan bir Balkan devletinin katılması halinde bir savunma öngörülmüştür. Tahmin edileceği gibi muhtemel saldırganların Bulgaristan ve İtalya olduklarına dair literatürde öne çıkan bir görüş bulunmaktadır. Balkan Antantı siyasi ve askeri bir ittifak olarak ortaya çıkmıştır. Ancak askeri ittifak ya da savunma yönü zayıf kalmıştır. Zira Haziran 1934'te yapılan askersel sözleşmeye Yunanistan dahil olmamış ayrıca antant içerisinde askersel bir örgüt kurulamamıştır (Soysal, 2000:457-458). Zamanla askeri ve siyasi ittifak yönleri zayıflasa da Balkan Antantının bu iki sahanın dışında üye ülkeler arasında ekonomik koordinasyonun sağlanması ve ekonomik ilişkilerin artırılmasına yönelik faaliyetleri de vardır. Bu çerçevede Balkan Antantının Ankara'daki toplantısı sonucunda, 2 Kasım 1934 tarihinde, Balkan Antantı Sürekli Konseyini/Örgütünü kuran bir anlaşma yapılmıştır. Sürekli Konseyin kurucu yasasına göre, sürekli konseye yardımcı danışma örgütü olarak bir ekonomik danışma konseyinin de kurulması kararlaştırılmıştır (Savcı, 2007:130). Bu çalışmada literatürde derinlemesine ele alınmamış olan Balkan Antantı Ekonomik Danışma Konseyinin kuruluşu, faaliyetleri, dönemin Avrupa'daki siyasi gelişmeleri bağlamında önemi incelenmiştir.

1. Ekonomik Konseyin Oluşturulması

Balkan Antantının kurulduğu yıl, 2 Kasım 1934'te, dört devlet arasında-Türkiye, Yunanistan, Romanya, Yugoslavya- bir Balkan Antantı Statüsü Anlaşması imzalanarak, ortak politikalara yön verilmesini sağlamak üzere, bu devletlerin dışişleri bakanlarından meydana gelen bir Balkan Antantı Sürekli/Konseyi oluşturulmuştur. Anlaşmaya göre; sürekli konsey kararları oy birliği ile alınacak, yılda olağan olarak iki kez toplanılacak, toplantılara sıra ile dört ülke ev sahipliği yapacak, kurulduğu tarihten başlayarak 1 yıl süre ile Yunanistan dışişleri bakanı konseye başkanlık edecek, ardından sırasıyla birer yıllık sürelerle Romanya, Türkiye ve Yugoslavya dışişleri bakanları bu göreve geleceklerdir. Statü Anlaşmasının beşinci maddesine göre, dört Balkan devletinin ekonomik menfaatlerinin koordinasyonunu sağlamak amacıyla bir ekonomik konsey kurulacaktır. Ekonomik konsey, ekonomik, ticari ve parasal konularda uzmanlardan oluşacak ve sürekli konseyin bir yardımcı danışma örgütü olarak görev yapacaktır (Savcı, 2007:130).

Balkan Antantı Ekonomik Danışma Konseyine mahsus bir statü anlaşması da yapılmıştır. Bu statü anlaşmasına göre Ekonomik Konsey, Türkiye, Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya olarak dört ulusal şubeden meydana gelecek ve her ulus/şube aşağıdaki beş madde ile ilgili beşer temsilci bulunduracaktır:

- a) Genel olarak ticaret politikası,
- b) Tarımsal sorunlar,
- c) Sanayi sorunları,
- d) Parasal sorunlar, kredi ve Merkez Emisyon Bankaları işleri,
- e) Ulaştırma sorunları" (Savcı, 2007:130)

Her ulus/şube için ekonomik yaşam alanında bilgi sahibi uzmanlar atanabilecek, ihtiyaç halinde Ekonomik Konsey bünyesinde komiteler teşkil edilebilecek, sürekli konseye önerilerin hazırlanması amacıyla sırayla her üye devletin başkentinde senede en az iki defa olağan toplantı yapılacaktır. Mayıs 1935'te Balkan Antantınının Bükreş toplantısına hazırlık anlamında, Ekonomik Konsey o tarihe kadar bir

defa Atina'da bir defa da Ankara'da toplanacaktır. Bükreş toplantısı öncesi yapılacak ekonomik konsey toplantılarında, "Balkan Antantı Devletleri arasında ekonomik ve ticaretsel ilişkileri artırmak" ve "Balkanlararası ulaşım yollarını, özellikle Tuna'dan Karadeniz'e akarsu yolunu kullanarak bu Devletlerin alışverişini canlandırmak" konularında sürekli konseye öneriler sunulması için çalışmalar yapılacaktır (Savcı, 2007:131).

2. Ekonomik Konseyin Faaliyetleri

| 32

Üye ülkeler arasında ekonomik ilişkilerin artırılması yollarını araştırmak için oluşturulan Ekonomik Danışma Konseyi 3 Ocak 1935'te Atina'da toplanmıştır (Cumhuriyet, 30 Aralık 1934:1). Atina'daki toplantıda Balkan Antantı anlaşmasının ekonomik temellerini sağlamlaştırma işleri ele alınmış ve çok iyi sonuçlara ulaşıldığı, ekonomik bağların Balkan devletlerinin birbirlerine daha fazla yaklaşmasına imkan sağlayacağı değerlendirilmiştir (Cumhuriyet, 11 Ocak 1935: 1). Türkiye'yi Trabzon Milletvekili Hasan Saka'nın başkanlığında bir heyetin temsil ettiği toplantı, Yunanistan Dışişleri Bakanı Maksimos başkanlığında 3-9 Ocak 1935 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, toplantıda yaklaşık dört ay sonra Bükreş'te yapılacak sürekli konsey toplantısında sunulacak rapor ve bu çerçevede dört devlet arasındaki ekonomik yakınlaşma konusu ele alınmıştır. Ekonomik Konsey, komisyonlarının çalışmaları sonucunda ticaret politikası, iletişim ve ulaşım, Balkan Bankası, turizm, ekonomik müesseseler arası iş birliği, ekonomik konsey iç tüzüğü olmak üzere altı madde halinde nihai bir protokol meydana getirmiştir (Cumhuriyet, 11 Ocak 1935:1, 5).¹

Ekonomik konseyin İkinci toplantısı 18-5 Nisan 1935 tarihleri arasında Ankara'da yapılmıştır. Toplantı, tecimel/ticari ilişkiler komisyonu, ulaşım komisyonu, banka meseleleri komisyonu ve turizm komisyonu olarak dört komisyon halinde çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Toplantı sonucunda; Bükreş'te yapılacak müteakip toplantıya sunulmak üzere ticaretin artırılması, ulaşımın genişletilip iyileştirilmesi, turizm ilişkilerinin geliştirilmesi, bankalar konularını içeren bir rapor hazırlanmıştır. Raporun giriş kısmında; ekonomik konseyin dört ülke arasında sıkı bir çalışma birliği yaratmasının önemli olduğu, bu çalışma birliğinin bir yandan siyasal hareketi daha etkili yaparken bir yandan da üye ülkeler arasında dayanışma duygusunu artıracığı ve böylece barışa hizmet edeceği ifade edilmiştir. İş birliği yapılması sonucunda ekonomik açıdan önlerinde büyük imkanlar bulunan dört ülkenin 58 milyonluk bir nüfusla bir blok meydana getirdiği, yüzölçümü bakımından da antant üyesi devletlerin yüzölçümün Fransa, Almanya, İtalya, İsviçre ve Avusturya'nın toplam yüzölçümüne denk geldiği değerlendirilmiştir (BCA, 30-10-0-0/227.528.4, 22.08.1935). Raporun bu kısımları oldukça manidardır. İleride Yunus Nadi'nin bir yazısı bağlamında yeniden söz edileceği üzere Balkanlıların önemli bir kütle oluşturduğunun vurgulanması büyük devletlere hassaten revizyonist olanlarına önemli bir mesaj niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla Balkan Antantı üyelerinin birlik olmaları aralarındaki ilişkileri geliştirmeleri halinde büyük bir güç unsuru olacaklarına inanılmıştır.

Basına yansıyan bilgilere göre; Ocak 1936'da Bükreş'te yapılan Ekonomik Konsey toplantısında ticari ilişkiler, ulaşım ve turizm alanlarında üç ayrı komite oluşturulmuştur. Turizm komitesinin daimî nitelikte olması, geniş bir faaliyet alanı bulunması, Balkan ülkelerinin tarım ürünlerinin ortak satılması için bir plan yapılması kararlaştırılmıştır. Alınan kararlar çerçevesinde yine, üye ülkeler arasında imzalanan hava anlaşmasından büyük yararlar faydalar edileceğine inanılmış, Balkanları ve Yakınşarkı/Ortadoğu'yu birbirine bağlayacak hava hatları kurulmasının planlandığı, Balkan ülkeleri arasında gümrük tarifelerinde birliği sağlamak üzere hazırlanan planların incelendiği bilgisi paylaşılmıştır (Cumhuriyet, 22 Şubat 1936: 5).

3. Ekonomik Konseyin Nisan 1938 Tarihli Türkiye Toplantısı

Türkiye, 7-14 Nisan 1938 tarihlerinde, İstanbul'da, Ekonomik Konsey toplantısına ev sahipliği yapmıştır. Toplantı, Avrupa'da barışın bozulması ile ilgili gelişmeler bağlamında oldukça önemli görülmüş ve dönemin gazetelerinde detaylı olarak paylaşılmıştır. Toplantının başkanlığını Ekonomik Konseyin Türkiye ulusunun/şubesinin başkanı sıfatı ile Trabzon Milletvekili Hasan Saka yürütmüş, toplantının açılış konuşmasını ise Dışişleri Bakan Vekili Şükrü Saraçoğlu yapmıştır. Saraçoğlu, Avrupa'daki siyasi gelişmelere göndermelerde bulunmuş, endişeli ve huzursuz bir dünya manzarasının mevcut olduğuna değinmiş, Balkan Antantının tam bir birlik durumu gösterdiğinin altını çizmiş,

¹ Ekonomik Konsey ve ona bağlı alt komite ve uzmanlar tarafından hazırlanan çeşitli sözleşme ve anlaşmalarla ilgili metinler için bk. Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (1935). Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No:227.528.4, 22 Ağustos.

ekonomik ilişkilerin daha fazla geliştirilmesi lüzumundan söz ederek, bu yolda önemli başarılar elde edildiğine de açıklamıştır (Cumhuriyet, 8 Nisan 1938:1,7).

Saracoğlu'nun konuşmasından sonra Yunan Heyeti Başkanı M. Argyropulos söz almış şunları söylemiştir: “İşte müteakıl emniyet hislerle dolu bir muhitte tekrar toplanmış bulunuyoruz. Konseyimizin teşekkülünden beri ikinci defa olarak dost ve müttefik Türkiye'nin misafirperverliğine nail olduğumuzdan dolayı bilhassa müteahhis bulunmaktayız. Toplantılarımız, aramızdaki tesanüdün bir kat daha takviyesine hizmet ettiği için dört Balkan devleti arasındaki ekonomik faaliyetlerin inkişafını temin eylemektedir. Aramızda hüsnüniyet mevcut oldukça bütün zorlukların kolaylıkla halledilebileceğine kani bulunmaktayız... bilistifade büyük Türk milletine refah ve Balkan milletlerini birbirine bağlayan sarsılmaz dostluğun takviyesini temenni ederim (Cumhuriyet, 8 Nisan 1938:1,7).

Romanya Heyeti Başkanı M. Tabakoviç ise, konuşmasına, “Halihazırın zorluklarına rağmen, Rumen murahhas heyeti Balkan Antantının mukadderatı hakkında beslediği sarsılmaz emniyetle ve ilk günden beri beslediği heyecanla İstanbul'a gelmiştir. Biz buraya çalışmaya, bilhassa aramızdaki ekonomik bağları takviyeye geldik” şeklindeki sözleriyle başlamış, 1935'teki ilk toplantıdan itibaren üyeler arasındaki ticari ilişkilerin dikkat çekici şekilde geliştiğini belirtmiş, turizm faaliyetinin arttığını, dört Balkan devleti arasında yapılan anlaşmalar sonucunda bloke paralar meselesinin çözülmesinden dolayı, iktisadi ilişkilerin artık daha kolaylıkla canlanacağını ifade etmiştir. Bu noktada hükümetinin Türkiye ve Yunanistan'la yeni ticaret sözleşmeleri imzalayarak bu amaca hizmet ettiğini, alınan kararların hem hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacağını hem de Balkan Birliğinin gücünü bir kez daha göstereceğini dile getirmiştir. Heyet Başkanı son olarak, “Romanyalıların Balkanlı müttefikleriyle beraber Balkanlarda sulhun muhafaza ve idamesi için hiçbir gayretten çekinmemeğe azmetmiş bulunmaktadır. Bu maksatla İstanbul'a gelmiş bulunuyorlar.” sözlerini sarf etmiştir (Cumhuriyet, 8 Nisan 1938:1,7). Romanya heyet başkanının bu sözleri, statükocu bir politika izleyen, Birinci Dünya Savaşı sonrası elde ettiği toprak kazanımlarından dolayı bazı revizyonist devletlerin hedefi olan Romanya'nın Balkan Antantına verdiği önemi gösterdiği gibi güvenliği bakımından bu ittifakı güçlü bir dayanak gördüğü şeklinde de yorumlanabilir.

İstanbul'da yapılan toplantı sonucunda; ortak demiryolu tarifesinin oluşturulması, ihracat miktarlarının artırılması için çalışmalar yapılması, Balkan dışı ülkelerle gerçekleştirilecek ticaret antlaşmalarına Balkanlara özel şart konulması, Balkan piyasası dışına satılan bazı ürünlerle ilgili danışmalar yapılması, yeni bir Balkan deniz hattı anlaşması imzalanması gibi kararların hayata geçirilmesi konusunda anlaşma sağlandığı hususu bir tebliğ ile duyurulmuştur (Cumhuriyet, 16 Nisan 1938:1,7).

İstanbul'da gerçekleştirilen Ekonomik Konsey toplantısında ayrıca Romanya ve Yugoslavya'daki Türklerin Türkiye'ye göç ettirilmeleri meselesi görüşülmüş ve bu çerçevede ilk olarak Romanya Türklerinin nakilleri konusunda karara varılmıştır. Yugoslavya'dan yapılacak göçlerle ilgili maddi meseleler çözülmüş ve Romanya'nın hemen ardından Yugoslavya'daki Türklerin Türkiye'ye nakillerinin gerçekleşmesi hususu karara bağlanmıştır (Cumhuriyet, 9 Haziran 1938: s.1,5).

İstanbul'da Ekonomik Konsey toplantısının yapıldığı sırada aynı yerde, yani Yıldız sarayında, ayrıca bir Balkan Antantı Matbuat Birliği toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu konferansın başkanlığını Cumhuriyet gazetesi başyazarı-Milletvekili Yunus Nadi yapmıştır. Nadi toplantıların son gününde yazdığı bir yazıda, Ekonomik Konsey ile Matbuat Birliğinin mesailerinden yola çıkarak, Anschluss yoluyla Avusturya'nın ortadan kaldırılmasına göndermeler yaparak Balkan Antantı ve önemi hakkında dikkat çekici değerlendirmelerde bulunmuştur. Nadi'ye göre, dünya garip vaziyetler geçirmekte olup, bu vaziyette Balkan Antantının önem ve değeri daha da artmıştır. Balkan Antantı ülkeleri “60 milyon nüfuslu yekpare bir kütle manzarası” sunarlar. Balkan Antantı büyük devletlere dayanmamak ve onlara alet olmamak, kendi kuvvetleriyle statükoyu ve barışı sürdürmek ilkeleri üzerine kurulmuştur. Uzun süre Balkanların en zayıf yönü büyük devletlerden herhangi birinin bölge ülkeleri ile istediği gibi oynayabilmesi olmuştur. Oyuncak gibi oynanması faciasının son örneği Avusturya'nın yaşadığıdır. Avusturya örneği büyük devletlerini verdikleri garantilerin işe yaramadığını göstermiştir. Bu nedenle uluslara akıllı olup kendi güçleriyle kendilerini savunmalıdırlar. Bu çerçevede Balkan antantı “yekpare bir kütle” halinde olmalıdır. Balkanlar statükosu 60 milyonluk Balkan Antantı kütesinin ortak kefaleti altındadır. Balkan Antantı barışın devamı içim bu durumlarını ve vazifelerini gösterişli şekilde ilan etmelidirler. Nadi yazısını şu sözlerle bitirmiştir: “Biz bu birlik kütesile kimseye düşman değiliz.

Bizimle dost geçinmek isteyenler bize hürmet etmesini bilmelilerdir, o kadar” (Yunus Nadi, 14 Nisan 1938:1, 7).

Sonuç

Balkan Antantı, Ankara’da imzalanan Balkan Antlaşması Statüsü düzenlemesiyle üye ülkeleri arasında ekonomik ilişkileri geliştirmek için bir ekonomik danışma konseyi oluşturmuştur. Ocak 1935’te Atina’da yapılan ekonomik konsey toplantısında üye ülkeler arasında ekonomik yakınlaşmayı sağlamak için ticaret politikası, iletişim ve ulaşım, Balkan bankası, turizm, ekonomik müesseseler arası iş birliği, ekonomik konsey iç tüzüğü olmak üzere altı başlık altında bir protokol meydana getirilmiştir. Daha sonra Bükreş’te yapılan ekonomik konsey toplantısında ticari ilişkiler, ulaşım ve turizm alanlarında üç ayrı komite kurulmuştur. Ekonomik Konseyi toplantılarına Türkiye de birkaç kez ev sahipliği yapmıştır. 7 Nisan 1938’de Türkiye’de, İstanbul’da, gerçekleştirilen konseyin toplantısı Avrupa’da barışın ihlali ile ilgili gelişmeler çerçevesinde-Avusturya’nın Almanya tarafından ilhakı- oldukça önemli görülmüş ve dönemin gazetelerinde ayrıntılı olarak paylaşılmıştır. Trabzon Milletvekili Hasan Saka’nın başkanlık ettiği toplantının açılış konuşmasını ise Dışişleri Bakan Vekili Şükrü Saraçoğlu yapmıştır. Avrupa’daki siyasi gelişmelere göndermelerde bulunan Saraçoğlu, Balkan Antantının tam bir birlik meydana getirdiğine vurgu yapmış, ekonomik ilişkilerin daha da fazla geliştirilmesi lüzumuna değinmiştir. Konsey toplantısı sonucunda; ortak demiryolu tarifesinin oluşturulması, ihracat miktarlarının artırılması için çalışmalar yapılması, Balkan dışı ülkelerle gerçekleştirilecek ticaret antlaşmalarına Balkanlara özel şart konulması, Balkan piyasası dışına satılan bazı ürünlerle ilgili danışmalar yapılması, yeni bir Balkan deniz hattı anlaşması imzalanması gibi kararları hayata geçirme noktasında anlaşıldığı duyurulmuştur. Balkan Antantının Şubat 1934’te kurulmasından sonraki gelişmelerine bakıldığında, siyasi ve askeri ittifak yanlarının giderek zayıfladığı, ekonomik danışma konseyinin faaliyetleri bağlamında, bu yönünün faal ve güçlü olduğu söylenebilir. Antantı üye ülkeleri Avusturya’nın akıbeti örneğinden yola çıkarak Balkan Antantının muhafaza edilmesi ve güçlendirilmesi gereğine inanmışlardır. Bu çerçevede Yunus Nadi’nin Türk hükümetinin görüşlerine de tercüman olacak şekilde Balkan Antantı’nın “60 milyonluk yekpare bir kütle” ya da “yekpare kaya” olduğunu söylemesi ve bu durumun özellikle Büyük devletlerden gelebilecek tehditlere karşı bir güvence teşkil ettiğini yazması oldukça dikkat çekici bir değerlendirmedir.

Kaynakça

- Cumhuriyet. (1934). Balkan Devletleri Ökonomi Konseyi”, 30 Aralık.
- Cumhuriyet. (1935). Balkan Andlaşmasının Ekonomi Yönü”, 11 Ocak.
- Cumhuriyet. (1935). Atina Konuşmaları, Ekonomik Konsey İşini Bitirdi, 11 Ocak.
- Cumhuriyet. (1936). İstanbul’da Toplanacak Konferans, 22 Şubat.
- Cumhuriyet. (1938). Balkan Ekonomik ve Matbuat Kongreleri Merasimle Açıldı, 8 Nisan.
- Cumhuriyet. (1938). Balkan İktisad Konseyi Dün Mesaisini Bitirdi, 16 Nisan.
- Cumhuriyet. (1938). Memleket Haricinde Kalan İrkdaşlarımız, 9 Haziran.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi. (1935). Fon Kodu: 30-10-0-0, Yer No:227.528.4, 22 Ağustos.
- SAVCI, M.(2007). Balkan Konferansları Bağlamında Türkiye Bulgaristan İlişkileri, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- SOYSAL, İ.(2000) Türkiye’nin Siyasal Andlaşmaları, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- YUNUS NADİ. (1938). “Balkan Antantının Hakikî Vaziyet ve Vazifesine Dair”, *Cumhuriyet*, 14 Nisan.

Makale id= 124

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 35

Mikrokredi Uygulamalarının Eskişehir’li Kadın Girişimcilere Etkileri**Dr. Gökçe Yıldız¹ , Prof.Dr. Funda Râna Adaçay²**¹Osmangazi Üniversitesi²Anadolu Üniversitesi, İktisat Bölümü

*Corresponding author: Gökçe YILDIZ

Özet: Artan kadın yoksulluğu karşısında devletlerin yürüttüğü yoksullukla mücadele politikaları, her zaman yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından alternatif finans hizmetleri devreye girmektedir. Türkiye’de kadın yoksulluğuyla mücadele stratejilerinden biri «mikro kredi» uygulamasıdır. Mikro kredi dar gelirli kadınların kendi kendilerine gelir getirici faaliyette bulunmalarına imkan sağlayan küçük bir sermayedir. Araştırma, yoksullukla mücadelede kadının güçlendirilmesi için Türkiye Grameen Mikro Finans Programı tarafından verilen mikro kredilerin kadın girişimciliğine ve kadın girişimcilerin sosyo-ekonomik hayatına etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, mikro kredilerin kadınların ekonomiye kazandırılmasında ve kadın girişimciliğinde etkili olup olmadığının tespit edilmesi; kredilerin sosyo-ekonomik açıdan kadınların hayatını değiştirip değiştirmediğini göstermesi; literatürdeki çalışmalardan farklı olarak pandeminin bu süreçlere olan etkisinin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Not: Bu çalışma, Gökçe YILDIZ’ın Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Programı kapsamında yazdığı “Mikro Kredilerin Kadın Girişimciliğine ve Sosyo-Ekonomik Hayatına Etkisi: Eskişehir İli Örneği” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın İşletmeciliği, Kadın Yoksulluğu, Mikro Kredi, İktisadi Gelişme

The Effects of Microcredit Applications On Women Entrepreneurs in Eskişehir

Abstract: In the face of increasing women's poverty, anti-poverty policies carried out by states are not always sufficient. In this context, alternative financial services are being introduced by various institutions and organizations. One of the strategies to combat women's poverty in Turkey is the "micro credit" application. Microcredit is a small capital that allows low-income women to engage in income-generating activities on their own. The research was conducted to evaluate the impact of microcredits given by the Turkish Grameen Microfinance Program to empower women in the fight against poverty on women's entrepreneurship and the socio-economic life of women entrepreneurs. The research aims to determine whether microcredits are effective in integrating women into the economy and women's entrepreneurship; show whether the loans change women's lives in socio-economic terms; Unlike studies in the literature, it is important to determine the impact of the pandemic on these processes.

Keywords: Women's Business, Women's Poverty, Microcredit, Economic Development

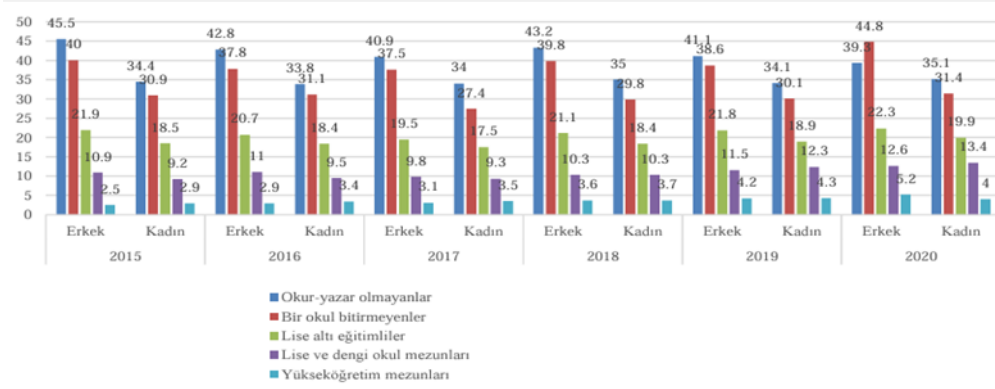
1. Yoksulluğun Kadınlaşması ve Mikrofinans

“Yoksul, sözlük anlamı olarak yeterince paraya sahip olmayan ve birtakım araçlara ulaşamamış (araçları elde edememiş) olan kimsedir. Buna bağlı olarak yoksulluk kelimesi gerekli olan olanaklardan yoksunluk halidir” (Aktan, 2002; akt. Şengür, 2011). Yoksulluğun birçok açıklaması daha vardır. Bunlardan biri, öz saygının bozulması, yüksek kaygı düzeyi ve stres, sosyal dışlanmışlık vb. durumları

kapsayan psikolojik veya sosyal refahtır. Diğeri ise, sağlık açısından kronik hastalık, sakatlanma durumu ve komşularından birinin şiddetine maruz kalma ihtimalinin yüksek olması, başka bir ifadeyle fiziksel eksikliğin olmasıdır (Michael, 1995; akt. Alpaslan, 2015). Tarihsel anlamda yoksulluk tanımlaması basitten karmaşığa doğru bir seyir izlemiş olsa da, yoksulluk ile ilgili tanımlar, o tanımları ortaya koyan ve o tanımlar üzerinden istatistikî veri üreten kurumların ortaya koymak istedikleri vurgu ile bağlantılı olarak tanım değişmektedir (Tireli, 2009). Ancak son yıllarda ön plana çıkan tanım “kadın yoksulluğu” veya “yoksulluğun kadınlaşması”dır. Bir kavram olarak yoksulluğun kadınlaşması ilk kez 1978 yılında Diane Pearce tarafından kullanılmıştır. Söz konusu yıllarda Amerika’da yoksulların 2/3’nün kadınlardan oluşması ve zaman içinde kadınların işgücüne katılım oranındaki artışa rağmen, 1950-70 yılları arasında kadınların ekonomik konumlarının giderek kötüleşmesine dikkat çekmek üzere kullanmıştır. Buna karşın, somut bir kavrayışın ortaya çıkması 1990’ları bulmuştur. Bu yıllarda bir dizi eylem planı ve hedef ortaya konya da BM Genel Kurulu hükümetlerinin kadın yoksulluğunu görece daha kapsamlı bir şekilde gündemine almaları ancak 2000 yılında gerçekleşmiştir (Düzkan, 2022). Aynı yıl açıklanan Milenyum Hedeflerinde yoksulluğun kalkınma sorununun ötesinde bir insan hakları sorunu olarak ele alınması gerektiği ve devletlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini gidererek bu sorunla başa çıkabileceği söylene de çeşitli reformlarla bir dizi iyileştirmenin ötesinde gerçek bir çözüm önerilmemektedir (Özar vd., 2022)

Erkek ve kadınların yoksulluğu farklı biçimde yaşıyor, süreçten farklı şekillerde etkileniyor olmaları siyasal arena karşılığını 1995 IV. Dünya Kadın Konferansı Eylem Planı’nda karşılığını bularak “yoksulluğun kadınlaşması” ifadesi yer almıştır. Yalnız yaşayan kadınların ve /veya tek ebevenyili ailelerin (kadın+ çocuk) daha yoksul olduğuna ilişkin amprik çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Aile yapısının değişmesi, boşanmalardaki artışlar, tek ebevenyili aile sayısındaki artış ve kadınların evin reisi haline gelmeleri, evlilik dışı çocuk sahibi olma oranındaki artış ve en önemlisi çocukların bakımlarının kadınlar tarafından üstlenilmesi gibi nedenler “yoksulluğun kadınlaşması”nı açıklamak için kullanılmıştır. (McLanahan ve Kelly, 1999). Ancak bu kavrama yöneltilen eleştiriler de mevcuttur. Örneğin; kadınlar arasındaki farklılıkları dikkate almadığı, hane reisinin kadın olmasının her koşulda yoksulluğu yaratmadığı (Chant, 2003; 2006), kadınların farklı konumlanışlarını gözardı etmesi vs. (Bradshaw ve Linneker, 2003) Bu yaklaşım yoksulluğu demografik süreç üzerinden analiz ettiği ve etnik, siyasi, dinsel, kültürel vb. faktörleri gözardı ettiği için de eleştirilmektedir.

16. ve 17. yy.’larda yiyecek isyanlarının kadınlar tarafından başlatılmasının ve dilenmek, sosyal yardım talep etmek, kira ödeyememek gibi cadılık suçlanmalarına neden olan pratiklerin tam da bu ağır deneyimden kaynaklandığı bilinmektedir (Federici, 2011:). Kapitalizm ile patriyarka arasındaki sarmal ilişki, kadınların ücretli işçiler olarak da ağır koşullarda çalıştırılmasına yol açmıştır. Sanayi devrimiyle kadınlar özellikle eğirme ve dokuma sanayisinde oldukça ağır koşullarda ucuz iş gücü olarak çalıştırılmakla kalmıyor, aynı zamanda fabrikalardaki erkeklerin cinsel şiddetine maruz kalıyorlardı. Yine, 1871 Paris Komünü’ne giden yolda haneyi döndürmeye çalışan kadınların açlığa karşı örgütlenmeleri; Batı tarafından kolonize edilen coğrafyalarda kadınları maruz kaldıkları kolonyal şiddetin yol açtığı yoksulluk; 1929 ekonomik buhranının yol açtığı yoksulluğa karşı mücadeleleri; 1900’lerin ortasında İkinci Dünya Savaşı’na katılan erkeklerin emek piyasasından çekilmesinin yol açtığı boşluğu dolduran kadınların savaş bitiminde doğrudan evlerine gönderilmeleri tarihte kadınların derin yoksulluk deneyimlerine ve buna karşı mücadelelerine işaret eden örneklerden yalnızca birkaçıdır (Top, 2023). Günümüzde, 3. Dünya ülkeleri kadınlarının yoksulluğu 1.Dünya ülkeleri kadınlarına kıyasla daha ağır deneyimledikleri bilinen bir olgudur, ancak güncel veriler Batı toplumlarında yaşayan kadınların durumlarının da iç açıcı olmadığını gösteriyor. Kadın yoksullaşmasının başlıca nedenleri, genel olarak kadının aile içindeki konumu, eğitimdeki fırsat eşitsizlikleri, eşitsiz kaynak dağılımı, kadın haklarının yeterli ölçüde yasalarla korunamaması, toplumsal cinsiyet kalıpyargıları vb. genel başlıklar altında toplanabilir.



Şekil 1. Hanehalkı üyelerinin eğitim durumuna ve cinsiyete göre yoksulluk oranları, 2015-2020, 15 yaş ve üzeri

Kaynak: TÜİK, Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2012-2020

Bilimsel ve akademik araştırma yapanlar dışında, başta Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) olmak üzere çeşitli resmi kurum ve kuruluşlar da yoksullukla ilgili hesaplamalar yapmakta; yapılan hesaplamalar gazete, televizyon, sosyal medya vb. aracılığıyla yayınlanmaktadır. Türkiye’deki sendikalar da yoksulluk ve açlık sınırı hesaplamaları yaparak toplumsal bilinci, farkındalığı artırmaktadır. Hesaplama yöntemleri farklı olsa da ortaya çıkan sonuçlar, Şekil 1 de görülebileceği gibi her geçen gün yoksulluk ve açlık sınırında olan bireylerin sayısının arttığını; açlık ve yoksulluk sınırı rakamlarının yükseldiğini göstermektedir.

2019 verilerine göre ortalama yoksulluk oranı kadınlar ve erkekler için sırasıyla %12,3 ve %10,9 olarak belirtiliyor. Kadın yoksulluğunun küresel bir olgu olarak deneyimlenmesi meselenin sistemik ve yapısal boyutuna işaret ederken, BM gibi uluslararası kurumlar kadın yoksulluğunun yapısal karakterini göz ardı ederek, “kadınları destekleyecek projeler”le yoksulluğun giderilebileceğini ima ediyor.

Yoksulluğun kadınlaşması kavramı dünya tarafından benimsendikten sonra, kadın yoksulluğunu önleme, kadını iş hayatına kazandırma, kadın girişimciliğini teşvik etme gibi konular da ön plana çıkmaya başlamıştır. Bunları gerçekleştirebilmek için yoksul kadınlara finansal kaynak sağlanmasının aciliyeti gündeme gelmiştir. Mikro finans da yoksul bireylere verilen finansal hizmetlerin başında yer almaktadır. Mikrofinans resmi mali kurumlara erişimi olmayan yoksul haneler için başta tasarruf ve kredi olmak üzere finansal hizmetlerin sağlanmasıdır (McGuire ve Conroy, 2000). Daha geniş bir tanımlamayla, Mikrofinans (MF), belirli bir statünün altında olan kişilere yapılacak olan finansal destekler yerine bunu bankalar, resmi kuruluşlar, kredi kooperatifleri gibi kurumlar vasıtasıyla bu kişilere finans sağlayacak ve onları üretime teşvik edecek şekilde küçük miktarlarda kredilerin kullandırılmasıdır (Kangeldiev, 2010). Mikro finans sistemi ise, ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde gelir elde edemeyen bireylere, bağış ve yardımlar yerine Sivil Toplum Kuruluşları (STK), bankalar, kooperatifler aracılığıyla onları zorlamayacak şartlarda kredi sunulmasıdır (Christen, Lyman, & Rosenberg, 2003).

Mikrofinans Yaklaşımı, Nobel Barış Ödülü sahibi ve mikro kredinin dünyadaki fikir babası ve öncüsü Bangladeşli iktisatçı Profesör Dr. Muhammed Yunus tarafından geliştirilmiştir. Yunus’un kendi ülkesinde kurduğu sistem dünyaca tanınmış ve literatürde onun kurduğu bankanın adıyla “Grameen Bank Modeli” aynı zamanda “Grameen Bank Yaklaşımı” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Sistem esas olarak, iş kurmak için yeterli sermayesi olmayanlara başlangıç için sermaye desteği sağlamaktır. Grameen Bank Modeli, geniş kitlelere ulaştığı için öncü bir model olmuştur; ancak uygulamada Grameen Bank Model’inden başka mikro finansman yöntemleri de bulunmaktadır. Mikro finans sisteminde bireylerin üretim yapabilmeleri, finansal sisteme dahil olabilmeleri ve bunlara bağlı olarak bireyin refah düzeyinin artırılmasıyla toplumsal kalkınma amaçlanmaktadır. Bu bağlamda dünyada önde gelen 10 mikro finans kuruluşunu şöyle sıralayabiliriz: 1. MBK Ventura (Endonezya) 2. SDBL (Sri Lanka) 3. Shakti (Bangladeş) 4. GFSP (Hindistan) 5. CARD Bank (Filipinler) 6. BURO Bangladesh (Bangladeş) 7. SKS (Hindistan) 8. Spandana (Hindistan) 9. Grameen Bank (Bangladeş) 10. Lead

Foundation (Mısır). Sıralanan 10 kuruluş esasen finansal kuruluşlardır, diğer bir ifadeyle kâr elde eden ticari bankalardır. Ancak aralarında düşük gelirli insanlara kredi sağlayan kâr amacı gütmeyen kuruluşlar da bulunmaktadır. Bahsi geçen 10 kuruluş dışında, bazı büyük ve kâr amacı gütmeyen mikro finans sağlayıcıları da bulunmaktadır. Accion ve Kiva bunlardan ikisidir. (Credit Summit, 2022).

Dünyada çeşitli mikro finans kuruluşları olduğu gibi bu kuruluşların finansal kaynak sağlama yöntemleri de çeşitlilik göstermektedir. Literatürde farklı mikro finans kuruluş modelleri yer alsa da en sık kullanılan sınıflandırma, Global Development Research Center Virtual Library on Micro Credit koordinatörlerinden Hari Srinivas tarafından yapılmış olan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırmada Birlik Modeli, Garanti Sağlayan Kuruluş Modeli, Topluluk Baskısı Modeli, Kooperatif Modeli, Kredi Birlikleri, Grameen Modeli, Grup Modeli, Bireysel Model, Aracılık Modeli, Sivil Toplum Kuruluşları Modeli, Grup Baskısı Modeli, Döner Tasarruflar ve Kredi Birlikleri Modeli, Küçük İşyeri Modeli, Köy Bankacılığı Modeli'dir. Sınıflandırmada 14 adet mikro finansman kuruluş modeli yer almaktadır (Srinivas, 2015).

Mikrokredi, geleneksel ticari bankaların kredi vermekten kaçındığı, kefil ve teminat gösteremeyecek kadar düşük gelirli, gelirsiz veya başlangıç sermayesiz, çoğunlukla eğitimsiz yoksul insanlara sunulan çok küçük miktarlardaki kredi hizmetidir (Şahpaz, 2017). Mikro kredinin amacı, klasik yollarla (banka kredisi) kredi alamayacak kişiler; yoksulluğu, gelir dağılımındaki adaletsizliği ve işsizliği azaltacak şekilde, ailesi ve kredi alan için, kendi kendine gelir getirici bir faaliyet yapılmasını, ekonomik ve sosyal kalkınmayı sağlamaya katkı sağlayacak sermaye ihtiyacını karşılamaktır (Türkiye Grameen Mikro Finans Programı, 2022).

2. Türkiye'de Mikro Kredi Uygulamaları

Geçmişte olduğu gibi günümüz Türkiye'sinde de tüm dünyayla paralel şekilde yoksullukla mücadele yöntemleri kapsamında çeşitli kurumlar, birimler, vakıflar kurulmuştur. 1986 yılında kurulan Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV), bu kuruluşlardan biridir. Yoksulluk ve eşitsizliklerin var olmadığı güçlü bir toplum oluşturmaya katkıda bulunmak amacıyla, kadınların yaşamlarını iyileştirme çabalarına destek olmak ve yerel kalkınmadaki liderliklerini güçlendirmek için çalışmaktadır. Vakıf, bu doğrultuda bireysel ve kolektif kapasite geliştirme, kooperatifleşme, ekonomik güçlenme ve afet/göç alanlarında programlar yürütmektedir (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, 2022). KEDV, 2002 yılında kurduğu Maya Mikro Ekonomik Destek İşletmesi ile kendi işini kurmak isteyen dar gelirli kadınlara ortalama 1000 TL civarında 6-12 ay vade ile küçük krediler vermektedir. Şimdiye kadar 14.000'in üzerinde kredi dağıtılmıştır (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı, 2022). MAYA üç farklı mikro kredi hizmeti sunmaktadır. Bunlar: Dayanışma Grup Kredisi, Bireysel Kredi ve İhtiyaç Kredisi'dir.

11 Haziran 2003 tarihinde Diyarbakır'da Türkiye İsrafi Önleme Vakfı (TİSVA) tarafından kadınlara mikro kredi ve destek vermek amacıyla Prof.Dr. M. Yunus ile ortak olarak, Türkiye Grameen Mikro Finans Programı (TGMP) başlatılmıştır (Türkiye Grameen Mikro Finans Programı, 2022). TGMP tarafından verilen krediden, yoksullukla mücadele kapsamında kadınlar yararlanabilmektedir. Türkiye genelinde 97 şubesi bulunmaktadır. İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan 13 ilden 12'sinde mikro kredi veren şubesi yer almaktadır.

Kredi alabilmek için; ▪ Bir mikro işletme fikri oluşturulmalıdır. İlk çekilen kredi en fazla 1.500 TL olabilir. ▪ Kredi ile ilgili bulunulan ildeki TGMP şubesinden telefonla bilgi alınabilir ya da şube ziyaret edilebilir. ▪ Mahalleden iş fikri olan beş kadınla bir grup oluşturmanız gerekmektedir. Gruptaki kadınlar yakın akraba olamaz. Örneğin, anne ve kızları, kardeşler, gelin-görümce, hala-yeğen, vb. aynı grupta olamaz. Kısaca iş fikri olan, işi için gerekli kredi miktarını / bütçesini belirten kadınlar, 3 günlük eğitimden sonra kredi alabilmektedir. (Türkiye Grameen Mikro Finans Programı, 2022)

TGMP şubelerinde başlangıçta Temel Kredi, Girişimci Kredisi, Hayvancılık Kredisi, Sosyal Kalkınma Kredisi ve İletişim Kredisi olmak üzere beş çeşit kredi hizmeti verilmiştir.

Temel kredi, mikro kredi almak isteyen dar gelirli kadınlara ilk yılda en fazla 1.500 TL tutarında verilen kredidir. **Girişimci Kredisi**, Temel Kredi alanlar arasından ticari potansiyeli yüksek, başarılı, iş kadını olma yolunda önemli adımlar atmış ve bunu kanıtlamış olan kadınlara verilen kredidir. Birinci yıldan sonra her yıl en fazla 1.000 TL artırılarak verilmektedir. **Hayvancılık Kredisi**, hayvan yetiştiriciliği

yapmak isteyen kadınlara 2.000 TL'ye kadar verilen kredidir. 26 haftada geri ödenmektedir. **Sosyal Kalkınma Kredisi**, mikro kredi kullanan kadınların, ek gelir elde etmesine destek olmak amacıyla verilen kredidir. Kadınlar, temizlikten kozmetiğe 15 çeşit ürünün ticaretini yapabilmektedir. 46 haftada geri ödenmektedir. **İletişim Kredisi**, mikro kredi kullanan kadınların, teknolojik gelişmelerden yararlanabilmesi amacıyla verilen ek kredidir. Bu kredi sayesinde mikro kredi alan kadınlar, akıllı telefon sahibi olmaktadır. 46 haftada geri ödenmektedir.

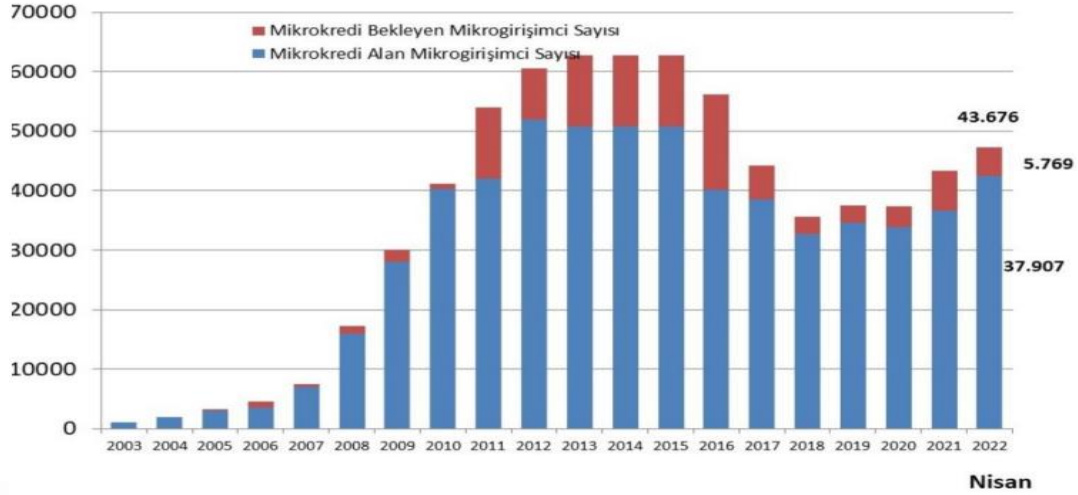
Ancak yaşam koşullarının giderek zorlaşması, mikro krediye olan ihtiyacın artması, kadınların girişimcilik konusunda daha fazla cesaretlenmesi gibi nedenlerle mikro krediye başvuran kadınların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. TGMP, artan talepleri karşılayabilmek için 2023 yılında verdiği kredi miktarlarını ve türlerini güncellemiştir. Temel Kredi ve Girişimci Kredisi'nin alt limiti 1.000 TL, üst limiti 10.000 TL olarak belirlenmiştir. Doğrudan Hayvancılık Kredisi olarak verilen kredi türü artık kullanılmamaktadır. İletişim Kredisi'nin ismi Teknoloji Kredisi olarak değiştirilmiştir. Daha önce verilen kredilerden farklı olarak Başlangıç Kredisi, Faaliyet Kredisi, Gelişim Kredisi, Büyüme/Hepitalist Kredisi verilmeye başlanmıştır.

Başlangıç Kredisi, mikro kredi sistemiyle ilk defa tanışan ve bir iş yapma fikri olan dar gelirli kadınların mikro kredi sistemine daha çabuk alışabilmesini sağlamak amacıyla verilen kredidir. Başlangıç Kredisi'nin alt limiti 1.000 TL, üst limiti ise 3.000 TL'dir. 33 haftada geri ödenmektedir. **Faaliyet Kredisi**, alt limiti 1.000 TL, üst limiti ise 7.000 TL olan kredi türüdür. 40 haftada geri ödenmektedir. **Gelişim Kredisi**, beş yıl ve üzerinde düzenli bir şekilde kredi kullanan, gelir getirici faaliyetlerde bulunarak aile ve ülke ekonomisine katkı sağlayan mikro girişimcilere verilen kredidir. Kredinin alt limiti 7.000 TL, üst limiti ise 10.000 TL'dir. 46 haftada geri ödenmektedir. **Büyüme/Hepitalist Kredisi**, beş yıl ve üzerinde düzenli bir şekilde kredi kullanan, gelir getirici faaliyetlerde bulunarak aile ve ülke ekonomisine katkı sağlayan mikro girişimcilere verilen kredidir. Kredinin alt limiti 7.000 TL, üst limiti ise 10.000 TL'dir. 46 haftada geri ödenmektedir (www.tgmp.net)

TGMP kredi dışında, Mikro Sigorta, Mikro Konut Sigortası ve Gönüllü Tasarruf hizmetleri de vermektedir. Kredi tipine bağlı olarak geri ödemeler 26 ila 46 hafta arasındadır. Mikro kredi sisteminde TGMP, sadece finansal yardım yapan, diğer bir ifadeyle kredi veren konumunda değildir; aynı zamanda kredi tahsilatı yapan taraftır. Kredilerin tam ve zamanında geri ödenmesinden de sorumludur. Bu nedenle, TGMP geri ödemeleri yakından takip etmektedir.

Mikro finans şubeleri, kişi veya kuruluşlardan sağlanan bağışlar ve İl Özel İdaresi Kanunu çerçevesinde sağlanan fonlarla oluşturulmaktadır. Kaynağın önemli bir kısmı ise bağışçılardan gelmektedir. Her yeni bağış, yeni bir / birçok kadına destek anlamına gelmektedir.

TGMP yoksulluk ve eşitsizliği ortadan kaldırma amacıyla valilikler, il ve özel idareleri, yerel ve uluslararası sivil toplum kuruluşları ve insani yardım kuruluşları gibi çeşitli kurumlarla güçlü iş birliği yapmaktadır. CARE International, Alman Sparkassenstiftung for International Cooperation (Deutsche Sparkassenstiftung Für Internationale Kooperation -DSIK) ve Kiva, iş birliği yaptığı kurumlardır. TGMP ve DSİK arasındaki iş birliği kapsamında 31 Aralık 2021 tarihi itibarıyla, 1603'ü Suriyeli, 708'i Türk olmak üzere toplam 2311 dar gelirli mikro girişimciye ulaşılmıştır. Kiva, merkezi San Francisco, California'da bulunan, 80'den fazla ülkedeki dar gelirli girişimcilere "Kitle Fonlaması (Crowd-Funding) Modeli"ni kullanarak internet üzerinden kredi almalarını sağlayan, kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. TGMP ile Kiva arasındaki iş birliği protokolü 2021 yılında imzalanmıştır. Kiva Yatırım Komitesi, finansal kaynaklara erişemeyen mülteci ve topluluklara yönelik mikro kredi faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için TGMP'ye kredi sağlamıştır. Proje kapsamında, il ve şube sınırlaması olmaksızın Türkiye'deki herkes Kiva mikro kredisinden faydalanabilmektedir. Proje kapsamında, 19'u Suriyeli, 342'si Türk olmak üzere toplam 361 dar gelirli mikro girişimciye ulaşılmıştır (www.tgmp.net). 2003 yılında 2 şubeyle hizmet veren TGMP, 2014 yılında şube sayısını 110'a yükseltmiştir. 2014 yılı, şube sayısının en fazla olduğu yıldır. 2022 yılında 96 şubeyle hizmet verirken, 2023 Ocak ayında şube sayısı 97'ye yükselmiştir. Şube sayısının yıllar itibarıyla artması daha fazla kadın girişimciye ulaşma olanağı tanımış ve yeni girişimcilerin başvuruda bulunmalarını teşvik etmiştir diyebiliriz. Şekil 2'de Nisan 2022 itibarıyla mikro kredi alan ve bekleyen kişi sayısı yer almaktadır.



Şekil 2. Mikrogişimci sayıları

Kaynak: TGMP, 2022.

Nisan 2022 itibariyle kredi alan 37.907, kredi bekleyen 5.769 kişi bulunmaktadır. Ocak 2023'te kredi alan 39.825, kredi bekleyen 5.377 kişi bulunmaktadır (www.tgmp.net). Yoksullukla mücadele ve kadın gişimcilikliğini desteklemesi bakımından mikro kredilerin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bankaların faiz oranlarının yüksek olması, geliri düşük olan kişilere kredi vermemesi, kredi verirken kefalet, teminat, ipotek istemesi gibi sebeplerle kadın mikro gişimcileri ticari bankalar yerine mikro kredi kullanmaya yöneltmektedir. Şekil 3'de TGMP şubelerinden yıllar itibariyle verilen, toplam kredi miktarı yer almaktadır. Nisan 2022 itibariyle 1,3 milyar TL kredi dağıtılmıştır. Bu rakam Ocak 2023 itibariyle 1,4 milyar TL'ye yükselmiştir (www.tgmp.net).



Şekil 3. TGMP Yıllar İtibariyle Dağıtılan Toplam Kredi

Kaynak: TGMP, 2022

2.1. Mikro Kredi ve Gişimcilik

Kadınların aldıkları krediyi gişimcilik için kullanması önemli hale gelmiş ve tüm dünyanın ağırlık verdiği bir konu haline dönüşmüştür. Bu bağlamda kadın gişimcilikliğı ile ilgili bilimsel araştırma ve yayınlar yapılmaya devam edilmekte, ilgili literatür gelişmektedir. Gişimcilikle ilgili çalışmalar incelendiğinde, klasik anlamda gişimcinin kendi işini kuran, üretim faktörlerini bir araya getirerek

üretimde bulunan ve sonuçta kar elde etmeyi amaçlayan kişi olarak tanımlandığı gözlenebilir. “Girişimci, diğer üretim faktörleri olan emek (insan), sermaye (milli servet) ve doğal kaynağı (hammadde/toprak) bir araya getiren kişi olduğundan insan ihtiyaçlarının karşılanması için oldukça önemli bir diğer üretim faktörüdür” (Tekin, 2022:14). Literatürdeki girişimcilik tanımlarında cinsiyet ayrımı yapılmamış hem kadınlar hem de erkekler girişimci olarak nitelendirilmiştir. Yaşam koşullarının ve iş hayatının ve gündün güne zorlaşmasıyla, özellikle “cinsiyete dayalı iş bölümü sonucu kadınların daha düşük ücretli işleri yapması erkeklerin kadınlar üzerindeki maddi avantajını pekiştirmiş; kadınların evle ilgili sorumlulukları ise onların işgücü piyasasındaki aşağı konumlarını güçlendirmiştir.

Kadınlara düşük ücret, daha az hak ve daha az ilerleme fırsatları sunulmuş ve kadınların işgücü piyasası içindeki zayıf konumu onların aile içindeki tabi (doğal) konumlarını pekiştirmiştir” (Adaçay, 2018: 360). Bütün olumsuzluklara rağmen yoksullukla mücadele etmeyen çalışan kadınlar, ekonomik bağımsızlıklarını kazanmak ve istihdamın bir parçası olabilmek adına iş hayatında var olmaya devam etmektedirler. İşletmelerin cinsiyetçi dayatmalarına karşı çıkan kadınlar, kendilerine sağlanan mikro krediler sayesinde kendi işletmelerini kurmaktadır. Kendi işletmesini kuramayanlar ise evde üretim yaparak kendi ayakları üzerinde durmaya çalışmaktadır. Kendi işletmesini kuranlar girişimci mikro kredisinden, evde üretim yapanlar ise temel mikro krediden yararlanabilmektedir. Kendi işletmesini kuran girişimci kadınlar, çevrelerindeki diğer kadın girişimcilere örnek olmakta, özgüven ve saygınlıkları artan kadınlar hem çevrelerinde he de aile içinde söz sahibi olmaktadır. Başarılı girişimcilik örneklerini gören kadınların sayısı her geçen gün artmakta ve kadın girişimciliği adına mikro krediye başvuru yapılma oranı da artmaktadır.

Kadın girişimciliğinin desteklenmesi ve yoksulluk önleme politikası olarak tanımlanan mikro kredinin uygulamada yoksulluğa bir çözüm olup olmadığı sorusu, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

2.2. Literatür taraması

Mikro finansman, mikro kredi, mikro kredinin yoksulluk önlemede etkili bir yöntem olup olmadığı, yoksullukla mücadele eden kadınların mikro kredi kullandıktan sonraki yaşamları literatürdeki çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Araştırmanın konusuyla paralel olarak literatürde yapılan temel çalışmalar aşağıda yer almaktadır.

Forster ve diğerleri 2003 yılındaki çalışmalarında mikro finansın her zaman doğru finansman aracı olmadığını belirtmiştir. Bazı durumlarda kadınların problemlerinin küçük bağışlar, iş ve eğitim programları ile çözüme kavuşturulabilir olduğunu vurgulamıştır.

Bossoutrot 2005 yılındaki çalışmasında mikro finansın, olumlu yayılma etkisi ile köylerde yoksulluğun azalmasında yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Sakarya 2005 yılındaki çalışmasında yerel kalkınmanın temel dinamiği olarak görülen ve birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede başarıyla uygulanan mikro finans sistemi geniş olarak ele almış ve Türkiye’deki durumu incelemiştir. Bir diğer boyut olarak yerel kalkınmaya olan katkıları değerlendirilip bu konuda öneriler getirmiştir. Khandker’in 2005 yılındaki çalışmasında, mikro finansla ilgili en dikkat çeken sorunun, faiz oranının yüksekliği olduğu vurgulanmıştır. Bu sorunun aşılması için MFK tarafından likiditesi yüksek, ucuz kaynak bulunması gerektiği önerilmiştir. Mikro krediye olan talep, aile yapısı, köy ve grup seviyesine, tarla gibi fiziksel donanımlara ve eğitim gibi kişisel sermayeye bağlı olarak ölçülmeye çalışılmıştır.

Dündar, 2007 yılında mikro finans ile ilgili teorik bir çalışma ortaya koymuştur. Bu kapsamda Türkiye’deki ve dünyadaki mikro finans uygulamalarını araştırmıştır. Ülke bazında önem arz eden uygulamaların açıklandığı bu çalışmalarda sunulan hizmetler, tarihi gelişimleri ve sonuçları irdelenmiştir.

Tokmakçioğlu’nun 2007 çalışmasına göre, Türkiye’de mikro finans hizmetleri sadece Grameen Banka’sının iştiraki olan TGMP tarafından sağlanmaktadır. Ancak bu hizmetlerde mikro kredi ön plana çıkmaktadır. Bu hizmet de hedef kitlenin kısıtlanmasına neden olmuştur. Bu hedef kitleyi genişletmek ve daha geniş pazara ulaşmak için mikro murabahanın kullanılabileceğini belirtmiştir.

Gökyay, 2008 yılındaki çalışmasında Türkiye’deki mikro kredi uygulamalarını incelemiştir ve istihdam üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda yoksul insanların sağlanan finansman destekleri

sayesinde bir iş sahibi oldukları görülmüştür ancak daha geniş açıdan bakıldığında böyle uygulamaların yaygınlaştırılmasının toplumsal refahın artırılmasında en temel uygulama olduğu konusunda şüpheler bulunduğu belirtilmiştir.

Şimşek 2009 yılındaki çalışmasında mikro finans sisteminin yoksullukla mücadeledeki etkisinin ve Türkiye’de özellikle Ege bölgesindeki uygulanabilirliğini incelemiştir. Muğla merkezine bağlı köylerde 408 kişiye anket uygulanmıştır. Ankete katılan kadınların %81’inin tasarruf yapamadığı; borçlanma yöntemleri incelendiğinde ise sadece %34’ünün banka aracılığıyla borçlanabildiği tespit edilmiştir. Katılanların sadece %23’ü düzenli olarak bir bankayla çalışmakta ve %87’sinin geçmişte bir girişimcilik deneyimi olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %76,8’lik kısmı gerekli koşulların sağlanması durumunda girişimde bulunacaklarını ve başarılı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Yapılmak istenen işlerde ise el işleminin ve halı dokumacılığının ağırlık kazandığı ortaya konmuştur.

Karapınar 2010 yılındaki çalışmasında Bursa’daki en eski 104 mikro kredi kullanıcısı kadına ulaşmış ve kadınların kişisel, ailevi ve ekonomik profillerini çıkartmıştır. 53 11 kadınla yapılan derinlemesine görüşmelerde, kadınların hayat hikâyelerinden mikro kredi ve yoksulluk hakkındaki düşüncelerine kadar daha ayrıntılı bulgular elde edilmiştir. Derinlemesine görüşmeler çalışmanın nitel kısmını oluşturmuştur. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, mikro kredi hizmetinden yararlanan kadınların hemen hepsinin aile geliri “biraz” veya “çok” artmıştır. Kredi geri ödemelerinde “hiçbir zaman” zorlanmamaktadırlar veya “nadiren” zorlanmaktadırlar. Mikro krediyi tercih etmelerindeki en önemli neden; mikro finans sisteminin cezai işlemlere başvurmaması ve yüksek kredi faizi kullanmamasıdır. Bu nedenle kadınların %85’inin yeniden mikro kredi kullanmak istediği tespit edilmiştir.

Şahin 2010 yılındaki çalışmasında girişimcilik, kadın girişimcilik ve mikro kredi üzerine dünyada ne yönde gelişmeler olduğunu ve bu gelişmelerin Türkiye’deki yansımalarını incelemiştir. Teoriye yönelik çalışmalar dışında mülakat yöntemi ile Sakarya’da bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınların girişimci olma isteklerinin başında “aile geleneği olması” dikkat çekicidir. Katılımcıların çoğu mikro krediyi “mal alımı” için kullanmıştır.

Ceyhan, 2010 yılındaki çalışmasında Türkiye’deki ve dünyadaki mikro kredi uygulamalarını inceleyerek istihdam üzerindeki etkisini araştırmıştır. Karaman ilinde uygulama yapmıştır. Bu uygulama sonucunda mikro kredi faaliyetlerini düzenleyici ve sektörü teşvik edici bir yasaya acil ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu tür bir yasa sayesinde hem ilgili kuruluşların farklı yükümlülüklerle karşılaşma olasılığının ortadan kalkmış olacağını hem de sektöre girmek isteyen kuruluşlar önündeki yasal belirsizlik ortamının giderilmiş olacağını vurgulamıştır.

Akkul 2011 yılındaki çalışmasında mikro- kredinin cinsiyetler arası gelir eşitsizliğine çözüm olup olmadığını araştırmıştır. Bilecik ilinde mikro kredi kullanan 691 kadından 250 tanesine anket yapılmıştır. 54 Anket sonuçlarına göre; küçük ölçekli kredilerle yeni işler kuran ya da mevcut işlerini finanse eden bu kadınların yaşamları mikro-krediden öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılmıştır. Mikrokrediden sağlanan en büyük fayda; gelir bakımından erkeklerle kadınlar arasında bulunan uçurumu yok etmiş olmasıdır. Finansal özgürlüklerine kavuşan ya da mevcut gelirini artıran kadınlar; hane harcamalarında söz sahibi olmuş, hane içindeki karşı cinslerle ilişkilerindeki hiyerarşik düzenden sıyrılıp, demokratik bir düzene geçiş yapmışlardır. Ayrıca ev dışına çıkmaya, dış dünyayla kaynaşmaya başlayıp sosyalleşme konusundaki eşitsizliğin de sonunun geldiğinin kanıtı olan bu kadınlar; hemcinslerine mikro-kredi kullanmalarını tavsiye etmiştir.

Şengür 2011 yılındaki çalışmasında, Eskişehir ili mikro kredi kullanıcılarının kredi kullanımı öncesi ve kredi kullanımı sonrası yaşamları arasında gelir, refah, statü, sosyalleşme vb. açılardan bir değişim meydana gelip gelmediğini araştırmıştır. Kredi öncesi yoksul olarak nitelendirilebilecek seviyede bir gelire sahip olan kredi müşterisi kadınların oranı, kredi kullanımı sonrası düşüş göstermiştir. Kredi müşterisi kadınların büyük çoğunluğunun krediyi el işi yapmak, kendi işlerini kurmak ya da mevcut işlerini büyütmek için kullandığı görülmüştür. Kadınların bu iş kollarına girmiş olmalarının doğrudan ya da dolaylı olarak istihdama katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ankete katılan kadınların %68’inin kredi kullanımı ile özgüven artışı yaşadığı belirtilmiştir.

Akbulaev 2012 yılındaki çalışmasında bir finansman türü olarak mikro finans sistemi üzerine ileri sürülen görüşleri, yapılan uygulamaları ortaya koymayı ve bilimsel açıdan yorumlamayı amaçlamıştır. Çalışmada mikro kredi ile başlatılan uygulamanın diğer gelişmekte olan ülkelerde aynı başarıyı elde

edememesinin sebepleri araştırılmıştır. Dünyada altı bölgede faaliyet gösteren ve çeşitli ülkelerden seçilen 680 adet mikro finansman organizasyonlarına anket gönderilmiş ve 59 ülkeden toplam 216 mikro finansman sağlayıcısından yanıt alınmıştır. Anket yaş grubu, eğitim düzeyi, çalışma pozisyonu, personel sayısı, kurumun yaşam süresi, kurumun hukuki yapısı, müşteri kitlesi, başarı ölçütü, hizmet ürünleri ve faaliyet amaçları risk kaynakları, riskten korunma stratejileri, stratejik amaçlar ve özellikle de sosyo-ekonomik amaçlarının düzeylerini ölçmeye çalışan sorulardan oluşmaktadır. Sonuç olarak mikro finansman sağlayıcılarının her ülkede başarılı olması için ilk başta sağlam bir yasal ve kurumsal alt yapının oluşturulmasının, hizmet sağlayacağı müşteri kesiminin ve ihtiyaçlarının tespit edilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Kabakçı 2012 yılındaki çalışmasında, mikro kredi uygulamasının, yoksulluğu önlemekte başarılı olup olmadığını tespit etmek ve mikro kredi kullanıcısı kadınların hayatlarında bu uygulamanın ne gibi değişiklikler sağladığını belirlemek amacıyla Eskişehir ilinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulguları; mikro kredi kullanıcısı kadınların yoksulluktan kurtulmalarının sadece elde etmiş oldukları sermaye ile mümkün olmadığını; ürettikleri ürünlerde gösterdikleri yenilikçi düşüncelere, girişimcilik özelliklerine, diğer üreticiler ile rekabet edebilmelerine ve daha çok müşteri sayısına ulaşmalarına bağlı olduğunu göstermiştir.

Yayla 2012 yılındaki çalışmasında Türkiye Grameen Mikro kredi Programı'nın (TGMP) Eskişehir'deki katılımcıların gelir seviyeleri üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Anket yoluyla elde edilen veriler parametrik olmayan istatistiksel testlerle değerlendirilmiştir. Program katılımcılarının yoksulluk durumu, yürüttükleri mikro-işlerin özellikleri, programın bu mikro-işlerin kâr seviyeleri üzerindeki etkisi ve kâr seviyelerinin diğer değişkenlerle ilişkisi detaylı olarak incelenmiştir. Sonuçlar TGMP Eskişehir şubesinin en fakir kadınların lehine ya da aleyhine ayırım yapmadığını, katılımcıların mikro-işlerinin geleneksel düşük kârlı işler üzerinde yoğunlaştığını, programın bazı mikro-işlerin kâr seviyesini pozitif yönde etkileyebildiğini ama bunun bütün katılımcılar için geçerli olmadığını ve programın etkisinin mikro-işler için harcanan kredi miktarıyla pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. TGMP'nin tek başına yoksulluğa çözüm olamayacağı gözlemlenmiştir. Artan 2013 yılındaki çalışmasında mikro kredinin kalkınma boyutunda kadın yoksulluğu ile mücadelede ne derece etkili bir araç olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonucunda mikro kredinin pozitif ve negatif yönleri ortaya konmuş; mikro kredi başarılı ya da başarısızdır şeklinde bir değerlendirmeye gidilmemiştir. Yoksullukla mücadelede mikro kredinin diğer aktörler ve araçlar ile entegre edilmesi ve ilgili kurum ve politikalarla desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Tömen 2013 yılındaki çalışmasında kadın yoksulluğu ve kadın girişimciliği ile ilgili literatürü incelemiş; dünyada ve Türkiye'de kadın girişimciliğini geliştirmeye ve kadın yoksulluğunu azaltmaya yönelik programlar ve bunları yürüten kurum ve kuruluşları özetlemiştir. Çalışmada ayrıca Antalya'da yürütülen Türkiye Grameen Mikrofinans Programı (TGMP) mikro kredi programından yararlanan kadınlar üzerine yürütülen bir saha çalışmasının bulguları raporlanmıştır. Mikro kredi kullanımının kadınları yoksulluktan kurtarmaya yeterli olmadığı, onlara belli bir girişim gücü kazandırdığı ve hayatlarını genellikle olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur.

Aygar 2013 yılındaki çalışmasında Türkiye'deki ve dünyadaki mikro finans uygulamalarını araştırmıştır ve bu uygulamaları geliştirmek amacıyla önerilerde bulunmuştur. Bu çalışma teorik olarak yapılmıştır ve özellikle fon sağlama açısından neler yapılabileceğini vurgulamaktadır.

Sürücü 2015 yılındaki çalışmasında uygulanmakta olan mikro kredi sisteminin yoksulluğa çare olmakta ne derece başarı sağladığını araştırmıştır. Konya ilinde mikro kredi alan kadınlar üzerinde yapılan anket çalışmasında, uygulamanın kadınların yaşamları üzerinde yapmış olduğu etkiler araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları; mikro kredi programından kredi almış kadınların yoksulluklarının almış oldukları bu sermaye ile giderilemeyeceğini, üretimini yapmış oldukları ürünlerde gösterecekleri performans ile rekabet ortamında rekabet edebildikleri takdirde yoksulluktan kurtulabileceklerini göstermiştir.

Demir 2015 yılındaki çalışmasında yoksulluk, istihdam ve mikro kredi kavramlarını detaylı şekilde incelemiştir. Tokat ili merkezinde tarama tekniği kullanılarak yapılan saha araştırması ile mikro kredi uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesine; üyelerin demografik, sosyo-ekonomik özelliklerin tespit edilmesine yönelik "Mikro kredi Ekinliği Ölçeği" geliştirilmiştir. Yapılan analizler

sonucunda mikro kredi uygulamalarının asıl amacı olan yoksullukla mücadele ve istihdam yaratma etkinliğinin sınırlı düzeyde kaldığı, sistemin uygulanma etkinliği ve kendini gerçekleştirme/sosyo-psikolojik özellikler kapsamında daha etkin bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir.

Mengü 2016 yılındaki çalışmasında genelde sosyal sorun, özelde de yoksulluk üzerine bir müdahale biçimi olarak sunulabilecek olan sosyal girişimci yaklaşımını literatüre kazandırmaya çalışmıştır. Bu noktada dolaylı ve doğrudan şekilde özetlenen yoksulluğa müdahale biçiminde sosyal girişimci yaklaşım, kamu harcamaları, reformlar ve mücadele programları olarak üç türünün her biriyle ilişkilendirilebildiği için daha çok yoksulluğa doğrudan bir müdahale biçimi olarak görülebileceği vurgulanmıştır. 61 Grameen Mikro kredi Modelinin söz konusu bağlamda sahip olduğu bileşenleri ve yerine getirdiği işlevleriyle sosyal girişimciliğin başarılı bir örneği olarak sunulabileceği ama bu modelin belli niteliklerini taşımakla birlikte sosyal girişimciliğin çerçevesinin dışına taşmakta olduğu da gözlenmiştir.

Eral 2018 yılındaki çalışmasında mikro kredi uygulamalarına ait örnekler incelenmiş ve mikro kredilerin kadınların ekonomiye kazandırılmasında ne kadar etkili olduğunu saptanmaya çalışılmıştır. Kadın girişimcilerin düşüncelerinden yola çıkılarak, mikro kredi uygulamalarında genel olarak bir memnuniyet söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada kadınların hepsi belirli bir kazanç elde etmekle kalmayıp, öz güven, motivasyon, sosyallik, iletişim, söz hakkı vb. gibi özellikleri de yaşantılarında ön plana çıkardığı vurgulanmıştır. Araştırma sürecinde, mikro kredi kullanan veya kullanmayı düşünen kadınların sistem üzerindeki eleştirileri de dikkate alınarak, deneyimsizlik, bilgi eksikliği, kurum veya kuruluşlardaki gerek maddi gerek manevi destekteki standartlaşma gibi sorunların yaşandığı gözlenmiştir. Kadınların girişimciliğe özendirilmesi ve desteklenmesi konusunda devlet tarafından yapılacak olan düzenlemelerin kalitesinin yükseltilmesinin, istihdamın artırılmasının, ekonominin gelişmesinin, Türkiye çapında yoksulluk envanteri çalışmalarının il, ilçe, mahalle bazlı düzeyde belirlenmesinin daha duyarlı ve bilinçli bir toplumun yetişmesinde etkili olacağı vurgulanmıştır.

Meneviş 2019 yılındaki çalışmasında, mikro kredi uygulamalarının özellikle kadın yoksulluğu ile mücadelede ve kadının güçlenmesi bağlamında önemli ve etkili bir uygulama olduğu savunulduğu halde mikro kredinin geçici bir çözüm olmaktan, toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirmekten ve kadının bağımlılığını farklı bir boyuta taşımaktan öteye gidemediğini savunmaktadır.

3. Araştırmanın Metodolojisi

3.1. Araştırmanın Konusu ve Amacı

Eskişehir’de yaşayan, farklı eğitim ve gelir seviyesine sahip olan kadınların, yaşamlarını idame ettirebilmeleri, kendi işletme ortamlarını oluşturmaları veya geliştirebilmeleri için aldıkları mikro kredilerin, onların sosyo-ekonomik ve girişimcilik hayatlarına nasıl bir etki oluşturduğu, araştırmanın konusudur. Bu araştırma, yoksullukla mücadelede kadının güçlendirilmesi için “Türkiye Grameen Mikrofinans Programı” tarafından verilen mikro kredilerin kadın girişimciliğine ve kadın girişimcilerin sosyo-ekonomik hayatına etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma, Eskişehir TGMP şubesinden kredi almış ihtiyaç sahibi kadınlarla gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin ilk bölümünde anket, ikinci bölümünde yarı yapılandırılmış mülakat soruları kullanılmıştır. Araştırma evrenini İç Anadolu Bölgesi’nde Türkiye Grameen Mikrofinans Programı’ndan kredi alan kadın girişimciler oluşturmaktadır. İç Anadolu bölgesinde yer alan ve Türkiye Grameen Mikrofinans Programı şubesi olan Eskişehir ili, örneklem olarak seçilmiştir.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Araştırma verilerinin, dernek üyesi olan 217 katılımcıdan elde edilmiştir. Buna karşın dernek üyesi olmayan yönetim danışmanlarının sayısı ile ilgili bir veriye ulaşılamamıştır. Katılımcı olan ve dernek üyesi olan bu danışmanların, yönetim danışmanlarını temsil ettiği varsayılmıştır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığını ise, araştırma verileri 10.04.2019- 31.10.2019 tarihleri arasında elde edilen verilerdir. Bu yönüyle araştırma, kesitsel tipte bir nicel araştırmadır. Araştırmada yönetim danışmanlığı başarısı, “bütçe ve zaman uyumu, hedeflere ulaşma derecesi, karlılık, büyüme ve genişleme faktörleri” ile

sınırlandırılmıştır. Son olarak, katılımcıların, anketi dolduran katılımcıların, anket sorularını yeter düzeyde anladıkları ve verdikleri cevaplarda dürüst oldukları varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan dar gelirli kadınların tamamına anketin online olarak gönderilmesi mümkün olmamıştır. Ayrıca araştırma pandemi sürecindeki karantina, yolculuk kısıtlamaları, resmi işlemlerin sınırlandırılması gibi uzun süreli uygulamalar sırasında gerçekleştirildiği için tüm katılımcılarla yüz yüze görüşme olanağı bulunamamıştır. Bu durum, bölgesel bazda veri toplanmasında da önemli bir kısıt oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmada verilere ulaşım kolaylığı sağlaması bakımından Eskişehir ili örneğine odaklanılmıştır.

3.4. Araştırmanın Yöntemi ve Evreni

Araştırmanın analizi iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Hazırlanan ilk anket, 3 bölümden oluşmaktadır. 68 Birinci bölümde demografik bilgilere (yaş, medeni durum, eğitim durumu, çocuk sayısı ve mikro kredi ile kurulan iş) ait sorular, ikinci bölümde kredi kullanımı sonrasında kadınların sosyo-ekonomik durumlarındaki değişimleri ölçen sorular ve son kısmında mikro kredinin girişimcilğe etkisine yönelik sorular yer almaktadır. Sosyo-ekonomik durumlarındaki değişimleri ölçen sorular, Demir'in 2015 yılında yapmış olduğu araştırmada kullanılmak üzere, kendisinin geliştirdiği "Mikrokredi Etkinliği Ölçeği"nden uyarlanarak hazırlanmıştır. Mikro kredinin girişimcilğe etkisine yönelik sorular, Berfu İlt'er'in 2008 yılında Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER) ile yaptığı çalışmada kullanılan anketten geliştirilmiştir. Hazırlanan tüm sorular için uzman görüşü alınmıştır. Anket, pilot çalışması için Eskişehir TGMP' de aktif kredi alan 100 mikro girişimciye uygulanmıştır. Veriler, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yöntemiyle analiz edildikten sonra anket soruları yeniden düzenlenmiş ve son şeklini almıştır.

Düzenlenen son anket, 4 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan demografik bilgilerle ilgili soru sayısı artırılmış; yaş, medeni durum, eğitim, çocuk sayısı, krediyle kurulan iş türü sorularına mikro kredi haber kaynağı, gelir artışı, kullanılan kredi türü ve sayısı eklenmiştir. İkinci bölümde sosyo-ekonomik durumlarıyla ilgili sorular, üçüncü bölümde girişimcilik ile ilgili ve dördüncü bölümde pandemi ile ilgili sorular yer almaktadır. Demografik bilgiler dışındaki tüm sorular, 5'li Likert Ölçeği (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) kullanılarak hazırlanmıştır.

Anket, TGMP Eskişehir şubesindeki 250 kadın girişimciye uygulanmıştır. Veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasında karşılaştırma yapmadan önce Normallik Analizi yapılmıştır. Verilere ait Skewness ve Kurtosis değerleri, George ve Mallery'in 2010 yılındaki çalışmasında yer aldığı gibi -2 ile +2 arasında çıkmış ve normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bu nedenle analiz için parametrik test tekniklerinden Tek Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Analizin ikinci kısmında, ilk kısımda elde edilen veriler dikkate alınarak 10 adet yarı yapılandırılmış mülakat sorusu hazırlanmış ve TGMP Eskişehir şubesine kayıtlı 50 aktif mikro girişimci ile mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılabilmesi için TGMP Eskişehir şubesi yetkililerinden izin alınmış ve kişisel verilerin korunmasına özen gösterilmiştir. Sorulara verilen cevapların düzenlenmesinden sonra derinlemesine analiz yapılmıştır.

Katılımcıların %52,8'i 41-60; %40,4'ü 21-40 yaş aralığındadır; %59,6'sı evli, %53,2'si orta okul-lise mezunu, %32,4'ü iki çocuk sahibi, %17,6'sı aldığı mikro krediyle ticaret yapıyor, %33,2'sinin aldıkları krediyi diğer (gelinlik mağazası, hediyeelik eşya, pide dükkânı, ahşap boyama, pazarcılık, sağlıklı yaşam ürünleri ve dövme dükkânı) iş kolunda kullanmış, %52,8' i mikro kredi verildiğini TGMP personelinde öğrenmiş, %34'ünün mikro kredi alıp iş kurduktan sonra geliri 501-1000 TL arasında artmış, %29,2'si beş ve üzerinde Temel Kredi kullanmış, %50'si hiç Girişimci Kredisi almamış, %94,4'ü Hayvancılık Kredisi almamış, %46,8'i Sosyal Kalkınma Kredisi almamış, %56'sı da İletişim Kredisi kullanmamıştır.

4. Araştırmanın Hipotezleri ve Bulguları

Demografik bilgilerden sonra anketin ikinci bölümündeki kadın mikro girişimcilerin sosyo-ekonomik durumlarındaki değişimi ölçen ve üçüncü bölümünde mikro kredilerin kadın girişimcilğine etkisini ölçen sorulara verilen cevaplar analiz edilmiştir. Analizde 16 hipotez tek yönlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Aşağıda kolaylık sağlamak için iki kısım halinde bu hipotezlere ve ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bulgular

ANOVA analizi ile test edilen “Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum” ile ilgili ilk grup hipotezler şöyledir:

H_{1,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum eğitime göre farklılık göstermemektedir.

H_{1,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum eğitime göre farklılık göstermektedir.

H_{2,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum kurulan işe göre farklılık göstermemektedir.

H_{2,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum kurulan işe göre farklılık göstermektedir.

H_{3,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum gelir artışına göre farklılık göstermemektedir.

H_{3,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum gelir artışına göre farklılık göstermektedir.

H_{4,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Temel Kredi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{4,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Temel Kredi kullanım sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{5,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Girişimci Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{5,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Girişimci Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{6,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Hayvancılık Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{6,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Hayvancılık Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{7,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Sosyal Kalkınma Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{7,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum Sosyal Kalkınma Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{8,0}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum İletişim Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{8,1}: Mikro kredi kullanımı sonrasındaki sosyo-ekonomik durum İletişim Kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermektedir.

Katılımcıların mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde ANOVA ile test edilen hipotezler ve post hoc test sonuçları yorumlanmıştır. ANOVA değerleri ve post hoc test sonuçları tablolar halinde ilerleyen açıklamalarda kapsam sınırı dahilinde belli ölçülerde sunulmuştur.

Tablo 2. Hipotezlerin ANOVA değerleri (H1,0-H8,0)

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
H₁	Gruplararası	3,487	2	1,743	5,336	,005
	Grup içi	80,702	247	,327		
	Toplam*	84,189	249			
H₂	Gruplararası	7,641	7	1,092	3,451	,002

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
	Grup içi	76,548	242	,316		
H ₃	Gruplararası	22,323	4	5,581	22,101	,000
	Grup içi	61,866	245	,253		
H ₄	Gruplararası	10,283	5	2,057	6,790	,000
	Grup içi	73,906	244	,303		
H ₅	Gruplararası	6,131	5	1,226	3,833	,002
	Grup içi	78,058	244	,320		
H ₆	Gruplararası	1,447	3	,482	1,435	,233
	Grup içi	82,742	246	,336		
H ₇	Gruplararası	21,968	5	4,394	17,229	,000
	Grup içi	62,221	244	,255		
H ₈	Gruplararası	3,915	4	,979	2,988	,020
	Grup içi	80,274	245	,328		
	Toplam*	84,189	249			

Hipotezlerin ANOVA değerleri (H_{1,0}-H_{8,0}) H_{1,0}; H_{2,0}; H_{3,0}; H_{4,0}; H_{5,0}; H_{7,0} ve H_{8,0} hipotezleri reddedildi ve alternatif hipotezler (H_{1,1}; H_{2,1}; H_{3,1}; H_{4,1}; H_{5,1}; H_{7,1} ve H_{8,1}) hipotezleri kabul edilmiştir. Hipotezlere yönelik yapılan analizler sonucunda H_{6,0} hariç tüm bu hipotezler için gruplar arasında %95 güven düzeyinde p<0,05 olarak anlamlı fark bulunmuştur. Hangi gruplarda anlamlı fark olduğunu görmek için post hoc testi uygulanmıştır. Post hoc test sonuçlarına göre; Sadece, “H_{6,0}: “Mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durum hayvancılık kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.” Hipotezinin tek yönlü ANOVA değerleri açısından gruplar arasında %95 güven düzeyinde p>0,05 olarak anlamlı bir fark bulunamadı. Bu nedenle “H_{6,0}: “Mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durum hayvancılık kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.” yani sıfır hipotezi kabul edildi. Mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durumun eğitim, iş türü ve gelir artışına göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca mikrokredi kullanımı sonrası sosyo-ekonomik durumun “temel kredi”, “girişimci kredisi”, “sosyal kalkınma kredisi” ve “iletişim kredisi” kullanım sayılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kısacası kullanılan mikrokredi türüne bağlı olarak katılımcıların sosyo-ekonomik durumlarında farklılıklar bulunmaktadır.

- İlkokul ve üniversite mezunu kadın girişimciler arasında anlamlı bir fark tespit edildi. Aynı zamanda ortaokul ve üniversite mezunu kadın girişimciler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. İlk ve ortaöğretim mezunu kadın girişimciler, üniversite mezunlarına kıyasla kredi kullandıktan sonra sosyo-ekonomik durumlarında daha fazla değişiklik yaşadılar.
- Ev aşçıları ile ticaret, kozmetik, tarım ve hayvancılıkla uğraşan kadın girişimci grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Evde yemek pişiren kadın girişimciler, kredi kullandıktan sonra ticaret, kozmetik, tarım ve hayvancılık sektöründe çalışan kadınlara göre daha fazla sosyo-ekonomik değişim yaşıyor.
- Gelirini 0-500 TL arasında artıranlar, gelirini 501-1000 TL, 1001-1500 TL, 1501-2000 TL ve 2001 TL'nin üzerine çıkaran kadınlara göre kredi kullandıktan sonra sosyo-ekonomik yaşamlarında daha fazla değişiklik yaşadı. Geliri 501-1000 TL arasında artanların, geliri 1001-1500 TL arasında, 1501-2000 TL arasında ve 2001 TL üzerinde artan kadınlara göre, kredi kullandıktan sonra sosyo-ekonomik yaşamlarında daha fazla değişiklik yaşandı. Geliri 1001-1500 TL artanların, kredi kullandıktan sonra gelirlerini 2001 TL'den fazla artıran kadınlara göre sosyo-ekonomik yaşamlarında daha fazla değişiklik yaşandı.
- Bir veya iki kez temel kredi alan kadın girişimciler ile dört ve daha fazla kredi alan kadın girişimciler arasında anlamlı farklar tespit edildi. Bir veya iki temel kredi alan kadınlar, krediyi kullandıktan sonra dört veya daha fazla temel kredi alan kadınlara göre daha fazla sosyo-ekonomik değişiklik yaşadılar.
- Hiç girişimci kredisi almayan gruplar ile bir, iki veya üç kez girişimci kredisi alan gruplar ile beş ve daha fazla girişimci kredisi alan gruplar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Beş veya daha fazla girişimcilik kredisi alan kadınların sosyo-ekonomik yaşamlarındaki değişim, hiç girişimcilik kredisi almayanlara veya bir, iki veya üç kez girişimcilik kredisi alanlara göre daha azdı.

Hiç sosyal kalkınma kredisi almayanlar ile iki, üç, dört, beş ve daha fazla sosyal kalkınma kredisi alanlar arasında anlamlı fark bulundu. Sosyal kalkınma kredisini yalnızca bir kez alan grup ile iki, üç ve dört kez sosyal kalkınma kredisi alan grup arasında da anlamlı fark bulundu. Sosyal kalkınma kredisi almayan kadınların sosyo-ekonomik durumlarında iki, üç, dört, beş veya daha fazla sosyal kalkınma kredisi alan kadınlara göre daha fazla değişiklik yaşandı. Sonuçlar oldukça çarpıcı. Bu durum sosyal kalkınma kredisi almayan kadınların temel kredi, girişimci kredisi gibi diğer kredi türlerinden daha fazla yararlandığını gösteriyor. Yani araştırmaya katılan kadın girişimciler için temel kredi ve girişimci kredisi gibi diğer kredi türleri, sosyal kalkınma kredilerine göre sosyo-ekonomik hayatlarını değiştirmede daha etkili oluyor.

4.1. Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi ile ilgili bulgular

H_{9,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi eğitime göre farklılık göstermemektedir.

H_{9,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi eğitime göre farklılık göstermektedir.

H_{10,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kurulan işletmeye göre farklılık göstermemektedir.

H_{10,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kurulan işletmeye göre farklılık göstermektedir.

H_{11,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi gelir artışına göre farklılık göstermemektedir.

H_{11,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi gelir artışına göre farklılık göstermektedir.

H_{12,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan Temel Kredi sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{12,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan Temel Kredi sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{13,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan Girişimci Kredisi sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{13,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan Girişimci Kredisi sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{14,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi kullanılan Hayvancılık Kredisi sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{14,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi kullanılan Hayvancılık Kredisi sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{15,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi kullanılan Sosyal Kalkınma Kredisi sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{15,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi kullanılan Sosyal Kalkınma Kredisi sayısına göre farklılık göstermektedir.

H_{16,0}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan İletişim Kredisi sayısına göre farklılık göstermemektedir.

H_{16,1}: Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan İletişim Kredisi sayısına göre farklılık göstermektedir.

Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisine ilişkin hipotezlerin (H₉-H₁₆) tek yönlü ANOVA değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Hipotezlerin ANOVA değerleri (H_{9,0}-H_{16,0})

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
H ₉	Gruplararası	2,947	2	1,473	7,333	,001
	Grup içi	49,628	247	,201		
	Toplam*	52,574	249			

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
H ₁₀	Gruplararası	3,391	7	,484	2,384	,023
	Grup içi	49,183	242	,203		
H ₁₁	Gruplararası	6,597	4	1,649	8,789	,000
	Grup içi	45,977	245	,188		
H ₁₂	Gruplararası	3,417	5	,683	3,393	,006
	Grup içi	49,157	244	,201		
H ₁₃	Gruplararası	2,438	5	,488	2,373	,040
	Grup içi	50,136	244	,205		
H ₁₄	Gruplararası	,720	3	,240	1,138	,334
	Grup içi	51,855	246	,211		
H ₁₅	Gruplararası	6,355	5	1,271	6,709	,000
	Grup içi	46,220	244	,189		
H ₁₆	Gruplararası	,963	4	,241	1,143	,337
	Grup içinde	51,611	245	,211		
	Toplam*	52,574	249			

H_{9,0}; H_{10,0}; H_{11,0}; H_{12,0}; H_{13,0} ve H_{15,0} hipotezleri reddedildi. Alternatif hipotezler H_{9,1}; H_{10,1}; H_{11,1}; H_{12,1}; H_{13,1} ve H_{15,1} kabul edildi. Bu hipotezlerin her biri için; Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. %95 güven seviyesinde $p < 0,05$.

Tablo 3. Mikro kredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisinin eğitim durumuna göre hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Tukey testi sonuçları

(I) eğitimsel kazanımlar	(J) eğitimsel kazanımlar	Mean Differences (I-J)	Std. Error	P
ilkokul	ortaokul/yüksek okul	,08507	,06784	,423
	üniversite	,30989*	,08340	,001
ortaokul/yüksekokul	ilkokul	-,08507	,06784	,423
	üniversite	,22482*	,07331	,007
üniversite	ilkokul	-,30989*	,08340	,001
	ortaokul/yüksekokul	-,22482*	,07331	,007

Tablo 4. Mikro kredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisinin sosyal kalkınma kredisi kullanım sayısına göre hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Tukey testi sonuçları

(I) social development loan	(J) social development loan	Mean Differences (I-J)	Std. error	p
never	One	-,02784	,07634	,999

(I) social development loan	(J) social development loan	Mean Differences (I-J)	Std. error	p
	two	,20546	,07899	,101
	three	,47375*	,10114	,000
	four	,37375	,14339	,100
	five and above	,20708	,11936	,510
one	Never	,02784	,07634	,999
	two	,23329	,09397	,133
	three	,50159*	,11322	,000
	four	,40159	,15216	,092
	5 and above	,23492	,12976	,461
two	never	-,20546	,07899	,101
	one	-,23329	,09397	,133
	three	,26829	,11502	,185
	four	,16829	,15350	,883
	5 and above	,00163	,13133	1,000
three	never	-,47375*	,10114	,000
	one	-,50159*	,11322	,000
	two	-,26829	,11502	,185
	four	-,10000	,16599	,991
	5 and above	-,26667	,14573	,449
four	never	-,37375	,14339	,100
	one	-,40159	,15216	,092
	two	-,16829	,15350	,883
	three	,10000	,16599	,991
	5 and above	-,16667	,17768	,936
5 and above	never	-,20708	,11936	,510
	one	-,23492	,12976	,461
	two	-,00163	,13133	1,000
	three	,26667	,14573	,449
	four	,16667	,17768	,936

Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi eğitim, istihdam, gelir artışı, kullanılan temel kredi, girişimci kredisi ve sosyal kalkınma kredisi sayısına göre değişmektedir. Hangi grupların farklılık gösterdiğini belirlemek için post hoc testi yapıldı ancak alt gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamadı. Aşağıda Tablo 3 ve Tablo 4 Mikro kredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisinin eğitim durumuna göre hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonrası post hoc Tukey testi sonuçlarını vermektedir.

Post hoc test sonucunda üniversite mezunu kadınlar ile ilkökul, ortaokul/lise mezunu gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

- İlkokul, ortaokul ve lise mezunu kadınların kullandığı mikro krediler, üniversite mezunu kadınlara göre girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor.
- El sanatları ile uğraşan kadınlar ile ticaret yapan gruplar arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. El işi yapan kadınların kullandığı mikro krediler, ticarete çalışan kadınlara göre girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor.
- Geliri 0-500 TL artan kadınlar ile geliri 1501-2000 TL arasında artan ve 20001 TL ve üzeri artan gruplar arasında anlamlı fark bulundu. Geliri 0-500 TL arasında artan kadınların kullandığı mikro krediler, geliri 1501-2000 TL arasında artan ve 20001 TL ve üzeri artan kadınlara göre girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor.
- Bir ve iki kez temel kredi alan kadınlar ile dört kez temel kredi alan gruplar arasında anlamlı farklar tespit edildi. Bir ve iki kez temel kredi alan kadınların kullandığı mikro krediler, dört kez temel kredi alan kadınlara göre girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor.

H₁₅ için; Hangi gruplarda farklılık olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post hoc test sonuçlarına göre; (Bkz. Tablo 4)

- Hiç sosyal kalkınma kredisi almayan grup ile bir kez kredi alan grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. Hiç sosyal kalkınma kredisi kullanmamış kadınların aldığı diğer (temel, iletişim vb.) mikro krediler, bir kez sosyal kalkınma kredisi almış kadınlara kıyasla girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor.

- Hiç sosyal kalkınma kredisi almayan grup ile üç kez kredi alan grup arasında anlamlı fark bulundu. Hiç sosyal kalkınma kredisi kullanmamış kadınların aldığı diğer (temel, iletişim vb.) mikro krediler, üç sosyal kalkınma kredisi almış kadınlara kıyasla girişimcilik üzerinde daha etkilidir.

Analiz sonucunda %95 güven düzeyinde $p > 0,05$ olarak gruplar arasında anlamlı fark saptanmadığı için, “H_{14,0} Mikrokredilerin kadın girişimciliği üzerindeki etkisi hayvancılık kredisi ve iletişim kredisi kullanım sayısına göre farklılık göstermemektedir.”

“H_{16,0} • Mikrokredilerin kadın girişimciliğine etkisi kullanılan iletişim kredisi sayısına göre farklılık göstermemektedir” hipotezleri yani H₁₄ ve H₁₆ için sıfır hipotezleri kabul edildi.

Alternatif hipotezler; H_{14,1} ve H_{16,1} reddedildi.

Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda mikro kredi alan kadın girişimcilerin sosyo-ekonomik durumları ve girişimcilik durumları eğitim durumlarına, kurdukları iş türüne, elde ettikleri gelir artışına ve kullandıkları kredinin türü bağlı olarak farklı şekillerde etkilenmektedir.

Araştırmanın veri analizinin ikinci bölümünde gönüllü olmayı kabul eden 50 katılımcıya 10 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu sorulmuştur. Mülakat yapmanın temel nedenlerinden biri ankete verilen yanıtları mümkün olduğunca derinlemesine incelemektir. Pandemi sürecinde kredi kullanan mikro girişimcilerin sosyal, ekonomik ve girişimcilik boyutunda nasıl etkilendiklerini derinlemesine incelemek amacıyla bir röportaj gerçekleştirildi.

İlk soru “Farklı finansal kaynaklar arasından neden mikrokrediyi tercih ettiniz? “Mikrokrediye başvurma nedenleri: Katılımcıların yüzde 54’ü kefil olmadığı için, yüzde 22’si kolay temin edildiği için, yüzde 24’ü ise her iki nedenden dolayı tercih ettiğini belirtti.

Yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları

Araştırmanın veri analizinin ikinci bölümünde gönüllü olmayı kabul eden 50 katılımcıya 10 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu sorulmuştur. Mülakat yapmanın temel nedenlerinden biri ankete verilen yanıtları mümkün olduğunca derinlemesine incelemektir.

İlk soru “Farklı finansal kaynaklar arasından neden mikrokrediyi tercih ettiniz? “Mikrokrediye başvurma nedenleri: Katılımcıların %54’ü kefil olmadığı için, % 22’si kolay temin edildiği için, %24’ü ise her iki nedenden dolayı tercih ettiğini belirtti.

İkinci soru ise “Aldığınız mikro krediyle hangi işe ve hangi sebeple başladınız?” Soru için katılımcılar önce ne yaptıklarını açıkladılar, sonra nedenini açıkladılar. Katılımcılar mikrokredi ile kurdukları iş tipleri aşağıda Tablo 5’de topluca gösterilmektedir.

Tablo 5. Mikrokredi ile kurulan işler

kozmetik ürün satışı	giyim, butik
kışlık gıda üretimi	amigurumi (örgü) oyuncak yapımı
mantı dükkanı işletme	çiçekçilik
reçel şurup yapımı	kuaförlük
pastane	pide salonu işletme
terzilik	pekmez üretimi
hediyeelik eşya satışı	market işletme

makarna yapımı	deri ürün satışı
salça yapımı	mantar yetiştiriciliği
güzellik salonu işletme	gelinlik dükkânı işletme
sabun paketleme	bahçecilik
iç giyim	perde dükkânı işletme
takı dükkânı işletme	çeyizlik eşya

Hediyelik eşya, çeyiz ürünleri ve kozmetik ürünleri satan girişimciler, *mikro krediyi ek gelir elde etmek için kullandıklarını* bildirdi. Perde mağaza sahibi olan girişimci, *en iyi bildiği işin bu olduğunu* söylüyor; Terzi olarak çalışan bir girişimci, *eşi olmadığı ve çocuklarını tek başına büyütebilmek için gelir elde etmek zorunda kaldığı için mikro kredi alarak kendi işini kurduğunu* belirtti. Güzellik salonu işleten girişimci, *bu işe ilk başta hobi olarak başladığını ancak zamanla mesleği haline geldiğini* söyledi. Butik ve kuyumcu dükkânı işleten girişimciler, *kendi işinin patronu olmak istediklerini* açıkladılar. Amigurumi (örgü) oyuncak yapan girişimcinin *her zaman düşündüğü bir iş olduğunu*; Gelin dükkânı işleten girişimci, *hayalindeki iş olduğu için mikro krediyle işe başladığını* bildirdi. Bahsi geçen işleri yapan girişimcilerin dışında kalanlar ise mikro kredi aldıklarını ve *ekonomik nedenlerle iş kurduklarını* belirtmişlerdir. Diğer soru ve yanıtları şöyledir:

“*Mikro kredi aldıktan sonra ekonomik durumunuzdaki değişimi bize anlatabilir misiniz?*” Katılımcılar, mikrokredi ile kurdukları ve büyüttükleri işletmelerden gelir artışı elde etmenin aile bütçelerine katkı sağladığını (%80) ve daha kolay harcama yapabildiklerini (%20); Çoğunluk gelirlerini artırırken aynı zamanda tasarrufa da odaklanacak bir bütçeye sahip olduklarını beyan etti.

“*Mikrokredi sayesinde kurduğunuz iş sosyal durumunuzu nasıl değiştirdi?*” Katılımcıların soruya cevabı: “Çevremden daha çok saygı görüyorum, %24; ailede söz sahibiyim, %12; özgüvenim arttı, %44; aile içi ilişkilerimiz değişti” şeklinde yanıt verdiler. gelişmiş.” Aile içi iletişim daha sağlıklı olmaya başladı ve çocuklar mikrokredi alan anneleriyle gurur duyduklarını dile getirmeye başladı. Meslekleri kuaför ve terzi olanlar, mikrokredi kullanımı sayesinde geniş bir ağa sahip olduklarını söylüyor; Çevrelerinde saygın insanlar olmaya başladıklarını belirtti.

“*Kendinizi kadın girişimci olarak görüyor musunuz?*” Katılımcıların %98'i kendisini girişimci olarak tanımladı. Mikrokrediyi aldıkları ilk günlerde girişimci olduklarının farkında olmadıklarını ancak çevreleri genişledikçe iş yaptıklarını anladıklarını ve daha sonra girişimci olduklarını fark edenlerin oranı %2'dir.

“*Mikrokreditinin kadın girişimciliğini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?*” Hepsı destekleyici; Çoğunluk bunu olumlu ve cesaret verici buluyor; Çoğunluk herkesin faydalanması gerektiğini düşünüyor.

“*Mikro kredi alıp kendi işini kuran diğer kadın girişimciler sizi nasıl etkiledi?*” Katılımcıların %70'i diğer kadın girişimcilerin hikayelerinden etkilendiklerini ve kendilerini örnek aldıklarını, örnek aldıkları hikayelerin yol gösterici ve cesaret verici olduğunu bildirdi. Görüşmeye katılan kadın girişimcilerin çoğu çevrelerindeki diğer kadın girişimcilerden olumlu yönde etkilendiler.

“*Mikro kredi alan kadın girişimcilerin ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?*” %20'si yalnızca bilgi paylaştıklarını söyledi. %76'sı iyi iletişim kurduğunu, partnerlerine karşılıklı destek verdiklerini ve ayrıca bilgi paylaştıklarını belirtti.

“*Pandemi sürecinden ekonomik ve sosyal olarak nasıl etkilendiniz?*” Kadınların çoğu ödeme konusunda herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ifade etti. Görüşmeye katılan kadın girişimcilerin %26'sının pandemi sürecinde özgüvenlerinde artış yaşadıkları belirlendi. Pandemi sürecinde olumsuzluklar yaşasalar da geleceğe umutla bakmaya çalıştılar, işlerine sahip çıktılar ve üretmeye devam ettiler, işinde büyümeye başlayanlar da oldu diyebiliriz.

Katılımcılara “*İş kurarken ailenizden destek aldınız mı?*” sorusu soruldu. Dikkat çeken bir bulgu ise katılımcıların %70'inin ailelerinin iş kurduklarında bu duruma olumsuz yaklaştıklarını ifade etmeleridir. Olumsuz beyanlarda bulunanların çoğunluğu eşlerinin hoş karşılanmadığını, maddi özgürlüğün eşlerini rahatsız ettiğini sıklıkla dile getirdi.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye Grameen Mikrofinans Programı tarafından yoksullukla mücadelede kadınların güçlendirilmesi amacıyla verilen mikro kredilerin kadın girişimciliğine ve kadın girişimcilerin sosyo-ekonomik yaşamına etkisi araştırılmıştır. Araştırma verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleriyle elde edilmiş ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Örneklem için Türkiye'nin Eskişehir ili seçilmiştir. Araştırmaya katılan kadın girişimciler ağırlıklı olarak 20-60 yaş aralığındadır. Katılımcıların %74'ü ortaokul, lise ve üniversite mezunudur. İlkokul mezunu olanlar azınlıktadır. Anket katılımcılarının %52,8'i TGMP Eskişehir Şubesi çalışanlarından mikro kredi verildiğini duymuştur.

Araştırmada eğitim düzeyinin sosyo-ekonomik durumlara ve kredi kullanımı sonrası kadın girişimciliğine etkisi araştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre eğitim düzeyinin kredi kullanımı sonrasında sosyo-ekonomik durumlara ve girişimciliğe etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda mikrokredinin girişimci kadınların tercih ettiği bir finansman aracı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar mikrokrediyi kolay ve kefişsiz olması nedeniyle tercih ettiklerini belirttiler. Bulgular Gökyay'ın 2008 yılındaki çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların %34'ü mikrokredi kullandıktan sonra gelirlerini 501-1000 TL arasında, %23,6'sı ise 1501 TL ve üzeri artırmıştır. Bulgular, Karapınar'ın 2010 yılında yaptığı, mikrokrediden yararlanan kadınların gelirlerinde artış yaşandığını ortaya koyan çalışmasıyla benzerlik gösteriyor.

Çalışmada gelir artışının kadın girişimciliğine etkisi de analiz edildi. Geliri 0-500 TL artan kadınlar ile 1501-2000 ve 2001 ve üzeri dönemde geliri artan gruplar arasında anlamlı farklar tespit edildi. Geliri 0-500 TL arasında artan kadınların kullandığı mikro kredilerin, geliri 1501-2000 TL arasında artan ve 2001 TL ve üzeri artan kadınlara göre girişimcilikte daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Mikro krediler, krediyi kullandıktan sonra geliri daha az artan kadın girişimciler için daha teşvik edicidir. Sonuç olarak daha önce geliri olmayan katılımcıların kredi kullandıktan sonra gelir elde etmeye başlaması, onları girişimci olmaya teşvik etmede önemli rol oynuyor. Araştırmaya katılan 250 kadın girişimcinin tamamında gelir artışının kadın girişimciliğine etki ettiği belirlendi. Katılımcıların %68,4'ü üç veya daha fazla Temel Kredi, %50'si ise bir veya daha fazla Girişimci Kredisi kullanmıştır. Bir veya iki kez Temel Kredi alan kadın girişimciler, krediyi kullandıktan sonra dört, beş veya daha fazla kredi alan kadınlara göre daha fazla sosyo-ekonomik değişiklik yaşadılar. Krediyi kullandıktan sonra beş ve daha fazla Girişimci Kredisi alan kadınların sosyo-ekonomik yaşamlarındaki değişim, hiç Girişimci Kredisi almayan veya bir, iki veya üç kez Girişimci Kredisi alan kadınlara göre daha az oldu.

Araştırmada girişimcilerin aldıkları krediyle ne tür iş kurdukları; Kurdukları iş türünün krediyi kullandıktan sonraki sosyal ve ekonomik durumlarına etkisinin olup olmadığı araştırıldı. Analiz sonucunda kurdukları iş türünün krediyi kullandıktan sonraki sosyal ve ekonomik durumlarına etki ettiği belirlendi. Ev yemeği yapan kadın girişimciler ile ticaret, kozmetik ürün satışı, tarım ve hayvancılıkla uğraşan kadın girişimciler arasında anlamlı farklar tespit edildi. Evde yemek pişiren kadın girişimciler, kredi kullandıktan sonra ticaret, kozmetik ürün satışı, tarım ve hayvancılıkla uğraşan kadın girişimcilere göre daha fazla sosyo-ekonomik değişim yaşamaktadır.

Araştırmada ayrıca kadınların kurduğu işletme türünün kadın girişimciliğine etkisi de araştırıldı. Analiz sonucunda işletme türünün kadın girişimciliği üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. El işi yapan kadınların kullandığı mikro krediler, ticaretle uğraşanlara göre girişimcilik üzerinde daha etkili oluyor. Bunun, el işi yapan kadınların kadın müşterileriyle daha kolay ve hızlı etkileşim kurmasından mı, yoksa geleneksel rol uzmanlığından mı kaynaklandığı sorulabilir. Ayrıca ticarete kadınların performanslarının el emeği ile uğraşanlara göre daha düşük olmasının, bu kadınların iş hayatında karşılaştıkları taciz, mobbing ya da "cam tavan sendromu" ve benzeri engellerden kaynaklandığı da düşünülebilir. Çünkü daha önceki açıklamalarda da kısmen belirtildiği gibi araştırmalar bu durumu desteklemektedir. Araştırmaya katılan kadın girişimciler, mikrokredi kullandıktan sonra harcamalarında kolaylık yaşadıklarını, ailede söz sahibi olduklarını, özgüvenlerinde artış yaşadıklarını belirtti. Bulgular, Akkul'un 2011 ve Sancak Baktır'ın 2014 çalışmalarında finansal özgürlüğe kavuşan kadınların hanede söz sahibi olduğu yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir. Görüşmelerde örneğin kozmetik ürünleri satan kadın girişimciler mikrokredi ile "toplu ürün alabiliyoruz" derken, mikrokredinin ticarete destek ve kolaylık sağladığını da belirttiler. Bulgular Şahin'in 2010 yılında yaptığı araştırmada katılımcıların çoğunluğunun mikrokrediyi "mal satın alma" amacıyla kullandığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılanların %94,4'ü Hayvancılık Kredisi, %46,8'i Sosyal Kalkınma Kredisi, %56'sı İletişim Kredisi kullanmadı. Katılımcılar en çok Temel ve Girişimci Kredisi kullanmayı tercih etti. Sosyal Kalkınma Kredisi, mikrokredi kullanan kadınların ek gelir elde etmesini desteklemek amacıyla veriliyor ancak katılımcıların neredeyse yarısı tarafından tercih edilmiyor. Kadın girişimciler Sosyal Kalkınma Kredisi kullandıklarında bir önceki kredinin taksitleriyle birlikte Sosyal Kalkınma Kredisi taksitlerini de geri ödemiş olacaklar. Katılımcılar iki krediyi aynı anda ödemekte zorluk yaşayabilecekleri için bu krediyi tercih etmiyorlar. Bu durum geri ödeme konusunda sağlanan kolaylıkların daha fazla kredi kullanımını artıracaklarını gösteriyor.

Görüşmeye katılan 50 kadına kendilerini kadın girişimci olarak görüp görmedikleri soruldu ve kadınların %98'i "Evet görüyorum" dedi. Bulgu, Tilci'nin 2014 yılında geleneksel cinsiyet rollerinin hâkim olduğu Muş'ta yaptığı araştırmadan farklılık göstermektedir. Tilci, araştırmasında katılımcıların mikrokredi almalarına rağmen kendilerini ev hanımı olarak gördüklerini tespit etti. Kadınların yaşadığı ve iş kurduğu şehirler ne kadar modern ve demokratik olursa, kadınlar da kendilerini o kadar girişimci hissederler. Aksi takdirde, daha geleneksel ve muhafazakâr bölgelerde mikrokredi, sermaye değil, hane halkı harcamalarına destek olarak gösterilmektedir. Analiz sonucunda görece daha modern bir hayat yaşayan kadınların, geleneksel ve muhafazakâr bölgelerde yaşayan kadınlara göre mikro kredileri iş kurmak yerine günlük ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıkları ve kredileri sermayeye dönüştüremedikleri ortaya çıktı. Üstelik her şeye rağmen kadınlar bir iş kurup çalışsalar bile kendilerini ev hanımı olarak tanımlıyorlar. Bu durum geleneksel ataerkil anlayışın sadece erkekler üzerinde değil kadınlar üzerinde de ne kadar güçlü ve etkili olduğunun bir göstergesidir.

Görüşmeye katılan kadın girişimcilerin %26'sının pandemi sürecinde özgüvenlerinde artış yaşadıkları belirlendi. Bu bulgu, Şengür'ün 2011 yılında kredi kullanan kadınların %68'inde özgüven artışı yaşadığını tespit ettiği araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik gösteriyor. Kadınlar ekonomik bağımlılıklardan kurtulup ekonomik olarak güçlendikçe sosyal ve kültürel olarak da güçleniyorlar. Kendilerine olan güvenleri ve toplumdaki saygınlıkları artar.

Mikrokredi uygulamalarının kadınları ekonomiye kazandırılması çabasında gerek onların sosyo-ekonomik koşullarını gerekse girişimci yönlerini zenginleştirerek olumlu yönde etkili olduğu söylenebilir. Bu etkinin derecesi çalışmada vurgulandığı gibi kredinin miktarı ve koşulları gibi kredi kullanacak kadınların özelliklerine göre de değişebilmektedir. Bu nedenle uygulamanın başarı şansının artırılabilmesi için bu hususlara önem arz etmektedir.

Bazı kadınlar, kurulmuş işletmeleri desteklemek için mikro kredi kullanıyor. Bazıları ekonomik ekonomilerle ek gelir elde etmeyi tercih ediyor. Katılımcılar sadece mikrokrediyi elde etmek amacıyla tercih etmiyorlar. Toplantıya göre toplantıların bir kısmı başarının cesaretle hobilerini işe dönüştürmüş, bir kısmı kendi işinin patronu olmayı seçmiş, bir kısmı da hayalini kurduğu iş için kredi kullanarak çalışma hayatına katılmayı tercih etmiş. Üretici kadınlar sadece evde değil, ev dışında ve dükkanlarında da çeşitli işlerde çalışarak ekonomik hayata dahil olmuşlardır.

Mülakata katılan kadın girişimcilerden bazıları hikayesinin örnek gösterildiğini, çocuklarının kendileriyle gurur duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda mikro kredi, kadın girişimcilerin sosyal ve ekonomik hayatını çoğu zaman olumlu yönde değiştiriyor denilebilir. Kadınlar mikro krediyi ulaşması kolay, kefişsiz ve ödemeleri haftalık olduğu için tercih etmektedir. Aynı zamanda ödeme noktalarında diğer kadınlarla tanışıp birbirlerinden fikir alışverişi yapma ve çevrelerini kullanma olanağı bulmaktadırlar. İlk defa temel kredi alanlar, başlarda faturaları ödeme şeklinde ufak adımlarla ev ekonomisine katkı sağlayabilmekte, ilerleyen zamanlarda eşlerine destek olacak hatta çocuklarına harçlık verecek duruma gelebilmektedir. Ödemelerde zorlanmayanlar, defalarca temel krediye başvurabilmektedir. Kadınların bir kısmı, girişimci kredisi olarak ticaret hayatına atılabilmektedir. Böylece kendilerindeki potansiyeli fark edip özgüven kazanmakta ve aile içinde, çevrelerinde saygın hale gelebilmektedirler. Çoğu kadın ailesi tarafından desteklense de ailevi problemleri olanlar eşleri tarafından destek görememektedir. Kadının maddi özgürlüğü eşler tarafından bir tehdit olarak algılanabilmektedir. Ticaret yapan kadın girişimciler, girişimci olduğunun farkında fakat kırsal kesimde özellikle el işi ve örgü ören, çeyizlik eşya yapan kadınların farkındalığı diğerleri kadar yüksek olmayabilmektedir. Bu durumda mikro kredi çalışanları devreye girmekte ve kadınların girişimcilikle ilgili farkındalıkları artırılmaktadır. Çeşitli etkinliklerde bir araya gelen kadınlar birbirlerine yol

gösterici ve teşvik edici olabilmektedir. Başarı hikayelerini dinleyerek motive olabilmektedirler. Kadın girişimcilerin birbirleriyle olan iletişimi kuvvetli olduğu için bir şeye ihtiyacı olduklarında birbirlerine yönlendirerek destek olabilmektedirler. Maddi manevi bu desteğin en çok pandemi döneminde güçlendiğini söyleyebiliriz.

Mikrokredi, kadınların ekonomiye kazandırılmasına, kadın girişimciliğinin artmasına, hayatlarının sosyal ve ekonomik açıdan olumlu yönde değişmesine katkı sağlamakla birlikte günümüzün hızla değişen sosyo-kültürel, ekonomik, teknolojik ve politik koşullarına uyum sağlamak için geliştirilmesi gereken bir alandır. Ancak, mikrokredi kullandıktan sonra kadınların gelirinde bir artış olsa da yoksulluğun önlenmesinde bu küçük çapta kalıyor. Etkisinin daha büyük olması için devlet aracılığıyla desteklenebilir veya bağışçıların daha yüksek miktarlarda bağış yapması teşvik edilebilir. Türkiye'de kadın girişimcilere çeşitli kurumların hibe vermesi ve devlet tarafından vergi muafiyeti gibi destekler sağlanmasına rağmen verilen destek yeterli değildir. Çoğu zaman vergi muafiyetinden yararlanmak için bir yaş sınırı bulunmaktadır (40 yaşın altında olmak veya genç girişimci olmak gibi). Kadın girişimci bu koşulları sağlasa bile yıllık belli bir gelir elde edebilir ve bu gelirin bir kısmı vergiden muaf olacaktır. Kadın girişimcilerin mikro kredi alması durumunda bu tür vergi muafiyeti mevcut değildir. Mikro kredilere vergi muafiyeti sağlansa bile yaş gibi bazı kriterler sorun yaratacaktır. Nitekim bu çalışmaya katılan kadın girişimcilerin %52,8'i 41-60 yaş aralığındadır. Mikro kredilerde vergi muafiyeti sağlanacaksa herhangi bir kriter olmaksızın bir veya daha fazla yıl süreyle muafiyet sağlanması gerekmektedir. Kadınlar iş kurduklarında ilk yıl veya belirli bir süre için vergi muafiyeti alabilecekler. Ayrıca bu konudaki vergi muafiyetleri kadın girişimcileri destekleyecektir.

Bu çalışmada mikrokredi kullanımının kadın girişimcilerin sosyal durumlarında ne gibi değişiklikler yarattığı da irdelenmiştir. Verilen yanıtlar, mikrokredilerin kadınların kendileriyle gurur duymaları, çevrelerinde söz sahibi oldukları için kendilerini iyi hissetmeleri, bazılarının aile ilişkilerinin olumlu yönde değişmesi gibi psikolojik etkilerinin olduğunu gösterdi. Kadın yoksulluğu çok boyutlu bir sorun olarak varlığını kanıtlamaya çalışmaktadır. Bu nedenle bu alanda daha fazla disiplinler arası bilimsel araştırma yapılması sorunların belirlenmesine ve çözüm odaklı politikalara yol gösterecektir. Örneğin mikro kredi alan kadın girişimcilerin psikolojik durumları araştırılabilir. Gelecek araştırmalarda değişen koşullar dikkate alınarak kadınların ihtiyaçları belirlenmeli ve mevcut kredi türlerinin dışında ne gibi yeni kredi türlerinin oluşturulabileceği araştırılmalıdır. Çalışma özellikle kredi türleri ve kullanım tutarları konusunda bilgilendirici niteliktedir. Hayvancılık kredisi çok az tercih edilen bir kredi türüdür. Yüksek maliyetler insanların hayvancılık kredisi aramasını engelleyebilmektedir. Bu mikro kredi türü, kırsal kesimde ücretsiz aile işçisi olarak çalışan ya da kayıt dışı çalışan ancak sosyal güvencesi olmayan kadınların desteklenmesi açısından önem taşıyor. Maliyetleri azaltmak için ölçek ekonomisinden yararlanabilecek kooperatif biçimleri önerilebilir. Bu şekilde seri üretim, sermaye miktarı artarken maliyetleri düşürebilir. Mikrokredi kapsamında verilen bazı kredilerin (temel krediler, hayvancılık kredileri gibi) tutarları girişimcilik için yeterli olmamaktadır. Verilen kredi tutarlarının artırılmasına yönelik model önerisi sunulabilir.

Yoksullukla mücadele eden makroekonomik politikaların ya da mikrokredi desteği şeklindeki mikroekonomik politikaların yanı sıra sosyo-kültürel politikaların da olması gerektiği açıktır. Araştırmanın sonuçlarına göre, düşük eğitilmiş kadınlar kredileri temel harcamalar için kullanıp kendilerini ev hanımı olarak tanımlarken, daha eğitilmiş kadınlar iş kurup kendilerini girişimci olarak tanımlıyor. Eğitim düzeyi yüksek kadınların mikro kredi kullanımında ve dolayısıyla girişimcilikte daha başarılı olması, özellikle kız çocuklarına yönelik destekleyici politikaların gerekliliğine işaret etmektedir. Eğitim politikalarının yanı sıra cinsiyeti ortadan kaldırmaya yönelik her türlü politika da bir zorunluluktur. Sosyo-kültürel baskılar ve engeller ortadan kaldırılmadıkça kadınların güçlü olması ve bu durumun sürdürülebilir olması için sermayeye sahip olmak tek başına yeterli olmayacaktır. Kadın yoksulluğu, birtakım "iyileştirme"ler ve fırsat eşitliği ile giderilebilecek bir olgudan ziyade yapısal bir sorun. Bu sorunla mücadele etmenin yolu ise kadınların ev içindeki iş yükünün sırtından alınması; eş değer işe eşit ücret alabildikleri ve cinsiyetçiliğe maruz kalmadıkları bir yaşamı sürdürebilecekleri ücretli iş sağlanması; eğitim, sağlık, barınma gibi haklara erişebilmesi ve aileye hapsedilmeden patriyarka kaynaklı ezilme biçimlerinden kurtulmasıdır. Belli politikalar önerildiğinde bunlar toplumsal cinsiyet rollerini, buna dayalı iş bölümünü güçlendirici politikalar olmamalı, kadını birey haline getiren özgürleştirici politikalar uygulanması gerekiyor. Örneğin bakım ödeneğinin kendisi toplumsal cinsiyet

rollerini yeniden üretiyor. Kadını hem eve kapatıyor hem de bakım hizmetleri tamamen kadının üzerinden yürütülüyor. Bakım hizmeti devletin görevi olmaktan çıkarılıp haneye dolayısıyla kadına yükleniyor. Yoksulluk iki şeye bağlı, birincisi istihdam diğeri de eğitim. Türkiye’de eğitim alanında belli ilerlemeler kaydedildi ama istihdam meselesini çözmek gerekiyor. Bakım sorunu kadınların sırtında olduğu sürece istihdam sorununu çözmek pek mümkün değil. Bakım hizmetlerinin toplumsallaşmasını yeniden gündeme getirmek gerekiyor. Eğer kadın ya da erkek yoksulsa sosyal yardımlardan yararlanmalı ve bu yararlanma ihtiyaç üzerine olmalı. Unutulmamalıdır ki sosyal devlette sosyal yardımlar bir haktır, devletin verdiği bir lütuf değildir. Türkiye Cumhuriyeti, Anayasamıza göre, bir 'sosyal devlettir. Sosyal devlet, genellikle, vatandaşların refah durumlarıyla ilgili olan, onlara asgari bir yaşam düzeyi sağlamakla görevli devlet olarak tanımlanır.

Kaynakça

- Adaçay, F. R. (2021), Toplumsal Cinsiyet ve Kalkınma, Nisan Kitabevi, Eskişehir, Türkiye.
- Akbulaev, N. Ahmedov, T. ve Aliyev, Y. Y. (2012) , Yoksulların Bankası: Grameen Bank, Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 2 Sayı: 1, 56
- Akkul, R. (2011). Cinsiyetler Arası Gelir Eşitsizliğini Gidermede Mikro Kredi Uygulamalarının Etkinliği: Bilecik İli Örneği, Bilecik University, YL tezi, Türkiye.
- Aktan, C.C. ve Vural, İ.Y. (2005). Globalleşme sürecinde çokuluslu şirketler. 1-20. <http://www.canaktan.org/ekonomi/cok-uluslu/aktan-makale.pdf>. (10.12.2022).
- Alpaslan, C. (2015). *Mikro Kredinin Kadın Yoksulluğunu Azaltmadaki Rolü: Niğde Örneği*. Niğde SBE YL Tezi.
- Aygar, K. (2013). Mikro finans ve Türkiye için Öneriler. *Sermaye Piyasası Kurulu*, s. 36-51.
- Bossoutrot, Sylvie K. (2005). *Microfinance in Russia: Broadening Access to Finance for Micro and Small Entrepreneurs*. Washington, D.C., The World Bank.
- Chant, S. (2003), Female Household Headship and the Feminisation of Poverty, New Yorking Paper Series 9, LSE, London.
- Ceyhan, H. (2010). *Yerel İktisadi Kalkınma Bağlamında Mikro Kredi Uygulamalarının İstihdama Etkisi ve Karaman İlinde Bir Uygulama*, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, YL Tezi.
- Christen, R.P., Lyman, T.R. and Rosenberg, R. (2003) Microfinance Consensus Guidelines: Guiding Principles on Regulation and Supervision of Microfinance. CGAP, The World Bank Group, Washington DC.
- Credit Summit, www.mycreditsummit.com/what-is-microfinance2.html, 09.06. 2022.
- Demir, Ö. (2015). *İstihdam Yaratma ve Yoksullukla Mücadele Politikası Aracı olarak Mikro kredi Uygulamalarının Etkinliği: Tokat İli Örneği*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Doktora tezi.
- DİSK-AR, https://arastirma.disk.org.tr/?page_id=1904, 24.11.2023.
- Dündar, S. O. (2007). Mikro Finansman. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Müdürlüğü*, s. 10.
- Düzkan, A. (2022). Yoksulluğun Kadınlaşması Üzerine. *Yeni Yaşam Kadın Eki*. <https://kadineki.com/detay/yoksullugun-kadinlasmasi-uzerine/> 15.01.2022
- Eral, K.P. (2018). *Yoksullukla Mücadele Stratejisi; Mikro finans Uygulamaları ve Kadın*, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi SBE Çalışma İktisadi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Federici, S. (2011). Women, Land Struggles, And The Reconstruction Of The Commons, *Journal of Labor and Society*, Volume14, Issue1, 41-56.
- Forster, S., Greene, S., ve Pytkowska, J. (2003). The state of microfinance in Central and Eastern Europe and the New Independent States.

- Gender insights report: 2023. Evidensia. (2023). <https://www.evidensia.eco/resources/3197/gender-insights-report-2023/>
- Global Wealth Report 2021. (2021). Switzerland: Credit Suisse Research Institute, Credit Suisse (Schweiz).
- Gökyay, Ç. (2008). *Türkiye’de Mikro Kredi Uygulamaları ve İstihdama Yansımaları*. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Uzmanlık Tezi
- Kabakçı, E. (2012). *Mikro Kredinin Kadın Yoksulluğunu Azaltmadaki Rolü ve Eskişehir Uygulaması*, Anadolu Üniversitesi, SBE, İktisat Anabilim Dalı YL Tezi
- Khandker, S.R. (2005)., Microfinance and Poverty: Evidence Using Panel Data from Bangladesh, Advance Access publication September, Oxford University
- Kangeldiev, J. (2010). *Mikro Finans ve Kırgızistan Örneği*., İstanbul Ün. YL Tezi
- Karapınar, K. (2010). "Türkiye’de Yerel Kalkınma Modeli Olarak Mikro finans Sistemi: Bursa örneği", Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, SBE, YL Tezi.
- McLanahan, S. S.; E. L. Kelly, (1999). The feminization of poverty: Past and future, In J.S. Chafetz (Ed.), Handbook of the sociology of gender, p.129.
- McGuire, P.B. ve Conroy J.D. (2000). The microfinance phenomenon, *Asia-Pacific Review*, 7 (1), 90-108.
- Meneviş, N. (2019). *Kadın Yoksulluğu ile Mücadelede ve Kadın Güçlenmesinde Bir Kalkınma Politikası Aracı Olarak Mikro Kredi Uygulaması*, Hacettepe Ün. SBE. Sosyoloji Ana Bilim Dalı Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları Bilim Dalı, YL Tezi.
- Mengü, E. (2016). *Yoksullukla Mücadelede Sosyal Girişimcilik: Grameen Mikro kredi Modeli* Yalova Üniversitesi SBE Sosyal Hizmet Anabilim Dalı, YL Tezi.
- Özar, Ş., ve diğerleri (2022). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Bağlamında Kadın Yoksulluğu. *Cogito*, "Yoksulluk" Dosyası, 105-106, 87-112.
- Şimşek, H. (2009). *Mikro finans Yoluyla Yoksullukla Mücadele: Muğla Örneği* Muğla Üniversitesi SBE İktisat Anabilim Dalı, Doktora Tezi.
- Srinivas, H. (2015). "Microfinance- Credit Lending Models". *GDRC Research Output E-059*. June 2015. Global Development Research Center.
- Şahpaz, İ. K. (2017). *Mikro kredi Uygulamalarının Ekonomik, Sosyal ve Mali Analizi*. Sakarya Ün. Doktora Tezi.
- Şengür, M. (2011). *Yoksulluk ve Yoksullukla Mücadele Politikası Aracı Olarak Mikro Kredi (Eskişehir Grameen Bank Analizi)*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, YL Tezi.
- Sürücü Bahar, H. (2015). *Yoksullukla Mücadelede Mikro Kredi Uygulamaları (Konya İli Örneği)*, Selçuk Üniversitesi SBE İşletme Anabilim Dalı, YL Tezi.
- Tekin, E. (2022), Girişimcilik ve Sosyal Sermaye 2. Baskı, Eğitim Yayınevi.
- The World Bank's 2022 "Poverty and Shared Welfare" Report. (2022). Washington, USA: World Bank Group.
- Tilci, Ö. (2014). *Yoksulluğu Azaltmada Mikro Kredinin Yeri: Muş Örneğinde Kadın Girişimcilerin Sosyolojik Analizi*, Ankara Ün. YL Tezi.
- Tireli, M. (2009). *Küreselleşme ve Yoksulluk: Birleşmiş Milletler (UNDP) ve Dünya Bankası Göstergeleri Işığında Bir Analiz*, T.C. Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü, Sosyal Yardım Uzmanlık Tezi
- Tokmakçıoğlu, K. (2017). Mikro kredinin Yaygınlaştırılmasına Yönelik İslami Mikrofinans Ürünlerinin Geliştirilmesi. *Journal of Islamic Economics and Finance*, 3(2), 117-136.

- Top, S. (2023) Feminist Bellek; <https://feministbellek.org/kadin-yoksullugu/>, YT. 13.03.2023
- Topgöl, S. (2013). Türkiye'de Yoksulluk ve Yoksulluğun Kadınlaşması. *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1):279-291.
- TÜİK (2022) *Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırması, 2012-2020*
<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Agustos-2022-45654>
- Türkiye Grameen Mikro Finans Programı (TGMP) (2023).
https://www.tgmp.net/eyayin/tgmp_information_file.html 08 .06.2022
- Yayla, R. (2012). *Effects Of Microcredit Programs On Income Levels Of Participant Members: Evidence From Eskişehir, Turkey*. ODTÜ SBE İktisat Anabilim Dalı, YL. Tezi



Makale id= 44

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0006-3226-6462

| 59

Kılıcın Hecrî Dîvânı'ndaki Yansımaları**Araştırmacı Yunus Emre Demirkapu¹ , Araştırmacı Esra Mete¹**¹ Sakarya Üniversitesi

*Corresponding author: Emre Demirkapu

Özet: Son derece köklü bir geçmişi olan dîvân edebiyatı, şüphesiz çok geniş bir muhtevaya sahiptir. Gelenek göreneklere, giyim kuşama, tabiat olaylarına ve siyasi hareketlere kadar sosyal hayata dair birçok unsur, şairler tarafından şiirlerin içerisine yerleştirilmiş ve titizlikle işlenmiştir. Savaşçı bir kimliğe sahip olan Türk toplumu içerisinde yetişen dîvân şairlerinin, bu unsurların arasına “hançer, ok, kılıç, miğfer vb.” savaş aletlerini de kattığı görülmektedir. Mezkûr savaş aletlerinin arasında “kılıç”, şairlerin daha çok üzerinde durduğu aletlerden birisi olmuştur. Özellikle Türk toplumundaki kullanım alanı yalnızca savaş terminolojisindeki anlamıyla sınırlı kalmamış; bunun yanında kılıçların üzerine ayetler yazmak, kılıç törenleri düzenlemek vb. gibi uygulamalarla sosyal hayatın birçok alanında farklı şekillerde varlık göstermiştir. Bu bağlamda dîvân şiirinde de yerini alan kılıç; sevgilinin kirpik, gamze, göz gibi güzellik unsurlarıyla benzetme ilgisi içerisinde kullanılmıştır. Sevgilinin bu güzellik unsurları vesilesiyle âşığa acımasız davranması, vuslat imkânı vermemesi âşığı kılıçtan geçirmişçesine yaralamaktadır. Dîvân şairleri bu bakımdan kılıç ile sevgili arasında bir ilgi kurmuşlardır. Bu çalışmada da XVI. yüzyıl dîvân şairlerinden Hecrî'nin; kılıcı hangi benzetme yönleriyle şiirlerinde ele aldığı tespit edilmeye çalışılmış, incelenen beyit örnekleri ile dönemin sosyal hayatından çeşitli izlerin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışma üç bölümden oluşmaktadır: Giriş bölümünde dîvân şiirinde sosyal – kültürel unsurların kullanımından kısaca söz edilmiş; ikinci bölümde kılıç hakkında genel bilgiler verilmiş ve bu unsurun dîvân şiirinde nasıl kullanıldığı üzerinde durulmuş; üçüncü bölümde ise kılıcın dîvân şiirindeki kullanımına ilişkin Hecrî Dîvânı'ndan tespit edilen çeşitli beyit örnekleri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dîvân Şiiri, Hecrî, Sosyal Kültürel Unsurlar, Savaş Aletleri, Kılıç.

Reflections of the Sword in the Hecri Divan

Abstract: Divan literature, which has a very deep-rooted history, undoubtedly has a very wide content. Many elements of social life, from traditions to customs, clothing, natural events and political movements, have been placed in poems by poets and handled meticulously. Within the Turkish society with a warrior identity, divan poets incorporated war tools such as "dagger, arrow, sword, helmet, etc." among these elements. Among the war tools mentioned, the "sword" has been one of the tools that poets focused on more. Its usage in the Turkish society not only remained confined to the meaning in war terminology but also extended to various aspects of social life, such as inscribing verses on swords or organizing sword ceremonies. In this context, the sword also takes its place in divan poetry; It was used as an analogy with the lover's beauty elements such as eyelashes, dimples and eyes. The lover's cruel treatment of the lover through these elements of beauty, not giving him the opportunity for reunion, wounds the lover as if he had been slain by the sword. In this respect, Divan poets established a relationship between the sword and the lover. In this study, it was tried to determine in what ways XVI. Hecri, one of the century divan poets, used the sword in his poems, and it was aimed to reveal various traces of social life of the period with the couplet examples examined. In this regard, the study consists of three parts: In the introduction, the use of social-cultural elements in divan poetry is briefly mentioned; In the second part, general information about sword was given and how this element was used in divan poetry was emphasized; In the third section, various couplet examples identified from the Hecri Divan regarding the use of the sword in divan poetry are given.

Keywords: *Divan Poetry, Hecri, Social Cultural Elements, War Tools, Sword.*

GİRİŞ

Çalışmanın merkezini oluşturan “kılıç”ın bir sosyal – kültürel unsur olduğu göz önüne alındığında kılıç hakkında detaylı bir şekilde bilgi verilmeden önce klâsik Türk şiirindeki sosyal – kültürel unsurların kullanımının ne durumda olduğu ve nasıl işlendiği hakkında kısaca bilgi verilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Divân şiirinin varlığını sürdürdüğü altı asır boyunca sayısız eser meydana getirilmiştir. Bu sahada kaleme alınan eserler, doğru ve detaylı bir şekilde incelendiğinde; yalnızca çeşitli edebî sanatlar vasıtasıyla sevgili – âşık temasının farklı şekillerde ele alınmasını içermediği aynı zamanda işlenen konuların sosyal hayat içerisindeki anlamlarını ve işlevlerini de barındırdığı görülmektedir. Şüphesiz hemen her divân şairi yaşadığı döneme ilişkin gelenek-görenek, giyim-kuşam gibi toplumsal unsurlar; siyasi ve askerî öğeler vb. gibi sosyal – kültürel hayata dair birçok unsura oldukça zengin bir şekilde şiirleri içerisinde yer vermişlerdir. Dolayısıyla divân şairi için yaşadığı dönemde, çevresinde gerçekleşen her türden durum, hadise, olgu ve nesne şiirine katacağı birer araç konumunda olmuştur.

Dîvân şairlerinin şiirlerinde sıkça kullandıkları bu araçlardan birisi de “savaş aletleri”dir. Nitekim dîvân şairleri, savaşçı kimliğiyle nâm salmış bir millete mensup olmanın getirisi olarak şiirlerinde savaşa dair konulara ve savaş unsurlarına sıkça yer vermiş ve şiirlerini bu unsurlarla zenginleştirmişlerdir. Dîvân şairlerinin şiirlerinde sıkça kullandığı bu unsurların belli başlıları arasında cevşen (zırh), kalkan, miğfer, gaddâre (bir çeşit pala), hançer, tîğ-seyf-şemşîr (kılıç), teber (bir balta türü), tîr-nâvek-hadeng-sehm (ok), kemân-kavs (yay), peykân, şest-zihgir (okçu yüzüğü), tîrkeş-kîş, kubûr (ok kılıfı), kurbân (yay kılıfı), felâhen (sapan), nîze (mızrak, süngü, kargı), gürz-kûpâl (vurucu silah), tûfeng (tüfek), top vb. gibi unsurlar yer almaktadır. İsmi zikredilen tüm bu unsurlar, dîvân şairleri tarafından çoğunlukla sevgili ve âşık temasını farklı şekillerde ortaya koymak hasebiyle muhtelif edebî sanatlar aracılığıyla çeşitli tahayyüller çerçevesinde bir tür yeni anlamlar kazandırılarak ve aynı zamanda terim anlamlarıyla da bağlantılı, ilişkili, olacak bir şekilde işlenmişlerdir. Bunun yanında şairler bu unsurları yeri geldiğinde de büsbütün savaş terminolojisindeki anlamlarını koruyarak da şiirleri içerisinde kullanmışlardır. Dîvân şairleri tarafından kullanılan bu birçok savaş unsurunun arasında en çok “kılıç”, “hançer”, “yay”, ve “ok” unsurlarının kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu çalışmada da çalışmanın mahiyeti gereği mezkûr unsurlar arasından “kılıç” üzerinde detaylı bir şekilde durulacaktır.

1.KILIÇ (TÎĞ – SEYF – ŞEMŞÎR)

Kılıç, eski dönemlerin en önemli savaş aletlerinden birisi olan, ince uzun keskin bir özelliğe sahip savaş aletidir. Kılıç, savaşçı bir toplum olarak nitelendirilen Türklerin zamanla en sevdiği savaş aleti olmuş ve Türklerle özdeşleşmiştir (Çopur, 2020:64).

Türkler için çok ayrı bir yere sahip olan kılıç, nadiren de olsa kılınç, kilic, kilis ve kiliş şeklinde de adlandırılmış ve kullanılmıştır. Kılıç için Arapçada genellikle kök itibarıyla “helâk etmek” anlamını taşıyan “seyf”, Farsçada ise “şemşîr” ve “tîğ” kelimeleri kullanılır. Kılıç; kabza, balçak, namlu (yalman) ve kın gibi dört ana unsurdan meydana gelir. Mısıri Kılıç, Hint Kılıcı, Dımışki Kılıç, Kirmâni Kılıç, Şâhi Kılıç, Kara Kılıç, Yatağan Kılıç (Osmanlı Kılıçlarının En Meşhuru) gibi pek çok kılıç çeşidi bulunmaktadır (Duman, 2021:169, 172, 179).

Kılıç, eskiden beri kahramanlığın, bağımsızlığın ve gücün temsilcisi sayılmış; Doğu’da da Batı’da da umumiyetle soylular, askerler ve kumandanlar tarafından taşınmıştır. (Duman, 2021:169). Özellikle Türklerde sadece bir savaş aleti olarak görülmemiş, savaşçı bir millet olmalarından dolayı toplumdaki hemen herkes tarafından kullanımı iyi bir şekilde öğrenilmiş, kılıca çok büyük saygı ve sevgi duyulmuştur.

Eski devirlerde kılıçla ilgili pek çok gelenek de üretilmiştir. Kılıçların üzerine beyitler, ayetler, isimler yazmak, kılıçlara çeşitli remiz ve semboller işlemek Türk toplumuna özgü adetlerden olmuştur. Bilhassa yaptıkları kılıçların üzerine hat ile zevkli süslemeler yapmaya, kılıçları kakma sanatıyla ya da gümüş işlemlerle yaptıkları birçok motifle süslemeye çok önem vermişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde hükümdarların tahta çıkmalarından sonra kılıç kuşandıkları, bu münasebetle kılıç alayı ismi verilen törenler yapıldığı bilinmektedir. Yine Osmanlı toplumunda, surnâmelerden elde edilen bilgilere göre ayağa kılıç takıp ipte yürüme düğünlerin vazgeçilmez bir eğlencesi olduğu görülmektedir (Çopur, 2020:69).

Eski devirlerden beri kılıca gösterilen saygı ve sevgi sadece sosyal hayattaki geleneklere yansımamıştır. Öyle ki kılıç dile de yansımış, kılıçla ilgili pek çok deyim ve atasözleri türetilmiştir: “Kılıç çalmak”, “kılıç kuşanmak”, “kılıçtan geçmek”, “kılıç vurmak”, “kılıçtan dönmek”, “kılıç çekmek”, “kılıç indirmek”, “kılıç üşüştürmek”, “kılıçlamak”, “acem kılıcı gibi iki tarafı kesmek”, “atı eşkin kılıcı keskin”, “kılıcı kınına koymak”, “kılıç sallamak”, “kılıç kınını kesmez”, “dili kılıçtan keskin”, “at binenin kılıç kuşananın”, “kurtla koyun kılıçla oyun olmaz” vb. (Duman, 2021:171).

Hayatın her alanına etki eden kılıç elbette edebiyata da yansımıştır. Dîvân şairleri kılıcı hem terim anlamıyla hem de sevgili – âşık temasını farklı şekillerde anlatmak için çeşitli benzetmelerle, mecâzi söylemlerle kullanarak şiirlerinde işlemişlerdir. Bu noktada dîvân şairlerinin kılıcı çoğunlukla sevgili – âşık ekseninde mecâzi söylemlerle kullandığını söylemek gerekmektedir. Dîvân şiirinin vazgeçilmezi olan sevgili tipinin özelliği son derece acımasız, cefakâr, kan dökücü ve ulaşılmaz olmasıdır. İşte sevgilinin bu özellikleri âşık tipi üzerinde kılıç etkisi yapar. Daha doğru bir ifadeyle sevgilinin âşığa acımasız davranması, ona eziyet etmesi, vuslat imkânı vermemesi âşığı kılıçtan geçirmişçesine yaralar. Sevgilinin gamze ve kirpik gibi güzellik unsurları (daha çok gamzesi) âşığın gönlünde yaralar açmaları hasebiyle kılıca benzetilirler. Bunun yanında dîvân şairlerinin kılıç ve diğer savaş unsurlarını sevgilinin sadece fiziksel özelliklerini değil huyu, mizacı, davranışları gibi özelliklerini de yansıtacak bir şekilde kullandığını söylemek mümkündür.

Kılıç, dîvân şiirinde savaş terminolojisindeki terim anlamı olarak kullanıldığında ise daha çok orduların savaş başarılarını ifade etmek için kullanılmıştır. Bu kullanımın yer aldığı şiirler daha çok bir yerin fethi üzerine kaleme alınan şiirlerdir. Bunun yanında şiirlerde tarihi, mitolojik karakterlerin kılıçları da (Zülfikâr gibi) sıklıkla işlenmiş ve anlatılmıştır.

2.HECRÎ DÎVÂNÎ'NDA KILIÇ

XVI. yüzyılda yaşamış olan dîvân şairi Hecrî'nin (ö. 965/1557), lakabı Kara Çelebî olup asıl adı Muhyiddin Mehmed'dir. Soylu ve eğitilmiş bir ailenin ferdi olan Hecrî'nin doğumuna ilişkin muhtelif rivayetler bulunmaktadır. Kimi kaynakta Bursalı olduğu söylenirken kimi kaynakta ise Karamanlı olduğu ifade edilmiştir. Âlim, kabiliyetli ve faziletli bir şair olan Hecrî'nin iyi bir eğitim almış olduğu bilinmekte olup özellikle şiirdeki mahirliğinin yanında Kelâm ve Fıkıh ilimlerinde, Tarih ve Muhazarat konularında da yetkin olduğu görülmektedir. Son derece geniş bir hayal dünyasına sahip olan Hecrî, şiirlerinde genel olarak ayrılık ve ayrılık acısını işlemiş bunun yanında birçok beytinde dönemin sosyal-kültürel unsurlarına da yer vermiştir. Şair şiirlerinde bu konuları işlerken atasözü ve deyimlerden sıkça yararlanmış ayrıca atasözü hüviyetinde özlü sözler söylemiştir (Zülfe, 2016:15, 17, 19, 24).

Aşağıda da sosyal-kültürel unsurlardan birisi olan kılıcın Hecrî Dîvânı'ndaki kullanım şekilleri incelenilmiştir. Bu doğrultuda dîvânda yer alan ilgili beyitler, kılıcın kullanım şekillerine göre belirlenen çeşitli alt başlıklar altında ele alınmıştır. Aynı başlık altında ele alınabilecek benzer kurguda oluşturulmuş çok sayıda beyit ile karşılaşıldığında her başlık altında o başlığı temsil edecek birer ikişer beyit örnekleri verilmiş olup benzer kurguda oluşturulmuş diğer beyitlerin ise -tekrara düşülmemesi ve akıcılığın bozulmaması için- bulundukları gazel numaraları dipnot kısmında belirtilmiştir.

Hecrî Dîvânı'nda yer alan kılıç kullanımları şu şekildedir:

2.1.Kılıç ile Sevgilinin Güzellik Unsurları Arasında Benzetme İlgisi Kurulması

2.1.1.Kılıç – Gamze

Bilindiği üzere dîvân şiirinde sevgili son derece acımasız ve cefakârdır. Sevgili gerek ettiği kötü sözler ile gerek vuslat imkânı vermeyişi ile gerekse de attığı hışımlı yan bakışları ile âşığı tıpkı bir kılıçtan geçirmişçesine yaralar, ona dert, sıkıntı çektirir. Bu bağlamda dîvân şairleri sevgilinin gamzesini âşığın gönlünü yaralaması, ona acı çektirmesi, tabiri caizse bir yan bakışı ile âşığın âdeta canını alması, gönlünü târumar etmesi hasebiyle sıkça kılıca teşbih ederler.

Hecrî'nin aşağıdaki beytinde de gamze ile kılıç arasında bir benzetme ilgisi kurulmuştur. Hecrî, sevgiliye seslenerek “insana kılıçla, tek seferde ölmek daha kolaydır; sevdiğim sen de o kılıca benzeyen keskin yan bakışınla beni ikiye böl, öldür ama yeter ki beni ayrılığınla imtihan etme, beni ayrılığının acısıyla sınama nitekim bu ölümden daha beterdur” diyerek sevgilinin yan bakışını gönlünü yaralaması, canını alması yönünden keskin bir kılıca benzetmiştir. Şair, sevgilinin ayrılığıyla her gün yavaş yavaş acı çekerek ölmektense onun keskin bir kılıç gibi olan yan bakışlarının tek seferde canını almasının ona daha az acı vereceğini söylemekte ve bunu yeğlemektedir:

İki biç gamzenle tek çekdürme hecr işkencesin

Tîg-ıla ölmek kişiye sevdüğüm âsân olur (Hecrî Dîvânı G.60/2)

“(Ey) sevdiğim! İnsana kılıç ile ölmek kolaydır; (sen o kılıç gibi keskin olan) gamzenle (beni) tek seferde ikiye böl, canımı al, (ama yeter ki bana) ayrılık işkencesini çektirme.”

Hecrî, aşağıdaki beytini de yine gamze – kılıç arasında bir benzetme kurgusu üzerine kurmuştur. Hecrî, gazelinin mahlas beyti olan bu beytinde tecrîd sanatı ile başka birisiymiş gibi davranarak “sevgilinin o keskin kılıç gibi olan gamzesi tek seferde, bir bakış ile kendisi ve kendisi gibi olan yüzlerce âşığın canını âdeta bin kez alsa bile kendisinin ve diğer yüzlerce âşığın yine de sevgilinin kılıç gibi keskin olan, kendilerini yaralayan o gamzesinden vazgeçmeyeceklerini” dile getirmektedir. Yani şair, âşıkların sevgili uğruna her şeyi yapmaya hazır olduklarını, sevgili uğruna bin kez can vermeleri gerekse gözlerini kırpmadan bin kez can vereceklerini, sevgili onları tek seferde bin kez öldürse bile sevgiliden ve onun gamzesinden vazgeçmeyeceklerini ifade etmektedir:

Yüz çevürmez kılıcından yine hecrî ‘uşşâk

Bin ölür-ise eger bir dem içinde yüzümüz (Hecrî Dîvânı G.65/5)¹

“(Ey) Hecrî! Yüzümüz (yüz tanemiz) bir anda, bir seferde bin kez ölse bile (biz) âşıklar, (sevgilinin) kılıcından (kılıç gibi keskin olan gamzesinden) yüz çevirmeyiz.”

2.1.2.Kılıç – Kırpık

Kılıç, dîvân şiirinde daha çok sevgilinin gamzesi ile bir benzetme ilgisi içerisinde kullanılsa da zaman zaman kırpık ile de beraber kullanıldığı görülmektedir. Sevgilinin kırpığı hem âşığın gönlünü yaralayan, ona acı çektiren bir unsur olması hem de şekil bakımından uzun, sivri ve keskin olması yönüyle kılıca benzetilmiştir.

Hecrî de aşağıdaki beytinde kılıç ile kırpık arasında bir benzetme ilgisi oluşturmuştur. Şair, gazelinin matla beyti olan bu beytinde sevgilinin kırpığının yaralayıcı ve öldürücü vasfını vurgulayarak “aşk yolunda birçok âşığın canından ve başından olduğunu, sevgilinin keskin bir kılıç gibi olan kırpıklarıyla çok sayıda âşığa eziyet ederek onları yaraladığını ve öldürdüğünü” söylemiş; bu bağlamda sevgilinin kırpığını keskin bir kılıca benzetmiştir:

Cânlar revân olup reh-i ‘ışkunda ser düşer

Tîg-i müjenle bir dem içinde neç’er düşer (Hecrî Dîvânı G.21/1)

“(Ey Sevgili!) Aşkın yolunda canlar sel olup başlar düşer; (senin) kırpığının kılıcıyla bir anda birçok yiğit (âşık) düşer, can verir.”

2.2.Kılıç ile Aşk Arasında Benzetme İlgisi Kurulması

Dîvân şairleri, şiirlerinde sıkça aşk ile kılıç arasında bir ilgi kurmuşlardır. Bilindiği üzere dîvân şiirindeki aşk, vuslatı olmayan bir aşktır. Âşık için aşk, çok güzel bir duygu olmasına karşın bir o kadar da zordur. Çünkü âşık, sevgiliye ulaşmak aşkına kavuşmak için ne yaparsa yapsın başarılı olamaz. Üstüne bu aşk macerasında her daim zorluk, sıkıntı çeker; dert ve keder sahibi olur. Aşkına kavuşamamak âşığı gün geçtikçe perişan eder, daha çok acı çekmesine sebebiyet verir. Sevgilinin ona kötü davranması, eziyet çektirmesi de yaşadığı acıyı, çektiği üzüntüyü iki katına çıkarır. Dolayısıyla aşk, tıpkı keskin bir kılıcın

¹ Aynı benzetme kurgusuyla oluşturulan diğer beyitler için bk. Hecrî Dîvânı G.45/3, G.49/1, G.49/2, G.67/4, G72/2, G.93/3, G.110/2, G.120/2, G.135/4, G.141/1.

açtığı yara gibi âşığın gönlünü yaralar onun acı çekmesine neden olur. Dîvân şairleri de bu bağlamda sevgiliye olan aşk ile kılıç arasında bir ilgi kurmuşlardır.

Hecrî de aşağıdaki beytinde aşk ile kılıç arasında bir benzetme ilgisi kurmuştur. Şair, aşk duygusunun; âşığı dert sahibi ve perişan eden, onun gönlünü paramparça eden, onu yaralayan özelliğini vurgulayarak gönlüne seslenmiş ve “gönlünün eğer dert sahibi olmayı istiyorsa aşk kılıcıyla çarpışmasının yeterli olacağını; aşkın âdeta bir kılıç gibi gönlü paramparça edebileceğini, onu yaralayabileceğini, onun acı ve sıkıntı çekmesini kolayca sağlayabileceğini” söylemiştir. Bu bağlamda aşkı, yaralayıcı vasfı, acı ve sıkıntı çektirmesi yönünden kılıca benzetmiştir:

‘Asker-i derd eger cânâ ko yensün dersin

Tîg-ı ‘ışk-ıla gönül çalışuban çâk olıgör (Hecrî Dîvânı G.40/4)

“(Ey) Gönül! Eğer dert askeri cana, gönle baskın gelsin dersin; aşk kılıcı ile çarpışıp paramparça ol.”

Yine aşağıdaki beyitte de aşk ile kılıç arasında bir ilgi bulunmaktadır. Hecrî, bu beytinde de yine aşkın âşığı zorlayan, onun gönlünü yaralayan, ona sıkıntı ve acı çektiren yönüne vurgu yaparak “kendisine bir kılıç yarası gibi acı çektiren bu aşk belası ile çok uğraştığını, çok mücadele verdiğini, türlü türlü zorluklara katlandığını ama bütün bunların boşa gittiğini söylemekte; aşk kılıcıyla bütün bu mücadelesinin, çektiği acıların karşısında peri yüzlü sevgiliye yine kavuşamadığından ve onu şeytan gibi olan rakibe kaptırdığından” hayıflanmaktadır:

Rakîb-i dîve kapdurdum derîgâ ol perî-rûyî

Çalışdum tîg-ı ‘ışk-ıla egerçi çok nizâ’ etdüm (Hecrî Dîvânı G.102/4)

“Aşk kılıcıyla çok mücadele verdim ama ne yazık ki o peri yüzlü sevgiliye şeytan rakibe kaptırdım.”

2.3.Kılıç ile Ayrılık Arasında Benzetme İlgisi Kurulması

Dîvân şairlerinin kılıç ile beraber kullandığı unsurlardan birisi de ayrılıktır. Bilindiği üzere dîvân şiirinde âşığın en büyük dertlerinden birisi hatta belki de en büyük derdi sevgili ile kavuşamamasıdır. Âşık, sevgiliden ayrı düşmeye ve bu ayrılıktan doğan hasrete asla tahammül edemez. Öyle ki ayrılık acısını çekmek yerine sevgilinin bütün cefâsını çekmeyi yeğler. Ayrılık, âdeta öldürmeyen ama acı çektiren bir kılıç yarası gibidir. Sevgiliden ayrı geçirilen günler arttıkça âşığın çektiği sıkıntının da acının da şiddeti artar. Bu bağlamda dîvân şairleri, ayrılık ile kılıç arasında bir ilgi kurmuş; ayrılığın getirdiği acı ve sıkıntı ile kılıç yarasının verdiği sıkıntı ve acıyı bağdaştırmışlardır.

Hecrî de aşağıdaki beytinde kılıç – ayrılık ilgisini kullanmıştır. Şair beytinde “sevgiliye olan hasretin, ayrılığın artık canına tak ettiğini, sevgiliye olan hasretinden dolayı acı ve sıkıntı çektiğini vurgulamakta ve artık bu müşkül duruma tahammülü kalmadığını tabiri caizse bıçağın kemiğe dayandığını söylemekte ve sevgiliden artık bu ayrılığa bu hasrete son vermesini istemektedir.” Dolayısıyla şair bu beyitte sevgiliye olan hasretinden, ayrılığından dolayı çektiği acının, sıkıntının âdeta bir kılıç yarası gibi kendisine acı çektirdiğini dile getirmekte ve ayrılığı verdiği acı bakımından kılıca benzetmektedir:

Tîg-i hicrân-ıla derdâ kemüğe erdi bıçak

Yeter ey hûnî yeter cevî ü cefâ bir kerem et (Hecrî Dîvânı G.8/4)

“Ey kan dökücü sevgili! Ayrılık kılıcı ile (artık) bıçak kemiğe dayandı; yeter bu eziyet, bu cefâ! Yeter (artık) bir merhamet et.”

Hecrî aşağıdaki beytinde de sevgiliden ayrı olmasından mütevellit yaşamış olduğu üzüntüyü, kahrı kılıca benzetmektedir. Şair beytinde “sevgilinin ayrılığından dolayı yaşamış olduğu keder, üzüntü neticesinde çok müşkül durumda olduğunu dile getirmekte ve yaşadığı bu üzüntünün sonunda ölebileceğini söylemektedir. Ama yine de kendisinin bu hâllere düşmesine neden olan, vuslat imkânı vermeyen sevgilisinin, hayalinin gözlerinin önünden gitmemesini istediğini söylemekte ve her daim onu görmeyi arzuladığını” ifade etmektedir. Bu bağlamda beyitte sevgilinin ayrılığının kahrının âşığı öldürecek seviyede olması ile kılıcın öldürücü vasfı arasında bir ilgi kurulmuş; bu doğrultuda ayrılık kahrını kılıca benzetilmiştir:

Tîg-ı kahr-ı hecrî ile ger ölürsem ben anun

Gözlerümden her dem gitmeye hayâl-i meh-cebîn (Hecrî Dîvânı G.116/4)²

“Ben eğer onun ayrılık kahrının kılıcıyla ölürsem; (o) ay yüzünün hayali gözümün önünden hiçbir zaman gitmesin.”

2.4.Savaş Aleti Olarak Kılıç

Dîvân şairleri kılıcı daha çok sevgilinin güzellik unsurlarını farklı şekilde nitelendirmek ve sevgilinin huyunu, mizacını, özelliklerini aktarmak için kullanmışlardır. Lakin kılıç, bu kullanımların yanında az da olsa savaş aleti olarak da beyitlerde kullanılmıştır. Bu şekildeki kullanımlar daha çok tarihi şahsiyetlerin kılıçlarının niteliklerini anlatmak ve fethedilen yerleri müjdelemek üzerine olmuştur. Şairler bu şekildeki kullanımlarında bile sevgili – âşık ekseninden kopmamışlardır. Bu noktada âşığın canını bir mülk olarak tasavvur etmişler ve sevgiliyi de bu can ülkesini kılıç hakkıyla fetheden bir padişah olarak tahayyül etmişlerdir. Bu eşsiz benzetmeler de dîvân şairlerinin ne derece geniş bir hayal dünyasına sahip olduklarını gözler önüne sermektedir.

Hecrî, aşağı beytinde sevgiliye seslenerek “can ülkesinin sahibinin onun kıyıcı yan bakışının olduğunu, bu konuda kendisine herhangi bir söz söyleyemeyeceğini çünkü sevgilinin yan bakışının orayı kılıç ile aldığını dile getirmekte; dolayısıyla can ülkesinin padişahının kıyıcı yan bakışların yani sevgilinin olduğunu, orada kılıç hakkının bulunduğunu” söylemektedir. Bu bağlamda şair, beyitte kılıcı hem bir yeri bir ülkeyi fethederken kullanılan savaş aleti anlamında hem de kılıç ile sevgilinin gamzesi arasındaki ilgiyi çağrıştıracak şekilde kullanmıştır:

Mülk-i cân gamzenün-durur söz yok

Kılıc-ıla ol anı almışdur (Hecrî Dîvânı G.42/3)

“(Ey sevgili!) Can ülkesi (senin) kıyıcı yan bakışınıdır, (buna) söz yok; (çünkü) o (yani kıyıcı yan bakışın) onu (can ülkesini) kılıç ile almıştır.”

2.5.Kılıçla İlgili Atasözü ve Deyim Hüviyetinde Sözler Oluşturulması

Kılıcın Türkler ile özdeşleşmesi ve onlar tarafından büyük saygı ve sevgi görmesi onun hayatın her alanına girmesine vesile olmuştur. Bu alanlardan bir tanesi de dildir. Kılıçla ilgili “kılıç kuşanmak”, “kılıçtan geçmek”, “kılıç kınını kesmez” gibi pek çok atasözü ve deyim türetilmiş; bunun yanında dîvân şairleri de şiirlerinde kılıçla ilgili atasözü ve deyim hüviyetinde sözler söylemişlerdir.

Hecrî de aşağıdaki beytinde kılıçla ilgili deyim hüviyetinde bir söz söylemiştir. Şair beytinde “sevgilinin ayrılığının acısıyla canı çıkınca yani ölünce gönlünün de onun ardından sevgilinin kılıcına düştüğünü yani intihar ettiğini” söylemektedir. Bu bağlamda şair “kılıcına düştü” ifadesi ile “intihar etmeyi” kastetmiş ve bir nevi deyim hüviyetinde bir söz söylemiştir:

Gam-ı hecrünle cân çıkdıkça gönlüm tîguna düşdi

Demişlerdür egerçi kim ölen ardınca ölmüş yok (Hecrî Dîvânı G.84/4)

“Ayrılığın acısıyla canım çıkınca (ölünce), gönlüm (de) kılıcına düştü (intihar etti); bir de ölen ardınca ölmüş yok derler.”

SONUÇ

Bu çalışma, dîvân şairlerinin mensubu oldukları toplumun sosyal – kültürel yapısına, tarihi ve kültürel unsurlarına ne denli duyarlı olduklarını göstermekte; doğum, ölüm, tabiat olayları, giyim kuşam unsurları, siyasî unsurlar gibi pek çok unsurun yanında “kılıç, hançer, ok, yay” gibi askerî unsurların da çeşitli kullanım şekilleriyle dîvân şiirinde işlendiklerini, savaş aletleri arasında en sık kullanılan unsurlardan birisi olan “kılıç” üzerinden detaylı bir şekilde göstermektedir. Kılıç, eski devirlerde kullanılan en gözde savaş aletlerinden birisidir. Türklerin ona çok ayrı saygı ve sevgi duymaları, onu maharetli bir şekilde kullanmaları ile zaman içerisinde özellikle Türkler ile özdeşleşmiştir. Türkler arasında çok ayrı bir yere sahip olan kılıç, neredeyse hayatın hemen her alanına girmiştir. Yalnızca savaş aleti olmakla kalmamış, üzerinden pek çok gelenek oluşturulmuştur. Bunun yanında dile ve edebiyata

² Aynı benzetme kurgusuyla oluşturulan diğer beyitler için bk. Hecrî Dîvânı G.25/3, G.86/1, G.86/5, G.109/2, G.111/7.

da etki etmiş; kılıçla ilgili birçok atasözü ve deyim türetilmiş, dîvân şiirinde kılıç sıklıkla kullanılmıştır. Dîvân şairleri, şiirlerinin içerisine dahil ettikleri hemen her sosyal – kültürel unsurda olduğu gibi savaş aletlerine de pek çok farklı anlamlar yüklemişler; kılıcı da muhtelif kullanım şekilleriyle şiirlerinde işlemişlerdir. Şairler kılıcı çoğunlukla sevgilinin gamze, kirpik gibi güzellik unsurlarını benzetmek, sevgilinin huyunu, mizacını, özelliklerini farklı şekillerde anlatmak, sevgiliye olan hasreti ve ayrılığın ne denli zor ve acı olduğunu ortaya koymak için kullanmışlardır. Kılıç yarasının insana verdiği acı ile sevgilinin âşığa çektiği eziyetin, sevgilinin ayrılığının verdiği acının arasında bir ilgi kurulmuştur. Bu kullanımların yanında kılıcın doğrudan bir savaş aleti olarak ele alındığı, fetihlerin anlatıldığı kullanım şekilleri de bulunmaktadır. Hecrî Dîvânı'nda da kılıcın bahsedilen kullanım şekilleri etrafında ele alındığı dîvândan verilen somut beyit örnekleri ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

KAYNAKÇA

- DUMAN, A. (2021). “Klasik Türk Şiirinde Kılıç (15-16. Yüzyıl Divanlarına Göre)”, *International Journal Of Filologia*, (6), 164-202.
- KAYA, B. A. (2006). “Klâsik Türk Şiirinde Gömlek”, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, (15), 149-200.
- NALÇACIGİL ÇOPUR, E. (2020). “Divan Şiirinde Savaş Aletleri: Hançer, Kılıç, Ok”, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 58-81.
- ONAY, A. T. (2019). *Eski Türk Edebiyatında Mazmunlar ve İzahı* (Haz. Cemal Kurnaz), Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara.
- ÖNAL, L. B. (2022). “Hecrî Dîvânı'nda Sosyokültürel Unsurlar”, *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*, 7 (3), 408-436.
- ÖZKUL, Y. (2019). *Azmî-Zâde Hâletî Dîvânı'nın Tahlili*, Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- PALA, İ. (2005). *Ansiklopedik Divân Şiiri Sözlüğü*, Kapı Yayınları, İstanbul.
- ZÜLFİ, Ö. (2016). *Hecrî Dîvân (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Makale id= 76

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-6115-1617

| 66

Ömer Seyfettin'in "Gizli Mabed" ve "Türbe" Hikâyelerinde "Yanılgi" Kavramı**Researcher Satınur Sena Yiğit¹**¹Hitit Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Özet: Türk edebiyatında Tanzimat'la başlayan yenileşme hareketleri, yaşanan siyasi, sosyal ve tarihi olaylar silsilesi edebiyat, sanat ve daha birçok alan üzerinde de etkili olmuştur. Batılı anlamda önemli ve ilk eserlerin verildiği bu dönemde Türk edebiyatında hâlihazırda var olan birçok tür de değişikliğe uğramıştır. En eski hikâyelerimizden biri olan Dede Korkut başta olmak üzere çeşitli hikâyeler kaleme alınmış ve yüzyıllar boyu süren etkisini "yeni" formlara büründürmüştür. Batılı anlamda ilk hikâye örneklerini veren Samipaşazade Sezai ve Ahmet Mithat Efendi'den sonra Servetifünun ve Fecriati Dönemi'nde teknik açıdan daha başarılı sayılacak eserler verilmiştir. Millî mücadelenin başlamasıyla birlikte bu olay çevresinde gelişen Millî Edebiyat Dönemi'nde yazarlar savaşın bizzat şahidi olmuş, gerek cephede gerekse cephe gerisinde yaşanan olayları kaleme almışlardır. Bu dönemde hikâyeciliği meslek edinen, dilde sadeleşme hareketinin öncüsü olan, duru ve sade Türkçesiyle dönemin başarılı hikâyelerini yazan Ömer Seyfettin, toplumun içinde bulunduğu tarihi, siyasi, sosyal, kültürel olayları süsten ve sanatlı söyleyişten uzak bir biçimde kaleme almıştır. Onun hikâyelerinde işlediği konular çoğunlukla toplumun bizzat yaşadığı olaylar bütününden meydana gelir. Birçok konuda eseri bulunmakla birlikte bu çalışmada, batıl inançlar ve taassup bağlamında "yanılgi" üzerine oluşturduğu "Gizli Mabed" ve "Türbe" hikâyeleri ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Ön Yargı, Batıl, Eğitim

The Concept of "Misleading" in Ömer Seyfettin's "Gizli Mabed" and "Türbe" Stories

Abstract: The innovation movements that started with the Tanzimat in Turkish literature and the series of political, social, and historical events had an impact on literature, art, and many other fields. In this period, when important and first works in the Western sense were published, many genres that already existed in Turkish literature underwent changes. Various stories, especially Dede Korkut, which is one of our oldest stories, have been written and its influence that has lasted for centuries has taken on "new" forms. After Samipaşazade Sezai and Ahmet Mithat Efendi, who gave the first examples of stories in the Western sense, works that can be considered more technically successful were produced in the Servetifünun and Fecriâtî Periods. In the National Literature Period, which developed around this event with the beginning of the national struggle, writers witnessed the war in person and wrote about the events that took place both at the front and behind the front. Ömer Seyfettin, who took up storytelling as a profession during this period, was the pioneer of the language simplification movement and wrote successful stories of the period with his clear and simple Turkish, wrote the historical, political, social, and cultural events of the society in a way that was far from ornamentation and artistic expression. The subjects he deals with in his stories mostly consist of the events experienced by the society itself. Although he has works on many subjects, in this study, his stories "Hidden Temple" and "Turbe", which he created on "misconception" in the context of superstitions and bigotry, are discussed.

Keywords: Story, Prejudice, Superstition, Education.

GİRİŞ:

Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan yenileşme hareketleri ve beraberinde gelen Batılılaşma hareketleri, Servetifünun ve Fecriati Dönemi'ne kadar etkilerini yoğun bir biçimde hissettirmiştir.

Toplumu, siyasi, sosyal, kültürel ve daha birçok konuda etkisi altına alan gelişmeler kendini sanatta da göstermiştir. Bahsi geçen dönemin eserlerine bakıldığında edebiyattaki birçok türün (şiir, hikâye, tiyatro vd.) Batı tesirinde kaleme alındığı görülmektedir. Millî Edebiyat Dönemi'ne gelindiğinde ise Türkçülük düşüncesi temel alınarak öze dönüş için çeşitli hareketler başlatılmıştır. Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul, Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Ömer Seyfettin ve daha niceleri bu hareketin öncülerinden olmuşlardır. Bu dönemde ses getiren ve dönüm noktası sayılabilecek olan “Yeni Lisan” makalesi Ömer Seyfettin önderliğinde ortaya konulmuştur. Yazarın bu makalesi dilde sadeleşme hareketi olarak anlaşılsa da gerisindeki görünümün “taklitçilik” ten kurtulma düşüncesi olduğu ifade edilebilir.

Türk modern hikâyeciliğinin önemli isimlerinde olan Ömer Seyfettin'i Engünün, “Kısa ömrünü dolduran hikâyeleri kadar Türk dilinin sadeleşmesi ve millî kimliğin kazanılması konularında yazdıklarıyla Türk kültür ve edebiyatının başta gelen adı”(2018:430) olarak tanımlar. Balkan döneminde çeşitli bölgelerde görevlendirildiği bilinen Seyfettin'in Yunanlılara esir düştüğünü ve Nafilyon kasabasında bir süre kaldığını ifade eden Engünün (2018:431), gittiği bölgelerdeki halkın millî uyanışına şahit olduğunu söyler. Bu şahit oluşun izlerini birçok eserinde görmek mümkün. Birkaç örnek verilecek olursa bunlar; Bomba, Hürriyet Bayrakları, Çanakkale'den Sonra'dır. Cephede ve sürgünde şahit olduğu birçok olay onun hikâyelerinin konusu olmuştur. Kolcu, onun İzmir, İstanbul, Selanik ve Bulgaristan-Makedonya üçgeninde yaşadığı ve gözlemlediği olayları harmanlayarak hikâyelerine konu ettiğini; sade diliyle ve duru Türkçesiyle kaleme aldığı eserleriyle ilgili, “yazarın dili tedrici olarak sadeleşir fakat yavanlaşmaz” (2017:15) ifadeleriyle onun üslubunun ne denli etkili olduğunu vurgulamıştır.

Genç yaşta vefat etmesine rağmen kısa zamanda birçok kıymetli eser kaleme alan yazarın hikâyeleri birkaç tasnifle ortaya konmuştur. Bunlarda birincisi Engünün'ün 5 ana başlık ve devamında alt başlıklarla oluşturduğu; “1)Tarihi Hikâyeler, 2)Konusunu Balkanlar'dan ve Çanakkale Savaşı'ndan alan hikâyeler, 3)Konusunu çocukluk ve gençlik hatıralarından aldıkları, 4)Masal ve fanteziler, 5)Günlük hayatta rastlanan olaylar ve kişiler” (2018:435) tasnifidir. Bunun yanı sıra ikinci bir tasnif ise Kolcu tarafından oluşturulan; “1)Konusunu Türk tarihinden alan öyküler, 2)Konusunu yazarın biyografisinden, çocukluk, askerlik, memurluk, hayatından alan öyküler, 3) Konusunu hayattan, realist olaylardan alan öyküler, 4)Konusunu batıl inançlardan alan öyküler” (2017:14) tasniftir. Her iki tasnif benzer şekilde oluşturulmuş olsalar da farklılıkların olduğunu söylemek mümkün. Birinci tasnife göre Gizli Mabed ve Türbe hikâyeleri “günlük hayatta rastlanan olay ve kişiler” ana başlığının alt maddesi olan “ev içi hikâyeler” grubunda değerlendirilirken; ikinci tasnife göre “konusunu batıl inançlardan alan öyküler” sınıfına dâhil edilebilir.

Yazarın poetikası birçok araştırmaya konu olmuş, üzerine birçok eser ortaya konulmuştur. Kısaca değinmek gerekirse Kolcu, onun realist bir çizgide eserler verdiğini ve onun Fransız yazar Maupassant'ı andıran hikâye üslubunun olduğunu dile getirir (2017:14). Yine onun sınıf gözetmeksizin “toplumun bütün kesimlerini kucaklayan” (2017:15) bir yazar olduğunu ifade etmiştir. Toplumu eğitmede ve kalemını kullanan yazar, hikâyelerinin içeriğiyle halkın içinde bulunduğu yanlış ve yanlışlardan (onları) döndürmek istemektedir. Ayrıca Seyfettin'in hümanizmi onun günümüzde hâlâ okunuyor olmasına temel olmuştur. Yalnızca dünya görüşü değil, üslubu, ironik anlatımı ve görünenin ardındaki görünmeyeni okuyucuya sezdirerek çok katmanlı bir anlatımının olması onun kalıcılığının süre gelmesini etkileyen faktörlerden bazılarıdır. “Türk hikâyeciliğinin en önemli şahsiyeti” (Akyüz, 2018:186) olarak nitelendirilen yazar, gerçek hayattan aldığı konuları sentezleyerek ve ince üslubuyla harmanlayarak öykülerine konu etmiştir. “Gizli Mabed” adlı hikâyesi geçmişte yaşanmış olabilecek bir hikâye olarak karşımıza çıkar.

Hikâye genel hatlarıyla bir “şark” hayranı olan karakter (Frenk) ve ismi zikredilmeyen birinci kişi etrafında temellendirilmiştir. Öykü genel hatlarıyla özetlenecek olursa; Avrupalı bir genç olan Frenk, adeta İstanbul'a ve özellikle Loti'ye âşık bir kişidir. İnsanların içinde bulundukları güzellikleri fark edememelerinden şikâyetçi olan Frenk, arkadaşından onu “Avrupalılaştırmamış bir Türk evi” (Seyfettin, 2018:10) ne götürmesini ister. Hikâyenin başkahramanı onu Karagümrük'te oturan sofı, muhafazakâr sütannesinin evine götürür. Sütannenin evindeki birçok eşyaya hayran kalan Frenk bunları bir deftere not eder. O gece çok yağmur yağar. Yemekler yenildikten sonra Frenk odasına çekilir. Ertesi sabah başkahraman, Frenk'i Fatih'e götürür. Dinlenmek için caminin karşısındaki kafeye otururlar. O sırada Frenk, sütannenin evinin bir mabed olduğunu başkahramana söyler. Şaşkınlıkla Frenk'e nasıl bir mabed olduğunu sorar ve Frenk, onun bu durumu gizlediğini ancak kendisinin bizzat şahit olduğunu söyler.

Başkahraman tekrar sorduğunda ise sütannenin evinde görüp not ettiği defteri çıkarıp kahramana verir. Kahraman okudukları karşısında gülmekten kendini alamaz. Frenk'in bir mabed zannettiği oda aslında normal yaşantının ve kültürün bir parçasıdır. Öykünün sonunda Frenk, kahramanın yaptığı açıklamaları anlasa da ona göre “mabed” hâlâ derin bir anlam taşır.

Hikâyenin genel seyrinde Frenk, (çalışmanın temelini oluşturan) “yanılgı”ya düşer. Evin içerisinde gördüğü birçok eşya onda derin hisler uyandırır. “Gizli bir aile mabedi” adını verdiği sandık odasında şahit olduğu şeyler öyküde şöyle anlatılır:

“Köşelerde ağır ceviz ağacından yapılmış, demir çemberli mezarlar duruyor. Şüphesiz bu mezarlarda sevgili ölülerin mumyaları var. (...) mabedin içinde manasını anlayamadığım bir ölçü dâhilinde ipten birtakım kenarlarla açılar gerilmiş. Bu mukaddes açıların üzerinde şüphesiz ölümlere ait olan birtakım reliqueler asılı. Kaplarda mukaddes sular duruyor. Bazısında taşacak derecede çok. Mekke'nin, Medine'nin, kim bilir, hangi meçhul, hangi mukaddes köşelerinden gelen bu esrarlı, bu mukaddes sulardan tattım. Biraz kekremsi...” (Seyfettin, 2018:25).

Frenk, Türk kültürüne yabancı bir kişi olarak evlerin sandık odalarını “gizli bir mabed” olarak düşünmüş ve içerisindeki eşyaları, bir norma dönüştürerek metaları zihninde yorumlamıştır. Ancak Frenk'in zihninde canlandırdığı metalar, kültürün veya yaşantının bir parçası olarak okuyucunun karşısına çıkar. Avrupalının bu yorumları karşısında başkahraman gerçekleri:

“Eşyalarımız birer sandıkta, sandıklar da bir odada durur. O mezar zannettiğin demir çemberli, ceviz tabutlar, bizim çamaşır sandıklarımız, (...) (ipten yapılmış hendesi şekiller, reliqueler) yağmurlu havalarda çamaşır asmaya mahsus ip. Açılar, üçgenler, tesadüfen oluşmuş; relique zannettiğiniz de kullanılmayan elbiseler, (...) (mukaddes sular), gece yağmur yağdı. Sütannemin sandık odası, bildim bileli akar. Tavandan damlayan yağmur suları yerleri ıslatmasın diye Karanfil, o kapları odaya sıra sıra dizmiş olmalı” (Seyfettin, 2018:28).

Ve yine Frenk, “evlerimizin üzerindeki ‘Maşallah’ levhalarını millî bir sigorta şirketinin işaretleri, saçaklarımızda sallanan nazarlık pabuçlarını damdan dama kaçan hırsızların oralara takılıp kalmış ayakkabıları” (Seyfettin, 2018:30) zannetmiştir.

Hikâye genel anlamda bir Avrupalının, Türk kültürüne olan ön yargıları ve kendince yorumlamaları olmasının dışında farklı anlamları barındırdığını söylemek mümkün. Hikâyenin başında Türk toplumuna yapılan bir eleştirinin söz konusu olduğu ifade edilebilir. Frenk, bizleri “kendinizi tanıımıyorsunuz; en güzel, en zengin sokaklarımıza pis diyoruz; artık güzellikten mahrum Avrupa binalarına, muazzam caddelere, tabiatı öldüren geometrik çirkinliklere kıymet veriyoruz. (Beyoğlu için) ne iğrenç Batı karikatürü, yarabbi!” (Seyfettin, 2018:9) olarak tanımlıyor. Yazarın burada ifade ettiklerinin altında yatan mesaj tam da Türk toplumunun kendisinedir. Yanlış batılılaşmanın toplum üzerinde yarattığı etki, halk üzerinde ciddi bir manada kendini göstermiş, kendi kültürüne değer vermeyen, içinde bulunduğu güzelliklerin farkında olmayan bireyler olarak nitelendirilmiştir. Nitekim yazarın eseri kaleme aldığı tarih ve dönem bağlamında, yapılan bu eleştirinin yerinde olduğu söylenebilir. Servetifünun ve Fecriati Dönemleri'nde sıkça işlenen yanlış batılılaşma, kültürel yozlaşma ve yabancılaşma temalarından sonra Millî Edebiyat Dönemi'nde işlenen konular bu temaların bir eleştirisi olarak değerlendirilebilmektedir.

Yine yazarın bu eser bağlamında Avrupa insanının Türk kültürüne yabancı olması ve oryantalist düşünce bağlamında kültürü (Frenk aracılığıyla) yorumlaması incelemeye değer diğer bir husustur. Oryantalizm, Güncel Türkçe Sözlük'te kelime manası olarak “Doğu bilimi” (TDK, 2023) manasına gelmektedir. Özer, bu kavramla ilgili; “daha çok Batı'nın bizzat yarattığı ve bazen kendisinden tamamen farklı, bazen kendisinde olandan yoksun, bazen de kendisini tamamlayan; ama daima ‘öteki’ konumunda tutulan ve genellikle olumsuz olan bir Doğu'yu ifade etmiştir” (2017, 258). Yazarın bu bağlamda Türk toplumunun farklı olarak algılanmasını, ironik bir dille eleştirdiği de söylenebilir. Frenk'in romantik bir bakış açısıyla yorumladığı mekânları, eşyaları ve insanları işaret edilen düşünce bağlamında değerlendirdiğini de söylemek mümkün.

İşte Ömer Seyfettin'in eserlerinde görülen ince mizah ve ironik dil, anlatımın ardındaki derin katmanlar onun hikâyeciliğinin önemli unsurlarından biridir. Olayların; serim, düğüm, çözüm bölümlerinin

bulunması, olayların beklenmedik bir sonla bitirilmesi onun “Maupassant” tarzı (diğer bir deyişle) olay hikâyeciliğini esas aldığıın ifadesidir.

Hikâyenin genel anlamda etrafında oluşturulduğu “yanılgı” esasında Türk kültür, gelenek ve göreneklerine yabancı olan bir Avrupalının oryantalist bir düşünceyle ve romantik bir bakış açısıyla gördüklerini, ön yargıyla, yanlış veya algıladığı bir biçimde anlamlandırmasının olduğu söylenebilir.

Çalışmaya konu olan bir diğer hikâye “Türbe”, yine yanılgı etrafında oluşturulmuş bir diğer eserdir. Yazarın eserlerine sıkça konu olan taassup düşüncesi bu hikâyenin temel unsuru olarak nitelendirilebilir. Yaşanmış veya yaşanabilecek bir konuyu ele alan eser şu şekilde özetlenebilir: Şefika Molla, Selanik’te yaşayan insanların dertlerine derman olmaya çalışan ocaklı bir kadındı. Rüküş adında bir hanımla birlikte yaşayıp giderlerdi. Türlü sıkıntılara çözüm bulur, kendisi dışarıya adımını atmaz, hasta olanlar onun evine gelirdi. Neredeyse 30 yıldır evinden dışarı çıkmayan Şefika Molla’nın çocukluk arkadaşı Hacı Gülsüm Hanım ölüm döşeğine düşer. Şefika Molla’ya kendisini ziyaret etmesi ve hakkını helal etmesi için sürekli haber gönderir. Bunun üzerine Şefika Molla, Hacı Gülsüm’ü ziyaret etmeye karar verir. Yıllar sonra ilk defa sokağa çıkmaya hazırlanırlar. “Sandıkta dura dura küf kokan feracenin rengi ağarmıştı”(Seyfettin, 2018:70). Şefika Molla ve Rüküş kötü bir şey yapıyormuşçasına sokağa çıkarlar. Onlara yol tarif edenler tramvaya, Şefika Molla’nın deyimiyle “şeytan makinesi”ne, binmeleri gerektiğini söyler. O ise yayan gitmeyi yeğler. Molla için bekledikleri bir yerde yeşil bir “türbe” görürler ve şükrederler. İçinde bir evliya olduğunu düşünür ve zâtı ziyaret etmek ister. Ellerini açıp dua etmeye başlar. Oradan geçenler onları hayretle izlerler. İçeriye doğru baktığında türbe içinde bir çeşme olduğunu görür ve oradan su içmek ister. O esnada içeriye şapkalı adamların girdiğini görür ve ağlamaya başlar. Orada bulunan zabite Müslüman olup olmadığını, neden türbeye onların girmelerine izin verdiğini sorar. Zabıt şaşırır ve güler: “O belediye abdesthanesidir, su dökmek için herkes gelir” (Seyfettin, 2018:79).

Yazar “Gizli Mabel” hikâyesinde olduğu gibi bu öyküyü de beklenmedik bir sonla bitirmiş ve okuyucuyu şaşırtmayı başarmıştır. Ömer Seyfettin, bu hikâyeyi, hâkim bakış açısıyla ele almış, olaylar bütünü Şefika Molla etrafında şekillendirmiştir. Şefika Molla hikâyede:

“kısmet için genç kızlar, imtihana yakın zihinleri açılmak için mektepliler, çocuğu olmayanlar, bir şeyini kaybetmiş efendiler, kocalarını kıskanan hanımlar, sevgililerine kavuşamayan âşıklar, tezkere alamayan askerler, terfi edemeyen zabitler, vereminden tutunuz da frenglisine, belsoğukluğuna kadar her türlü hastalar, kötürümler, körler, dilsizler, sağırılar hep Şefika Molla’ya gelirler, kendilerini ona okuturlar, muska alırlar, üzerlerine kurşun döktürürler, ondan şifa, ondan ümit beklerlerdi” (Seyfettin, 2018: 64).

şeklinde tanıtılmıştır. Halk unsurlarına ve “ocak” kavramına vurgu yapan yazar Şefika Molla’yı bir şifacı olarak tanımlamıştır denebilir. Hikâyenin başında bilgisiyle ve yardımlarıyla yüceltilen bu kadın hikâyenin sonlarında aslında bağınaz bir kişi olarak görülür. Yeni ve teknolojik anlamda yaşanan gelişmelere kapalı olduğu, tramvaya “şeytan makinesi” ifadesini kullanmasından anlaşılabilir. Elbette geçmişte bıraktığı Selanik, 30 yıl sonraki şehirle aynı olmayacaktı. Gördüğü belediye abdesthanesini türbe zannederek orayı şöyle tasvir eder: “önünde küçük kubbesiyle, al yeşil camlı penceresiyle güzel, zarif bir türbe yükseliyordu. Duvarları koyu kil ile sıvanmış gibi kurşun renginde idi” (Seyfettin, 2018: 73). Hasdedeoğlu buna ilişkin “Pozitif bilimlere karşısındaki en büyük engelin halkın cehaleti, taassubu ve batıl inançları olduğunun bilincinde olan yazar, kaleme aldığı hikâyelerinde bu durumu alaylı biçimde eleştirerek halkın pozitivist toplumsal ve bilimsel ilerleme yolundaki hayati önemini ortaya koymayı amaçlar”(2020:169). Dönemsel olarak değerlendirildiğinde mütareke yıllarında ve sonrasında yaşanan gelişmelerin halk tarafından tam olarak bilinmemesi veya yanlış anlaşılması bazı kalıp davranışları beraberinde getirdiği söylenebilir.

Yazarın bu hikâyesinde de topluma bir eleştiride bulunduğu, toplumu şekillendiren kültürel ve dini unsurların yanlış anlaşılması ve hayatını bu yanılgı etrafında yönlendirmesi olduğu söylenebilir. Bu konuda Tulgar, “O, halkla halkın inanç ve kabulleriyle alay etmez. Bilakis halkı inançları ve yaşayışı üzerinde düşünmeye; kendi kimliğini sorgulamaya ironik bir dille teşvik eder” (2019:15) der. Yine buna ilişkin aynı çalışmada Türbe hikâyesiyle ilgili Tulgar, “Yazar, devrinin bilimsellikten uzak ölçülemeyen âdetler ile dolu mahalle arası inanış dünyasına hikâyeleri vasıtasıyla savaş açmıştır. O, gerçek İslam’ın uygulanan İslam’dan çok farklı olduğunu düşünmüş ve halkın bu ‘hurafe’ inanış ve pratiklerini” (2019:

355) ironik bir dille ifade ettiğini dile getirir. İfade edildiği gibi insanların inançları doğrultusunda onları yanlışla sürükleyen ve aslında birçoğunun dini bir bağlamı olmadığı, hurafe olduğu halka anlatılmaya çalışılmıştır.

SONUÇ:

Sonuç olarak, yazarın Millî mücadele dönemine savaşta ve gerisinde kalemiyle destek verdiği görülmektedir. Onun dilinin sade, yalın ve süsten uzak olduğu ifade edilmiş ancak bu sadeliğin onun dil ve anlatımından herhangi bir şey eksiltmediği vurgulanmıştır. Maupassant tarzı hikâyeciliğin edebiyatımızda önemli ismi olan Ömer Seyfettin, hikâyelerini serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden meydana getirmiş, ironik dili ile anlatmak istediklerini katmanlı bir biçimde dile getirmiştir. Bu katman sayesinde toplumun uyguladığı doğru ve yanlış davranışları, hikâyelerine yerleştirmiş; doğrudan verdiği mesajların yanında hikâyelerinin arka planındaki anlamları da okuyucuya sunmuştur. Ele alınan “Gizli Mabed” ve “Türbe” hikâyelerinde anlatımın sadeliği, ironik dili ve özellikle “yanılgı” kavramının ortak olduğu görülmektedir. Gizli Mabed hikâyesinde Avrupalı “Frenk”in Türk kültürüne olan yabancılığı konu edilirken diğer yandan Türbe hikâyesinde Şefika Molla’nın kendi kültür ve unsurlarına yabancı kaldığı yorumu yapılabilir. Yazarın, farklı nedenlerle de olsa bireylerin dünyayı algılayış biçimlerinin kişiden kişiye göre değişmekte olduğunu ancak toplumun sosyal, siyasi, kültürel anlamda yaşadığı gelişmelerin takip edilmemesi durumunda olası bir “yanılgı”ya ve bunun sonucunda gülünç duruma düşüleceğini söylemek istediği ifade edilebilir.

KAYNAKÇA:

- AKYÜZ, K. (2018). Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri, İnkılap Yayınları, İstanbul.
- ENGÜNÜN, İ. (2018). Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat’tan Cumhuriyet’e (1839-1923), Dergâh Yayınları, İstanbul.
- HASDEDEOĞLU, M. O. (2020). “Ömer Seyfettin Hikâyelerinde Taassup ve Batıl İnanç”, Turkish Studies - Language, 15(1): 149-171.
- KOLCU, A.İ. (2017). Millî Edebiyat 2, Salkımsöğüt Yayınları, Erzurum.
- ÖZER, H. (2017). “Bir Oryantalizm Eleştirisi: Gizli Mabed”, TÜBAR (41): 257-276.
- SEYFETTİN, Ö. (2018). Gizli Mabed, Beyan Yayınları, İstanbul.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/>, 08.12.2023.
- TULGAR, Y. (2019). Ömer Seyfettin’in Hikâyelerindeki Halk Bilimsel Unsurların Tespiti ve İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Makale id= 2

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-4576-0295

| 71

Resistance to Learning: A Comprehensive Review of Contributing Factors**Doç.Dr. Hadiye Küçükkaragöz¹, Dr. Öğretim Üyesi Rusen Meylani¹**¹İstanbul Aydın Üniversitesi

*Corresponding author: Rusen Meylani

Abstract: This literature review explores the complex issue of resistance to learning, a well-recognized topic in education. It is critical to explore the root causes of learning resistance as education changes to meet the requirements of society, technology, and individual students. The variables contributing to resistance are thoroughly examined in this review, divided into cognition, motivation, emotion, environment, pedagogy, and society. The integration of the research offers thorough insights into most if not all aspects from the social norms' impact on individual learning attitudes to the cognitive constraints of working memory. Understanding the significance of these variables helps direct future research projects and instructional strategies. This study highlights the complex interactions among these variables and suggests that a comprehensive action plan considering every aspect mentioned is necessary to address and mitigate resistance to learning successfully.

Keywords: Resistance to Learning, Cognitive Aspects, Motivational Aspects, Emotional and Psychological Aspects, Environmental Aspects, Pedagogical Aspects, Cultural and Societal Aspects

1. Introduction**a. Definition of Resistance to Learning**

The complex interaction of internal and environmental variables that discourage a student from participating in the learning process is known as resistance to learning. This phenomenon is defined by a learner's unwillingness or incapacity to absorb new knowledge, ideas, or abilities—even when given sufficient opportunity and support. While occasional resistance is average for learners, persistent resistance suggests more severe issues that need attention (Nyroos et al., 2022; Jang et al., 2012; Zhoc et al., 2022).

b. Importance of Understanding Resistance to Learning in the Educational Domain

One of the most critical issues facing the educational industry is resistance to learning. The resistance has broader effects in addition to hindering the academic achievement of individual students. It may influence student-teacher interactions, classroom dynamics, and the general efficacy of educational establishments. Moreover, recognizing and overcoming this resistance becomes critical in a society where lifelong learning is essential for professional and personal development. By investigating the underlying causes, educators, politicians, and academics may develop ways to lessen its impact and promote a more productive and inclusive learning environment (Freeman et al., 2014).

Persistent resistance may also have long-term effects, including lowered learner self-esteem, a diminished desire for ongoing learning, and less professional prospects. As a result, for educators, it is not just about teaching but also about ensuring the information is accepted and used. This primary goal may be accomplished with the help of an understanding of resistance.

c. Overview of the Scope of the Literature Review

This literature review aims to investigate the many aspects that contribute to learning resistance thoroughly. This review addresses the cognitive, motivational, emotional, psychological, environmental, educational, cultural, and social aspects of resistance by drawing on various sources. By achieving this, it seeks to close the gap between theoretical foundations and real-world applications.

The goal is to list these elements and comprehend how they interact and their importance in educational contexts. The review seeks to provide a comprehensive knowledge of the problem, supporting researchers, educators, and decision-makers in improving educational practices and policies (Harris & Wallace, 2020).

f. Methodology and Search Criteria

The literature review aimed to identify, evaluate, and combine study findings on elements contributing to learning resistance. The search involved searching various scholarly databases, including ERIC, PsycINFO, Google Scholar, Academic Search Premier, PubMed, and Scopus. Key terms included "motivational barriers in education," "barriers to education," "educational challenges," and "cognitive resistance in learning." Boolean operators (AND, OR, and NOT) focused the search and refined the findings. Only peer-reviewed studies from the past 20 years were published in reputable journals, and several classical resources were considered to ensure quality and relevancy. Relevant information was taken from each chosen article, including the study's goals, research methods, main conclusions, and suggestions or fixes. A thematic analysis was conducted on the retrieved data to identify recurrent themes, patterns, and storylines. This approach synthesized a coherent knowledge of the elements causing learning resistance. The sources, results, and techniques were recorded to ensure openness and serve as a guide for future scholars interested in the subject.

2. Factors Impacting Resistance to Learning

a. Cognitive Aspects

i. Working Memory

Working memory is essential to the learning process for the temporary storing and processing of information required for complex cognitive activities like understanding, reasoning, and problem-solving (Baddeley, 2003). Learners may feel cognitive overload when encountering material that exceeds their working memory capacity. They may find it more challenging to digest new knowledge properly, increasing their resistance to learning. Using visual aids to supplement spoken material and segmenting information into digestible portions are two ways to lessen this.

ii. Complexity of the Material

Learning material's intrinsic complexity may be a barrier to comprehension, mainly if provided without taking the learner's existing cognitive capacity into account (Piaget, 1952). When complex materials are not adequately deconstructed or scaffolded, learners may experience emotions of overload and bewilderment, which may cause them to become disengaged or unable to participate further. In order to present adequately complex material, educators must have a thorough grasp of the Zone of Proximal Development, which is the difference between what learners can do with and without assistance (Vygotsky, 1978).

iii. Inadequate Prior Knowledge

Building on prior knowledge is essential to learning well. Learners may experience resistance when they cannot grasp new ideas due to a lack of basic information (Bransford, Brown, & Cocking, 1999). This emphasizes the importance of following the proper curriculum sequencing and ensuring that basic ideas are well mastered before moving on to more complex subjects.

iv. Information Presentation

How information is delivered, and the medium it is provided dramatically influence how well it is assimilated. Confusion may be caused by poorly organized, ambiguous, or illogically arranged content,

which makes learning difficult (Mayer, 2001). Clear titles, logical flow, a variety of media, and interactive components may all help to improve understanding and lower cognitive barriers.

v. Excessive Multitasking

In the contemporary digital era, students must balance many responsibilities at once. Research indicates that excessive multitasking may impair concentration, undermine knowledge depth, and raise resistance to the main learning activity at hand—despite the belief held by some that it increases efficiency (Ophir et al., 2009). To enable in-depth, concentrated learning, instructors must be aware of the consequences of multitasking and design spaces that reduce outside distractions.

b. Motivational Aspects

i. Lack of Relevance

Learners become less motivated to interact with the content when they cannot identify the relevance or practical application of the knowledge being provided to them. A mismatch between the learner's interests, experiences, or goals for the future and the learning material may cause apparent irrelevance (Ryan & Deci, 2000). Teachers should work to contextualize learning by tying it to practical applications and coordinating it with students' academic and career objectives to combat this.

ii. Fear of Failure

The fear of failing may seriously hamper the learning process. A fear of failing, rooted in prior failures or a lack of confidence in one's skills, may cause learners to avoid interacting with new or challenging material (Dweck, 2006). Instructors must cultivate a growth mentality in which errors are seen as chances for learning rather than failures.

iii. Lack of Rewards

The best motivation is intrinsic, or the desire to learn from within. On the other hand, extrinsic motivators—such as prizes—can affect how students feel about studying. Learners may be less likely to interact with the content if they do not feel that their efforts are acknowledged or rewarded concretely (Wigfield & Eccles, 2000). Extrinsic incentives may be utilized strategically to boost motivation, particularly during difficult learning periods, even if they should not be the primary source of motivation.

iv. Goal Orientation

How learners approach tasks may be impacted by their goal orientations. A learning orientation emphasizes comprehending and mastering the subject matter, while a performance orientation may concentrate on demonstrating one's ability (Ames, 1992). By matching instructional strategies to students' motivational tendencies, instructors may lessen resistance by identifying and accommodating these orientations.

c. Emotional and Psychological Aspects

i. Anxiety

When students worry about their performance, dread poor assessments, or get stressed out due to the obstacles in the learning environment, they may develop learning anxiety. Excessive anxiety may hinder cognitive functions, making it harder for pupils to focus, take in information, or use critical thinking skills (Spielberger, 1983). It is crucial to address and reduce learning anxiety via encouraging classroom environments and helpful teaching strategies.

ii. Low Self-efficacy

Self-efficacy is the belief that one can perform actions or accomplish objectives. Low self-efficacy learners may have self-doubt about their skills, which makes them reluctant to engage with novel or complex content. This lack of confidence may be brought on by unfavorable past experiences or by a dearth of support and constructive criticism (Bandura, 1977). Reducing resistance may be achieved through increasing students' self-efficacy via peer modeling, positive reinforcement, and progressive exposure to problems.

iii. Growth vs. Fixed Mindset

People with a fixed mentality shy away from difficulties and dread failure because they think human talents are unchanging. On the other hand, those who have a growth mindset believe that skills are flexible and that obstacles provide chances for personal development (Dweck, 2006). Teachers may help students develop a growth mindset by highlighting the importance of hard work, perseverance, and making errors and learning from them.

iv. Mental Health Issues

A learner's capacity and desire to interact with academic content may be significantly impacted by mental health issues, including depression, anxiety disorders, or attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) (Kessler et al., 2005). Reducing resistance to these problems may require acknowledging and addressing these issues via counseling help, extra resources, or tailored education.

d. Environmental Aspects

i. Distractions

Distractions from social media and instant messaging to smartphones and tablets are now commonplace in learning settings due to the advent of the digital era. These disruptions may seriously impair a student's capacity for concentration, resulting in a disjointed comprehension of the subject matter and a greater reluctance to engage deeply (Carrier et al., 2015). To create favorable learning environments, mechanisms must be implemented to limit these distractions.

ii. Peer Influence

A learner's attitude toward education may be significantly influenced by the attitudes and actions of their classmates. If the dominant peer culture mocks severe involvement or academic endeavors, people may not fully participate in living up to expectations from their peers (Brown, 2004). However, motivation and engagement may be increased by a peer group that values learning and is encouraging.

iii. Physical Learning Space

The physical setting of a learning environment may affect a student's comfort, concentration, and general receptivity. Various elements, including acoustics, lighting, temperature, and seating configurations, may support or undermine learning (Barrett et al., 2013). Reducing resistance from uncomfortable surroundings may be partially achieved by optimizing the physical learning environment.

iv. Access to Resources

Effective learning requires having easy access to the resources you need, such as lab equipment, digital platforms, libraries, and textbooks. Insufficient access to these materials may impede the process of learning, leading to dissatisfaction and resistance (Glewwe et al., 2011). Learning environment obstacles may decrease significantly by ensuring students have the necessary resources.

e. Pedagogical Aspects

i. Instructional Quality

The level of education has a significant impact on how engaged students are. Clear communication, well-organized lesson design, and various teaching pedagogies to accommodate various learning preferences are all necessary for effective instruction (Darling-Hammond, 2000). Ineffective education may cause misunderstanding, disinterest, and learning resistance. The quality of education may be improved by providing educators with feedback loops and ongoing professional development.

ii. Feedback Mechanisms

Feedback is essential for helping students comprehend their development and opportunities for growth. By directing their efforts, positive, timely, and practical feedback may inspire students and lessen resistance (Hattie & Timperley, 2007). On the other hand, unclear or delayed feedback might cause irritation and despair.

iii. Student Autonomy

Giving students autonomy throughout their education may encourage intrinsic motivation and a sense of responsibility. Giving students options for projects, tasks, and learning speed may help personalize and engage the learning process (Deci & Ryan, 2000). Unfairly prescriptive teaching methods that take away all student autonomy may make students more resistant to learning.

iv. Cultural Competence

Teachers must exhibit cultural competency to successfully handle their pupils' cultural backgrounds, beliefs, and viewpoints in increasingly diverse classrooms (Gay, 2002). If this is not done, miscommunications, alienation, and subsequent resistance to the learning process may arise.

f. Cultural and Societal Aspects

i. Educational Norms

Cultural norms around education may greatly influence attitudes toward learning. While practical skills or family responsibilities may be prioritized above formal education in specific communities, academic accomplishment may be highly valued and the main focus in others (Hofstede, 1986). Depending on how well they correspond with society's values, these norms may encourage or discourage a learner's involvement with instructional material.

ii. Technology & Digital Distraction

The nature of distractions has changed due to the widespread use of digital technologies and the internet. Even while technology has a lot to give schools, there are drawbacks. Digital diversions may cause students to disengage from their studies, resulting in fragmented attention and resistance to long-term engagement with the content (Rosen et al., 2013). These distractions can range from social media updates to online gaming.

iii. Parental Expectations

A child's attitude toward learning is greatly influenced by the expectations and attitudes of their parents about education. Resistance and anxiety may result when high expectations are seen as excessive pressure. On the other hand, low expectations or a lack of parental engagement might demotivate students (Spera, 2005). The secret is to find a balance such that expectations are not a cause of stress but rather a drive source.

3. Discussion

a. Synthesis of the main findings from the literature

Several relevant themes have emerged from thoroughly examining the literature on resistance to learning. Working memory limitations and the intricacy of the subject matter are two cognitive elements that significantly influence how students interact with the content. Moreover, learning may be severely hampered by motivational hurdles based on worries about failing or the perceived relevance of the material. Emotional and psychological components compound these difficulties, including worry and self-efficacy. Resistance may be lessened or increased depending on the pedagogical methodologies, physical and digital learning environments, and other factors. Finally, the general cultural and social norms shape the larger learning environment, impacting overt and covert resistance (Nyroos et al., 2022; Jang et al., 2012; Zhoc et al., 2022).

b. Implications for educators and policymakers

The complexity of learning resistance highlights the need for an all-encompassing strategy in educational environments. The first step in modifying teaching strategies to manage resistance is for educators to comprehend its many sources. Various obstacles may be overcome using scaffolding, feedback, and encouraging a development attitude (Dweck, 2006; Hattie & Timperley, 2007). Policymakers may create more equitable and prosperous educational policies by considering the more significant environmental and socioeconomic issues. A balanced approach to education is prioritized in society, and educational training that emphasizes cultural competency and surroundings that reduce distractions are urgently needed.

c. Recommendations for future research on resistance to learning

Although this study offers a thorough summary of the components that are known to contribute to learning resistance, it is clear that additional detailed research would be beneficial to the area. Future research may focus more intently on specific subpopulations, investigating how cultural subtleties influence resistance or how digital natives, who have grown up with technology, deal with the difficulties posed by digital diversions. Furthermore, longitudinal studies may provide information on the long-term effects of different resistances and the efficacy of therapies over time. Sociologists, psychologists, and educators working together on collaborative research projects may be able to provide a more comprehensive understanding of this complex problem.

4. Conclusion

a. Summary of the literature review's main findings

As the extensive body of research indicates, resistance to learning is a complex phenomenon impacted by various elements, including cognitive, motivational, emotional, psychological, environmental, pedagogical, cultural, and social aspects. Resistance to learning results from a complex interaction between internal and external factors, ranging from cognitive limits, such as working memory restrictions, to social pressures, such as cultural and educational expectations. Problems may be many, but so are possible answers. Reducing resistance and creating more inclusive, productive, and exciting learning experiences can be lessened by implementing thoughtful policies, supportive learning environments, and sophisticated teaching techniques.

b. Importance in the field of education

Recognizing learning resistance is critical for anybody working in the area of education. In order to ensure that information is not only transmitted but also assimilated, educators should better adapt their methods by identifying and resolving the obstacles that learners encounter. This knowledge may help policymakers create robust educational frameworks that meet the demands of a wide range of learners. In a time when learning never ends and is becoming more essential, overcoming learning resistance is advantageous and essential. It can influence each learner's path and, therefore, the course of whole communities.

Bibliography

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00019-4)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- Boles, W. (2010). *Overcoming barriers to learning: A guide for academics*. QUT Department of eLearning Services.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school (pp. xiv-xv). Washington, DC: National Academy Press. ED, 436, 276.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of adolescent psychology*, 363–394. Wiley.
- Carrier, L. M., Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Lim, A. F. (2015). Causes, effects, and practicalities of everyday multitasking. *Developmental Review*, 35, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.005>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-1.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M. J., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., ... & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context.. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.
- Nyroos, M., Korhonen, J., & Mononen, R. (2022). Editorial: cognitive and affective factors in relations to learning. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037332>
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583–15587. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106>
- Piaget, J., & Cook, M. (1952). *The origins of intelligence in children* (Vol. 8, No. 5, pp. 18-1952). New York: International Universities Press.
- Rosen, L. D., Mark Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948–958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory; Palo Alto, CA, Ed. *Palo Alto: Spielberger*.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zhoc, K. C. H., Cai, Y., Yeung, S. S., & Shan, J. (2022). Subjective wellbeing and emotion regulation strategies: how are they associated with student engagement in online learning during covid-19?. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1537-1549. <https://doi.org/10.1111/bjep.12513>



Makale id= 3

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-6088>

| 79

Revolutionizing Coaching and Professional Development: A Comprehensive Exploration of Video-Based Apps in the Digital Age**Dr. Öğretim Üyesi Ruşen Meylani¹**¹İstanbul Aydın Üniversitesi

Abstract: Using video-based apps for coaching and professional development (PD) has become a game-changing technique in the current digital learning age. This thorough analysis examines the many facets of video-based software applications in coaching and PD, illuminating the advantages and disadvantages of this cutting-edge technology. The study begins with an overview of the main benefits of video-based applications, such as affordability, cost-effectiveness, accessibility, ease, and customization. It further details how to use these technologies practically, providing professionals and educators with a step-by-step manual. A thorough analysis of benefits and drawbacks and an exploration of different application techniques is included. The practice's pedagogical foundations—Social Constructivism, Experiential Learning, and Multimedia Learning Theory—are also covered. While addressing possible drawbacks, including technological issues and privacy concerns, the analysis offers insights into the advantages of video-based learning, including verbal and visual learning possibilities and cost-effectiveness. Examples and case studies provide a practical perspective on how these tools might be used in various professional contexts. The study ends with an examination of how video-based apps affect learning outcomes, engagement, and professional development. It also provides essential takeaways and practical suggestions for making the most of these technologies for professional development and coaching. In a world driven by technology, this study is a vital tool for educators, trainers, leaders, and professionals who want to maximize the potential of video-based applications to improve professional growth and learning.

Keywords: Video-Based Applications, Coaching, Professional Development, Digital Learning, Convenience and Accessibility, Personalization and Customization, Cost-Effectiveness, Pedagogy, Social Constructivism, Experiential Learning, Multimedia Learning Theory, Remote Learning, Engagement and Interactivity, Technology Requirements, Learning Outcomes, Case Studies, Visual and Verbal Learning, Feedback and Reflection, Privacy and Security, Continuous Learning

I. Introduction**A. Background of digital learning and the rise of video-based applications**

With the emergence of multiple technological tools and platforms, there has been a significant shift toward digital learning. One such technology that has gained popularity is video-based applications. These apps use videos to convey instructional information and facilitate learning experiences (Afify, 2020). Video-based applications in education have transformed how coaching and professional development (PD) are delivered, opening up new avenues for individualized and interactive learning (Selvam et al., 2022).

B. Importance of coaching and professional development (PD)

Coaching and professional development are critical in improving educators' and professionals' abilities and expertise. Coaching gives customized assistance and support to enhance performance and accomplish professional objectives. At the same time, PD keeps people up to speed with the latest research and best practices in their particular industries. Coaching and professional development help people grow and advance in their jobs (Selvam et al., 2022).

C. Purpose of the literature review: to explore the multifaceted aspects of video-based applications in PD and coaching

This literature study aims to investigate all elements of video-based applications in coaching and professional development. This study aims to shed light on the advantages, practical implementation techniques, usage tactics, and pedagogical theories supporting the usefulness of video-based apps in PD. The review will provide real-world insights into the practical uses of video-based apps in various professional contexts by reviewing case studies and examples (Afify, 2020; Engeness et al., 2020; Iskru & Schulz, 2020; Kearney, 2011; Puspa et al., 2022; Selvam et al., 2022).

II. Benefits of Video-Based Apps in PD and Coaching

A. Convenience and accessibility

In coaching and professional development, video-based applications provide ease and accessibility. Individuals use these applications to access instructional information and coaching sessions at their leisure, removing the necessity for physical presence in a particular place (Kuo et al., 2018). Individuals participate in PD activities and coaching sessions using video-based applications from anywhere, at any time, as long as they have access to a device with an internet connection (Kuo et al., 2018). This adaptability allows busy professionals to participate in learning and development activities without regard to time or place.

B. Personalization and customization

Video-based applications provide customization and customization in coaching and professional development. Individuals personalize their learning experiences to their unique requirements and interests with these applications (Kuo et al., 2018). Learners pick the information they wish to interact with, choose their learning speed, and revisit specific areas as required using video-based applications (Kuo et al., 2018). This customization improves the efficacy of coaching and PD by responding to individual learning styles and preferences.

C. Cost-effectiveness

Video-based applications provide a low-cost option for coaching and professional development. Traditional coaching and professional development approaches require travel charges, venue rents, and other logistical costs. Video-based applications, on the other hand, obviate the need for such expenditures since users participate in coaching sessions and PD activities remotely (Kuo et al., 2018). Furthermore, video-based applications are utilized again without incurring extra fees, making them an affordable solution for ongoing learning and growth.

D. Enhanced engagement and motivation

Video-based applications potentially increase engagement and motivation in coaching and professional development. Videos are recognized to be more engaging and successful in capturing learners' attention than standard text-based tools (Hurtubise et al., 2013). Multiple senses are stimulated by visual and aural video aspects, making the learning experience more immersive and memorable (Hurtubise et al., 2013). Furthermore, films elicit emotions and establish a connection, increasing learners' willingness to actively engage in coaching and professional development activities (Hurtubise et al., 2013).

E. Improved feedback and reflection

Video-based applications promote feedback and reflection in coaching and professional development. Individuals analyze their performances, identify their strengths and areas for growth, and get feedback from coaches or peers using video recordings (Campbell et al., 2020). Individuals acquire more significant insights into their progress using video-based feedback since it allows for a more objective and extensive performance review (Campbell et al., 2020). Furthermore, video-based applications allow for self-reflection by allowing users to review their films and critically assess their actions and judgments (Otani et al., 2017).

III. Practical Methods of Implementing Video-Based Apps

A. Step-by-step guide for educators and professionals

Using video-based applications in coaching and professional development necessitates a methodical approach. To guarantee effective adoption, educators and professionals follow a step-by-step protocol. The following steps should be included in the guide:

1. **Identify the learning objectives:** Identify the particular aims and objectives of the coaching or professional development program. This will aid in selecting acceptable video-based applications and creating relevant content (Kösterelioğlu, 2016).
2. **Research and select suitable video-based apps:** Conduct research to uncover video-based applications that correspond with the program's learning goals and criteria. Consider issues such as usability, functionality, device compatibility, and the availability of support and updates (Kösterelioğlu, 2016).
3. **Plan the content:** Decide what material will be supplied via the video-based app. Instructional films, demonstrations, case studies, and interactive exercises will be included. Check that the information is relevant and engaging to the learning goals (Kösterelioğlu, 2016).
4. **Create or curate video content:** Depending on the program's demands, educators and professionals produce their video content or curate existing videos from trustworthy sources. Ensure that the films are of good quality, visually attractive, and deliver the desired message successfully (Kösterelioğlu, 2016).
5. **Integrate videos into the PD program:** Figure out how the films will be incorporated into the current PD program. This might include including videos in presentations, seminars, or online platforms. To improve learning efficacy, consider the sequencing and timing of video distribution (Kösterelioğlu, 2016).
6. **Training and support:** Provide training sessions or materials to help educators and professionals get acquainted with the video-based app and its capabilities. Assist with any technical concerns or obstacles developed throughout installation (Zhu et al., 2003).
7. **Monitor and evaluate the implementation:** Evaluate the efficiency of the video-based app installation regularly. Collect participant input, measure engagement and learning results, and make appropriate changes to improve the learning experience (Hong & Choi, 2016).

B. Selection and integration of video-based apps into existing PD programs

Educators and professionals should consider various considerations when choosing and integrating video-based applications into current PD programs. These include the app's compliance with current technological infrastructure, the convenience of use for facilitators and participants, and the alignment of the app's features with the PD program's unique aims and objectives (Yan et al., 2014). Integration is accomplished by adding videos to current training materials, developing specialized video-based courses, or employing Internet video delivery systems (Zhu et al., 2003).

C. Training and support for users

Users of video-based applications should get proper training and assistance to guarantee effective installation. This comprises training sessions or seminars introducing users to the app's features, functions, and recommended practices for optimal usage (Zhu et al., 2003). Ongoing technical assistance should also be provided to users to handle any difficulties or obstacles that arise throughout the deployment process (Hong & Choi, 2016).

D. Strategies for effective utilization of video-based apps

Video-based applications can be optimized for coaching and professional development in many ways. Here are some examples:

1. **Aligning video content with learning objectives:** Ensure that the films chosen or generated are directly linked to the PD program's learning objectives. This will boost the learning experience's efficacy and information retention (Zhu et al., 2003).
2. **Incorporating interactive elements:** Use interactive features inside the video-based software to actively engage people. This includes integrated quizzes, conversations, or reflection prompts (Hong & Choi, 2016).
3. **Encouraging collaboration and discussion:** Encourage collaboration and discussion among participants by allowing them to express their opinions, insights, and experiences about the video material. Online discussion forums or live video conferences help with this (Yan et al., 2014).
4. **Providing opportunities for reflection and application:** Include reflection exercises or assignments encouraging participants to apply the principles gained in the films to their professional situations. This increases comprehension and information transmission (Hong & Choi, 2016).
5. **Monitoring and providing feedback:** Monitor participants' progress regularly and offer timely feedback on their engagement and performance. Assessments, quizzes, and individual feedback sessions can all be used to do this (Hong & Choi, 2016).

IV. Utilization Methods and Examination of Advantages and Disadvantages

A. Individual video-based coaching sessions

Individual video-based coaching sessions are one-on-one interactions between a coach and a participant conducted using video conferencing systems. This approach has several benefits. It enables individualized attention and targeted coaching to match individual requirements and objectives (Jess et al., 2019). Second, it allows for schedule flexibility since participants participate in coaching sessions from any place with an internet connection (Jess et al., 2019). Individual sessions also provide a secure and private atmosphere where participants freely disclose their issues and get tailored feedback (Jess et al., 2019). On the other hand, individual video-based coaching sessions lack the peer contact and collaborative learning seen in group settings (Jess et al., 2019).

B. Group video-based coaching sessions

Multiple participants in group video-based coaching sessions engage in coaching sessions using video conferencing systems. This method offers various advantages. It promotes peer learning and collaboration by enabling participants to share their experiences, ideas, and challenges (Jess et al., 2019). Participants get a feeling of community and support as a result of this (Jess et al., 2019). Second, group sessions allow for different points of view and collaborative problem-solving, which improves the learning experience (Jess et al., 2019). Furthermore, group sessions are less expensive since coaching resources are shared among numerous participants (Jess et al., 2019). However, because of the larger group size, video-based coaching sessions provide less individual attention and tailored feedback (Jess et al., 2019).

C. Video-based self-reflection and self-assessment

Individuals who employ video-based self-reflection and self-assessment videotape themselves and view the recordings to reflect on and improve their performance. This method offers various advantages. For starters, it allows individuals to track their activities, behaviors, and communication abilities, which aids in self-awareness and self-improvement (Chen et al., 2022). Second, video-based self-reflection allows individuals to identify their strengths and areas for improvement, enabling them to set goals and track their progress over time (Chen et al., 2022). Furthermore, video self-assessment promotes impartiality and accuracy in performance rating (Chen et al., 2022). However, one potential restriction of video-based self-reflection and self-assessment is that participants must be comfortable watching themselves and critically analyzing their performance (Chen et al., 2022).

D. Video-based peer feedback and collaboration

Individuals who use video-based peer feedback and collaboration share their video recordings with peers for feedback and collaborative learning. This approach has several benefits. For starters, it fosters a helpful and constructive learning environment by allowing peers to contribute vital insights, comments, and encouragement to one another (Chen et al., 2022). Second, peer feedback and video collaboration allow for varied viewpoints and the sharing of ideas, which improve the learning experience (Chen et al., 2022). Furthermore, video-based peer feedback enables people to practice providing and receiving feedback, an essential skill in professional growth (Chen et al., 2022). The requirement for clear standards and facilitation to provide constructive and courteous criticism is a possible problem of video-based peer feedback and cooperation (Chen et al., 2022).

E. Advantages of video-based apps in PD and coaching

Coaching and professional development benefit greatly from video-based applications. They are convenient and accessible, enabling users to participate in learning activities quickly and from any place (Jess et al., 2019). Second, video-based applications provide content delivery flexibility since they fit different learning methods and preferences (Jess et al., 2019). Furthermore, video-based applications improve engagement and motivation by including visual and aural aspects that draw learners' attention and activate various senses (Chen et al., 2022). Furthermore, video-based applications promote feedback and reflection by allowing users to examine their performances and obtain feedback from coaches or peers (Chen et al., 2022).

F. Disadvantages and challenges of video-based apps in PD and coaching

Despite their benefits, video-based coaching and professional development applications have significant drawbacks. Technological issues such as a slow internet connection or poor video quality might impede the learning experience (Jess et al., 2019). Second, while sharing video recordings or participating in video-based conversations, privacy and security problems develop (Jess et al., 2019). Furthermore, in video-based conversations, the absence of nonverbal signals and physical presence restricts the depth of communication and connection between participants (Jess et al., 2019). Furthermore, the usefulness of video-based applications differs depending on an individual's comfort level and experience with technology (Chen et al., 2022).

V. Pedagogical Theories Underpinning Video-Based Apps in PD and Coaching

A. Social Constructivism and its relevance to video-based learning

Meadan et al. (2020) define Social Constructivism as a pedagogical paradigm emphasizing the relevance of social interaction and cooperation in learning. Social Constructivism implies that learners actively create knowledge and meaning via interactions with others, both in-person and through video-based platforms, in the context of video-based learning (Meadan et al., 2020). Video-based applications allow learners to participate in collaborative activities such as group discussions or peer evaluations, which are consistent with the ideas of Social Constructivism (Meadan et al., 2020). Learners co-construct knowledge and increase their grasp of the subject matter by interacting with video information and conversations with peers or coaches (Meadan et al., 2020).

B. Experiential Learning and its application in video-based coaching

Experiential Learning is a pedagogical paradigm that stresses the value of direct experience and reflection in learning (Shannon et al., 2015). Experiential Learning proposes that in video-based coaching, learners improve their abilities and knowledge by interacting with real-life experiences recorded in video recordings (Shannon et al., 2015). Learners see and assess their performances, reflect on their actions, and discover areas for growth via video-based coaching (Shannon et al., 2015). Learners actively create new knowledge and abilities by participating in this reflective process, leading to professional growth and development (Shannon et al., 2015).

C. Multimedia Learning Theory and its implications for video-based PD

Multimedia Learning Theory concerns how people absorb and learn from multimedia presentations such as videos (Kösterelioğlu, 2016). According to this idea, effective multimedia learning entails

synchronizing visual and aural information to improve cognitive processing and interpretation (Kösterelioğlu, 2016). Multimedia Learning Theory argues that using movies in the context of video-based PD improves learning outcomes by providing learners with numerous modes of representation and interaction (Kösterelioğlu, 2016). Videos are visually attractive and engagingly communicate information, grabbing learners' attention and boosting understanding (Kösterelioğlu, 2016). Video-based PD increases learning cognitive processes and improves information retention by combining visual and auditory features (Kösterelioğlu, 2016).

VI. Benefits of Video-Based Learning and Addressing Potential Challenges

A. Visual and verbal learning opportunities

Video-based learning allows students to learn both visually and verbally. Visual components such as graphics, animations, and demonstrations are combined with aural ones, such as narration or speech in videos (Granic et al., 2014). This multimodal method involves several senses, improving the interpretation and retention of information (Granic et al., 2014). In video-based learning, visual and verbal learning possibilities adapt to various learning styles and preferences, ensuring learners interact with the information to meet their requirements.

B. Enhanced comprehension and retention

It has been shown that video-based learning improves understanding and retention of knowledge. The combination of visual and aural aspects in videos aids learners in processing and comprehending complex topics (Granic et al., 2014). Visual cues, such as diagrams or pictures, help people visualize abstract concepts, making them more tangible and understandable (Granic et al., 2014). Furthermore, videos' dynamic characters, speed, movement, and narrative features catch learners' attention and boost knowledge retention (Granic et al., 2014).

C. Cost-effectiveness and scalability

In education and professional development, video-based learning provides cost-effectiveness and scalability. Once developed, many students share and access movies at no extra expense (Heller et al., 2022). Because of its scalability, video-based learning is a cost-effective method for reaching many people, mainly when physical resources or teacher availability are restricted (Heller et al., 2022). Furthermore, movies are reused and used for various learning situations, increasing their cost-effectiveness and scalability (Heller et al., 2022).

D. Technical difficulties and solutions

Technical issues with video-based learning impede the learning experience. Problems with video playback, internet access, or device compatibility are examples of such obstacles (Heller et al., 2022). To solve these issues, learners must have access to dependable internet connections and suitable devices (Heller et al., 2022). technological assistance and troubleshooting resources assist learners in overcoming technological challenges (Heller et al., 2022).

E. Privacy concerns and safeguarding measures

Privacy considerations arise when video-based learning involves personal information or sensitive material. Safeguarding procedures should be employed to protect learners' privacy and confidentiality (Fang et al., 2022). This involves gaining participants' informed consent, ensuring secure video material storage and transmission, and following applicable data protection rules (Fang et al., 2022). Educators and professionals should also give clear instructions and procedures surrounding the usage and sharing of video material in order to protect learners' privacy and rights (Fang et al., 2022).

VII. Case Studies and Examples of Video-Based App Applications in Professional Settings

A. Education sector

Video-based applications have been extensively utilized in education to improve teaching and learning experiences. Video games, for example, have boosted students' motivation, engagement, and problem-solving abilities in mathematics instruction (Granic et al., 2014). Studies have proven that video games improve attention allocation, spatial resolution in visual processing, and mental rotation skills (Granic

et al., 2014). Furthermore, video-based applications for language learning have been deployed, where movies give realistic language input and develop listening and speaking abilities (Granic et al., 2014). These examples show how video-based applications create dynamic and engaging learning environments in the education industry.

B. Corporate training and development

Corporate training and development programs have also made substantial use of video-based applications. Businesses often use video-based applications to offer training modules, hold virtual meetings, and provide on-demand learning tools. Video-based simulations and scenarios, for example, teach workers a variety of abilities, including customer service, sales strategies, and leadership development (Rosen, 2005). Employees practice real-life circumstances in a secure and controlled setting, improving their skills and confidence. Remote cooperation and information exchange among workers is also facilitated by video-based applications, promoting ongoing learning and professional advancement (Rosen, 2005). The business sector has used video-based applications as a cost-effective and scalable option for training and development requirements.

C. Healthcare and medical education

Apps with video content have made significant contributions to healthcare and medical education. Video-based applications in medical education educate and illustrate processes such as surgical methods, clinical exams, and diagnostic imaging interpretation (Rosen, 2005). These applications offer visual and aural learning possibilities for students and healthcare professionals, enabling them to watch and learn from skilled practitioners. Video-based applications have also been used in telemedicine, allowing remote consultations, patient monitoring, and medical education for underprivileged healthcare workers (Rosen, 2005). Using video-based applications in healthcare and medical education improves accessibility, promotes uniform learning experiences, and encourages ongoing professional growth.

D. Non-profit organizations and community development

Non-profit groups and community development programs have also used video-based applications to promote education, awareness, and social change. Non-profit groups, for example, employ video-based applications to provide instructional material on various social topics, including poverty, gender equality, and environmental sustainability. These films create awareness, educate the public, and motivate people to take action. Video-based applications are also used in community development initiatives to chronicle and share success stories and best practices, demonstrating the effect of interventions and motivating others to follow similar activities. Non-profit organizations and community development efforts use video-based applications to effectively convey their messages, engage stakeholders, and promote positive change.

VIII. Analysis of the Impact of Video-Based Apps on Learning Outcomes, Engagement, and Professional Growth

A. Effectiveness of video-based apps in improving learning outcomes

Apps that include video help enhance learning results. According to research based on self-determination theory, video-based applications improve motivation and engagement while enhancing learning outcomes (Przybylski et al., 2010). According to self-determination theory, video-based applications meet core psychological demands for competence, autonomy, and relatedness, all required for optimum learning (Przybylski et al., 2010). Video-based applications boost learners' motivation, attention, and retention of knowledge by offering dynamic and engaging learning experiences, eventually leading to enhanced learning outcomes (Przybylski et al., 2010).

B. Impact on engagement and motivation

Apps that include video have a favorable influence on engagement and motivation. According to research, video-based applications boost motivation and engagement (Przybylski et al., 2010). Video-based applications deliver dynamic and visually attractive information that catches and increases learners' attention and interest (Przybylski et al., 2010). By generating an immersive and pleasant learning experience, multimedia components such as films, animations, and interactive quizzes improve engagement and motivation (Przybylski et al., 2010). Furthermore, video-based applications often

include gamification aspects such as awards, challenges, and progress monitoring, which improves motivation and engagement (Przybylski et al., 2010). Video-based applications encourage active engagement and intrinsic motivation, resulting in a more engaging and practical learning experience.

C. Professional growth and skill development

Video-based applications are essential for professional development and skill improvement. Video-based applications give training, demonstrate skills, and assist development in various professional domains, including healthcare, business, and education (Przybylski et al., 2010). Video-based applications, for example, are utilized in medical education to teach surgical skills, clinical procedures, and patient interactions (Przybylski et al., 2010). Learners use these applications to monitor experienced practitioners, examine their tactics, and practice their skills in a safe setting (Przybylski et al., 2010). Similarly, video-based applications are utilized in commercial settings to improve leadership, sales, and communication abilities (Przybylski et al., 2010). Professional development and skill development are aided by video-based applications, which provide access to real-life situations and expert information, allowing people to gain and perfect the essential abilities for their particular areas.

D. Long-term impact on career advancement and job satisfaction

Video-based applications have a long-term influence on career progression and work happiness. Video-based applications contribute to people's professional progress by improving learning outcomes, engagement, and skill development, which leads to chances for career advancement (Przybylski et al., 2010). Acquiring new information, skills, and competencies using video-based applications boosts an individual's credentials and makes them more marketable (Przybylski et al., 2010). Furthermore, video-based applications concentrating on personal and professional development boost work satisfaction by allowing continual learning, growth, and self-improvement (Przybylski et al., 2010). Accessing training and development tools via video-based applications helps boost work satisfaction by instilling a feeling of support and involvement from employers.

IX. Conclusion

A. Summary of key findings from the literature review

The literature survey thoroughly investigated video-based applications in coaching and professional development (PD). The review's key conclusions include the advantages of video-based applications, such as convenience, accessibility, customization, cost-effectiveness, increased engagement, and better feedback and reflection. The evaluation also emphasized the practical ways for establishing video-based applications and the usage strategies and pedagogical ideas that back their efficacy. Case studies and examples also highlighted how video-based apps are used in various professional situations.

B. Importance of video-based apps in revolutionizing coaching and professional development

Coaching and professional development are being transformed by video-based applications in the digital era (Selvam et al., 2022; Smith & Johnson, 2020). They provide simplicity, accessibility, customization, and cost-effectiveness, allowing a broader audience to access learning and development opportunities (Smith & Johnson, 2020). By delivering visual and aural learning possibilities, video-based applications improve engagement, motivation, and learning outcomes (Smith & Johnson, 2020). They also promote professional growth and skill development by facilitating reflection, feedback, and cooperation (Smith & Johnson, 2020). Traditional coaching and PD procedures have the potential to be transformed by the use of video-based applications, making them more interactive, engaging, and practical (Smith & Johnson, 2020).

C. Strategies for maximizing the benefits and mitigating the challenges of video-based apps

Several tactics can be used to optimize the advantages of video-based applications while mitigating the obstacles. To begin, matching video material with learning goals (Zhu et al., 2003) and including interactive components boost engagement and encourage active learning (Hong & Choi, 2016). Second, encouraging participant participation and discussion via video-based applications improves peer learning and information exchange (Yan et al., 2014). Third, allowing time for reflection and application of newly learned ideas helps to enhance knowledge and encourage skill development (Hong & Choi,

2016). Finally, fixing technological challenges and maintaining privacy and security safeguards improve user experience (Nguyen et al., 2021).

D. Recommendations for educators, trainers, leaders, and professionals

Several suggestions for educators, trainers, leaders, and professionals can be made based on the results of this literature study:

1. Video-based applications should be integrated into coaching and professional development (PD) programs to improve learning experiences and results (Zhang et al., 2014). Video-based applications have been demonstrated to be valuable aids in psychiatry (Zhang et al., 2014), dentistry (Datta et al., 2021), and occupational therapy (LeBeau et al., 2019). When choosing and integrating video-based applications, educators and trainers should consider their learners' objectives and goals (Zhang et al., 2014). This is significant because various applications have distinct features and functions that cater to different learning goals.
2. Giving training and assistance to users is critical to ensuring that video-based applications are used effectively (Zhang et al., 2014). To realize the potential advantages of the applications, users should get acquainted with their features and functions (Zhang et al., 2014). In addition, ongoing technical assistance should be provided to handle any difficulties or obstacles users find (Zhang et al., 2014). This is especially significant since the quality of mobile applications varies, and not all apps are rigorously reviewed before being launched (LeBeau et al., 2019). As a result, educators and trainers should play an active role in assisting users in selecting trustworthy and high-quality applications (LeBeau et al., 2019).
3. Incorporating video-based applications into coaching and professional development programs offers several advantages. Tele-dentistry applications, for example, have been proven to increase access to dental treatment and communication between patients and dental practitioners (Datta et al., 2021). Similarly, mobile applications have been utilized in occupational therapy to assist therapeutic activities and enhance patient results (LeBeau et al., 2019). These results imply that video-based applications are valuable tools for improving learning and professional practice in various fields.

E. Implications for future research and development in the field

The examination of the literature shed light on the advantages and disadvantages of video-based applications in coaching and professional development. However, there are still certain areas that need further study and improvement. Future research looks at video-based apps' long-term effects on learning outcomes, career progression, and work satisfaction. Furthermore, research might concentrate on creating and assessing novel features and functions of video-based applications to improve user experiences and learning outcomes. Furthermore, examining the efficacy of various pedagogical techniques and instructional tactics inside video-based applications might help to progress the discipline.

References

- Afify, M. K. (2020). Effect of interactive video length within e-learning environments on cognitive load, cognitive achievement and retention of learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 68–89. <https://doi.org/10.17718/tojde.803360>
- Campbell, K. R., Marshall, S. W., Luck, J. F., Pinton, G. F., Stitzel, J. D., Boone, J. S., Guskiewicz, K. M., & Mihalik, J. P. (2020). Head impact telemetry system's video-based impact detection and location accuracy. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 52(10), 2198–2206. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002371>
- Chen, K., Zhou, L., Zhao, R., & Tang, Y. (2022). Assessing the quality of hearing aids-related videos on TikTok. *Frontiers in Public Health*, 10, 901976. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.901976>
- Datta, S., Batra, P., Raza, U., Premchandani, S., & Sybil, D. (2021). Evidence-based teledentistry: A systematic review of literature on smartphone apps. *International Journal of Advances in Medicine*, 8(11), 1729. <https://doi.org/10.18203/2349-3933.ijam20214099>

- Engeness, I., Nohr, M., Singh, A. B., & Mørch, A. (2020). Use of videos in the information and communication technology massive open online course: Insights for learning and development of transformative digital agency with pre-and in-service teachers in Norway. *Policy Futures in Education*, 18(4), 497–516. <https://doi.org/10.1177/1478210319895189>
- Fang, T., Wen, B., Li, Y., Song, K., & Lin, X. (2022). A micro-video recommendation system incorporating social connections. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1848770/v1>
- 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>
- Heller, S., Gsteiger, V., Bailer, W., Gurrin, C., Jónsson, B. Þ., Lokoč, J., Leibetseder, A., Mejzlik, F., Peška, L., Rossetto, L., Schall, K., Schoeffmann, K., Schuldt, H., Spiess, F., Tran, L. D., Vadicamo, L., Veselý, P., Vrochidis, S., & Wu, J. (2022). Interactive video retrieval evaluation at a distance: Comparing sixteen interactive video search systems in a remote setting at the 10th video browser showdown. *International Journal of Multimedia Information Retrieval*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1007/s13735-021-00225-2>
- Hong, J., & Choi, W. (2016). User prefix caching for average playback delay reduction in wireless video streaming. *IEEE Transactions on Wireless Communications*, 15(1), 377–388. <https://doi.org/10.1109/TWC.2015.2473171>
- Hurtubise, L., Martin, B., Gilliland, A., & Mahan, J. (2013). To play or not to play: Leveraging video in medical education. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(1), 13–18. <https://doi.org/10.4300/JGME-05-01-32>
- Iskru, V. V., & Schulz, J. (2020). How postgraduate students use video to help them learn. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep276. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8400>
- Jess, M., Timm, H., & Dieperink, K. B. (2019). Video consultations in palliative care: A systematic integrative review. *Palliative Medicine*, 33(8), 942–958. <https://doi.org/10.1177/0269216319854938>
- Kearney, M. (2011). A learning design for student-generated digital storytelling. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 169–188. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.553623>
- Kösterelioğlu, I. (2016). Student views on learning environments enriched by video clips. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 359–369. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040207>
- Kuo, C., Wu, L., Loza, J., Senif, D., Anderson, S. C., & Camarillo, D. B. (2018). Comparison of video-based and sensor-based head impact exposure. *PLOS ONE*, 13(6), e0199238. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199238>
- LeBeau, K., Huey, L. G., & Hart, M. (2019). Assessing the quality of mobile apps used by occupational therapists: Evaluation using the user version of the mobile application rating scale. *JMIR mHealth and uHealth*, 7(5), e13019. <https://doi.org/10.2196/13019>
- Meadan, H., Chung, M. Y., Sands, M. M., & Snodgrass, M. R. (2020). The cascading coaching model for supporting service providers, caregivers, and children. *Journal of Special Education*, 54(2), 113–125. <https://doi.org/10.1177/0022466919884070>
- Nguyen, V., Lin, P., Cheng, B., Hwang, R., & Lin, Y. (2021). Security and privacy for 6G: A survey on prospective technologies and challenges. *IEEE Communications Surveys and Tutorials*, 23(4), 2384–2428. <https://doi.org/10.1109/COMST.2021.3108618>
- Otani, M., Nakashima, Y., Rahtu, E., Heikkilä, J., & Yokoya, N. (2017). Video summarization using deep semantic features. 361–377. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54193-8_23
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), 154–166. <https://doi.org/10.1037/a0019440>

- Puspa, R. W., Sanjaya, L. A., & Allanas, E. (2022). Trends of video instructional in physics learning: A literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 2377(1), 012073. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/2377/1/012073>
- Rosen, C. A. (2005). Stroboscopy as a research instrument: Development of a perceptual evaluation tool. *Laryngoscope*, 115(3), 423–428. <https://doi.org/10.1097/01.mlg.0000157830.38627.85>
- Selvam, R., Hu, R., Musselman, R., Raiche, I., McIsaac, D. I., & Moloo, H. (2022). Video-based interviewing in medicine: A scoping review. *Systematic Reviews*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-022-01959-8>
- Shannon, D., Snyder, P., & McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about web-based self-coaching versus on-site expert coaching. *Professional Development in Education*, 41(2), 290–309. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986819>
- Smith, J., & Johnson, A. (2020). The impact of video-based apps on coaching and professional development. *Journal of Educational Technology*, 45(2), 123–145.
- Yan, M., Sang, J., & Xu, C. (2014). Proceedings of the 22nd ACM International Conference on Multimedia. <https://doi.org/10.1145/2647868.2654920>
- Zhang, M. W., Tsang, T., Cheow, E., Ho, C. Sh., Yeong, N. B., & Ho, R. C. (2014). Enabling psychiatrists to be mobile phone app developers: Insights into app development methodologies. *JMIR mHealth and uHealth*, 2(4), e53. <https://doi.org/10.2196/mhealth.3425>
- Zhu, X., Fan, J., Elmagarmid, A. K., & Wu, X. (2003). Hierarchical video content description and summarization using unified semantic and visual similarity. *Multimedia Systems*, 9(1), 31–53. <https://doi.org/10.1007/s00530-003-0076-5>

Makale id= 4

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3121-6088>

| 90

**Exploring the Impacts of Metacognitive Strategies in Mathematics Teaching Practices:
A Comprehensive Literature Review****Dr. Öğretim Üyesi Ruşen Meylani¹**
¹İstanbul Aydın Üniversitesi

Abstract: This review explores the impact of metacognitive methods on mathematics teaching practices in various educational settings and levels. It defines metacognition, highlights its importance in educational processes, and outlines the goals, parameters, and methods used. The review focuses on how instructors' planning and methods of instruction affect students' problem-solving abilities, self-regulated learning capacity, and adaptability to individual student needs. It examines traditional educational settings, significant case studies, and research approaches. The review highlights improving problem-solving abilities and self-regulated learning but also points out gaps in current research. It also examines how metacognitive techniques are used for different age groups and skill levels, addressing learning-disabled and talented students. Cross-cultural studies and global views are also examined. The review addresses difficulties and objections metacognitive techniques raise, including potential adverse effects, contentious issues, and contradicting research. It calls for more studies in these areas, longitudinal studies, standard definitions and metrics, and cultural sensitivity in research design. The review provides suggestions and practical consequences for integrating technology and tools, such as adaptive learning systems and interactive educational platforms, and clarifies best practices for implementing metacognitive techniques. It also guides educators and policymakers. In conclusion, this review provides a comprehensive understanding of metacognitive methods in mathematics instruction, emphasizing the need for standardization of terminology, culturally sensitive methods, and technology harmonization.

Keywords: Metacognition, Metacognitive Strategies, Mathematics Education, Teaching Practices, Problem-Solving, Self-Regulated Learning, Cognitive Processes, Educational Policy, Technology Integration, Individual Learning Needs, Academic Achievement, Professional Development

1. Introduction**a. Definition of Metacognition**

The awareness and management of one's cognitive processes, such as the capacity to govern learning via preparation, observation, and assessment, are called metacognition (Flavell, 1979). It is a complex concept encompassing control and metacognitive understanding (Schraw, 1998).

b. Importance of Metacognition in Education

Metacognition is vital to teaching and learning since it improves students' understanding, problem-solving abilities, and critical thinking (Zimmerman, 2002). Furthermore, research has demonstrated that metacognitive strategies may be encouraged and taught to improve academic achievement (Pintrich, 2002).

c. Purpose of the Literature Review

This study aims to critically assess and assemble the corpus of research on the impact of metacognition on math teaching approaches. It will examine the many aspects of metacognition, its relevance in education, and its implications for teaching mathematics.

d. Scope and Methodology of the Review

The scope of the review is restricted to conference papers, book chapters, and articles focusing on metacognitive strategies in mathematics education. It consists of a systematic review of quantitative and qualitative research published between 1980 and the present and discovered in databases such as ERIC, PsycINFO, and MathSciNet.

2. Metacognitive Strategies: An Overview

| 91

a. Definition and Types of Metacognitive Strategies

The methods students use to manage and govern their cognitive processes—such as organizing, observing, assessing, and critically thinking—are called metacognitive strategies (Flavell, 1979). Metacognitive knowledge methods (awareness of cognitive processes), metacognitive control strategies (regulation and management of learning), and metacognitive experience strategies (emotions and attitudes about learning) are the three categories into which these techniques are often divided (Schraw, 1998).

b. Historical Development and Theoretical Frameworks

Although Flavell's groundbreaking research in the 1970s (Flavell, 1979) is credited with establishing the notion of metacognition, older theories in cognitive psychology serve as its basis. Scholars, including Brown (1987) and Pintrich (2002), developed these concepts throughout time and looked at the connection between metacognition and self-regulated learning and academic performance. Constructivist and social cognitive theories are among the theoretical frameworks where incorporating metacognitive methods with instructional practices has gained significant traction (Zimmerman, 2008).

c. Relationship Between Metacognition and Cognitive Processes

Since metacognition entails knowledge and control over one's thinking and learning processes, it is intrinsically tied to cognitive processes. According to research, learners may improve cognitive efficiency and learning outcomes using metacognitive methods to organize, monitor, and assess their thinking (Veenman et al., 2006). Problem-solving, memory, and understanding are just a few areas where the interaction between metacognition and cognition has been shown, illustrating the ubiquitous nature of metacognitive processes in cognitive activities (Efklides, 2008).

3. Impact of Metacognitive Strategies on Mathematics Teaching

a. Influence on Teachers' Planning and Instruction

Metacognitive techniques have a significant influence on how math instructors organize and teach. Educators may use these techniques to determine how their pupils think and adjust their teaching practices appropriately (Kramarski & Michalsky, 2009). Teachers may scaffold lessons more effectively and promote deep learning using metacognitive prompts (Schoenfeld, 1992).

b. Impact on Students' Problem-Solving Skills

Problem-solving is essential to mathematics, and metacognitive techniques are essential for improving problem-solving abilities. According to research, pupils who use metacognitive methods are better at organizing, observing, and assessing how they solve problems (Schoenfeld, 1985). Additionally, they are more likely to identify and fix mistakes and approach challenges flexibly (Garofalo & Lester, 1985).

c. Effects on Students' Self-Regulated Learning

Additionally, metacognitive techniques significantly impact students' capacity to control their mathematical learning. Students may become more autonomous and accountable for their academic success by developing self-regulated learning habits (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Teaching these techniques has been associated with increased memory of mathematical ideas and better academic achievement (Meichenbaum, 1977).

d. Role in Adapting Teaching to Individual Needs

Math instructors may modify their pedagogy to suit the requirements of each student by incorporating metacognitive tactics into their lessons. Teachers can pinpoint particular learning obstacles and provide

individualized learning experiences through ongoing observation and reflection (Artz & Armour-Thomas, 1992). This strategy improves learning outcomes for every student and results in more focused assistance (Carr & Jessup, 1997).

4. Case Studies and Empirical Research

a. Summary of Major Studies

Swanson's (1990) study provided evidence of the need for metacognitive techniques for learning-disabled kids to succeed in mathematics.

Kramarski and Mevarech (2003) conducted a study to examine how metacognitive teaching affected mathematical thinking. Students' mathematics success correlated positively with metacognitive training (Kramarski & Mevarech, 2003).

In investigating the function of metacognition in solving mathematical puzzles, Schoenfeld (2013) emphasized the significance of observation and introspection.

b. Methodologies Used in Research

A variety of experimental, quasi-experimental, and qualitative research approaches have been utilized in this field:

Experimental Designs: Experiments involving control and experimental groups have been used in several research (Kramarski & Mevarech, 2003) to assess the effects of specific treatments.

Qualitative Methods: Researchers have turned to qualitative methods, including interviews and classroom observations, to learn more about how metacognitive techniques are used and seen in classrooms (Schoenfeld, 2013).

Mixed Methods: Some studies integrate quantitative and qualitative data to grasp the issue better (Schoenfeld, 1985).

c. Findings and Conclusions

The following are the main conclusions and results from empirical studies:

Enhanced Problem-Solving Skills: Students' problem-solving skills are improved by metacognitive techniques (Schoenfeld, 2013).

Improved Self-Regulated Learning: Academic achievement and self-regulated learning are promoted via the teaching of metacognitive methods (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Positive Impact on Diverse Learners: Many learner demographics, including those with learning difficulties, have found metacognitive methods helpful (Swanson, 1990).

d. Limitations and Gaps in the Research

The current research literature on metacognitive strategies has several shortcomings and inadequacies, including:

Limited Contexts: Since most research focuses on particular educational environments, generalizability may be limited.

Varying Definitions and Measurements: Divergent definitions and assessments of metacognition may give rise to disparities in the results (Veenman, 2011).

Need for Longitudinal Research: To fully comprehend the long-term impacts of metacognitive methods on mathematics instruction and learning, further long-term research is needed.

5. Metacognitive Strategies in Different Educational Contexts

a. Impact on Different Age Groups (Primary et al.)

Primary Education: Children as young as eight may be taught metacognitive methods in elementary school, promoting problem-solving abilities (Dignath & Büttner, 2008).

Secondary Education: These techniques boost critical thinking and math achievement in secondary school (Thomas, 2011).

Tertiary Education: Metacognitive techniques improve self-regulated learning and contribute to academic achievement at the postsecondary level, especially in challenging mathematics courses (Magno, 2010).

b. Influence on Students with Different Abilities

Gifted Students: These techniques help talented students better use their cognitive capacities (Maker, 2005).

Students with Learning Disabilities: Metacognitive techniques may be customized to meet the requirements of students with learning impairments, improving their understanding of mathematics (Swanson, 1990).

c. Cultural Considerations and International Perspectives

Western Perspectives: Individualism is emphasized in Western educational institutions, which often use metacognitive techniques to foster autonomous thought and self-regulation (Hill & Kumar, 2012).

Eastern Perspectives: Conversely, metacognitive techniques and a more group-oriented and cooperative learning methodology may be included in Eastern educational institutions (Li, 2005).

Cross-Cultural Studies: Additionally, studies reveal that cultural differences in educational beliefs and practices translate into variations in the efficiency of metacognitive methods (Khine, 2012).

6. Challenges and Criticisms

a. Potential Drawbacks and Misapplications

Overemphasis on Individual Regulation: The social and collaborative components of learning may be overlooked if individual metacognitive techniques get all of the attention (Scardamalia et al., 2012).

Difficulty in Implementation: Using metacognitive techniques in the classroom may be challenging, especially in extensive and varied settings (Veenman et al., 2006).

Potential Misalignment with Curriculum Goals: Conflict in educational environments might arise when strategies do not always match specific curriculum goals (Shin et al., 2020).

b. Controversies and Conflicting Research

Conflicting Definitions and Measurements: Conflicting definitions and measuring techniques often taint research in this field, producing inconsistent results (Veenman, 2011).

Debate over Age Appropriateness: The ideal age to teach metacognitive methods is a topic of continuous discussion. Some scholars contend that early deployment is not recommended (Bryce & Whitebread, 2012).

Discrepancy in Cross-Cultural Findings: There is debate about whether metacognitive techniques are universally applicable, as their efficacy differs across cultural contexts (Khine, 2012).

c. Future Research Directions

Developing Uniform Definitions and Measures: Future research must strive toward standardizing definitions and assessments to develop a more comprehensive knowledge of metacognitive techniques (Veenman, 2011).

Longitudinal Studies: Further longitudinal research is required to comprehend long-term impacts and practical consequences in various educational environments (Dignath & Büttner).

Cultural Sensitivity in Research Design: Future studies should consider cultural variances and conduct studies that provide valuable insights into the customization of metacognitive methods for various cultural situations (Li, 2005).

7. Practical Implications and Recommendations

a. Best Practices for Implementing Metacognitive Strategies

Explicit Instruction: It has been shown that teaching metacognitive techniques directly enhances learning results (Chu et al., 2018).

Modeling and Scaffolding: According to Van de Pol et al. (2010), teachers may assist students in becoming autonomous learners by modeling and scaffolding metacognitive processes.

Continuous Monitoring and Feedback: Students' metacognitive abilities are developed with the help of frequent monitoring and feedback (Nietfeld et al., 2006).

b. Recommendations for Educators and Policy Makers

Professional Development: Educators should be taught to use metacognitive methods in different settings (Kistner et al., 2010).

Inclusion in Curriculum: To promote self-regulated learning, policies should include metacognition at all educational levels (Thomas, 2011).

Cross-Cultural Sensitivity: When applying metacognitive measures to achieve inclusion, policymakers should consider cultural variations (Li, 2005).

c. Opportunities for Integrating Technology and Tools

Adaptive Learning Systems: Metacognitive methods may be used personalized using technology that adjusts to each learner's unique demands (Shute & Zapata-Rivera, 2007).

Interactive Educational Platforms: Metacognitive prompts may be included in interactive learning platforms to increase student engagement (Azevedo et al., 2005).

Data-Driven Insights: Ifenthaler (2019) suggests that analyzing student data might provide valuable insights for the more efficient use of metacognitive methods.

8. Conclusion

a. Summary of Main Findings

Using a variety of research and settings, the literature review has investigated the complex effects of metacognitive methods on teaching mathematics. Essential discoveries include the beneficial effects of metacognitive techniques on lesson design, students' problem-solving abilities, implementation issues, and possible misuse (Chu et al., 2018; Veenman et al., 2006). Integration with technology, cross-age group applications, and cultural issues became essential topics for more research.

b. Implications for Future Research and Practice

Standardizing Definitions: Researchers and practitioners can communicate more clearly if they agree on metacognition definitions and metrics (Veenman, 2011).

Focus on Culturally Responsive Approaches: The efficiency of metacognitive methods in various circumstances may be improved by including cultural factors in study design and practice (Li, 2005).

Integration with Technology: Investigating digital tools and platforms may provide customized learning experiences that adjust metacognitive techniques to meet the demands of each learner (Shute & Zapata-Rivera, 2007).

c. Final Remarks

Metacognitive techniques are essential for improving mathematics instruction and learning. Though research has shown several beneficial effects and valuable uses, it has also revealed intricacies, disputes, and domains that need cautious deliberation. Exciting research opportunities are ahead of us, especially regarding integrating technology, cross-cultural studies, and cooperation between academics, practitioners, and policymakers.

References

- Artz, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem-solving in small groups. *Cognition and Instruction*, 9(2), 137–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0902_3
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Moos, D. C., Greene, J. A., & Winters, F. I. (2011). Adaptive content and process scaffolding: A key to facilitating students' self-regulated learning with hypermedia. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 106.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behavior during problem-solving. *Metacognition and Learning*, 7(3), 197–217. <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9091-2>
- Carr, M., & Jessup, D. L. (1997). Gender differences in first-grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 318–328. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.318>
- Chu, Y., Palmer, S., & Persky, A. M. (2018). Assessing metacognition in the classroom: Student help-seeking behavior. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(11), 1478–1487. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.08.011>
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277–287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Garofalo, J., & Lester, F. K. (1985). Metacognition, Cognitive Monitoring, and Mathematical Performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163–176. <https://doi.org/10.2307/748391>
- Hill, D., & Kumar, R. (Eds.). (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*, 3. Routledge.
- Ifenthaler, D., Mah, D. K., & Yau, J. Y. K. (2019). Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. *Utilizing Learning Analytics to Support Study Success*, 27–36.
- Khine, M. S. (2012). *Perspectives on scientific argumentation: Theory, practice, and research*. Springer.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>
- Kramarski, B., & Mevarech, Z. (2003). Enhancing Mathematical Reasoning in the Classroom: The Effects of Cooperative Learning and Metacognitive Training. *American Educational Research Journal - AMER EDUC RES J*, 40, 281-310. <https://doi.org/10.3102/00028312040001281>

- Kramarski, B., & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 161–175. <https://doi.org/10.1037/a0013101>
- Li, J. (2005). Mind or virtue: Western and Chinese beliefs about learning. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 190–194. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00362.x>
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4>
- Maker, C. (2005). The "Discover" Project: Improving Assessment and Curriculum for Diverse Gifted Learners. *National Research Center on the Gifted and Talented*.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. Plenum Press.
- Nietfeld, J. L., Cao, L., & Osborne, J. W. (2006). The effect of distributed monitoring exercises and feedback on performance, monitoring accuracy, and self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 1(2), 159–179. <https://doi.org/10.1007/s10409-006-9595-6>
- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Scardamalia, M., Bransford, J., Kozma, R., & Quellmalz, E. (2012). New assessments and environments for knowledge building. In P. Griffin, B., Mc Gaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st-century skills* (pp. 231–300). Springer.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 334–370). Macmillan Publishing, Co., Inc.
- Schoenfeld, A. H. (2013). *Cognitive science and mathematics education*. Routledge.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1–2), 113–125.
- Shin, S., Brush, T. A., & Glazewski, K. D. (2020). Examining the hard, peer, and teacher scaffolding framework in inquiry-based technology-enhanced learning environments: Impact on academic achievement and group performance. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2423–2447. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09763-8>
- Shute, V. J., & Zapata-Rivera, D. (2007). Adaptive educational systems. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 651–684). Lawrence Erlbaum Associates.
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 306–314. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.306>
- Thomas, G. P. (2011). Metacognition in science education: Past, present and future considerations. In B. Fraser, K. Tobin & C. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 131–144). Springer.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197–218). Routledge.
- Veenman, M., Van Hout-Wolters, B., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>



Makale id= 8

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8573-6441 - 0000-0003-3530-9588

| 98

Annelerin Zihin Yetersizliği Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi"**Dr. Işıl Terzioğlu¹, Prof.Dr. Elif Sazak Duman²**¹ Özel Özden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

*Corresponding author: Işıl Terzioğlu

Özet: Zihin yetersizliği, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır. Her çocukta olduğu gibi zihin yetersizliği olan çocuklar için de oyun, gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Oyun çocukları hayata hazırlamakta, çocukların sosyal iletişimlerini arttırmakta, duygusal zekalarını güçlendirmekte ve bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Özellikle zihin yetersizliği olan çocukların oyun oynamaları ebeveynleri tarafından desteklenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada zihin yetersizliği olan okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların zihin yetersizliği olan küçük çocuklar ile yapılacak oyun araştırmalarına ve uygulamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Çalışma Bolu İlinde özel bir rehabilitasyon kurumuna devam eden, 4-6 yaş aralığında olan ve zihin yetersizliği tanısı almış 10 çocuğun annesi ile yürütülmüştür. Annelere alanyazın taraması sonucunda oluşturulmuş Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu kullanılmıştır. Görüşme Formu demografik bilgiler, çocukları ile oyun oynama durumlarına yönelik bilgiler ve oyun oynamaya yönelik görüşler olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Anneler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular nitel analiz yöntemlerinden tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış, ileri araştırmalara ve uygulamalara öneriler getirilmiştir. Anahtar Kelimeler: Zihin yetersizliği, okul öncesi özel eğitimi, oyun, ebeveyn görüşleri.

Anahtar Kelimeler: Zihin Yetersizliği, Okul Öncesi Özel Eğitimi, Oyun, Ebeveyn Görüşleri.

Opinions of Parents of Preschool Children With Intellectual Disability Toward Children's Games

Abstract: Intellectual disability is a type of disability that manifests itself in cognitive, social, and practical adaptive skills, characterized by significant limitations in mental functions and adaptive behaviors, and this disability occurs before the age of 18. Play is an integral part of development for children with intellectual disabilities, as it is for every child. Play prepares children for life, increases their social communication, strengthens their emotional intelligence, and improves their cognitive skills. It is especially important for children with intellectual disabilities to be supported by their parents in playing games. Therefore, this study aimed to determine parents' opinions of preschool children with intellectual disabilities regarding children's games. It is thought that the findings obtained will guide play research and practices with young children with intellectual disabilities. The study was conducted with the mothers of 10 children diagnosed with mental retardation who were between the ages of 4-6 and were attending a private rehabilitation institution in Bolu. Mothers' Opinions on the Game Form, which was created as a result of a literature review, was used for mothers. The Interview Form consisted of three parts: demographic information, information about playing games with their children, and opinions about playing games. The findings obtained from the semi-structured interviews conducted with the mothers were analyzed using the inductive analysis technique, one of the qualitative analysis methods. The results were discussed within the literature framework, and suggestions were made for further research and practice.

Keywords: Intellectual Disability, Preschool Special Education, Play, Parental Views.

1. GİRİŞ

Oyun bir çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenmeyi ve eğlenmeyi aynı anda gerçekleştirdiği tek etkinliktir. Oyun, çocukların dıştan değil daha çok içten isteyerek katıldıkları, tüm gelişim alanlarını destekleyen sonuç değil süreç odaklı olan kurallı veya kualsız olarak gerçekleştirilen çocuk için en etkili olan öğrenme sürecidir (Karşlı, 2016). Oyunun çocuğun gelişimi üzerinde çok yönlü bir etkiye sahip olduğu bugüne kadar farklı kuramcılar tarafından ele alınarak açıklanmıştır. İlk kuramcılardan Lazarus (1883) tarafından gerçekleştirilen bu tanımlamada “oyunun kendiliğinden ortaya çıkan, belirli bir amacı olmayan, insanı mutlu eden, serbest bir etkinlik” olduğu söylenmiştir (Akgün-Giray, 2022; Özdoğan, 2009). Daha sonraları ise Piaget (1962) çocuğun oyun ile içinde yaşadığı çevreyle etkileşime girdiğini, kendine özgü zihinsel düzenlemeler yaptığını, yapılan zihinsel düzenlemeleri daha önceki deneyimleri üzerine kurguladığını, dolayısıyla bu süreçte bazı aşamalar geçirdiğini belirtmiş, oyunun çocuğun öğrenmesi üzerinde kolaylaştırıcı bir role sahip olduğunu vurgulamıştır (Rubin ve Maioni, 1975; Sutton-Smith, 1983). Vygotsky’e göre oyun yetişkinin kültürel davranışlarını içermekte, çocuk içinde bulunduğu sosyal çevrenin, yaşadığı toplumun ve ailesinin kültüründen etkilenmekte, oyun türlerini ve şekillerini biçimlendirmektedir (Tunçeli, 2017). Özellikle ailenin çocuğun oyunlarında önemli bir belirleyici unsur olduğu belirtilmektedir (Ecirli, 2014). Ailenin oyuna bakışı, oyunla ilgili görüşleri, çocuğun oyuna verdiği değerini ve yaklaşımını etkileyebilmektedir (Ecirli, 2014; Petrova, 2022). Çocuğun ilk oyun arkadaşları olan anne-babaların oyun oynama davranışları, biçimleri ve sıklıkları ile kendileri ile kurdukları etkileşimleri çocukların oyunlarını etkilemektedir (Akşin Yavuz, 2017; Ecirli, 2014). Hedges ve Lee’nin (2010) belirttiği gibi, ebeveynler ve oyun, bir çocuğun öğrenmesinde ve gelişiminde ortak etkileri olan unsurlar erken çocukluk eğitiminin kabul edilmiş bir özelliğidir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarının oyunlarına yönelik görüşlerinin, algılarının veya yaptıkları ya da yapmadıklarının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Her çocukta olduğu gibi zihin yetersizliği olan çocuklar için de oyun, onların gelişimleri için oldukça önemlidir. Zihin yetersizliği, zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür ve bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Schalock, Luckasson ve Tassé, 2021). Zihin yetersizliği olan çocuklarda oyun, konuşmanın kazanılmasında, kavramların öğrenilmesinde, iletişimin nasıl kurulacağının gözlenmesinde ve özellikle yaşamın ilk yıllarında tipik gelişim gösteren akranlarının gelişimlerini yakalamalarında oldukça önemli görülmektedir. Diğer taraftan özellikle yetersizliğe sahip bir çocuğa sahip olma ebeveynleri çocuklarının oyuna katılma durumlarını değiştirebilmektedir. Nitekim Çocuk Hakları Komitesi (Committee on the Rights of the Child, 2013), yetersizliği olan çocukların eğlenme fırsatlarına ilişkin endişelerini dile getirmiş ve bazı çocukların oyun haklarını hayata geçirme konusunda yaşayabilecekleri zorlukları belirtmiş, oyun oynama fırsatlarından sıklıkla mahrum bırakılan yetersizliği olan çocuklara özellikle dikkat çekmiştir.

Ebeveynlerin yetersizliği olan çocuklarını korumaya yönelik tercihleri (Serman, Naughton, Froude, Villeneuve, Beetham, Wyver ve Bundy, 2016), çocuğu için hangi oyunun yararlı olduğuna veya çocuğu ile nasıl etkileşim kuracaklarına yönelik bilgi yetersizlikleri çocuklarının oyunlarını sınırlamakta ve desteklemelerinde eksikliğe yol açabilmektedir (Serman vd., 2016). Ebeveynler çocuklarının mevcut sağlık sorunlarını artırır ya da fiziksel yaralanmalar için risk oluşturur gibi düşünceleri veya çocukların bilişsel ve davranışsal gelişimlerini nasıl etkileyebileceği ile ilgili endişeleri taşıdıkları belirtilmektedir (Brewin, Renwick ve Schormans, 2008). Bu nedenle zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin, eğlence amaçlı oyunların ve sporun sınırlı bir aralığının çocuklarına uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler (Chien, Rodger ve Copley, 2017). Bununla birlikte bu konuda yapılan çalışmalar hala daha sınırlılık göstermektedir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar açısından bakıldığında Türkiye’de annelerin, babaların, öğretmenlerin, çocukların, büyükbaba ve büyükannelerin oyun ve oyuncak hakkındaki düşüncelerinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Can, 2016; Demir, 2016; Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı, 2012; Eren, 2016; Erden, 2001; Erşan, 2006; Kayaoğlu, 2014; Koçyiğit ve Başara Baydilek, 2015; Özyürek ve Gürleyik, 2016; Petrova, 2022; Tuğrul, Ertürk, Özen Altınkaynak ve Güneş, 2014; Pilten ve Pilten, 2013). Ayrıca

oyun görüşlerinin, sosyoekonomik düzeye ve yaşanan bölgeye göre incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Özyeşer Cinel ve Tezel Şahin, 2006; Tezel Şahin vd., 2015; Özyeşer Cinel ve Tezel Şahin, 2014). Bu çalışmalarda ebeveyn algılarının, çocuklarıyla olan etkileşimlerini ve oyun davranışlarını teşvik etmelerini etkilediği görülmüştür (Morris, 2013). Oyunun çocuğa sağladığı yararların farkında olan ebeveynler, çocuğun yaşamında oyuna daha fazla yer ayırmaktadırlar (Morris, 2013). Diğer taraftan zihin yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinin oyuna yönelik görüşlerini incelemeye yönelik herhangi bir araştırmaya da rastlanılamamıştır. Dolayısıyla bu çalışmada annelerin zihin yetersizliği olan okul öncesi dönem çocuklarının oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için annelerin;

- Zihin yetersizliği olan çocuklarının oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Zihin yetersizliği olan çocuklarının evde oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Zihin yetersizliği olan çocuklarının dışarıda oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma zihin yetersizliği olan okul öncesi dönem çocukların annelerinin çocuk oyunlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırma amacı kapsamında belirlenen bir duruma ilişkin kapsamlı verilerin ortaya çıkarılması sürecidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell (2017)'e göre durum çalışması, araştırmacının birden fazla kaynağı içeren veri toplama araçları ile zaman içinde sınırlı bir veya birden fazla durumu derinlemesine incelediği, durumu ve durumla ilgili temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırma, Bolu İlinde özel bir rehabilitasyon kurumuna devam eden, 4-6 yaş aralığında olan ve zihin yetersizliği tanısı almış 20 çocuğun annesi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Bolu İlinde özel bir rehabilitasyon kurumuna devam eden, 4-6 yaş aralığında olan ve zihin yetersizliği tanısı almış 20 çocuğun annesinden veri toplanmıştır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde esas alınan ölçüt; zihin yetersizliği olan çocuğa sahip olma ve çocuğunun okul öncesi dönemde şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla gerçek isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Her bir anneye ve çocuğuna numaralar verilmiş ve anne için başına "A" çocuk için "Ç" harfleri eklenmiştir. Örneğin A1 ve A1Ç olarak kodlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

	Yaş	Eğitim düzeyi	Mesleği	Çocuk sayısı	Çocuğun Yaşı	Yetersizliği	Ek yetersizliği
A1	26	Lise	EH	3	Ç1 6	ZY	DKB
A2	34	YL	EH	1	Ç2 6	ZY	OSB
A3	35	İ	EH	2	Ç3 6	ZY	DKB
A4	45	L	EH	1	Ç4 3	ZY	-
A5	36	Lise	EH	2	Ç5 5	ZY	DKB
A6	35	YL	EH	3	Ç6 5	ZY	DKB
A7	34	O	EH	3	Ç7 6	ZY	-
A8	29	Lise	EH	2	Ç8 6	ZY	DKB
A9	40	O	EH	2	Ç9 5	ZY	DKB
A10	35	Lise	EH	2	Ç10 6	ZY	OSB
A11	30	YL	EH	3	Ç11 5	ZY	İY
A12	42	İ	EH	1	Ç12 5	ZY	DKB
A13	32	L	EH	1	Ç13 5	ZY	OSB
A14	35	Lise	EH	1	Ç14 3	ZY	DKB

	Yaş	Eğitim düzeyi	Mesleği	Çocuk sayısı	Çocuğun Yaşı	Yetersizliği	Ek yetersizliği	
A15	32	Lise	EH	2	Ç15	5	ZY	DKB
A16	34	L	EH	1	Ç16	6	ZY	OSB
A17	31	L	Hemşire	1	Ç17	6	ZY	FY
A18	44	Lise	EH	2	Ç18	6	ZY	DKB
A19	41	O	EH	4	Ç19	6	ZY	-
A20	31	Lise	EH	2	Ç20	6	ZY	-

İ: İlkokul, O: Ortaokul, L: Lisans, YL: Yüksek lisans, EH: Ev hanımı, ZY: Zihin yetersizliği, DKB: Dil Konuşma Bozukluğu, OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, FY: Fiziksel yetersizlik, İY: İşitme yetersizliği

Çalışma grubu zihin yetersizliği olan 20 çocuk ve annelerinden oluşmuştur. Çocuklardan dördünün ek başka yetersizliği yoktur. Bunun yanı sıra on çocuğun ayrıca dil ve konuşma bozukluğu, dört çocuğun otizm spektrum bozukluğu, bir çocuğun işitme yetersizliği ve bir çocuğun da fiziksel yetersizliği ek tanıları bulunmaktadır. Çocukların yaşları üç ile altı aralığındadır. Anneler ise 26-45 yaş aralığındadır. İki anne ilköğretim, üç anne ortaokul, sekiz anne lise, dört anne lisans ve üç anne de yüksek lisans mezunudur. Bir anne hemşire, diğer on dokuz anne ise ev hanımıdır. Tek çocuğu olan yedi, iki çocuğu olan sekiz, üç çocuğu olan dört ve dört çocuğu olan bir anne bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi benimsenmiştir. Görüşme yöntemi belirli bir konu hakkında derinlemesine soru sorarak, cevap yeterli bulunmadığında veya açıkça belirtilmediğinde yeniden sorarak konuyu daha net hale getirdiğinden araştırmacılar tarafından avantajlı bulunan bir yöntemdir (Çepni, 2009). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler testlerdeki ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırmış ve araştırmacılara esneklik sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Çalışmanın verileri “Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu” ile toplanmıştır. Görüşme formu bir yüksek lisans tezi kapsamında, Petrova (2022) tarafından hazırlanan “Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Anket Formu” temel alınarak ve alanyazın incelenerek geliştirilmiştir. Çalışmada öncelikle anketten yararlanmak için gerekli izinler alınmıştır. Ardından alanyazındaki diğer görüşme formları ve anketler incelenmiş, “Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu” oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu, özel eğitim alanından üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan hazırlanan “Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu” nu anlaşılabilirlik ve kapsam açısından incelemeleri istenmiştir. Ayrıca form çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan ve zihin yetersizliği olan lise mezunu bir anneye uygulanmış ve anneden formda anlaşılmayan bir soru olup olmadığını belirtmesi istenmiştir. Uzmanlardan ve anneden gelen görüşler doğrultusunda Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu’nda gerekli düzeltmeler yapılmış, forma son hali verilmiştir.

Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu; demografik bilgiler, annelerin çocukları ile oyun oynama durumlarına yönelik bilgileri ve oyuna yönelik görüşleri olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Demografik bilgi bölümünde anneye ve çocuğa ilişkin on soru, annelerin çocukları ile oyun oynama durumlarına yönelik on beş soru ve oyuna yönelik on soru bulunmaktadır. Demografik bilgi ile oyuna yönelik görüşler bölümlerinde annelere seçenek sunulurken, annelerin çocukları ile oyun oynama durumları ise açık uçlu sorular ile yoklanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinin ilk adımı uygulama izinlerinin alınmasıdır. Bunun için özel eğitim rehabilitasyon kurumu yöneticisi ile görüşülmüş, gerekli izinler alınmıştır. Ardından çalışmaya katılmaya gönüllü olan zihin yetersizliği çocuğa sahip annelere ulaşılmıştır. Anneler ile bire bir görüşülmüş, çalışmanın amacı anlatılmış ve veri toplama formu tanıtılmıştır. Annelere kendilerinden herhangi bir kişisel bilgi istenmeyeceği, verdikleri yanıtların sadece araştırma için kullanılacağı ve sorulara içtenlikle yanıtlamalarının önemli olduğu anlatılmıştır. Anneler görüşme formunun demografik bilgi ile oyuna yönelik görüşler bölümlerini kendileri doldurmuşlardır fakat zorlandıkları durumlarda birinci araştırmacı tarafından yardım edilmiştir. Açık uçlu sorular olan annelerin çocukları ile oyun oynama durumlarına yönelik verdikleri yanıtlar ise birinci araştırmacı tarafından formda ilgili yerlere not edilmiştir. Bir anne ile görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüş, toplam bir ay içerisinde tüm veriler elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu'na verilen yanıtlara ilişkin elde verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, ilk aşamada yapılan görüşmelerin analizine göre kodlamalar yapılmış ve bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Bu temalardan elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Mevcut çalışmada içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyum yüzdesi (Agreement percentage) " $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirliği uyum oranının %70'in üzerinde olması araştırmacıların kodlama güvenilirlikleri için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada uyum yüzdesi "zihin yetersizliği olan çocukların oyun oynama durumları" teması için %92, "zihin yetersizliği olan çocukların evde oyun oynama durumları" teması için %96, "zihin yetersizliği olan çocukların dışarıda oyun oynama durumları" teması için %95 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
1. Zihin yetersizliği olan çocukların oyun oynama durumları	1.1. Oyunun tanımı 1.2. Oyun oynayabilmeleri 1.3. Oynanabilen oyunlar 1.4. Oynanabilen oyuncaklar 1.5. Tercih edilen oyun ve oyuncaklar 1.6. Tercih edilmeyen oyun ve oyuncaklar 1.6. Oyunun çocuğu açısından faydaları
2. Zihin yetersizliği olan çocukların evde oyun oynama durumları	2.1. Çocuğun evde oyun oynama ile geçirdikleri süre 2.2. Çocuğun evde oynadığı oyunlar 2.3. Çocuğun oyun arkadaşları 2.4. Evdeki oyun ortamları 2.5. Annelerin çocuğuyla evde oyun oynama sıklıkları 2.6. Annelerin çocuğu ile oynadığı oyun çeşitleri 2.7. Babanın çocuğu ile oyun oynama durumu 2.8. Çocuğun evde televizyon izmeye ayırdığı süre 2.9. Çocuğun evde cep telefonu ve tablet bilgisayar ile zaman geçirme durumları 2.10. Annelerin zihin yetersizliği olan çocuğu ile oyun oynamak için bir eğitim almaya olan gereksinimleri
3. Zihin yetersizliği olan çocukların dışarıda oyun oynama durumları	3.1. Ev dışındaki oyun ortamları 3.2. Çocukların dışarıda oyun oynama ile geçirdikleri süre 3.3. Çocukların dışarıda oyun oynamaya kimlerle gidebileceği 3.4. Çocukların hangi hava şartlarında dışarıda oyun oynayabilecekleri

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmadan elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı tüm dökümleri okuyarak birbirinden bağımsız bir şekilde alt temaları oluşturmuşlardır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek verilerin üç tema altında toplanması konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Bu bağlamda zihin yetersizliği olan çocukların oyun oynama durumları, zihin yetersizliği olan çocukların evde oyun oynama durumları ve dışarıda oyun oynama durumları olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir. Birinci ana tema olan "zihin yetersizliği olan çocukların oyun oynama durumları" başlığı altında; "oyunun tanımı, oyun oynayabilmeleri, oynanabilen

oyunlar, oynanabilen oyuncaklar, tercih edilen oyun ve oyuncaklar, tercih edilmeyen oyun ve oyuncaklar ile oyunun çocuğu açısından faydaları” olmak üzere altı alt tema oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan “zihin yetersizliği olan çocukların evde oyun oynama durumları” başlığı altında olmak üzere on alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar ise “çocuğun evde oyun oynama ile geçirdikleri süre, çocuğun evde oynadığı oyunlar, çocuğun oyun arkadaşları, evdeki oyun ortamları, annelerin çocuğuyla evde oyun oynama sıklıkları, annelerin çocuğu ile oynadığı oyun çeşitleri, babanın çocuğu ile oyun oynama durumu, çocuğun evde televizyon izmeye ayırdığı süre, çocuğun evde cep telefonu ve tablet bilgisayar ile zaman geçirme durumları ile annelerin zihin yetersizliği olan çocuğu ile oyun oynamak için bir eğitim almaya olan gereksinimleri”dir. Üçüncü ana tema olan zihin yetersizliği olan çocukların dışarıda oyun oynama durumlarına ilişkin dört alt tema belirlenmiştir. Bunlar; “ev dışındaki oyun ortamları, çocukların dışarıda oyun oynama ile geçirdikleri süre, çocukların dışarıda oyun oynamaya kimlerle gidebileceği ve çocukların hangi hava şartlarında dışarda oyun oynayabilecekleri” olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

Annelerin çocuk oyunlarına yönelik görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre anneler “A” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına “A1-A20” arasında olacak şekilde numara verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda annelerin görüşleri araştırmanın amacına uygun olarak analiz edilmiş, elde edilen bulgular ana temalar çerçevesinde sırasıyla yorumlanmıştır.

3.1. Annelerin zihin yetersizliği olan çocuklarının oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri

Çalışmada öncelikle annelere oyun tanımını yapmaları istenmiştir. Elde edilen bulgularda iki annenin herhangi bir tanım yapmadıkları, diğer annelerin oyunu; “*eğlenceli vakit geçirmektir (A1)*”, “*gelişimsel beceridir (A2)*”, “*eğlendiği, öğrendiği tüm etkinliklerdir (A4)*”, “*hayal kurmadır (A5)*”, “*eğlence ve rahatlamadır (A6)*”, “*ortaklık demektir (A7)*”, “*çocuğun rahatlama aracıdır (A8)*”, “*sosyalleşme ve paylaşmadır (A9)*”, “*birlikte yapabilmektir (A10)*”, “*çocuğu eğlendiren aktivitedir (A11)*”, “*eğlencedir (A12)*”, “*çocukla geçirilen aktivitedir (A13)*”, “*çocukların birşeyler öğrendiği etkinliktir (A14)*”, “*çocuğumla kaliteli zaman geçirmek ve onun istediği oyunu oynamaktır (A15)*”, “*sosyalleşme ve rahatlamadır (A16)*”, “*çocuğun iletişimi için olan herşeydir (A17)*”, “*ocuğumla keyifli zaman geçirmektir (A18)*”, “*bizim için iletişimidir (A19)*” olarak tanımladıkları görülmüştür.

Araştırmada çocuklarının oyun oynayabildiğini ifade eden anne çocuğunlukta iken (15 anne), tek başına oynayamıyor, benimle oynuyor diyen (3 anne) ve oyun oynayamıyor diyen annelerin (2 anne) olduğu bulunmuştur. Çocuğunun oyun oynamayı bildiğini belirten A16, “*çocuğum sembolik oyun oynayabiliyor*” ifadesini kullanmıştır. Bunun yanı sıra çocuğunun oyun oynamayı bilmediği belirten A17 ise; “*çocuğum oyun oynamayı bilmiyor, kendisi oyun kuramıyor*” demiştir. Benimle oyun oynayabiliyor diyen A14 çocuğunun 3 yaşında olduğunu, az oynayabiliyor diyen A11 ise çocuğunun yaşının 5 olduğunu söylemiştir.

Annelerin zihin yetersizliği olan çocuklarının oynadıkları oyunların çoğunlukla arabalarıyla oynamak (A3, A5, A7, A8, A11, A13) ve saklambaç, yakalamaç oynamak (A2, A3, A6, A7, A9, A11), top oynamak (A3, A4, A7, A8, A14) olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra anneler çocuğunun hayvanlar ile oynadığını (A1), bebekleri ile evcilik oynadığını (A1), bul tak oyunları yaptığını, kaydırak ve salıncakta oynadığını (A14), balon ve kumla oynadığını (A13), oyuncak silah ile oynadığını (A7) resim (A6) ve kule yaptığını (A5), oyun hamuru ile oynadığını (A4) söyledikleri görülmüştür.

Anneler zihin yetersizliği olan çocuklarının oyuncaklarının daha çok araba, puzzle ve mutfak araç gereçleri (A20), araba, hayvan, mandal ve çoraplar (A19), araba, tablet, cep telefonu (A18), kitap, balon ve scooter (A17), bebek ve legolar (A16) arabalar (A1, A3, A12) top, arabalar, kalem, tak çıkar legolar (A8), eğitici oyuncaklar (A4) ve legolar (A3) olduğunu belirtmişlerdir. Oyuncakların alınmasında kararın daha çok anneye (A4, A5, A15, A17) ya da hem anne hem baba ortak karar ile (A3, A11, A12, A13, A14), çocuğun kendisi olduğu ifade edilmiştir (A2, A6, A8, A11).

Anneler tarafından zihin yetersizliği olan çocukları için tercih edilen oyun ve oyuncakları incelendiğinde ise eğitici oyuncaklar ve zeka oyuncakları ile yine eğitici ve zeka oyunları tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu alt tema altında A4; “*zeka oyunları isterdim*”, A13 ve A5; “*yaşına göre oyun oynamasını isterdim*”,

A20; “*hayali oyun oynamasını isterdim*”, A1; “*daha uzun süre oyun oynamasını isterdim*”, A13; “*faydalı olmasına ve sağlıklı olmasına dikkat ediyorum*” A11; “*kırmamasına dikkat ediyorum*” cevaplarını vermişlerdir.

Anneler tarafından zihin yetersizliği olan çocukları için tercih edilmeyen oyun ve oyuncakları incelendiğinde ise tehlikeli, riskli, zararlı oyunlar ile sivri uçlu, zarar verici, silah gibi zararlı oyuncakları tercih etmedikleri görülmüştür. A20; “*ürkütücü karakterde olan peluş oyuncaklar*”, (A20) “*oyun hamuru, suluboya ve boyalar*”, (A19)”, “*sivri olan her şey, silahlar*” (A18), “*silah, bıçak, kesici alet*” (A8), “*silah ama oynuyor*” (A7), “*küçük parçalı oyuncaklar*” (A4) ve “*zarar verici oyuncaklar ve oyunları tercih etmem*” (A3) yanıtlarını vermişlerdir.

Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları için oyunun yararlarını ise; “*kas gelişimi oluyor ve eğleniyor*” (A3), “*dikkat süresi geliyor*” (A4), “*rahatlatıyor*” (A8), “*öğreniyor, duygularını paylaşıyor, paylaşmayı öğreniyor*” (A9), “*hayata hazırlanıyor, sosyalleşiyor, gerekli becerileri öğreniyor, mutlu oluyor*” (A13), “*hayal gücünü geliştiriyor ve telefondan uzaklaşıyor*” (A15), “*gelişimini çok etkiliyor*” (A16), “*dil gelişimi sağlıyor, sosyalleşiyor, rahatlıyor*” (A17), “*zihinsel yönden geliyor*” (A20) yanıtlarını vererek belirtmişlerdir.

3.2. Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile evde oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri

Zihin yetersizliği olan çocukların evde oyun oynama ile geçirdikleri süre annelerin görüşlerine göre belirlenmiştir. Buna göre günde üç saatini oyuna ayırır diyen anneler (A7, A15), günde iki saatini oyun ile geçirir diyen anne (A8), en az bir saat oynar diyen anneler (A11, A13, A17), bir saatten daha az oynuyor (A4, A6, A20), yarım saatten daha az oyun oynuyor (A1, A2, A3, A5, A9, A10, A12, A14, A16, A18, A19) diyen annelerin olduğu belirlenmiştir.

Çocuklarının evde oynadığı oyun çeşitlerine bakıldığında ise annelerin; günlük kitap okumaya üç saat (A7), iki saat (A6), bir saat (A3, A8, A11, A18) ve yarım saat (A4, A15, A16), yarım saatten daha az (A7, A5) zaman ayırdıkları, diğer taraftan çoğunluğun (A1, A2, A9, A10, A12, A13, A14, A17, A19, A20) kitap okumaya zaman ayırmadıkları bulunmuştur. Anneler arasında evde sanat etkinlikleri yaptıkları belirten olduğu, zaman ayıranların ise sanat etkinliklerine günde iki saat (A8, A15), günde bir saat (A9, A11, A16, A20) günde yarım saat (A2, A13, A18), günde yirmi dakika (A13, 18) geçirdiklerini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Anneler çocukların evde oyun arkadaşlarının “anne, baba, kardeşler, akrabalar (babaanne, annane, dede, dayı, hala, teyze)” olduğunu belirttikleri (A12, A13, A17, A20), Anne, baba, kardeşler olarak yanıtladıkları (A4, A7, A18, A19) ya da sadece anne baba (A2, A9, A16), kardeşler (A15), anne ve kardeşler (A1, A3, A5) ya da arkadaşları (A1, A3, A9, A12) olarak belirttikleri görülmüştür. Annelerden çocuğunun bir oyun arkadaşı yok (A2, A10, A14) ifadesini kullananlarında olduğu belirlenmiştir.

Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile evde oynanan oyunlarla ilgili görüşlerinden oyun ortamı da incelenmiştir. Anneler çocukları ile daha çok salonda (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A16, A17, A19, A20), çocuğun kendi odasında (A3, A4, A6, A11, A13, A15, A17, A18, A20), mutfakta (A6, A10, A11, A13, A14, A20), yatak odasında (A4, A9, A14, A19) ve banyoda (A6) oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile evde oyun oynama sıklıklarının “*haftada her gün oynarım*” diyen annelerin büyük çoğunlukta olduğu (A20, A19, A18, A17, A16, A15, A14, A13, A12, A11, A10, A8, A6, A4, A3), ayrıca “*haftada birkaç gün oynarım*” (A9, A7, A5, A2) ile “*hafta sonları oynarım*” (A1) diyen annelerin de bulunduğu görülmüştür. Oyun oynama girişiminin ise “*benden gelir*” (A20, A19, A13, A10, A4, A2, A1) diyen, “*çocuktan gelir*” (A18, A16, A15, A14, A7) diyen ve “*çocuk ve anneden gelir*” (A17, A12, A11, A9, A8, A6, A5, A3) diyen anneler olduğu belirlenmiştir.

Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile oyun çeşitlerine bakıldığında ise “*çocuğumla birlikte saklambaç, araba sürmek, evcilik oynarım*” (A20, A19, A18, A16), “*kitap okurum ve puzzle yaparız*” (A17, A4) yanıtlarını verdikleri belirlenmiştir.

Annelere babanın çocuğu ile oyun oynayıp oynamadığı sorulduğunda ise babanın oynadığını ve yeterli bir süre olduğunu belirten (A2, A7, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20), babanın

oynadığını fakat yeterli olmadığını (A1, A3, A4, A5, A8), babanın hiç oynamadığını (A6, A9, A14) ifade ettikleri görülmüştür.

Annelerin çocuklarının evde televizyon izlemeyi yasakladıkları (A4, A5, A6, A8, A13, A15, A20) görülmekle birlikte, bir annenin (A7), televizyon izlemeye hiç kısıtlama getirmediği, böylece çocuğunun günde 3 saat televizyon izlediğini belirttiği, günde bir saat televizyon izlemeye izin veren annelerin (A3, A11, A17, A18, A19) olduğu ya da televizyon izlemeyi yarım saatle sınırladıklarını belirttikleri (A2, A12) bulunmuştur.

Zihin yetersizliği olan okul öncesi dönem çocuğuna cep telefonu ve tablet bilgisayarı kullanmayı yasaklayan annelerin (A1, A13, A14, A17) ve cep telefonu ve tablet bilgisayarda zaman geçirmesine günde iki saatten fazla (A3, A7, A16, A19), günde 1 saat (A4, A6, A8, A20), günde yarım saat (A2, A5, A15, A11, A18) izin veren annelerin olduğu belirlenmiştir. Cep telefonu ile vakit geçirmelerine izin veren annelerden A8 ve A19 “araba yarışı oynamasına”; A16 “eğitici oyunlar oynamasına”; A4 “çocuk videoları izlemesine”; A3 “okuma yazma çalışması yapmasına” izin veriyorum, demiştir.

Zihin yetersizliği olan çocuğu ile oyun oynamak için bir eğitim almayı gerekli gören annelerin daha fazla (A1, A2, A3, A4, A5, A9, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20) görülürken, eğitim almaya ihtiyacım yok diyen annelerin (A6, A7, A8, A11, A12, A18). A14 ve A19 “çocuğumla oyun oynamak için eğitim almalıyım” derken, A5 “özellikle dil gelişimi için haftada 4 kez en az 1 saat eğitim almalıyım” ifadelerini kullanmıştır. Eğitim almaya ihtiyacı olmadığını belirten A18 ise “almaya gerek duymuyorum, ben kendim yettiğimi düşünüyorum” görüşünde bulunmuştur.

3.3. Annelerin zihin yetersizliği olan çocuklarının ev dışında oyun oynama durumlarına yönelik görüşleri

Annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile ev dışında oynanan oyunlarla ilgili görüşlerinden ilk olarak oyun ortamı incelenmiştir. Anneler çocuklarının parklarda (A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19), ebeveynlerin bulunduğu her yer sitenin bahçesi dışındaki oyun alanlarında (A3, A7, A10, A13, A20) ve AVM oyun alanları (A2, A3, A4, A5, A8, A9, A11, A12, A13, A14, A16)’nda oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Zihin yetersizliği olan çocukların dışarıda oyun oynama ile geçirdikleri zamanları annelerin görüşlerine göre belirlenmiştir. Buna göre günde en az bir saat oynar diyen anneler (A3, A4, A6, A15, A17), bir saatten daha az oynuyor (A1, A18), yarım saatten daha az oyun oynuyor (A2, A5, A8, A10, A11, A12, A13, A16, A20) diyen anneler ile vakit buldukça oynar diyen anne (A9) olduğu belirlenmiştir.

Zihin yetersizliği olan çocuklarının dışarıda kiminle oynamasına izin verirsiniz sorusuna annelerin; “sadece yetişkinle çıkmasına izin veririm” (A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18) diyen annelerin çoğunlukta olduğu, ayrıca “yetişkinle ve daha büyük çocuklar ile dışarıda oyun oynamasına izin veririm” (A3, A9, A20), “daha büyük çocuklar ile dışarıda oyun oynamasına izin veririm” (A19), “yalnız çıkmasına izin veririm” (A14), cevaplarını da verdikleri belirlenmiştir.

Zihin yetersizliği olan çocuklarının dışarıda “her türlü hava koşulunda dışarıda oyun oynamasına izin veririm” (A3, A5, A6, A7, A8, A10, A12, A16, A17)” cevabını veren annelerin çoğunlukta olduğu, “güzel havalarda ve kar yağdığında dışarı çıkmasına izin veririm” (A1, A11, A18, A19) ve “güzel havalarda ancak çıkabilir” (A2, A4, A9, A13, A14) diyen annelerin olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada zihin yetersizliği olan okul öncesi dönem çocuğa sahip annelerin çocuklarının oyun oynamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya 20 anne katılmıştır. Annelere araştırma kapsamında alanyazın taraması sonucunda hazırlanmış olan “Annelerin Oyuna Yönelik Görüşleri Formu” uygulanmış, elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın bulgularında üç ana temaya ve her bir temanın altında alt temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci ana teması annelerin zihin yetersizliği olan çocuklarının oyun oynama durumlarına yönelik görüşleridir. Bu tema altında ilk olarak anneler tarafından yapılan oyun tanımlarına yer verilmiştir. Bulgular incelendiğinde annelerin oyunu; eğlence, sosyalleşme, rahatlama, paylaşma, birlikte zaman geçirme, birlikte kaliteli zaman geçirme, birlikte keyifli zaman geçirme olarak

tanımladıkları belirlenmiştir. Annelerden biri de oyunu; çocukların bir şeyler öğrendikleri etkinlikler” olarak tanımlamıştır. Annelerin ifadeleri alanyazındaki oyun tanımları ile örtüşmektedir. Literatürde de oyuna ilişkin farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Ancak oyunun genel olarak kendiliğinden ortaya çıkan, belirli bir amacı olmayan, insanı mutlu eden, serbest bir etkinlik (Akgün-Giray, 2022, Karşı, 2016; Özdoğan, 2009 olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte yapılan bir çalışmada (Tuğrul vd., 2014) katılımcılar benzer bulguya ulaşılmış, katılımcılardan birisi oyunu; “çocukları gülümseten, keyif veren, eğlendiren bir araçtır” olarak tanımlamıştır.

Çalışmada annelerden çoğunluğu çocuklarının oyun oynayabildiklerini, bu oyunların daha çok araba ve bebek ile oynama, top oynama, Legolar ile oynama, saklambaç veya yakalamaca, cep telefonu ya da tablet bilgisayar ile oynama olduğu görülmüştür. Ayrıca annelerden bazıları çocuklarının oyun oynamayı bilmediğini, kendisinin oyun kuramadığını da ifade etmişlerdir.

Anneler zihin yetersizliği çocuğunun daha çok hayal kurmayı sağlayabilecek, dil gelişimlerini artıracak eğitici ve zeka geliştirici oyunlar ile oyuncakları tercih etmişler, diğer taraftan tehlikeli, sivri uçlu, ürkütücü, yaralayıcı ya da sağlığa zararlı oyunları ve oyuncakları ise tercih etmemişlerdir. Yapılan bir araştırmada (Tuğrul vd., 2014) tipik gelişim gösteren çocukları ve torunları için daha çok dış mekan oyunları tercih etmişlerdir. Bu çalışmada ise annelerin daha çok eğitici, zeka ve dil becerileri geliştirmeye yönelik oyun ve oyuncak tercih etmelerinin nedeni olarak çocuklarının zihin yetersizliğine sahip olmaları olduğu düşünülmektedir.

Anneler oyunun çocuklarının kas, beden, zihin, dil gelişimini desteklediğini, ayrıca dikkat süresini artırdığını, paylaşma ve sosyalleşme gibi sosyal becerileri geliştirdiğini, çocuklarının oyun ile rahatladıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin çocuklarına oyun için ayırdıkları zamanın yarım saatten daha az olduğu bulunmuştur. Az sayıda annenin çocuğu ile oyun oynamaya yarım saatten fazla, bir saate yakın veya bir saatten fazla bir süre ayırdığı belirlenmiştir. Kitap okumaya zaman ayırmayan annelerin de çoğunlukta olduğu, günlük sanat etkinlikleri olarak düşünülen resim, boyama, oyun hamuru gibi etkinliklere ise zaman ayırmayan annelerin yine çoğunlukta olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bulguları alanyazında otizm spektrum bozukluğu olan çocuğu sahip ebeveynler ile yapılan bir çalışma (Töret, Özdemir, Selimoğlu ve Özkubat, 2014) bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada çocukları ile 30-60 dakika oyun oynayan ebeveynlerin sayısının daha çok olduğu bulunmuştur.

Annelerin çocukları ile daha çok salonda oyun oynadıkları bulunmuştur. Hafta içi her gün oyun oynamaya zaman ayıran anneler fazla iken çocuğu ile oyun oynamaya haftada bir zaman ayıran annelerin de olduğu göze çarpmıştır. Çocukla oynanan oyun çeşitlerinin ise saklambaç, araba sürme, evcilik oyunları olduğu belirlenmiştir.

Babaların ise nadiren ya da hiç oyun oynamadıkları bulunmuştur.

Çocuklarının evde televizyon izlemeyi yasaklayan anneler olduğu gibi sınır getiren veya sınırlamayan annelerin de olduğu görülmüştür. Diğer taraftan cep telefonu veya tablet bilgisayar ile zaman geçirmesine izin veren annelerin sayısının daha fazla olduğu görülmüştür.

Çocuğu ile oyun oynamak için bir eğitim almayı gerekli gören anneler olduğu gibi gerek duymayan, kendisini yeterli gören annelerin de olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu alanyazında yapılan bir çalışma sonucu ile kısmen örtüşmektedir. Çalışmada araştırmaya katılan anne-babaların çoğu çocuğuna oyun becerisi öğretirken oyun sürecinde neler yapılması gerektiği konusunda model olacak birisine ihtiyacı ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Şentürk Cesur, 2019). Bu araştırmada ise annelerin çoğu eğitim almak isterken az sayıda da olsa bazı anneler eğitim alma ihtiyacı hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı annelerin bu şekilde düşüncelerinin sebebi kendilerini bu konuda geliştirmiş olabilecekleri ya da oyun oynamayı öğrenmeyi gerek duymadıkları olabilir.

Dışarıda oyun oynamaya izin veren anneler olduğu gibi bu zamanı hava şartlarına bağlı kalarak kısıtlayan annelerin olduğu da görülmüştür. Kışın en fazla yarım saat, yazın ise günde iki üç saat dışarıda oyun oynamasını sağlayan annelerin olduğu belirlenmiştir. Dışarıda en çok oyun oynanan ortamların parklar, evin bahçesi ve AVM oyun alanları olduğu bulunmuştur. Anneler çocuğun dışarıya ancak bir yetişkinle çıkmasını daha uygun gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgular annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile oyun oynamanın önemli olduğunu, oyuna zaman ayırdıklarını, ancak daha kaliteli oyun oynamak için uzman yardımı almak istediklerini ortaya koymuştur. Annelerin çocukları ile oynadıkları oyun türlerine bakıldığında da, eğitsel oyunlara yönelik bilgi ve becerilerinin artırılması gerektiği önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışmada annelerin çocuklarına ayırdıkları oyun zamanının az olduğu bulunmuştur. Bu da yine annelerin bu konudaki bilgi ve beceri eksikliklerine dayandırılabilir. Bu nedenle ileri araştırmalarda annelere zihin yetersizliği olan çocukları ile oyun oynama becerilerine yönelik eğitim verilmesi, böylece annelerin oyun ile ilgili bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması önerilmektedir. Ayrıca yapılacak ileri çalışmalarda gözlem teknikleri de kullanılarak annelerin zihin yetersizliği olan çocukları ile oyunlarına yönelik daha ayrıntılı bilgi elde edilmesi önemli görülmekte ve önerilmektedir.

Kaynakça

- Akgün-Giray, D. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara doğal bağlamda sunulan hayali oyun müdahale paketinin etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Akşin-Yavuz, E. (2016). Bilişsel İşlevlerin Uygulanması Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve 48-66 aylık çocukların bilişsel işlevlerinin gelişiminin incelenmesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Brewin, B. J., Renwick, R., & Fudge Schormans, A. (2008). Parental perspectives of the quality of life in school environments for children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and other developmental disabilities*, 23(4), 242-252.
- Can, S. (2016). Cezaevinde yanında çocuğu olan annelerin ve çocuklarının oyun ve oyuncaklar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chien, C. W., Rodger, S., & Copley, J. (2017). Parent-reported participation in children with moderate-to-severe developmental disabilities: Preliminary analysis of associated factors using the ICF framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 483-496.
- Convention on the Rights of the Child. (2013). https://www.unicef.org/turkmenistan/sites/unicef.org.turkmenistan/files/2019-09/GC_13_EN.pdf
- Creswell, J.W. (2017). *Nitel Araştırmacılar İçin 30 Temel Beceri*. (Çev: H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2009). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Genişletilmiş 4. baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Demir, E. (2016). Oyun temelli baba-bebek etkileşim programının baba ve bebek davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ecirli, H. (2014). Anne-baba-çocuk ve oyun. *Yaşamın İlk Yıllarında Oyun: Oyuna Çok Yönlü Bakış*. ed. Hülya Gülay Ogelman. Ankara: Pegem Yayıncılık, 295-315.
- Erbay, F., & Durmuşoğlu Saltalı N. (2012). *Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 249-264.
- Erden, Ş. (2001). Anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, S. (2016). Erken çocukluk dönemindeki çocukların annelerinin oyun algısının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erşan, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubundaki çocukların oyun ve çalışma (iş) ile ilgili algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Hedges, H., & Lee, D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 38(4), 257-272.
- Karlı, E. (2016). Çocuk, Oyun ve Eğitim. M. Ören (Editör), *Çocuk ve Oyun içinde*, 2-22.
- Kayaoğlu, H.A. (2014). Play as seen by children and pre-school teachers in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 ,149 -153.
- Koçyiğit, S. ve Başara Baydilek, N. (2015). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Algılarının İncelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(1), 1-16.
- Lazarus, M. (1885). *Über die reize des spiels*. F. Dümmeler.
- Morris, B.L. (2013). Mothers' perceptions of their children's play: Scale development and validation. *Universal Journal of Psychology*,1(3), 121-144.
- Özdoğan, B. (2009). *Çocuk ve Oyun Çocuğa Oyunla Yardım* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, A. ve Gürleyik, S. (2016). Anne babaların Okul Öncesi Dönem Çocukları ile Etkileşimlerinde Oyunun Yeri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9(42), 1283-1289.
- Petrova, A. (2022). *Erken Çocukluk Döneminde Çocuğu Olan Özbek ve Türk Annelerin Oyuna Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Piaget, J. (1962). Play, dreams and imitation in childhood. New York: Norton.
- Piltin, P. ve Piltin G. (2013). Okul Çağı Çocuklarının Oyun Kavramına İlişkin Algılarının ve Oyun Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 15-31.
- Rubin, K. H., & Maioni, T. L. (1975). Play preference and its relationship to egocentrism, popularity and classification skills in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21(3), 171-179.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Sterman, J., Naughton, G., Froude, E., Villeneuve, M., Beetham, K., Wyver, S., & Bundy, A. (2016). Outdoor play decisions by caregivers of children with disabilities: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 931-957.
- Sutton-Smith, B. (1983). Piaget, play, and cognition, revisited. *The Relationship between Social and Cognitive Development*, 229-250.
- Şentürk Cesur, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin oyun becerilerine ve öğretimine ilişkin görüşleri* (Master's thesis, Tez (yüksek lisans)-Anadolu Üniversitesi).
- Töret, G., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Özkubat, U. (2014). Otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Tunçeli, H. İ. (2017). Oyun ve Cinsiyet ve Farklı Kültürlerde Oyun. A. Önder, H. Arslan Çitçi (Editörler). *Erken Çocuklukta Oyun ve Oyun Yoluyla Öğrenme*, 323-333.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makale id= 9

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3530-9588 - 0000-0002-8573-6441

| 109

Çocuklar İçin Gerçekleştirilen Uygulamalı Oyun Araştırmalarının Özelliklerinin Betimlenmesi**Prof.Dr. Elif Sazak Duman¹ , Dr. Işıl Terzioğlu²**¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü² Özel Özden Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

*Corresponding author: Işıl Terzioğlu

Özet: Oyun çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Oyun çocukları hayata hazırlamakta, çocukların sosyal iletişimlerini arttırmakta, duygusal zekalarını güçlendirmekte ve bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Çocuklar için uygulamalı oyun çalışmaları oyun terapisi ve oyun eğitim programları olmak üzere iki farklı şekilde, tipik gelişim gösteren veya farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklara yönelik gerçekleştirilmektedir. Çocuklar için gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının içeriği, şekli ve hedeflediği değişkenleri ile bu çalışmalarının nerede, kim tarafından ve nasıl sunulduklarının betimlenmesi var olan durumun ortaya konulabilmesi açısından önemli görülmektedir. Elde edilen bulguların çocuklar ile yapılacak oyun araştırmalarına ve uygulamalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının özelliklerinin betimlenmesidir. Araştırmada amaçsal örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Öncelikle Türkiye’deki alanyazın taranmış, tarama çalışmaları için Google Akademik, ULAKBİM ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmış, “oyun, oyun terapisi, oyun teknikleri, oyun tedavisi, oyun eğitimi” kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda elde edilen çalışmaları betimsel olarak analiz etmek için dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda 2000-2023 yılları arasında, çocuklar için gerçekleştirilen 64 uygulamalı araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmalar katılımcılar, yöntem, değişkenler, ortam, kullanılan araç gereçler, kullanılan veri toplama araçları, uygulama süreci, analiz teknikleri ile güvenilirlik çalışmaları yönünden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde ayrıca güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alanyazın çerçevesinde tartışılmış, ileri araştırmalara ve uygulamalara öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Oyun Eğitimi, Oyun Terapisi.

Description of the Features of Applied Play Research for Children

Abstract: Play is an important part of child development. Play prepares children for life, increases their social communication, strengthens their emotional intelligence, and improves their cognitive skills. Applied play studies for children are carried out in two different ways: play therapy and play education programs for children with typical development or in different disability groups. Describing the content, form, and targeted variables of applied play research conducted for children and where, by whom, and how these studies are presented are considered important in terms of revealing the current situation. It is thought that the findings obtained will guide play research and practices with children. The aim of this study is to describe the characteristics of applied play research conducted in Turkey. Criterion sampling method and document analysis technique, which are purposive sampling strategies, were used in the research. First of all, the literature in Turkey was scanned, Google Scholar, ULAKBİM, and National Thesis Center databases were used for the scanning studies, and the words "play, play therapy, play techniques, play therapy, play intervention" were used. To analyze the studies obtained as a result of the scan descriptively. Inclusion and exclusion criteria were determined. In line with the determined criteria, 64 applied studies conducted for children between 2000 and 2023 were reached. The studies included participants,

methods, variables, environment, equipment used, data collection tools used, application process, analysis techniques, and reliability studies. Reliability studies were also carried out during the evaluation process. The results obtained from the study were discussed within the literature framework, and suggestions were made for further research and practice.

Keywords: Play, Play Intervention, Play Therapy.

1. GİRİŞ

Oyun çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Oyun, çocukluğun önemli bir yönüdür ve oyunun çocuk üzerinde birçok faydası bulunmaktadır. Öncelikle oyun çocuğun dil, bilişsel ve motor beceriler gibi temel becerilerin gelişmesini destekleyen önemli bir etkinliktir. Oyun çocukları hayata hazırlamakta, çocukların sosyal iletişimlerini arttırmakta, duygusal zekalarını güçlendirmekte ve bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Bununla birlikte oyun çocuğun okul öncesi yıllarından ergenliğe kadar çoğu arkadaşlığın kurulduğu bağlamdır (Bundy, 2012). Çocuğun gelişimi ve sosyalleşmesi için gerekli olan oyun aynı zamanda ebeveyni ile etkileşimini de güçlendiren bir fırsat sunar. Oyun, yalnızca diğer becerileri veya gelişimi teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda oyun çocuğun ileriki meslek seçimine, etkinliklerine, hobilerine katkı sağlayan bir unsurdur (Parham, Zemke ve Clarke, 1996).

Çocuklar için uygulamalı oyun çalışmaları oyun terapisi ve oyun eğitim programları olmak üzere iki farklı şekilde, tipik gelişim gösteren veya farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklara yönelik gerçekleştirilmektedir. Oyun terapisi, oyunun çocukların bütünsel gelişimindeki temel rolünü de içeren, çocuk gelişimi ilkelerine dayanan ampirik olarak desteklenen bir danışmanlık müdahalesidir (Bratton, Ray, Rhine ve Jones, 2005). Olgunlaşma perspektifinden bakıldığında, küçük çocuklar dünyaya dair somut görüşlere sahip olma eğilimindedirler ve bu nedenle karmaşık düşünce ve duyguları yalnızca kelimelerle ifade etme yetenekleri sınırlıdır (Piaget, 2013). Oyun terapisi çocuklara, somut ve soyut düşünce arasındaki boşluğu doldurmalarını sağlayan sözsüz ve evrensel bir ifade aracı sağlamaktadır (Landreth, 2012). Oyun terapisi türleri; psikoanalitik oyun terapisi, Jungian analitik oyun terapisi, Adlerian analitik oyun terapisi, çocuk merkezli oyun terapisi, deneyimsel oyun terapisi, yapılandırılmış oyun terapisi, Filial oyun terapisi, grup oyun terapisi, Theraplay: bağlanmayı geliştirici oyun terapisi ve bilişsel davranışçı oyun terapisi olarak isimlendirilmektedirler (Türe ve Barut, 2020). Amerikan Danışmanlık Derneği ve Oyun Terapisi Derneği üyelerinin katıldığı bir ankete göre, çocuk merkezli oyun terapisi, oyun terapisini kullanan ve belirli bir teorik yaklaşıma bağlı olan danışmanlar arasında en sık kullanılan yaklaşımdır (Lambert ve ark. 2012). Oyun uygulamalarında ise oyun temelli öğretim, eğitsel oyun, dijital oyun, grupla oyun ve ebeveyn aracılı oyun programları gösterilmektedir. Oyun temelli öğrenme oyun ve eğitim pedagojisini birleştiren, akademik öğrenme deneyimlerinin ilgi çekici ve gelişimsel olarak uygun yapılandırılması yoluyla çocukların gelişimine, ilgi alanlarına ve yeteneklerine odaklanan, çocuk merkezli ve çocukların oynarken öğrenmesini amaçlayan bir yöntemdir (Taylor ve Boyer, 2020). Eğitsel oyunlar ise eğitimde kullanılan oyunlardır ve bu oyunlar öğrenenlerin algı düzeylerini, karar verme becerilerini ve pratik düşünebilme becerilerini geliştirmektedir (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020; Yiğit, 2007). Eğitsel oyunlar farklı disiplinlerdeki derslere ilişkin ilgili konu ve kazanımlara yönelik, farklı öğrenci sayılarına ve çeşitli öğretim yöntemleri kapsamında uygulanabilirler (Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020). Dijital oyun belirli kuralları ve amaçları olan, bir donanım aracılığıyla (cep telefonu, tablet, oyun konsolu, vb.) oynanan oyunlardır (Samur, 2016). Grupla oyun ise oyunun bireysel olarak uygulanması yerine akran grubu içerisinde olması gerektiğini savunan bir uygulamadır (Gökcan, 2020).

Çocuklar için gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının içeriği, şekli ve hedeflediği değişkenleri ile bu çalışmalarının nerede, kim tarafından ve nasıl sunulduklarının betimlenmesi var olan durumun ortaya konulabilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan bu araştırmada Türkiye’de alan yazında ilk rastlanılan 2006 ile 2023 arasında yayınlanmış olan çalışmaların incelenmesi ve betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalışmalarda yer alan çocukların demografik (yaş) ve tek grup ile deney-kontrol grubu olma özellikleri nelerdir?
2. Çalışmaların bağımsız değişkenleri nelerdir?

3. Çalışmalarda ele alınan bağımlı değişkenler nelerdir?
4. Çalışmaların uygulama süreleri nedir?
5. Çalışmaların uygulama ortamları ve düzenleri nelerdir?
6. Uygulanan oyun programlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonuçları nasıldır?
7. Uygulanan oyun programlarının etkililik ve izleme bulguları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Model

Araştırmada amaçsal örnekleme stratejilerinden ölçüt örnekleme yöntemi ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada alan yazında rastlanılan okulöncesi çocuklara yönelik uygulamalı oyun araştırmalarının yayımlandığı ilk tarih olan 2010 ile 2023 arasındaki araştırmalar derlemiştir. Derlemede çocukların ve varsa diğer katılımcıların demografik özellikleri, araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişken veya değişkenleri, uygulamaların yöntemsel özellikleri (ortam, grup ya da bireysel olması), uygulamaların güvenilirlikleri ve sonuçları incelenmiştir. Bu amaçla “GoogleScholar” ve “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanlarında, “oyun”, “oyun uygulaması”, “oyun uygulamaları”, “oyun müdahalesi” “oyun temelli”, “oyun terapisi” anahtar kelimeleri kullanılarak iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak birinci tarama süreci gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramalar sonucunda toplamda 107 çalışmaya ulaşılmıştır.

2.2.Dâhil Etme ve Dışlama Ölçütleri

Tarama sonucunda elde edilen çalışmaları betimsel olarak analiz etmek için dâhil etme ve dışlama ölçütleri belirlenmiştir. Betimsel analiz kapsamına dâhil etme ölçütleri çalışmanın: a) okul öncesi çocuklarına yönelik olması b) ulusal veya uluslararası hakemli bir dergide Türkçe ya da İngilizce dilinde yayımlanmış olması, c) Türkiye’de gerçekleştirilmesi, d) normal gelişim gösteren çocuklarla veya bu çocuklara yönelik anne/baba/kardeş/öğretmen/akran ile yürütülmüş olması, e) Çocuk katılımcıların 0-6 yaş aralığında olması, f) yöntemin deneysel olması ve g) bağımsız değişkenin oyun olması veya oyun ile sunulması olarak belirlenmiştir. Dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan 36 araştırma betimsel analiz sürecine alınmıştır. Çalışmalar a) demografik (yaş) ve tek grup ile deney-kontrol grubu olma özellikleri, b) bağımsız değişken c) bağımlı değişkenler d) uygulama süreleri e) uygulama ortamları ve düzeni, f) bağımsız değişkene ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları g) programın etkililiği ve izleme bulguları açılarından incelenmişlerdir.

2.3.Güvenirlik

Araştırmada üç farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Güvenirlik analiz-lerinin tümünde “Kodlayıcılar arası görüş birliği/Kodlayıcılar arası görüş birliği + Kodlayıcılar arası görüş ayrılığıX100” formülü kullanılmıştır. İlk olarak iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları taramalarda elde edilen çalışmalar karşılaştırılmıştır. Tarama sürecine ilişkin güvenilirlik katsayısı %98 olarak bulunmuştur. İkinci aşamada, belirlenen dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak çalışmaları değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeye ilişkin güvenilirlik katsayısı %100 olarak bulunmuştur. Betimsel analiz sürecinde 38 araştırma belirlenen özelliklerine göre her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve analiz edilmiş, tabloya kodlanmıştır. Araştırmacıların ilk kodlayıcılar arası güvenilirlik sonucu %100 olduğundan kodlama çalışmalarına son verilmiş, kodlanan bilgilerine doğrultusunda bulgulara ulaşılmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde çocuklar için gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının özellikleri betimlenmiş, dahil edilen 38 çalışmanın a) demografik (yaş) ve tek grup ile deney-kontrol grubu olma özellikleri, b) bağımsız değişken c) bağımlı değişkenler d) araştırma yöntemi e) bağımsız değişkene ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları f) programın etkililiğine ve izleme verilerine ilişkin bulgular izleyen başlıklar altında önce tablolarda sunulmuş, ardından ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmaya dahil edilen 38 araştırma Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Çalışmaya Dahil Edilen Araştırmalar

Araştırmacı/lar	Katılımcılar ve Grupları	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken
1 Efe Kendüzler, S. (2023).	60-72 aylık 147 çocuk 3 deney grubu (n=33, n=34, n=26) 3 kontrol grubu (n=54)	Dijital oyun, eğitsel oyun ve matematik merkezinde oyun	Çocukların matematik ve öz düzenlemeli öğrenme becerileri
2 Şensoy, P., & İpek, M. (2023).	5-10 yaş 1 deney grubu (n=4) 1 kontrol grubu (n=4)	Çocuk merkezli oyun terapi yöntemi	Çocukların öfke durumları
3 Vural, S. (2023)	12-24 aylık bebekler	Oyun temelli dil eğitimi	Çocukların gelişim düzeyleri
4 Göle, M.Ö. (2023)	60-72 ay	Dijital oyun tabanlı destek eğitim programı	Sesbilgisel farkındalık becerileri
5 Yılmaz Demirer, Ö. & Topan, A. (2023)	3-5 yaş aralığı 1 deney grubu (n=30) 1 kontrol grubu (n=30)	Oyun terapisi	Ayrıntı kaygısı
6 Civelek, P. (2022)	5 yaş grubu, 12 çocuk. 1 deney grubu (n=7) 1 kontrol grubu (n=5)	Oyun temelli hareket eğitim programı	Çocukların motor gelişimleri, sosyal becerileri ve adım sayısı
7 İrmak, B. (2022)	6-7 yaş aralığında 3 çocuk	Çocuk Merkezli Oyun Terapisi	Davranış problemleri
8 Yıldırım, Z. (2022)	5 yaş grubu-26 çocuk	Oyun temelli dil eğitimi. Oyun, müzik, drama, fen, Türkçe, sanat, Bütünleştirilmiş büyük grup etkinlikleri	Akran ilişkileri
9 Semerci, D. (2022)	48-72 ay	Çocuk merkezli oyun terapisi	Davranış problemleri ve sosyal beceri düzeyleri
1 Çoşgun,? (2021)	48-60 aylık 20 çocuk. 1 deney grubu (n=10) 1 kontrol grubu (n=10)	Bilişsel oyun temelli dil gelişim programı	Dil gelişimi
1 Demirer, E. (2021).	18 çocuk (4-6 yaş) 17 çocuk (8-11 yaş)	Çocuk merkezli oyun terapisi	Kaygı düzeyleri
1 Özdemir-Göker, G. (2021)	5-7 yaş 20 çocuk 11 deney grubu (n=10) 1 kontrol grubu (n=10)	Çocuk merkezli oyun terapisi	Davranış problemleri
1 Yılmaz, H. (2021).	3-6 yaş	Oyun terapisi	İletişim becerileri
1 Acıbal, G. (2020).	60-72 ay 1 deney grubu (n=12) 1 kontrol grubu (n=12)	Oyun temelli sosyal beceri öğretimi	Dil becerileri
1 Akyel, A.İ. (2020).	Okulöncesi çocuklar	Dijital oyun destekli Sosyal Beceri Öğretim Programı	Sosyal beceri
1 Gökcan H. N. (2020)	66-72 ay arası	Grupla oyun eğitim programı	Sosyal memnuniyet
1 Yanıt, E. (2020).	5 yaş	Çocuk merkezli oyun terapisi	Sorun davranışlar
1 Güneş, C., & Tuğrul, B. (2020).	60-72 ay	Anne tarafından sunulan Lego destekli oyun	Oyun alışkanlıkları
1 Buharalı, S. (2019).	3-6 yaş 1 deney grubu (n=10) 1 kontrol grubu (n=10)	Gelişimsel oyun terapisi	Sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeyleri
2 Ergin, G. (2019).	3-6 yaş aralığında 6 çocuk	Hayali oyun becerileri öğretim programı	hayali işlevsel oyun davranışları
2 Güler, H. (2019).	Okul öncesi (3-5 yaş arası) 322 çocuk-86 öğretmen adayı-bir öğretmen ile 5 çocuk	Dijital oyun	Özbakım becerileri
2 Kökcü, R. G. (2019)	60-72 aylık 1 deney grubu (n=13) 1 kontrol grubu (n=13)	Doğal malzemelerden kil, kum ve su ile hazırlanan oyun programı.	Çocukların sosyal duygusal gelişimleri.
2 Sancak, S. (2019).	60-72 aylık 1 deney grubu (n=14) 1 kontrol grubu (n=14)	Grup Theraplay	Çocukların sosyal beceri ve problem davranışları
2 Temizel, B. (2019).	4-9 yaş arası 28 çocuk	Çocuk merkezli oyun terapisi.	Kaygı düzeyleri
2 Akbayrak, N.,& Kuru Turaşlı, N. (2017).	5-6 yaş grubundaki 15 çocuk	Oyun temelli öğrenme etkinlikler	Çevresel farkındalık
2 Altun, K. (2017).	4-8 yaş arası 1 deney grubu (n=15) 1 kontrol grubu (n=15)	Gelişimsel oyun terapisi	Travma sonrası duygusal stres düzeyleri
2 Çelik, (2017).	3-10 yaş grubu 32 çocuk.	Deneyimsel oyun terapisi	Çocukluk çağı travma sonrası stres bozukluğu
2 Koçkaya, S.,& Siyez, D. M. (2017)	6 yaş, 1 çocuk	Oyun terapisi	duygusal sorunlar, akran ilişkileri problemleri, prososyal davranışlar
2 Karayol, S. (2016).	5 yaş grubu 2 deney grubu (n=14, n=15) 1 kontrol grubu (n=17)	Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinlikleri eğitim programı	İşbirliği davranışları ve problem çözme

Araştırmacı/lar	Katılımcılar ve Grupları	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken
3 Türkoğlu, B. (2016)	60-72 ay 1 deney grubu (n=22) 1 kontrol grubu (n=22)	Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programı	Çocukların bilişsel gelişimleri
3 Teber, M. (2015).	6-10 yaş arası 30 çocuk	Çocuk merkezli oyun terapisi	Davranış sorunları
3 Aksoy, P. (2014).	Anasınıfına devam eden 120 çocuk 2 deney grubu (n=40, n=40) 1 kontrol grubu (n=40)	Hikaye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitimi	Sosyal beceri
3 Gözalan, E. & Koçak, N. (2014)	5-6 yaş aralığı 1 deney grubu (n=31) 1 kontrol grubu (n=31)	Oyun Temelli Dikkat Eğitim Programı	Dil becerileri
3 Sezici, E. (2013).	4-5 yaş aralığı 79 çocuk 1 deney grubu (n=39) 1 kontrol grubu (n=40)	Oyun terapisi	Sosyal yetkinlik ve davranış yönetimi
3 Sönmez, A. (2013).	60-72 aylık 20 çocuk 1 deney grubu (n=10) 1 kontrol grubu (n=10)	Oyun destek programı	Çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, bedensel gelişimleri
3 Akgün, E. & Yeşilyaprak, B. (2010).	4-5 yaş aralığı çocukların anneleri 1 deney grubu (n=10) 1 Plasebo grubu (n= 8) 1 kontrol grubu (n=9)	Anne Çocuk İlişkisini Oyunla Geliştirme Eğitim Programı	Anne-çocuk etkileşimi
3 Durualp, E., & Aral, N. (2010).	Anasınıfına devam eden altı yaşındaki çocuklar. 1 deney grubu (n=48) 1 kontrol grubu (n=48)	Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı	Sosyal beceri
3 Kaya, A. (2010).	3-5 yaş aralığında 1 deney grubu (n=7) 1 kontrol grubu (n=6)	Oyun müdahale programı (Play Package-OMP(Jocaba Uys, C. 2002).	Bilişsel becerilerin desteklenmesi

3.1. Çocukların Demografik (yaş) ve Tek Grup ile Deney-Kontrol Grubu Olma Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak çocukların demografik (yaş) ve tek grup ile deney-kontrol grubu olma özelliklerine ilişkin bulgular elde edilmiş, sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik (Yaş) ve Tek/Deney/Kontrol Grup Özellikleri

Yaşları	Çalışma sayısı	Katılımcı sayısı	Deney ve Kontrol Grup Sayıları
1-2 yaş aralığı	1	46 anne	1 deney 1 kontrol grubu (D=21, K=25)
3-5 yaş aralığı	2	60 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=30, K=30)
		13 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=7, K=6)
3-6 yaş	3	10 çocuk	Tek grup
		20 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=10, K=10)
		6 çocuk	Tek grup
4-5 yaş aralığı	4	18 çocuk ve anneleri	1 deney 1 kontrol grubu (D=9, K=9)
		20 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=10, K=10)
		79 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=39, K=40)
		27 çocuk ve anneleri	1 deney 1 kontrol grubu 1 plesebo (D=10, K=9, P=8)
4-6 yaş aralığı	1	18 çocuk	Tek grup
5-6 yaş aralığı	18	147 çocuk	3 deney 1 kontrol grubu (D1=33, D2=34, D3=26, K=54)
		72 Çocuk	3 deney 1 kontrol grubu (D1=22, D2=16, D3=17, K=17)
		12 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=7, K=5)
		26 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=13, K=13)
		24 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=12, K=12)
		49 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=25, K=24)
		40 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=20, K=20)
		1 çocuk	Olgu sunumu
		35 çocuk, 34 anne, 1 baba	Tek grup
		26 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=13, K=13)
		28 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=14, K=14)
		15 çocuk	Tek grup
		46 çocuk	2 deney 1 kontrol grubu (D1=14, D2=15 K=17)
		44 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=22, K=22)

Yaşları	Çalışma sayısı	Katılımcı sayısı	Deney ve Kontrol Grup Sayıları
		120 çocuk	2 deney 1 kontrol grubu (D1=40, D2=40, K=40)
		62 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=31, K=31)
		20 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=10, K=10)
		96 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=48, K=48)
		20 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=10, K=10)
6-7 yaş aralığı	2	3 çocuk	Tek grup
		1 çocuk	Tek grup
3 yaş ve üstü	1	32 çocuk	Tek grup
4 yaş ve üstü	2	28 çocuk	Tek grup
		30 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=15, K=15)
5 yaş ve üstü	1	8 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=4, K=4)
6 yaş ve üstü	1	30 çocuk	1 deney 1 kontrol grubu (D=15, K=15)

Tablo 2 incelendiğinde çalışmalarda yer alan çocukların yaş dağılımları en çok 5-6 yaş aralığındadır. 2010-2023 yılları arasında uygulamalı oyun çalışmalarına 5-6 yaş grubunda 18 araştırmada toplamda 855 çocuğun yer aldığı, bu çocukların 371'inin uygulama aldığı görülmektedir. Bu katılımı 4-5 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştiren dört çalışma, 3-6 yaş aralığında gerçekleştirilen üç çalışma, 3-5 yaş aralığı, 6-7 yaş aralığı, 4 yaş üstü (4-8 yaş, 4-9 yaş) ikişer çalışmalar izlemektedir. 3-5 yaş aralığına 73 çocuk katılmış, bu çocuklardan 37'sine oyun uygulanmıştır. 6-7 yaş aralığında ise 4 çocuk katılmış, hepsinde uygulama gerçekleştirilmiştir. 4 yaş üstünde ise 58 çocuk yer almış, çocukların 43'üne oyun uygulanmıştır. Yaş dağılımlarına göre en az uygulamanın gerçekleştirildiği çocukların 1-2 yaş, 4-6 yaş ile 3 yaş üstü (3-10 yaş), 5 yaş üstü (5-10 yaş) ve 6 yaş üstü (6-10 yaş) çocukların katıldığı araştırmalar oldukları görülmüştür. 1-2 yaş aralığında olan tek çalışmanın anneleri ile uygulama yapıldığı 21 anneye eğitim verildiği belirlenmiştir. 4-6 yaş aralığında ise 18 çocuk eğitim almıştır. 3 yaş üstü 32 çocuk, 5 yaş üstü 4 çocuk, 6 yaş üstü 15 çocuk oyun uygulamalarına katılmıştır.

3.2. Çalışmaların Bağımsız Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Uygulamalı oyun araştırmalarının bağımsız değişkenlerine yönelik elde edilen sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmaların Bağımsız Değişkenleri

Oyun terapisi	15
Oyun temelli öğretim programı	12
Dijital oyun	3
Eğitsel oyun	1
Grupla oyun	3
Anne aracılı oyun	2

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalardaki bağımsız değişkenlerin çoğunlukla oyun terapisinin olduğu (n=15), ardından oyun temelli öğretim programının etkililiğinin incelendiği (n=12), dijital oyun ve grupla oyunun eşit olarak yer aldığı (n=3), en az uygulananın anne aracılı oyun (n=2) ile eğitsel oyun (n=1) olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Oyun Terapisi Türleri

Çocuk merkezli	11
Gelişimsel	2
Bilişsel	1
Deneyimsel	1

Oyun terapisi uygulamasının kendi içerisinde de farklı kullanımlarının olduğu göze çarpmıştır. Tablo 4'e göre çalışmalarda en çok çocuk merkezli oyun terapisinin kullanıldığı (n=11), gelişimsel (n=2), bilişsel (n=1) ve deneyimsel (n=1) oyun terapilerine ise oldukça az sayıda yer verildiği görülmüştür.

3.3. Çalışmaların Bağımlı Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamına dahil edilen araştırmaların bağımlı değişkenlerine ilişkin sonuçlar Tablo 5'de gösterilmektedir.

Tablo 5. Araştırmaların Bağımlı Değişkenleri

Sosyal becerileri	8	İşbirliği davranışları ve problem çözme	1
Davranış problemleri	7	Matematik becerileri	1
Dil becerileri	4	İletişim becerileri	1
Kaygı düzeyleri	3	Sosyal memnuniyet	1
Duygu düzenleme becerileri	3	Çevresel farkındalık	1
Bilişsel gelişim düzeyleri	2	Akran ilişkileri	1
Travma sonrası duygusal stres	2	Anne-çocuk etkileşimi	1
Motor becerileri	2		

Tablo 5'e göre uygulamalı oyun araştırmalarda çocukların en çok sosyal becerilerinin artırılması (n=8) ile davranış problemlerinin azaltılması (n=7) ele alınmıştır. Davranış problemleri içinde genel davranış problemleri ile öfkenin azaltılması ve davranışları yönetme üzerinde durulmuştur. Araştırmalarda ayrıca oyun uygulamalarını çocukların dil becerileri (n=4), kaygı düzeyleri (n=3) ve duygu düzenleme becerileri (n=3) üzerindeki etkileri incelenmiştir. Dil becerileri arasında ses bilgisel farkındalık ve dil gelişimi, kaygı düzeyleri içerisinde genel kaygı ile ayrılık kaygısı yer almıştır. 36 çalışmanın sadece ikişer tanesinde oyun uygulamalarının çocukların bilişsel gelişim, travma sonrası stres ile motor beceri düzeyleri üzerindeki etkililiği araştırılmıştır.

3.4. Çalışmaların Uygulama Sürelerine İlişkin Bulgular

Çalışmalarda oyun uygulamalarının süreleri de incelenmiş, sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uygulama Süreleri

Uygulama süresi	n	Sıklık	n	Uygulama oturumu süresi	n
6 hafta	1	Haftada 1	21	40 dakika	15
7 hafta	1	Haftada 2	5	45 dakika	5
8 hafta	24	Haftada 3	10	60 dakika	14
10 hafta	1			90 dakika	1
11 hafta	1			75-120 dakika	1
12 hafta	6				
16 hafta	1				
20 hafta	1				

Tablo 6 incelendiğinde araştırmalarda oyun uygulamalarının en fazla 8 hafta (n=24), ardından 12 hafta (n=6) uygulandığı, haftada bir kez yapılan uygulamaların yine çoğunlukta olduğu (n=21), bunu haftada üç uygulamanın izlediği (n=10), oturumlarının uzunluğunun çoğunlukla 40 (n=15) ile 60 dakika (n=14) olduğu görülmektedir.

3.5 Uygulama Ortamına ve Düzenine İlişkin Bulgular

Çalışmalarda oyun uygulamalarının ortamı ve düzeni Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Oyun Uygulamalarının Ortamı ve Düzeni

Ortam	n	Düzen	n
Terapi odası	22	Bireysel	23
Sınıf	10	Grup	13
Ev	3		
Açık alan	1		

Tablo 7 incelendiğinde araştırmalarda oyun uygulamalarının en fazla terapi odasında (n=22), bireysel (n=23) olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Uygulama ortamlarını ikinci sırada sınıf (n=10) izlerken, uygulamaların en az gerçekleştiği diğer ortamların ev (n=3) ile açık alan (n=1) olduğu görülmüştür.

3.6.Uygulanan Oyun Programlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Çalışmalarda uygulanan oyun programlarının kapsam geçerliliği yani programlar hazırlandıktan sonra uzmanlar tarafından incelenip incelenmediği ve uygulama güvenirliliği yani uygulamanın planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının bir başka araştırmacı tarafından değerlendirilip değerlendirilmediği gözden geçirilmiş, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur. Sonuçlara göre araştırmalarda kullanılan oyun programlarının kapsam geçerliliğinin yapılmadığı ve oyun uygulamalarına ilişkin güvenirlilik çalışmalarının gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Uygulanan Oyun Programlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik	n	Güvenirlik	n
Kapsam geçerliği var	0	Uygulama güvenirliliği var	0
Kapsam geçerliği yok	36	Uygulama güvenirliliği yok	36

3.7.Uygulanan Oyun Programlarının Etkililik ve İzleme Bulguları

Çalışmalarda uygulanan oyun programlarının etkililik, izleme ve genelleme bulguları gözden geçirilmiş, sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur. Araştırma sonuçlarında kullanılan oyun programlarının hepsinin inceledikleri bağımlı değişkenler üzerinde etkili olduğu (n=36), izleme çalışmaları yapan araştırmalarda (n=2) elde edilen etkilerin korunduğu (n=2) görülmüştür.

Tablo 9.Uygulanan Oyun Programlarının Etkililik ve İzleme Bulguları

Etkililik	n	İzleme	n	Etkilerin korunması	n
Etkili	36	İzleme alındı	2	Var	2
Etkili değil	0	İzleme alınmadı	34	Yok	0

4. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının özelliklerinin betimlenmesidir. Araştırmada toplamda 107 çalışmaya ulaşılmış, dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan 38 araştırma betimsel analiz sürecine alınmıştır. Çalışmalar a) a) demografik (yaş) ve tek grup ile deney-kontrol grubu olma özellikleri, b) bağımsız değişken c) bağımlı değişkenler d) araştırma yöntemi e) bağımsız değişkene ilişkin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları f) programın etkililiği açılarından incelenmişlerdir.

Okul öncesi çocuklarına yönelik uygulamalı çocuk araştırmalarına ilk kez 2010 yılında rastlanmaktadır. Özellikle son iki yılda bu çalışmalarda artış görülse de yine de sınırlı sayıda çalışmada okulöncesi çocuklarına yönelik uygulama içeren oyun araştırmaların gerçekleştirilmiş olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda çocukların yaş dağılımlarının en çok 5-6 yaş aralığında olduğu, çocukların yaşları küçüldükçe bu sayının azaldığı görülmektedir. Yaş dağılımlarına göre en az 1-2 yaş grubu çocukların katıldığı araştırmalar oldukları belirlenmiştir. 1-2 yaş aralığında olan tek çalışmada da anneleri ile uygulama yapıldığı 21 anneye eğitim verildiği belirlenmiştir. Oysa 0-2 yaş grubu bebekler Parten’e göre her ne kadar tek başına oynama evresinde olsa da çevresindeki yetişkinlikleri gözlemlemekte, yetişkinin motor hareketlerini ve seslerini taklit etmektedir (Parten,1932).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların bağımsız değişkenlerinin çoğunlukla oyun terapisi olduğu, etkisi incelenen bağımsız değişkenlerin ikincisinin oyun temelli öğretim programı olduğu görülmüştür. Oyun Terapisi Derneğine oyun terapisi danışanların (genellikle de çocukların) psikososyal sorunlarını çözmeye yardımcı olmak ve ideal gelişimini desteklemek amacıyla eğitilmiş bir oyun terapisti tarafından yürütülen, oyunun iyileştirici yönünden sistemli bir şekilde faydalanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akay, 2018; 2022). Bu tanımdan da anlaşılabacağı üzere Türkiye’de okul öncesi çocuklarına yönelik gerçekleştirilen uygulamalı oyun araştırmalarının daha çok terapistler tarafından yapıldığı söylenebilir. Ayrıca incelenen çalışmalarda en fazla çocuk merkezli oyun terapisinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgu Amerikan Danışmanlık Derneği ve Oyun Terapisi Derneği

üyelerinin katıldığı bir anketin sonuçları ile desteklenmektedir. Bu ankete göre, çocuk merkezli oyun terapisi, oyun terapisini kullanan ve belirli bir teorik yaklaşıma bağlı olan danışmanlar arasında en sık kullanılan yaklaşım olarak belirtilmiştir (Lambert ve ark. 2012). Türkiye’de de yapılan çalışmalarda da çocuk merkezli oyun terapisinin kullanımı, etkisinin en çok incelendiği bir yöntem olma özelliği göstermiştir.

Uygulamalı oyun araştırmalarda çocukların en çok sosyal becerilerinin artırılması ile davranış problemlerinin azaltılmasının ele alındığı, davranış problemleri arasında genel davranış problemleri ile öfkenin azaltılması ve davranışları yönetme üzerinde durulduğu görülmüştür. Sosyal beceriler çocuklar ve gençler için önemli sosyal sonuçları öngören belirli davranışlar veya davranış kalıpları olarak tanımlanmaktadır ve genellikle okul öncesi dönemde kazanılmaktadır (Gresham, 2001, s. 327). Küçük çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli programlar olmasına rağmen, alanyazında en sık kullanılan dört yöntem içerisinde oyun temelli programlar gösterilmektedir (Szumski, Smogorzewska ve Karwowski, 2016). Bu araştırmada da Türkiye’de çocukları için gerçekleştirilen uygulamalı oyun çalışmalarında sosyal becerilerin incelenmiş olması alanyazın ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde oyun uygulamalarının en fazla 8 hafta sürdürüldüğü ve çoğunlukla bireysel olarak gerçekleştirildiği bulunmuştur. Rennie (2000) tarafından yapılan bir çalışmada bireysel oyun terapisinin, grupla oyun terapisinden daha etkili olduğu bulunmuştur. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalarda bireysel oyun çalışmalarının daha çok tercih edilmesinin nedeni, grupla yapılan uygulamalardan daha etkili olması olabilir. Elde edilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde tüm uygulamaların incelenen değişkenler üzerinde etkili oldukları bulunmuştur.

Bu araştırmadan elde edilen önemli bir bulgu da diğer çalışmalarda kullanılan oyun programlarının kapsam geçerliliğinin yapılmadığı ve oyun uygulamalarına ilişkin güvenilirlik çalışmalarının gerçekleştirilmediğinin anlaşılmasıdır. Eğitim programlarının içerik yönden uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan bir ölçüt de geçerliktir (Sançar, 2023). Ancak Türkiye’de gerçekleştirilen çocuklara yönelik uygulamalı çalışmalarda kullanılan oyun programlarının hiç birisinde geçerlik üzerinde durulmamış olması önemli bir bulgudur. Bununla birlikte oyun uygulamalarına ilişkin güvenilirlik çalışmalarının yapılmadığı da görülmüştür. Ayrıca izleme çalışmaları yapan araştırmalar da sınırlı sayıdadır. Bu nedenle ileri araştırmalarda hazırlanan programlar için geçerlik çalışmalarının yapılması, uygulamaların güvenilirlik verilerinin alınması ve izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

*İncelemeye alınan araştırmaların başında * sembolü bulunmaktadır.*

- *Acıbal, G. (2020). *Oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 60-72 aylık çocukların dil gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.
- *Akbayrak, N., & Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- *Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2010). Effectiveness of the training program in improving mother child relationship through play. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43(2), 123-148.
- *Aksoy, P. (2014). *Hikaye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı.
- *Akyel, A. İ. (2020). *Okul Öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklara uygulanan dijital oyun destekli sosyal beceri eğitim programının sosyal beceri kazanımına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı.

- *Altun, K. (2017). Gelişimsel oyun terapisinin çocuk evlerinde kalmakta olan 4-8 yaş grubu çocukların travma sonrası duygusal streslerine olan etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional psychology: research and practice*, 36(4), 376.
- *Buharali, S. (2019). *Çocukların sosyal uyum ve duygu düzenleme düzeylerinin gelişiminde çocuk merkezli oyun terapisinin etkililiği* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bundy, A. (2012). Children at play: Can I play too. *Kids can be kids: A childhood occupations approach*, 28-43.
- *Civelek, P. (2022). Farklı eğitim ortamlarında uygulanan oyun temelli hareket eğitim programının sedanter 5 yaş çocukların motor gelişimleri, fiziksel aktiviteleri ve sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- *Coşgun, K. Ş. (2021). *Erken çocukluk döneminde bilişsel oyun temelli dil gelişim programının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- *Çelik, M. (2017). Deneyimsel Oyun Terapisi'nin çocuk evlerinde kalmakta olan 3-10 yaş grubu çocukların çocukluk çağı travma sonrası duygusal stres düzeyine etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- *Demirer, E. (2021). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuktaki kaygı düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- *Durualp, E., & Aral, N. (2010). A study on the effects of play-based social skills training on social skills of six-year-old children. *Hacettepe University Journal of Education*, 39(39), 160-172.
- *Efe Kendüzler, S. (2023). Eğitsel oyun, matematik merkezinde oyun ve dijital oyunun çocukların matematik ve öz-düzenlemeli öğrenme becerilerine etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- *Ergin, G. (2017). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların hayali oyun davranışlarının çeşitlendirilmesinde şpucunun giderek artırılmasıyla öğretimin etkililiği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- *Gökcan, H. N. (2020). *Grupla oyun eğitim programının 66-72 ay arası çocuklarda sosyal memnuniyete etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- *Göle, M. Ö. (2023). Ses bilgisel farkındalık becerilerine yönelik dijital oyun tabanlı, destekli eğitim programları ve ses bilgisel farkındalık eğitim programının 60-72 aylık çocukların ses bilgisel farkındalık becerilerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
- *Gözalan, E., & Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 115-121.
- *Güler, H. (2019). *Tasarım tabanlı gelişimsel araştırma ile okul öncesi dönemi çocukların Özbakım becerşkers eğitim destekleyici dijital oyun geliştirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Enformatik Anabilim Dalı.
- Güneş, C., & Tuğrul, B. (2020). LEGO destekli oyun eğitimi alan anne babaların 60-72 aylık çocuklarının oyun alışkanlıklarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-161.

- Gresham FM. 2001. Assessment of social skills in children and adolescents. In: Andrews J J W, Saklofske D H and Lanzen H L, eds. *Handbook of psychoeducational assessment*. San Diego, CA: Academic Press, pp.325–355.
- *İrmak, B. (2022). Çocuk merkezli oyun terapisinin boşanmış aile çocuklarının davranış problemlerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- *Karayol, S. (2016). *Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış oyun etkinliklerini içeren eğitim programının 5 yaş grubu çocukların işbirliği davranışlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- *Kaya, A. (2010). *Oyun müdahale programının 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların bilişsel becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- *Koçkaya, S., & Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(1), 31-44.
- *Kökcü, R. G. (2019). *Doğal malzemelerden kil, kum ve su ile hazırlanan oyun programının 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Landreth, G. L. (2012). *Play therapy: The art of the relationship*. Routledge.
- Lambert, Simone F., Michael LeBlanc, Jodi Mullen, Dee Ray, Jennifer Baggerly, JoAnna White, and David Kaplan. "Learning more about those who play in session: The National Play Therapy in Counseling Practices Project (Phase I)." *International Journal of Play Therapy* 14, no. 2 (2005): 7.
- *Özdemir Göker, G. (2021). *Beş-yedi yaş aralığı çocuklarda çocuk merkezli oyun terapisinin davranış problemlerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (Vol. 25). Routledge.
- Parham, L. D., Zemke, R., & Clarke, F. (1996). Perspectives on play. *Occupational science: the evolving discipline*.
- Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. doi: 10.1037/h0074524
- Rennie, R. L. (2000). *A comparison study of the effectiveness of individual and group play therapy in treating kindergarten children with adjustment problems*. University of North Texas.
- *Sancak, S. (2019). Grup teraplay metodunun sınıf ortamında uygulamasının okulöncesi çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları üzerine etkisi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Samur, Y. (2016). *Dijital oyun tasarımı*. Pusula.
- *Semerci, D. (2022). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 48-72 aylık çocukların davranış problemlerine ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.
- *Sezici, E. (2013). *Okul öncesi dönem çocuklarda oyun terapisinin sosyal yetkinlik ve davranış yönetimine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı.
- *Sönmez, A. (2013). *60-72 aylık dezavantajlı çocuklar için hazırlanan ilköğretime hazırlık oyun destek programının çocukların ilköğretime hazırbulunuşluk düzeyine etkisi* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of 'Play Time/Social Time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41-50.

*Şensoy, P., & Melek, İ. (2023). Çocuk Merkezli Oyun Terapisinin Öfke Problemi Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 9(3), 185-205.

Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127-133.

*Teber, M. (2015). *Çocuk merkezli oyun terapisinin çocuklarda görülen davranış sorunlarının çözümüne etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı.

*Temizel, B. (2019). *Çocuk merkezli oyun terapisinin 4-9 yaş arası çocuklarda görülen kaygı düzeylerine etkisi: Retrospektif bir çalışma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.

*Türkoğlu, B. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

*Vural, S. (2023). Oyun temelli dil destek programının 12-24 aylık bebeklerin gelişimi üzerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı.

*Yanıt, E. (2020). "Çocuğumu Benden Alın!" Sınır Koyma Probleminin Çocuk Merkezli Oyun Terapisi İle Sağaltımı (Olgu Sunumu). *Türkiye Bütüncül Psikoterapi Dergisi*, 3(5), 35-48.

*Yıldırım, Z. (2022). Oyun temelli öğrenmenin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

*Yılmaz, H. (2021). *3-6 yaş grubu çocuklarda oyun terapisi bağlamında iletişim becerilerinin kazandırılması üzerine örnek bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Psikoloji Bilim Dalı.

*Yılmaz Demirel, Ö. & Topan, A. (2023). Evaluation of the effect of play therapy on separation anxiety among preschool children: A randomized controlled study. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 667-674.

Makale id= 32

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0009-5922-1987

| 121

Üniversite Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçiş Sürecinde Algıladıkları Sorunların İncelenmesi**Araştırmacı Mustafa Özçakır¹ , Dr. Öğretim Üyesi Çağla Çelimli¹**¹Maltepe Üniversitesi

*Corresponding author: Mustafa Özçakır

Özet: Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sonrasında yüz yüze eğitime geçtikten sonra yaşadıkları belli başlı sorunlar hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin algıladıkları sorunları belirlerken de ağırlıklı olarak hangi eğitim türünü tercih edecekleri (çevrim içi - yüz yüze) araştırma sorusunun temelini oluşturmuştur. Öğrencilerin yüz yüze eğitime geçişte yaşadıkları sorunlar hakkında yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan literatüre katkı sağlamak amacıyla çevrim içi eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde üniversite öğrencilerinin yaşadığı sorunların incelenmesi tercih edilmiştir. Maltepe Üniversitesinde, Eğitim Fakültesinde okuyan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 101 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı belli başlı sorunlar hakkında betimlemeler yapıldığından Tarama Modeli kullanılmıştır. Araştırma yapılan üniversite öğrencilerinin; yüz yüze eğitime geçtikten sonra yaşadıkları yorgunluk, zaman sıkıntısı, iletişim ve harcama sıkıntıları, çevrim içi eğitimin avantajlarına yönelik görüşleri hazırlanan anket soruları aracılığı ile ölçülmüştür. Veriler Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Veriler çözümlenirken, Google Formların yanıtlar bölümünde sunduğu grafikler ve betimsel istatistik verileri kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtikten sonra harcama ve yorgunluk sıkıntılarını yoğunlukla yaşadıkları; yapılması beklenen görev ve sorumlulukların hepsine yetişememe ve eskiye oranla erken kalkmakta zorlanma vb. sıkıntılarını daha az yoğunlukta yaşadıkları belirlenmiştir. Buna rağmen katılımcıların ağırlıklı olarak çevrim içi eğitime kıyasla tercihlerinin yüz yüze eğitim olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim İçi Eğitim, Yüz Yüze Eğitim, Pandemi, Algılanan Sorunlar, Üniversite Öğrencileri

An Investigation of the Problems Perceived by University Students in the Process of Transition From Online to Face-To-Face Education

Abstract: The aim of this study is to collect information about the main problems that university students experience when they move from online education to face-to-face education. While determining the problems perceived by the students, which type of education they would prefer (online - face-to-face) formed the basis of the research question. Since the studies on the problems experienced by students in the transition to face-to-face education are limited, it was preferred to examine the problems experienced by university students in the process of transition from online education to face-to-face education in order to contribute to the literature. The study group consisted of 101 students studying at Maltepe University, Faculty of Education, who voluntarily participated in the study. In this study, the survey model was used to make descriptions about student's problems. The opinions of the university students about the fatigue, time constraints, communication and expenditure problems they experienced after switching to face-to-face education, and the advantages of online education were measured through survey questions. The data was collected through Google Forms. While analyzing the data, the graphs provided by Google Forms in the responses section and descriptive statistics data were used. According to the results of the research, it was determined that after the students switched to face-to-face education; they experienced the problems of spending and fatigue more intensely; they experienced the problems such as not being able to keep up with the tasks and responsibilities expected to be done and having difficulty in waking up early

compared to the past experiences, etc. less intensely. Despite this, it was found that participants primarily preferred face-to-face education compared to online education.

Keywords: Online Education, Face-To-Face Education, Pandemic, Perceived Problems, University Students.

1. GİRİŞ ve KURAMSAL ÇERÇEVE

| 122

Uzaktan (Çevrim İçi) eğitim, önceleri bir yandan çalışıp diğer yandan kendini geliştirmek isteyen veya hızlıca çalışma hayatına atılmak isteyen bireyler tarafından tercih edilen bir öğretim sistemi idi. Pandeminin tüm dünyayı sarmasıyla birlikte ülkeler, eğitimlerini yüz yüze eğitim yerine çevrim içi eğitime taşıdılar. Yani uzaktan eğitim önceki işlevinden uzaklaşarak başka bir amaca, tüm eğitim ve öğretim etkinliklerine hizmet etmeye başladı. Eğitim- Öğretim etkinlikleri okullardaki fiziksel sınıflar yerine bilgisayardaki sanal sınıflarda yapılabildi. Çevrim içi eğitim, eğitim sistemine esneklik ve önemli nitelikler kazandırmıştır. Bununla birlikte dezavantajları sayılabilecek, kişilerin sosyalleşmelerine engel olan bir yanı da bulunmaktadır. Ayrıca çevrim içi eğitim ile geliştirilen farklı sistemlere adapte olamayan öğrencilere de çevrim içi eğitim sistemi destek yerine köstek olabilmektedir.

Ne yazık ki çevrim içi eğitim 'in dezavantajları bununla sınırlı değildir. Öğrencilerin becerilerinin gelişmesinin önünde bir engel niteliği taşımakta, uygulamalı derslerin yüz yüze işlenmesi için destek verememekte, internet kısıtlılıkları gibi durumlarda da olumsuz etkileri bulunmaktadır. Buna rağmen pandemi sürecinin etki ettiği olumsuz koşullar, pandeminin seyri hafifleyene kadar çevrim içi eğitimi mecburi kılmıştır (**Karaca Akkan vd., 2021**). Görüldüğü üzere çevrim içi eğitimin getirdiği avantajların yanında kişiyi sosyal yaşamdan ve kişilerarası iletişimden soyutlayan engeller de vardı. Çevrim içi eğitim öğrencilerin eve kapanmasına neden olarak sosyal ilişkilerini kısıtladı. Öğrenciler iletişim kurma açısından çok kısırlaştı. Okula döndüklerinde ise birbirlerine, iletişim unsurlarına karşı çok yabancılaştıklarından dolayı iletişim kurmada, ilişkilerini devam ettirmekte çok zorlandılar. Bu durum çevrim içi eğitimin öğrencilerin önüne koyduğu engeller olarak sınıflandırılabilir. Pandemi koşulları hafiflediğinde, kişiler fiziksel sınıf ortamına geri döndüklerinde çevrim içi eğitimin kişiye dayattığı engeller birer birer ayaklarına sorun olarak takıldı. Öğrencilerin pandeminin neden olduğu sosyal ortamlara girmekten çekinme durumu ve bulaş riskine karşın kaygı yaşamaları bu sorunlara örnek verilebilir.

Pandeminin seyrinin hafiflediği günlerde YÖK tarafından (3 Eylül 2021 tarihinde) yüz yüze eğitim pratiklerine ilişkin bir kılavuz yayımlandı. Bu kılavuzun içeriğinde ihtiyaç duyulduğu zaman hibrit eğitim modeline geçiş yapılabileceğini de belirtiyordu. Bu kılavuz, özellikle uygulamalı derslerin yüz yüze yapılmasına ilişkin tavsiyeler içermektedir. Farklı olarak okulların alması gereken tedbirler de bu kılavuzun içeriğinde yer almaktaydı. Öğrenciler de aynı şekilde gerekli tedbirleri alarak salgın bağlamında yüz yüze eğitime katılım sağlamışlardır. Bu bağlamda uygulanan yüz yüze eğitim elbette ki pandemi sürecinin öncesindeki yüz yüze eğitime oranla farklılık göstermektedir. Öğrenciler salgın ortamında özellikle hastalık bulaşma ve bulaştırma konusunda yüksek kaygılar yaşamışlar, kapalı sınıf ortamında da uzun süreli maske kullanımına dayanmak mecburiyetinde kalmışlardır. Böylesi bir durumda öğrencilerin yaşadıkları kaygılara istinaden yüz yüze eğitime yönelik düşüncelerini değerlendirmek çok önemlidir (**Demir ve Arslan, 2022**).

Kısaca özetlemek gerekirse, literatür tarandığında öğrencilerin yüz yüze eğitime geçişte birçok sorun yaşadıklarını ancak bu sorunlara karşın yine de tercihlerinin yüz yüze eğitim olacağı öngörülmektedir. Pandemi öncesinde yüz yüze verilen eğitim ile pandemi döneminde verilen çevrim içi eğitimi karşılaştıran araştırmacılar da öğrencilerin tercihlerinin yüz yüze eğitim olduğunu saptamışlardır.

ACU- FTR bölümünden 2021- 2022 akademik öğretim yılında okuyan öğrencilerden aldıkları memnuniyet ölçümlerinde; Öğrencilerin çevrim içi eğitimden memnun olma düzeylerinin bir hayli düşük olduğunu saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi eğitim hakkında bulundukları olumsuz yorumlar da alan yazında bulunan çevrim içi eğitime karşı çekinceleri doğrulamaktadır. Bundan sebep, 2021-2022 akademik öğretim yılına geçmeden önce gönüllü olan öğrencilere telafi eğitim olarak gözlemledikleri derslerin yüz yüze çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir (**Alaca vd., 2022**).

Ayrıca teorik derslerin yanı sıra uygulamalı derslerde de, çevrim içi eğitimde öğrencilerin motivasyonunun düştüğü belirtilmiştir. Uygulamalı derslerin işlenmesinde öğrencilerin tercihlerinin

pandemi koşullarına rağmen yüz yüze eğitim olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çevrim içi eğitimden memnuniyet oranlarının düşük olmasına istinaden özellikle uygulamalı derslerin yüz yüze verilmesinin yerinde bir karar olacağı belirtilmiştir. Uygulamalı derslerin yüz yüze verilmesine ilişkin öğrencilerin öğrenme yaşantıları açısından daha olumlu deneyimler yaşayacakları öngörülmektedir (*Alaca vd., 2022*).

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim sonrasında yüz yüze eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları harcama sıkıntıları, verilen görevleri yerine getirememe, yorgunluk, eskiye oranla erken kalkmakta zorlanma gibi sorunların dereceleri hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Dolayısıyla, ulaşılmak istenilen hedefler; öğrencilerin yüz yüze eğitime geçiş sürecinde yorgunluk, yapılması beklenen görev ve sorumlulukların hepsine yetişememe, harcama sıkıntıları gibi sorunları yaşayıp/yaşamadıklarını, ne kadar oranda ve hangi sorunları daha yoğun yaşadıklarını ortaya koymaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma, okuyuculara ve araştırmacılara, üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitimden yüz yüze eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunlara karşın onlara empati geliştirmede yeni bir bakış açısı sunması bakımından önemli olabilir.

Aynı zamanda bu araştırma sahada çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerini anlamada faydalanabileceği bir materyal olabileceği özelliği ile öğretmen ve öğrenci arasında giren bir boşluğu kapatabilir. Bu yönüyle eğitimcilere katkı sağlayabilecek bir araştırma olabilir.

Ayrıca bu araştırma, çevrim içi eğitim sonrası yüz yüze eğitimin; yorgunluk, iletişim sorunları, maddi harcamalar ve zaman kısıtı gibi değişkenlerin ilişkisini ve etkisini değerlendiren gelecekte yapılacak olan çalışmalar için önem arz eden bir kaynak olabilir. Literatür de ise bu konuda çok sınırlı çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmanın bu bakımdan literatüre olan katkısı önemli olabilir.

1.3. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 101 öğrenciden elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

Bu araştırma, 2022-2023 Akademik Öğretim Yılı ile sınırlıdır.

Bu araştırma, yalnızca nicel gözlem ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Anket yöntemi öz bildirime dayanan bir teknik olduğu için araştırmacı bunu kontrol edemez. Bu yüzden üniversite öğrencilerinin, ankette sorulan sorulara gönüllü olarak cevap verdikleri ve kendilerine en yakın gelen şıkkı işaretledikleri varsayılmıştır. Ankette katılımcının hangi bölümde okuduğuna dair seçenek bulundurulmuştur. Araştırma grubu dışından bir katılımcının sürece dahil olması durumunda araştırmacının bunu kontrol etmesi olanaksızdır. Katılımcılardan her birinin Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören bir öğrenci olduğu varsayılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin çevrim içi eğitimden, yüz yüze eğitime geçtikten sonra yaşadıkları sorunları ortaya koymaya çalışan betimleyici bir çalışmadır. Betimleyici bir araştırma olduğundan Tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte olan ve bugünlerde de etkisi devam eden bir durumu olduğu hali ile belirlemeyi amaç edinen bir model olarak tanımlanmıştır (*Karasar, 2022*). Bu araştırmada ise tarama modeline uygun bir şekilde öğrencilerden elde edilen betimsel istatistik verileri (frekans ve yüzde) ile çözümleme yapılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Maltepe Üniversitesinde, 2022-2023 Akademik Öğretim Yılında, Eğitim Fakültesinde okuyan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 18 yaş ve üzeri 101 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu

oluşturmaktadır. Eğitim Fakültesindeki öğrenciler; İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (EN), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (TR) programlarındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılarla öğrenci grupları ve mail aracılığı ile iletişime geçilmiş ve bu şekilde katılımcılar seçilmiştir.

Araştırmanın yürütücüsü eğitim fakültesinde okuyan bir öğrenci olduğundan ve araştırmanın danışmanı eğitim fakültesinde Dr. Öğr. Üyesi olduğu için öğrencilere ulaşılabilirlik daha hızlı olmaktadır. Bu araştırma, bu yönüyle kolayda (uygun) örnekleme tekniğini kullanmaktadır. Kolayda bulunabileni örnekleme tekniği, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan bir örnekleme tekniği olarak tanımlanmıştır. Bir akademisyenin, ulaşılması kolay olduğu için öğrencileri üzerinde çalışma yapması buna örnektir (*Erkuş, 2021:161*).

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanmasında öğrencilere, Google Forms'lar aracılığıyla Anket formu yönlendirilmiştir. Yazılı iletişim biçiminde (çevrim içi ortamda) yönlendirildiğinden yazışma yoluyla veriler toplanmıştır. Katılımcılardan gerekli bilgileri elde etmek için araştırmanın yürütücüsü tarafından hazırlanacak sorular anket formunda, Google formlar aracılığı ile çevrim içi platformda toplanmıştır.

Hazırlanan sorular, öğrencilere sınıf grupları ve mail yolu ile gönderilmiştir. Araştırma grubunun dışından bir katılımcının sürece dahil olması hususu kapsam bölümünde belirtilmiştir.

Veriler 2547 sayılı kanun çerçevesinde idari ve akademik işleyiş göz önünde bulundurularak Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonundan 25.05.2023 tarihinde 2023/11-15 karar numarası ile alınan etik kurul izni dahilinde toplanmıştır.

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Veriler çözümlenirken, Google Formların yanıtlar bölümünde gösterdiği sütun grafikleri ve betimsel istatistik verileri (frekans ve yüzde) kullanılmıştır.

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda 1'den 5'e kadar (kesinlikle katılıyorumdan kesinlikle katılmıyorum'a) hangi seçeneğin kaç katılımcı tarafından seçildiğinin frekans ve yüzde şeklinde betimlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. APA formatına göre frekans ve yüzde tabloları düzenlenmiştir.

Gerçekleştirilecek araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüz yüze eğitime geçiş sürecinde yorgunluk, yapılması beklenen görev ve sorumlulukların hepsine yetişememe, harcama vb. sorunları yoğun bir şekilde yaşadıkları düşünülmüştür. Buna rağmen öğrencilerin çevrim içi eğitime kıyasla tercihlerinin yüz yüze eğitim olacağı tahmin edilmiştir.

2.5. ETİK KURUL İZNİ

Bu araştırma, Maltepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu tarafından 25.05.2023 tarihinde 2023/11 sayılı toplantıda yöntemi, amacı ve uygulama bakımından etik ilkeler temelinde uygun bulunmuştur.

Belge Doğrulama Kodu: 054BFEBD-2F3E-460B-9CD7-40C6A752354D

Belge Doğrulama Adresi <https://turkiye.gov.tr/maltepe-universitesi-ebys>

3. BULGULAR

Bu kısımda, Maltepe Üniversitesi Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin çevrim içi eğitimden yüz yüze eğitime geçtikten sonra yaşadıkları belli başlı sorunlar hakkında toplanan bilgilerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Öğrencilerin algıladığı sorunlar 13 madde ile ölçülmüş, ölçüm 5'li likert tipinde derecelendirilerek gerçekleştirilmiştir.

Toplanan verilere istinaden, araştırma yapılan üniversite öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistik bilgileri Tablo 1'de, Elde edilen bulguların betimsel istatistik bilgileri ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyet dağılımı 81 kadın ve 20 erkekten oluşmaktadır. Kadın öğrenciler, grubun %80,2'sini oluşturmakta iken erkek öğrenciler, grubun 19,8'ini oluşturmaktadır. Öğrencilerin %68,3'lük kısmı (69 kişi) yaşadığı şehirde, %31,7'si ise (32 kişi) yaşadığı şehirden başka bir şehirde üniversiteye gitmektedir. Yaşadığı şehirde üniversiteye giden/gitmeyen öğrenciler arasında yaşanan sorunlar birbirine benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katkı sağlayan Eğitim Fakültesi öğrencileri, bölümlerine göre farklı yüzdelik ve frekanslara ayrılmaktadırlar. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan 10 öğrenci %9,9 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır. İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan 19 öğrenci %18,8 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır.

Okul öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 19 öğrenci %18,8 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır. Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde okuyan 13 öğrenci %12,9 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır. Rehberlik ve Psikolojik (EN) bölümünde okuyan 11 öğrenci %10,9 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır. Rehberlik ve Psikolojik (TR) bölümünde okuyan 29 öğrenci %28,7 oranında araştırmaya katkı sağlamaktadır.

Farklı bölümlerden araştırmaya katkı sağlayan öğrencilerin toplam frekansı 101'dir.

Tablo 1. Araştırma Yapılan Üniversite Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Dair Betimsel İstatistik Dağılımları.

Sorular	Gruplar	f / Frekans	% / Yüzde
1- Cinsiyetiniz ?	Kadın	81	80,2
	Erkek	20	19,8
2- Yaşadığınız şehirde mi üniversiteye gidiyorsunuz ?	Evet	69	68,3
	Hayır	32	31,7
3- Okuduğunuz Bölüm ?	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	10	9,9
	İngilizce Öğretmenliği	19	18,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	19	18,8
	Özel Eğitim Öğretmenliği	13	12,9
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (EN)	11	10,9
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (TR)	29	28,7

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitimden Yüz Yüze Eğitime Geçtikten Sonra Algıladıkları Sorunların Betimsel İstatistikleri.

Sorular	Kesinlikle Katılıyorum (1)	Katılıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
4- Okuldan döndükten sonra yorgun olurum.	f - % 1 - %1	f - % 10 - %9,9	f - % 27 - %26,7	f - % 29 - %28,7	f - % 34 - %33,7
5- Yapmam gereken işler gün sonuna yetişmez ve bundan dert yanarım.	8 - %7,9	24 - %23,8	19 - %18,8	32 - %31,7	18 - %17,8
6- Eskiye oranla okul için erken kalkmakta zorlanırım.	9 - %8,9	23 - %22,8	22 - %21,8	21 - %20,8	26 - %25,7
7- Yüz yüze eğitimde arkadaşlarımla iletişim sorunları yaşıyorum.	42 - %41,6	26 - %25,7	15 - %14,9	12 - %11,9	6 - %5,9
8- Yüz yüze eğitime geçince harcamalarım arttı.	2 - %2	4 - %4	12 - %11,9	18 - %17,8	65 - %64,4
9- Yüz yüze eğitim, dersi tekrar dinleme imkânı vermediğinden tercihim çevrim içi eğitim olur.	29 - %28,7	20 - %19,8	18 - %17,8	11 - %10,9	23 - %22,8
10- Yüz yüze eğitim sosyal öğrenmeyi desteklediğinden dolayı derslerden daha iyi verim alıyorum.	6 - %5,9	6 - %5,9	17 - %16,8	31 - %30,7	41 - %40,6
11- Okula her gün sevinçle giderim.	20 - %19,8	21 - %20,8	46 - %45,5	11 - %10,9	3 - %3
12- Yüz yüze eğitimde zorlanmalarım olsa da çevrim içi eğitime kıyasla her türlü tercihim yüz yüze eğitim olur.	9 - %8,9	11 - %10,9	14 - %13,9	24 - %23,8	43 - %42,6
13- Yapılması beklenen görev ve sorumluluklarıma eskisi kadar vakit ayıramaz oldum.	7 - %6,9	18 - %17,8	31 - %30,7	23 - %22,8	22 - %21,8

- Anketteki ilk 3 soru demografik bilgileri belirlemeye yönelik olduğundan Tablo 2'ye alınmamıştır.
- Bulgular kısmında yorum yapılırken, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum yanıtlarının yüzdelikleri (katılıyorum olarak) bir değerlendirilmiştir. Katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum yanıtlarının yüzdelikleri (katılmıyorum olarak) bir değerlendirilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Veriler incelendiğinde, **harcama artışının %82,2** olarak belirlenmiş olması, okuldan eve döndükleri sürede **hissettikleri yorgunluğu %62,1** oranında katılıyorum şeklinde belirtmeleri, yaşadıkları bu sorunların yüksek yüzdelerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bir kısmı ölçülen bazı sorunları diğer sorunlara oranla daha az yoğunlukta yaşadıkları tespit edilmiştir. Örneğin öğrencilerin, **yapılması gereken görev ve sorumluluklara eskisi kadar vakit ayıramaması %44,6'lık** bir oranla katılıyorum şeklinde belirlenmiştir. **Eskiye oranla okula erken kalkmakta zorlanma konusunda seçim yapan öğrenciler %46,5'lik** bir oranla katılıyor olduklarını belirtmiştir. Yarısından daha az elde edilen yüzdelere elbette ki bu tarz sorunların yaşanmadığı anlamına gelmemektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları problemlere karşı sorulan sorulardan bazılarında ise çok düşük yüzdelere elde edilmiştir. Öğrenciler **yüz yüze eğitime geçtikten sonra arkadaşlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları konusunda 17,8'lik** bir oranla katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda pandeminin seyrinin hafifleyip, ortadan kaybolduğu bu zamanlarda kişilerden alınan ölçüm bu durumları daha az problemli algılamalarına, geçmişte yaşanan ve biten bir unsur olarak algılamalarına sebebiyet verebilir. Bu yönüyle bu araştırma 2021-2022 Akademik Öğretim Yılında yapılmış olsaydı yaşanan sorunlar hakkında daha yüksek yüzdelere elde edilebilirdi.

Öğrenciler, **yüz yüze eğitimin sosyal öğrenmeyi geliştirerek daha etkili öğretim sağladığı konusunda** ve bundan sebep daha çok verim aldıkları hususunda **%71.3'lük** bir oranla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Her gün okula sevinçle gitme konusunda öğrencilerin aklının karışık olduğu görülmektedir. 40,6'lık kesim her gün okula sevinçle gitmediklerini belirtirken, %45,5'lik kesim bu konuda kararsız olduğunu, %13,9'luk kesim ise her gün okula sevinçle gittiğini belirtmektedir. Çevrim içi eğitimden, yüz yüze eğitime geçişte bu oranlar şaşırtıcı değildir. Çünkü öğrenci, yüz yüze eğitimde hazırlanma, okul için yola çıkma konusunda zaman ve enerji harcamaktadır. Çevrim içi eğitim için bu durum daha farklıdır. Öğrenci okula gitmek ve hazırlanmak için vakit harcamamakta, çok kısa bir süre içerisinde çevrim içi derse hazırlanabilmektedir. Evde bulunmanın vermiş olduğu konfor ile birlikte öğrencinin çevrim içi eğitime oranla, yüz yüze eğitimde okula sevinçle gitmekte zorlanması oldukça normaldir.

Öğrenciler, çevrim içi eğitimden yüz yüze eğitime geçtikten sonra bu tarz sorunları yaşamalarına rağmen 12. Anket sorusunun istatistiki verilerine dayanarak **%66,4'lük** kısmının **yüz yüze eğitimi** her koşulda tercih ettikleri saptanmıştır. Tam tersi bir durumda ise 9. Anket sorusunun istatistiki verilerine dayanarak, öğrencilerin **%33,7'lik** kısmının yüz yüze olan dersleri tekrar dinleme imkânlarının olmadığından kaynaklı tercihlerinin **çevrim içi eğitim** olduğunu belirtmişlerdir.

(Özyürek vd., 2016)'da Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin çevrim içi eğitime yönelik düşüncelerini değerlendirdikleri araştırmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öğrenciler %26,09'lük bir oranla çevrim içi eğitimin, uygulama konusunda her ne kadar zorluk yaşatsa da kişilere hatırı sayılır bir ölçüde fırsat sunduğunu düşünmektedirler. Benzer olmasına rağmen rakamlar arasındaki farklılığın araştırmalardan birinin pandemi öncesinde birinin ise pandemi sonrasında yapıldığından ve teknolojik değişimlerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin **ağırlıklı olarak yüz yüze eğitimi destekledikleri saptanmıştır.**

(Alaca vd., 2022) 'nin yaptığı araştırma doğrultusunda da FTR bölümü öğrencilerinin çevrim içi eğitime karşı memnuniyet oranları düşük seviyededir. Öğrencilerin sınavlardan, verilen ödevlerden ve çevrim içi derslerdeki altyapıdan kaynaklı sorunlardan sebep yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini saptamışlardır. Bu araştırmadan da öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettiği yorumu yapılabilir. Bu iki araştırma da her ne kadar farklı değişkenler üzerinde çalışıyor olsa da sonuçları itibarı ile birbirine benzerlik göstermektedir.

5. ÖNERİLER

Dünya genelinde yaşanan pandemi sebebiyle yaşanan mecburi kapanmalar çocukların ve gençlerin gelişiminde ve sosyalleşmelerinde olumsuz etkiler yaratmıştır. Bunların etkilerini uzun vadede daha belirgin olarak görmemiz söz konusudur. Eğitimsel olarak hızlı uyum ve çözüm odaklı kararlar alınması gereken bir süreçten geçildi. Anketin sonucu da yaşanan sorunların düzeltilmesinde ve duyulan ihtiyaçların ortaya konulmasında bir kesit görevi görmektedir.

Çocukların ve gençlerin hem sosyal öğrenme ve gelişiminin desteklenmesi açısından hem de maddi kaynaklar da göz önünde bulundurarak eğitimin **hibrit** sistemde devam ettirilmesi konusunda sistemsel düzenlemeler yapılabilir.

Daha da genişletmek gerekirse öğrencilerin sabahdan yüz yüze, akşama çevrim içi dersleri veya sabahları çevrim içi, akşamları yüz yüze dersleri olmakta. Öğrenciler yüz yüze dersler için neredeyse her gün okula gelmek durumunda kalıyorlar. Okula geldikleri zamanlarda da verdikleri yol ücretleri, yiyecek ve içecek tüketimi maddi olarak zorlanmalarına yol açabiliyor. Yüz yüze derslerden sonra özellikle akşamki çevrim içi dersleri için eve/yurda koşturmak zorunda kalabiliyorlar. Bu açıdan da mental olarak bir yorgunluk ve bıkkınlık yaşamaları elbette söz konusudur. Bu tarz karışıklıkları önlemek adına üniversitelerde planlanan eğitim programları; öğrencilerin her gün okula gitmelerine gerek kalmadan, yüz yüze olan dersler haftanın birkaç gününe, çevrim içi olan dersler de haftanın birkaç gününe

paylaştırılarak, planlanabilir. Böylece hem maddi sıkıntıların hem de mental yorgunlukların önüne geçilebilir.

Önerilen hibrit eğitim sisteminin yanında bu araştırma, çevrim içi eğitimin sınırlılıklarının geliştirilmesi ile ilgili soruları da akıllara getiriyor. Çünkü hibrit eğitim sistemi doğrudan doğruya çevrim içi eğitimi de içermektedir. Çevrim içi eğitimin dezavantajlarından birisi de ölçme ve değerlendirme konusundaki sınırlılıktan kaynaklanmaktadır.

| 128

Öğrencilerin öğrenmelerini ölçmeye yönelik değerlendirmeler yüz yüze eğitime oranla çevrim içi eğitimde farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar başında kendilerini daha konforlu hissetmeleri, vakit ve maliyet gibi durumlar çevrim içi eğitimin avantajları arasında yer almaktadır. Tam tersi bir durumda dezavantajları konusunda öğrenciler internetin uçsuz bucaksız kaynaklarından faydalanabilmekte, diğer öğrenci arkadaşları ile anlık haberleşmede bulunabilmektedirler. Bu yönüyle çevrim içi ortamda yapılan değerlendirmelerin güvenilirliği konusunun tartışmalı olduğu belirtilmektedir (*Şahin Sarkın, 2022*).

Bundan sebep hibrit eğitim modelinde kaynaklar el verdiği sürece ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin hepsinin yüz yüze sınavlarla gerçekleştirilmesi öğrenmelerin ölçülmesinde güvenilirliği arttıran bir etmen olacaktır.

Çevrim içi eğitimin bir diğer sınırlılığı ise öğrenme-öğretme süreçlerinden alınan verimin düşüklüğüdür. Çevrim içi eğitim sürecinde halk arasında hayalet öğrenci olarak da bilinen öğrencilerin dersi açıp başka işlerle ilgilenmeleri durumu öğrenme sürecinden alınan verimi düşürmektedir. Bundan sebep, çevrim içi eğitim süreci etkileşimli bir süreci kapsamalıdır. Çevrim içi eğitimde gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinden maksimum verim alabilmenin yolu etkileşimden geçmektedir. Etkileşimi geliştirmek için ilk olarak öğrencilerin çevrim içi eğitime yönelik tutumlarının ve ilgilerinin yeteri kadar belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu yönüyle çevrim içi eğitim sisteminin özellikleri öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde tasarlanmalıdır (*Çelen vd., 2018*).

Eğitmenin ve öğrencilerin etkileşimli bir şekilde öğrenme ve öğretme süreçlerine etkin katılım sağlamaları önemini korumaktadır. Çevrim içi eğitim- öğretim etkinliklerine hem eğitmenin hem öğrencinin kamera ve mikrofon aracılığıyla katılım sağlaması, eğitimi gerçekleştirecek eğitmenin doğrudan anlatım teknikleri yerine farklı öğretim ilke ve yöntemleri aracılığı ile eğitimi gerçekleştirmesi etkileşimin artmasını sağlayacak, kalıcı davranış geliştirmede hatırı sayılır katkılarda bulunacaktır.

6. KAYNAKÇA

- Alaca, N., Kaba, H., Safran, E. E. ve Öztürk, Ö. (2022). Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümünde Uygulama İçeren İkinci Sınıf Derslerinin Memnuniyet ve Algılanan Öğrenim Çıktıları Açısından Karşılaştırılması: COVID-19 Öncesindeki Yüz Yüze Eğitim ile COVID-19 Sırasındaki Çevrimiçi Eğitim, *Sağlık Profesyonelleri Araştırma Dergisi*, 1-11.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of European Education*, 25-34.
- Demir , G., ve Arslan , R. (2022). Covid-19 Ortamında Yüz Yüze Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 891-901.
- Erkuş, A. (2021). *Bilimsel Araştırma Süreci*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Karaca Akkan, Ö., Gürsoy, B. ve Gümüş , T. (2021). Bir Meslek Yüksekokulunda Yüz Yüze, Karma ve Uzaktan Eğitim Dönemlerinde Başarı Oranlarındaki Değişimlerin Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1-39.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi : Kavramlar İlkeler Teknikler*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Özyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, N. ve Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 595-605.

Şahin Sarkın, D. B. (2022). Covid-19 Pandemi Sürecinde Lisansüstü Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları ve Yansımaları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-24.



Makale id= 35

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8500-7353>

| 130

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilimlerinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarıyla İlişkilendirme Düzeyleri ile Tübitak 4006 Bilim Fuarına Katılma Durumları Arasındaki İlişki**Araştırmacı Fatma Demirtaş¹, Doç.Dr. Alptürk Akçöltekin¹, Araştırmacı Melek Yaşar²**¹Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi²İstanbul Aydın Üniversitesi

*Corresponding author: Fatma Demirtaş

Özet: Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeyleri ile TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ilinde öğrenim gören 218 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Fen Bilimleri Dersini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için bağımsız gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) testi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğrencilerinin genel olarak fen bilimleri dersini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı, sınav puanlarına göre ise farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılma durumlarının Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirmede anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Günlük Yaşam, Tübitak 4006, Fen Bilimleri

The Relationship Between Secondary School Students' Levels of Associating What They Learned In Science With Their Daily Lives and Their Participation In Tübitak 4006 Science Fair

Abstract: The main purpose of this research is to examine the relationship between secondary school students' level of associating what they learn in science with their daily lives and their participation in the TÜBİTAK 4006 science fair. The study group of the research consists of 218 secondary school students studying in Çanakkale in the 2021-2022 academic year. "Associating Science Lesson with Daily Life Scale" was used as a data collection tool in the study. Independent groups t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test were used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that secondary school students generally had a high level of associating science course with daily life, did not differ according to gender and grade level, but differed according to their exam scores. In addition, it was observed that secondary school students' participation in the TÜBİTAK 4006 science fair did not make a significant difference in associating science with daily life.

Keywords: Daily Life, Tubitak 4006, Science

Giriş

Eğitim, kişinin yetişkin bir birey olabilmesi, kişiliğin gelişimi için gerekli olan tüm beceri, bilgi, tutum ve davranışları kazanmasını (Tezcan, 1991) ve günlük yaşamda meydana gelen olaylara anlam vermesini sağlayarak kişiyi yaşama hazırlar (Pınarbaşı, Doymuş, Canpolat, ve Bayrakçeken, 1998). Bireyin öğrendiği bilgiler günlük yaşamında yararlı olduğu veya hayatını kolaylaştırdığı süreç; bilginin sıkça kullanılmasını, pekişmesini, öğrenmenin kalıcılığının artmasını sağlamakta (İlkörücü

Göçmençelebi ve Özkan, 2009), bu bilgi yaşamıyla ilişkilendirildiği zaman kalıcılığı artmakta ve bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı farklı olaylara daha etkin uygulanmaktadır (Büyüksahin ve Demirci Güler, 2014). Günlük yaşamdaki sorunların daha etkin çözülmesi sayesinde günlük yaşamdaki pratik beceriler artırılırken, öğrenmeyi öğrenme sağlanır ve fen becerileri geliştirilir (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Diğer taraftan öğrencilerin yaşamları boyunca karşılaşması muhtemel sorunlara fen derslerinde etkili, mantıklı, yapıcı ve hızlı çözümler üretmeleri için çaba harcanmaktadır (Coştu, Ünal ve Ayas, 2007). Fen bilimleri eğitimi bu bilgi ve teknoloji çağında daha çok anlaşılmış olup, toplumların geleceği için önemi artmıştır (MEB, 2006). Fen bilimlerinde öğrenilen bilgilerin bireyin yaşamında kullanma durumuna ilişkin, araştırmalarla elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimin hedefleri haline getirilmelidir (Feinstein, 2011). Hayata dair konuların yer aldığı fen dersinin öğretilmesinde günlük yaşamla bağdaştırmak; kalıcı öğrenme açısından önemlidir (Kamaraj, 2009). Fen bilimlerini günlük yaşamla bağdaştırmak (Baykul, 2002), öğrencilerin konuyu daha kalıcı öğrenmesi ile birlikte öğretmenlerin de derslerini daha etkili bir şekilde işlemlerine olanak sağlamaktadır (Ormancı ve Çepni, 2018).

Fen bilimleri dersi akılcı ve bilimsel düşünme yetisi olan, araştıran, edindiği bilgiyi günlük yaşamında kullanabilen, iletişim becerilerine sahip, üretken, yaratıcı (Kaptan ve Kuşakçı, 2004), kendini, çevresini ve tüm dünyayı tanıyan, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Tertemiz ve Ercan, 2001). Bu noktada fen bilimleri ile bireyin bilimsel araştırmalar yapabilmesi, proje üretebilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir (Kaya ve Yılmaz, 2016). Öğrencilerin deney yaparken, proje üretirken bilimsel araştırmayı ve bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri önemlidir (Bağcı Kılıç, 2003; Efe ve Aslan Efe, 2018). Günlük hayat sorunlarının çözümünde ve bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasında bilimsel araştırma yöntemleri ile edilen bilgiler etkili olup (Çepni, 2014), bilimsel araştırmalara olanak sağlayan bilim fuarları ile öğrencilerin yaratıcılıkları gelişmekte ve öğrenciler bu çalışmalar ile bağımsız araştırma yapma imkanı bulabilmektedir (Bunderson ve Anderson, 1996). Fen eğitiminde bilim fuarları öğrenciler için önemli bir organizasyon haline gelen uygulamalar olarak düşünülmektedir (Camcı, 2008).

Bilim fuarları öğrencilere bilim insanlarının bir çalışmada nasıl bir yol izlediğini göstermekte (Young, 2000) ve projelerle öğrencilerin derslerde öğrenmiş oldukları teorik bilgiyi uygulama imkanı sağlayabilmektedir (Şahin, 2012). Bilim fuarları, kalıcı öğrenme koşulları sağlayarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırıp, birlikte öğrenmeye imkan verir (dos Santos, de Sousa ve de Lima Fontes, 2020) ve öğrenciler bu süreçte elde ettikleri bilgileri düzenleyip, sunabilirler (Tübitak Öğretmenler için Bilim Fuarları Kılavuzu, 2021). Ülkemizde fen bilimlerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin ilgisinin bilim fuarları ile daha da artacağı öngörülmektedir (Durmaz, Oğuzhan Dinçer ve Osmanoglu, 2017). Bilim fuarlarının kalıcı öğrenmeye etkisi fen eğitiminin en dikkat çekici konularından biridir (Özdemir Babaoğlu ve Babaoğlu, 2019). Uluslararası gelişmelerin etkisiyle ülkemizde de bilim temelli projeler ve TÜBİTAK tarafından yürütülen bilim fuarları yapılmaktadır (Oğuz Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu, 2015). Bilimsel faaliyetlere katılan öğrencilere süreç boyunca bir ürün oluşturma (Bolat, Bacanak, Kaşıkçı ve Değirmenci, 2014), sergileme (Perry, 1995), bilimsel araştırmalara ilgili olma, bilimsel yöntemleri bilme (Özel ve Akyol, 2016), problem çözme, yaparak ve yaşayarak öğrenme gibi çeşitli beceriler kazandırmaktadır (Tortop, 2013). Bilimsel faaliyetlerdeki etkinlikler ile fennin günlük yaşamla bağlantısı konusunda farkındalık oluşturulması, öğrencilerin fen bilimlerine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirecektir (Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine ve Hancianu, 2012; Finnerty 2013).

Öğrenciler bilim fuarları ile teorik bilgileri pratiğe dökerek öğrenmeyi öğrenir ve bu durum öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşılan problemlere akılcı çözümler üretmesini sağlar. Bilim fuarlarının günlük yaşam becerileri ile olan bu bağlantısı kalıcı öğrenme açısından büyük önem arz etmektedir. Bilim fuarlarının ve öğrencilerin Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerinin öğretim sürecindeki önemine dayanarak, öğretim sürecinde Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu araştırma da bu açıdan önem kazanmaktadır. Bu gerekçelere dayanarak bu çalışma ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin demografik değişkenler açısından incelenmekle birlikte, öğrencilerin bilim fuarlarına katılmalarının Fen bilimleri dersini günlük yaşamla ilişkilendirmelerinin bir yordayıcısı olup olmadığı incelenecektir.

Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınav puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin, bilim fuarına katılma durumları Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada bir durumun olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde betimlenmeye çalışıldığı araştırma tipi olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Tarama çalışmaları, veri toplamak amacıyla bir örneklem grubundan anket, görüşme vb. yöntemler ile örneklemin düzey, tutum, düşünce gibi özelliklerini belirlemek veya bilgi toplamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; McMillan ve Schumacher, 2010).

2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Çanakkale ilinde bir ortaokulda öğrenim gören toplam 218 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerin Demografik Değişkenleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	116	53,2
	Erkek	102	46,8
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	65	29,8
	6. sınıf	27	12,4
	7. sınıf	62	28,4
	8. sınıf	64	29,4
TÜBİTAK Bilim Fuarına Katıldınız mı?	Evet	29	13,3
	Hayır	189	86,7
En Son Fen Bilimleri sınav notunuz hangi aralıktadır?	0-44	4	1,8
	45-54	16	7,3
	55-69	26	11,9
	70-84	56	25,7
	85-100	116	53,2

Tablo 1’de öğrencilerin demografik değişkenleri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 114’ünün (%52,1) kadın, 105’inin (%47,9) erkek olduğu, 65’inin (29,7) 5. sınıf, 27’sinin (%12,3) 6.sınıf, 63’ünün (%28,8) 7.sınıf ve 64’ünün (%29,2) 8.sınıf düzeyine sahip oldukları, TÜBİTAK bilim fuarına katılma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise öğrencilerin 21’inin (%9,6) bilim fuarına katıldığı, 198’inin (%90,4) ise bilim fuarına katılmadığı görülmüştür.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için; iki kısımdan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Birinci kısımda cinsiyet, sınıf, TÜBİTAK bilim fuarına katılma durumları, bilim fuarına hangi dersten katıldıkları gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci kısımda ise Fen bilimleri dersini günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği bulunmaktadır.

Fen Bilimleri Dersini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği Kamaraj (2009) tarafından geliştirilmiş olup güvenirlik katsayısı cronbach $\alpha=0.903$ olarak belirlenmiştir. 25 maddeden oluşan ölçek, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Tamamen katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler “Tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlayıp “Tamamen katılmıyorum” seçeneğine doğru 5’den 1’e doğru puanlanmıştır. Ölçekte en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’dir.

4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp-dağılmadığını belirlemek amacıyla Skewness ve kurtosis değerlerine bakılmıştır. Skewness değerlerinin +1 ve -1, kurtosis değerlerinin de +2 ve -1 arasında olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Huck, 2012). Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Öğrencilerin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini incelemek amacıyla ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların demografik değişkenler açısından incelenmesinde ANOVA, İlişkisiz Grup T testleri uygulanmıştır.

Tablo 2: Verilere ait Skewness ve Kurtosis değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	Skewness	Kurtosis
Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği	218	4,09	-0,44	0,42

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, “Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ortaokul Öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3: Ortaokul Öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss
Fen Bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği	218	4,09	0,03

Tablo 3 incelendiğinde, Ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme puanlarının genel olarak ortalamanın üstünde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,09$). Bu değerlere bakıldığında Feni günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeğinden elde edilen 4,09 aritmetik ortalama değeri ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi için “Katılıyorum” olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı, “Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler Tablo 4’de, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Grupların homojenliğini test etmek amacıyla kullanılan levene testi sonucuna göre; gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır yani gruplar homojendir ($p=0.182$, $p>0.05$).

Tablo 4: Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerine ilişkin betimsel istatistiksel veriler

Sınıf Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
5	65	4,08	0,52
6	27	4,13	0,40
7	62	4,10	0,62
8	64	4,07	0,54
Toplam	218	4,09	0,54

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerinde sınıf düzeyleri bakımından farklılıklar olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0,075	3	0,02	0,08	0,96
Gruplar içi	64,25	214	0,30		
Toplam	64,32	217			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerinin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($F(3, 214)=0,96, p>0.05$).

Araştırmanın üçüncü alt amacı, “Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?” Ortaokul Öğrencileri için Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6: Ortaokul Öğrencilerinin Feni günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sh	t	p
Kadın	116	4,14	0,51	0,04	1,38	0,082
Erkek	102	4,03	0,57	0,05		

Tablo 6 incelendiğinde, Feni günlük yaşamla ilişkilendirme puanlarını kıyaslamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre Feni günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi için kadın ($\bar{X}= 4,14; Ss= 0,51$) ve erkek ($\bar{X}= 4,03; Ss= 0,57; t= 1,37; p= 0,082$) elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı, “Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınav puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimleri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınav puanları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin puan ortalamalarına ait betimsel istatistikler Tablo 7’de, tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Grupların

homojenliğini test etmek amacıyla kullanılan levene testi sonucuna göre; gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır yani gruplar homojendir ($p=0,176$, $p>0,05$).

Tablo 8: Öğrencilerin sınav puanı açısından fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerine ilişkin betimsel istatistiksel veriler

Sınav notu	N	$\bar{X}$	Ss
00-44	4	4,17	0,55
45-54	16	3,57	0,63
55-69	26	4,12	0,42
70-84	56	4,01	0,46
85-100	116	4,19	0,55
Toplam	218	4,09	0,54

| 135

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerinin sınav puanları bakımından farklılıklar olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Tablo 9: Öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin sınav puanına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişkenlik Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5,69	4	1,49	5,44	0,00
Gruplar içi	58,36	213	0,27		
Toplam	64,32	217			

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme değerleri ile sınav puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(4, 213)=0,00$, $p<0,05$).

Tablo 10: Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme değerlerinin sınav puanlarına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey HSD testi sonuçları

Sınav puanı(i)	Sınav puanı(j)	Ortalama fark(i-j)	Standart Hata	p
				0,25
	55-69	-0,55	0,28	0,008*
	70-84	-0,43	0,27	0,029*
	85-100	-0,62	0,26	0,000*

* $p<0,05$

Bu testin sonucuna göre; 45-54 sınav puanı olanlar ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında 44-55 aleyhine anlamlı bir fark vardır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın beşinci alt amacı, “Ortaokul öğrencilerinin, bilim fuarına katılma durumları Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyinin bir yordayıcısı mıdır?” Ortaokul Öğrencileri için Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 11: Ortaokul Öğrencilerinin Feni günlük yaşamla ilişkilendirme ölçeği bilim fuarına katılma durumuna göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

| 136

Bilim Fuarına katılma durumu	N	X̄	Ss	Sh	t	p
Evet	29	4,47	0,51	0,09	4,23	0,898
Hayır	189	4,03	0,52	0,03		

Tablo 11 incelendiğinde, Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme puanlarını kıyaslamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre Feni günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi için bilim fuarına katılanlar ($\bar{X}$ = 4,47; Ss = 0,51) ve katılmayanlardan ($\bar{X}$ = 4,03; Ss = 0,52; t = 4,23; p = 0,898) elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeyleri ile TÜBİTAK 4006 bilim fuarına katılma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerinde öğrendiklerini günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme puanları incelendiğinde, günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme puanlarının yüksek olduğu yani öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme ile ilgili algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Kamaraj (2009) yaptığı çalışmada öğrencilerin fen bilimleri programını öğretmenlerden daha fazla günlük yaşamla ilişkili buldukları ve öğrencilerin fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin yüksek olduğu sonucunu çıkarmıştır. Fen eğitimi alanında günlük yaşamla ilişkilendirme konusunda yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde; günlük yaşamla ilişkilendirmenin düşük olduğu (Doğan, Kırvak ve Baran, 2004; Yılmaz, 2008; Mengi, 2011; Hüracan ve Önder, 2012) bunun yanında başka çalışmalarda günlük yaşamla ilişkilendirmenin orta düzeyde olduğu (Pekdağ, Azizoğlu, Topal, Ağalar ve Oran, 2013) sonuçları elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kenar, Sekerci, Erdem, Geçgel ve Demir (2015) cinsiyet ve günlük yaşamla ilişkilendirme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır.

Ortaokul öğrencilerinin Fen bilimlerinin günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi ile sınav puanları arasındaki ilişkinin sonuçlarına göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. 45-54 sınav puanı olanlar ile 55-69, 70-84 ve 85-100 arasında yüksek puanlar lehine anlamlı bir fark bulunurken diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ortaokul öğrencilerinin, bilim fuarına katılma durumları ile Fen bilimlerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyi sonuçlarına göre öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kaynakça

BABAOĞLAN ÖZDEMİR B., VE BABAOĞLAN, B. (2019). TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlişkisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 22-36.

- BAĞCI KILIÇ, G. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi, Bilimsel Araştırma Ve Bilimin Doğası. İlköğretim Online, 2(1), 42-51.
- BAYKUL, Y. (2002). İlköğretimde Matematik Öğretimi (6.-8. Sınıflar İçin). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BOLAT, A., BACANAK, A., KAŞIKÇI, Y. VE DEĞİRMENCİ, S. (2014). Bu Benim Eserim Proje Çalışması Hakkında Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(4), 100-110.
- BUNDERSON, E. D. VE ANDERSON, T., (1996). Preservice Elementary Teachers' Attitudes Toward Their Past Experience With Science Fairs. School Science And Mathematics, 96(7), 371-377.
- BÜYÜKŞAHİN, Y. VE DEMİRCİ GÜLER, M. P. (2014). Kırsal Ve Kentsel Bölgelerde Yaşayan İlkokul Öğrencilerinin Günlük Hayatta Karşılaştıkları Biyolojik Kavramlara İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Karşılaştırılması. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(14), 148-166.
- CAMCI, S. (2008). Bilim Şenliğine Katılan Ve Katılmayan Öğrencilerin Bilim Ve Bilim İnsanlarına Yönelik İlgi Ve İmajlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- COHEN, L., MANİON, L. VE MORRISON, K. (2000). Research Methods In Education (5 B.). London: Routledge Falmer.
- COŞTU, B., ÜNAL, S. VE AYAS, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 197-207.
- ÇEPNİ, S. (2014). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- DİONNE, L., REIS, G., TRUDEL, L., GUILLET, G., KLEINE, L. VE HANCIANU, C. (2012). Students' Sources Of Motivation For Participating In Science Fairs: An Exploratory Study Within The Canada-Wide Science Fair 2008. International Journal Of Science And Mathematics Education, 10(3), 669-693.
- DOĞAN, S., KIRVAK, E. VE BARAN, Ş. (2004). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Edindikleri Bilgileri Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 57-63.
- DOS SANTOS, S. C. M., DE SOUSA, J. R. VE DE LIMA FONTES, A. L. (2020). Protagonismo Estudantil Em Feira De Ciências Na Escola. Revista Educação & Formação, 5(3), E2151.
- DURMAZ, H., OGUZHAN DİNÇER, E. VE OSMANOĞLU, A. (2017). Bilim Şenliğinin Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Ve Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2), 364-378.
- EFE, R., VE ASLAN EFE, H. (2018). Science Student Teachers' Approaches To Studying, International Journal Of Educational Studies (IEJES), 2(3), 53-63.
- FEİNSTEİN, N. (2011). Salvaging Science Literacy. Science Education, 95(1), 168-185.
- FİNNERTY, V. (2013). Can Participation In A School Science Fair Improve Middle School Students' Attitudes Toward Science And Interest In Science Careers? Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts Lowell: ABD
- GÖÇMENÇELEBİ İLKÖRÜCÜ, Ş., VE ÖZKAN, M. (2009). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Biyoloji Konularını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeylerinin Başarıya Etkisi. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 525-530.
- HANÇER, A. H., ŞENSOY, Ö. VE YILDIRIM, H. İ. (2003). İlköğretimde Çağdaş Fen Bilgisi Öğretiminin Önemi Ve Nasıl Olması Gerektiği Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 80-88.
- HÜRCAN, N. VE ÖNDER, İ. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Öğrendikleri Fen Kavramlarını Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumlarının Belirlenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

- KAMARAJ, E. (2009). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Günlük Yaşamla İlişkilendirilmesine Dair Öğrenci Ve Öğretmenlerin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- KAPTAN, F. VE KUŞAKÇI, F. (2002). Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı (197-202), ODTÜ: Ankara.
- KARASAR, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi (20b.). Ankara: Nobel Yayın.
- KAYA, G. VE YILMAZ, S. (2016). Açık Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Başarısına Ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 300-318.
- KENAR, I., SEKERCİ, A. R., ERDEM, A. R., GEÇGEL, G. VE DEMİR, H. I. (2015). An Investigation Of Ninth Grade Students Attitudes Toward Daily Life Chemistry. Educational Research And Reviews, 10(12), 1695-1701.
- MEB. (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Tebliğler Dergisi, 2590, 1491-1540.
- MENGİ, F. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Konularını Günlük Hayat Problemlerinin Çözümüne Transfer Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana.
- MCMILLAN, J. H. VE SCHUMACHER, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series. Pearson.
- OĞUZ ÜNVER, A., ARABACIOĞLU, S., VE OKULU, H. (2015). Öğretmenlerin Bu Benim Eserim Proje Yarışması Rehberlik Sürecine İlişkin Görüşleri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 12-35.
- ORMANCI, Ü., VE ÇEPNİ, S. (2018). Türkiye’de Fen Eğitiminde Günlük Yaşamla İlişkilendirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Tematik Analizi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 12(2), 350-381.
- ÖZDEMİR, B. B., BABAOĞLAN, B. (2019). Tübitak 4006 Bilim Fuarlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlişkisi. İnfomal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 4(1), 22-36
- ÖZEL, M. VE AKYOL, C. (2016). Bu Benim Eserim Projeleri Hazırlamada Karşılaşılan Sorunlar, Nedenleri Ve Çözüm Önerileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(1), 141-173.
- PEKDAĞ, B., AZİZOĞLU, N., TOPAL, F., AĞALAR, A. VE ORAN, E. (2013). Kimya Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyine Akademik Başarının Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (4-Özel Sayı), 1275-1286.
- PERRY, P. J. (1995). Getting Started In Science Fairs: From Planning To Judging. Blue Ridge Summit, PA: TAB Books.
- PINARBAŞI, T., DOYMUŞ, K., CANPOLAT, N. VE BAYRAKÇEKEN, S. (1998). Üniversite Kimya Bölümü Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Trabzon.
- ŞAHİN, Ş. (2012). Bilim Şenliklerinin 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 89-103.
- TERTEMİZ, N., VE ERCAN, L. (2001). Fen Öğretimi Ve Materyal Geliştirme: Örnek Bir Ders Planı. Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (39-45). Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi: İstanbul.
- TEZCAN, M. (1997). Türk Kişiliği Ve Kültür-Kişiliği İlişkileri. Kültür Bakanlığı Yayını: Ankara.

TORTOP, H. S. (2013). Benim Eserim Bilim Şenliğinin Yönetici, Öğretmen-Öğrenci Görüşleri Ve Fen Projelerinin Kalitesi Odağından Görünümü. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 255-308.

TÜBİTAK, Öğretmenler İçin Bilim Fuarları Kılavuzu. 11 Aralık 2021 tarihinde https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2204/ogrenciler_icin_4006-tubitak_bilim_fuarlari_kilavuzu_0.pdf. adresinden erişildi.

YOUNG, T.E.(2000). Science Fair Projects Bring It All Together. Book Report, March/April, 6-8.



Makale id= 40

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-5221-6888

| 140

Bir Köy Okulunun Dönüşümü: Ataletten İşlerliğe Geçişin İncelenmesi**Dr. Pınar Tağrikulu¹ , Arş.Gör.Dr. Ayça Cirit Gül¹ , Doç.Dr. Elif Omca Çobanoğlu¹**¹Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: Pınar Tağrikulu

Özet: Ülkemizde kırsaldaki genç nüfusun yıllar içinde azalması, kırdan kente göçlerin artması ve eğitim öğretimde taşınmalı sisteme geçilmesi gibi nedenler ile birlikte köy okullarında eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle de pek çok köy okulu, eğitim öğretim gerçekleştirilmesine yetecek öğrenci sayısına ulaşamadığı için kapatılmıştır. Bu okullar eğitim öğretimde kullanılmadıkları için atıl durumda kalmakta ve zaman içinde işlevlerini yitirmektedirler. Oysa bu okulların köylerde ve şehirlere nispeten daha doğal ortamlarda/alanlarda bulunmaları nedeniyle eğitim öğretim sürecinde, çevresi ile birlikte etkin şekilde kullanılabilmesi mümkündür. Bu çalışmada da atıl durumda iken geçirdiği restorasyon ile işlevsel hale getirilen bir okul ele alınarak bu okulun emsal durumdaki okul veya ortamlar için örnek teşkil etmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ele alınan Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu, yıllar boyunca atıl durumda kalmış ancak sistemli bir dönüşüm geçirerek günümüzdeki haline getirilmiştir. Okul, sunduğu faaliyetlerden yararlanmak isteyen öğrencilere, uygunluk takvimine göre kapılarını açmaktadır. Okulun atıl durumdaki sınıfları, ahşap, ekoloji ve yaşam becerileri, doğada müzik, doğadan matematik, spor ve kampçılık, sanatsal tasarım ve sıfır atık ve mühendislik ve bilim atölyelerine dönüştürülmüştür. Bu atölyeler, öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanarak yaratıcılıklarını geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Okul bahçesi de etkili bir sınıf dışı eğitim gerçekleştirilmesine imkân sağlayacak şekilde tasarlanmış ve pek çok ağaca, canlıya, etkinlik parkurlarına, gözlem evine, böcek oteline ev sahipliği yapmaktadır. Bu okula gelen öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışında, alanında yetkin öğretmenlerle ilk elden deneyimler edinmeleri, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri mümkün olmaktadır. Okul, bilinirliği gün geçtikçe artan yapısı ile yoğun talep görmekte; pek çok öğrenci ve öğretmene ilham kaynağı olmaktadır. Ulusal ve yerel basında sıklıkla adını duyuran bu okulun, günümüzde atıl durumda olan okullara örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu sayede atıl durumda olan okulların ataletten işlerliğe geçmesinde ve eğitim öğretime kazandırılmasında bu çalışmada ele alınan okul örneğinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Dönüşümü, Tabiat Okulu, Doğa, Köy Okulu**Transformation of a Village School: Examining the Transition From Inertia to Functionality**

Abstract: In our country, it has become difficult to carry out educational activities in village schools due to reasons such as the decrease in the young population in rural areas over the years, the increase in migration from rural to urban areas and the transition to a bussed system in education. For this reason, many village schools were closed because the number of students could not be reached sufficient to provide education. Since these schools cannot be used in education and training, they remain inert and lose their functions over time. However, since these schools are located in more natural environments/areas compared to villages and cities, it is possible for them to be used effectively in the education process together with their surroundings. In this study, a school that was made functional after restoration while it was inert is discussed and this school is aimed to serve as an example for similar schools or environments. Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Mathematics and Nature School, which was discussed in the study, remained inert for years but was transformed into its current state by undergoing a systematic transformation. The school opens its doors to students who want to benefit from the activities it offers, according to the availability calendar. The school's inert classrooms have been transformed into woodworking,

ecology and life skills, music in nature, mathematics from nature, sport and camping, artistic design and zero waste, and engineering and science workshops. These workshops allow students to develop their creativity by using their knowledge, skills and abilities. The school garden is also designed to enable effective outdoor education and is home to many trees, living things, activity tracks, observatories and insect hotels. It is possible for students who come to this school to gain first-hand experiences with teachers who are competent in their fields, both inside and outside the school, and to learn by doing and experiencing. The school is in high demand with its increasingly popular structure; It is a source of inspiration for many students and teachers. It is thought that this school, which has frequently made a name for itself in the national and local press, will set an example for schools that are inert today. In this way, it is thought that the school example discussed in this study will be useful in transitioning inert schools from inertia to functionality and bringing them into education.

Keywords: School Transformation, Nature School, Nature, Village School

Giriş

Dönüşüm, günün bilimsel, ekonomik, kültürel ve sosyal şartları gereği toplumun tüm kurum, kuruluş ve kesimlerinde meydana gelen değişiklikler ve yenilikler olarak düşünüldüğünde, insanların yaşamlarını ve toplumların geleceğini etkileyen eğitim kurumlarının da değişimi ve dönüşümü kaçınılmazdır. Cumhuriyet'in ilanından sonra gerek eğitim programlarında gerekse eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlarda birtakım değişiklikler, yenilikler ve dönüşümler meydana gelmiştir. Söz konusu bu değişimler incelendiğinde, eğitim sistemlerine getirilen farklı bakış açılarının, eğitim politikalarının, öğretim programlarının günün gereksinimlerini karşılayacak şekilde değiştirildiği ve düzenlendiği görülmektedir. Örneğin, 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretim birliği sağlanmış ve tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır (Arı, 2002). Yine 1940 yılında kabul edilen Köy Enstitüleri yasası ile kırsal kesimlerdeki halkın okuryazar olması, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin bu kesimlerdeki halka ulaşması ve bu yerlerde modern tarımın yapılması sağlanmaya çalışılmıştır (Kartal, 2008). Yakın geçmişte, 1990-1991 yılları itibariyle taşınmalı eğitim sistemine geçilmesi sayesinde nüfusu az ya da dağınık olan kırsallardaki öğrencilerin eğitim kalitelerinin artırılması yönünde adımlar atıldığı görülmektedir (Gülmez, 2020). Günümüz öğretim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018a; Milli Eğitim Bakanlığı 2018b) önceki öğretim programlarında eğitimdeki kalitenin artırılması amacıyla atılan adımlara ek olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde kullanılan sınıf içi ortamların yanı sıra sınıf dışı ortamların da bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasına dikkat çekilmiştir. Öğretim programlarında sınıf dışı ortamlara yapılan bu vurgu sonucunda taşınmalı eğitime geçilen dönemde kapatılan ve atıl duruma gelen eğitim kurumlarının/okulların dönüştürülerek sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin örgün eğitimin bir parçası olarak uygulanabileceği, teknolojiadaki gelişmeler sonucunda doğadan uzaklaşan ve kopan öğrencilerin doğayla etkileşimlerinin güçlendirilebileceği birer eğitim kurumu haline dönüşmesi sağlanmıştır.

Bu çalışmada da bu kapsamda dönüştürülen ve öğrencilerin akademik kazanımlar sağlamasının yanı sıra doğayla bir arada olmalarına, yaratıcılıklarının, sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimine imkân tanıyan eğitim kurumlarından biri olan Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu ele alınmış; kurumda yapılan restorasyon çalışmaları görselleri ile birlikte sunulmuştur. Ancak okula ilişkin restorasyon çalışmalarına değinmeden önce bu okulun neden kapatıldığının ve atıl duruma geldiğinin incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye'de 1989-1990 yıllarında nüfusu azalan ve yerleşimi dağınık olan bölgelerde birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören ilköğretim çağındaki öğrencilerin, merkez bölgelerdeki okullarda eğitim görmelerini sağlayan taşınmalı eğitime geçilmiştir. Bu geçişe neden olarak kırsaldan kentlere yoğun göçlerin yaşanması, eğitimin yaygınlaştırılması, maliyetlerin azaltılması ve öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması gösterilebilir (Çavuşoğlu ve Dönmez, 2018; Karakütük, 1998). Bu amaçla, Türkiye'de taşınmalı eğitim çalışmaları 1989'dan 1994'e kadar bazı emir ve genelgelerle, 1994'te Taşınmalı İlköğretim Yönergesi ile 2000 yılından itibaren de Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği ile yürütülmüştür (Uraslu, 2017). Bu yasal mevzuatlar kapsamında ilk olarak Kırklareli ve Kocaeli'de uygulanmaya başlanan taşınmalı eğitim, 2003 yılında, 79 ilde uygulanmaya başlamıştır (Özgün, 2007). Günümüzde bu sistemin hala uygulanmaya devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla Alanlı Köyü'nde yer alan bu okulun da taşınmalı eğitime geçildikten sonra kapatılması söz konusu olmuştur.

Araştırmacıların okulun restorasyon geçirmeden önceki halini ve restorasyon geçirdikten sonraki halini yerinde gözlemlemeleri mümkün olmuştur. Yine de Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu'nun geçirdiği değişim ve dönüşüm sürecinin öğrenilmesi ve gerekli bilgilerin temin edilmesi için Samsun Atakum İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bir dilekçe yazılmıştır. Müdürlüğün dilekçeyi ilgili okula iletmesi sonrasında Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu'na araştırmacılar tarafından bir ziyaret gerçekleştirilerek okula ilişkin bilgilerin ve fotoğrafların temin edilmesi sağlanmıştır. Gerekli dokümanlar okulun bir öğretmeni tarafından araştırmacılara iletilmiş ve okulun geçirdiği değişimin ve dönüşümün bu çalışmada yer alması mümkün olmuştur. Aynı zamanda bir diğer okul öğretmenine ulaşılarak okuldaki atölyelerin faaliyetlerine ilişkin bilgilere ulaşılmıştır. Bu anlamda çalışmada, atölyelere ilişkin öğretmenler tarafından aktarılan bilgilere yer verilmektedir. Okula ilişkin bilgilerin, okulun geçirdiği restorasyona ilişkin bilgi ve fotoğrafların yer aldığı bu çalışmanın daha sonra restore edilerek eğitim öğretime kazandırılması düşünülen okullara bir örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Samsun Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu

Samsun Atakum-Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu, Samsun Alanlı Köyü'nde yer alan ve kapatılmış bir okul iken bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Okul, geçirdiği restorasyonun ardından günümüzdeki haline gelmiş, atölyelerinde öğrencilere doğa ile bilimin bir arada ele alındığı faaliyetler yaptırılmakta olan bir okuldur. Bu okul, müsaitlik takvimine uygun olarak farklı okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilere kapılarını aralamaktadır. Bu okulda etkinlikler ile yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilmeleri, doğayı tanımaları, keşif ve gözlemler yapabilmeleri, doğa, bilim ve sanatı harmanlayarak öğrenmeler gerçekleştirmeleri mümkün olmaktadır. Bu anlamda eğitim öğretimin öğrencilerin kendi okullarından farklı ve tamamen doğa ile bütünleştirilmiş bir çevrede gerçekleştirilmesi, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine oldukça önemli katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda, bu çalışmada okulun fiziki olarak geçirdiği dönüşüme ilişkin bilgilere ve bazı atölyelerin eski ve yeni hallerine ait fotoğraflara yer verilmiştir. Bu okulun geçirdiği değişim ve dönüşüm süreci ülkemizde yer alan ve kapatıldığı için atıl durumda kalan tüm okullara örnek teşkil edebilecek niteliktedir. Okulda yer alan atölyeler ve çalışmalar şu şekildedir:

a. Sanatsal Tasarım ve Sıfır Atık Atölyesi

Sanatsal tasarım ve sıfır atık atölyesinde atık malzemeler ile yeniden tasarımlar yapılması mümkün olmaktadır. Bu atölyede öğrencilerin atık malzemeleri kullanılabilir hale getirmelerine, ileri dönüşüm sağlamalarına ve kendi ürettikleri ürünleri kullanabilmelerine imkân sağlanmaktadır. Dolayısıyla hiçbir malzemeyi atık olarak görmeyip her bir malzemeyi değerlendirebilmenin öğretildiği bu atölye, öğrencilere hayatları boyunca da rehberlik edebilecek niteliktedir.

Sanatsal tasarımlar ve sıfır atığın eğitime dahil edilmesinin pek çok yararı olduğu aşikârdır. Başta bu atölyede tasarım odaklı düşünme becerilerinin gelişeceği ortadadır. Sanatsal tasarım atölyeleri sayesinde öğrenciler, kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade edebilme olanağı bulmaktadır ki bu da akademik ortamlardaki yaratıcılıklarını da beslemektedir. Öğrencilerin sanatsal süreçlere katılımı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Aynı zamanda bu atölyeler katılımcılarda özgüven ve özsaygı oluşturma konusunda da oldukça önemlidir.

Fotoğraf 1-2: Sanatsal tasarım ve sıfır atık atölyesinin eski halleri



Fotoğraf 3-4-5: Sanatsal tasarım ve sıfır atık atölyesinin yeni halleri**b. Ekoloji ve Yaşam Becerileri Atölyesi**

Bu atölyede, ekolojik yaşamla ilgili bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaktadır. Bu anlamda kompost, tarım, şifalı bitki, tıbbi ve aromatik bitkiler, tohum ekimi gibi konularda öğrencilere etkinlikler yaptırılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin ekoloji konusunda bilgilenmeleri ve bilinçlenmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilere bu atölyede mutfak etkinlikleri de yaptırılmakta dolayısıyla yaşam becerileri konusunda da daha donanımlı hale gelmeleri sağlanabilmektedir. Bu anlamda ekoloji ve yaşam becerileri bir bütün halinde öğrencilere sunulmakta ve öğrencilerin doğayı hayatla bütünleştirmelerine destek sağlanmaktadır.

Yenilikçi ve öğrenci merkezli olan bu okulda, ekoloji konularının ve yaşam becerilerinin müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin çevre bilinci kazanmasını sağlayacaktır. Eğitim bağlamında ekoloji ile ilgili kavramları tanımak, öğrencilerde çevre bilincinin geliştirilmesinde son derece önemli olup ekolojik okur yazar olmalarına olanak verecektir. Bu atölyede hem pratik hem de uygulamalı eğitimler alan öğrenciler, çevre dostu girişimlerde bulundukları için bu konudaki farkındalıkları gelişecektir. Doğa ile buluşan çocukların psikolojik ve fizyolojik iyilik halleri artarak zindelik durumları daha iyi bir hal alacaktır. Çevre duyarlılıkları artan öğrenciler, çevre problemlerine duyarlı olacaklar ve problemin değil çözümün bir parçası olan davranışlar sergilemeye başlayacaklardır. Bunların yanı sıra iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel yaşam becerilerini kazanacaklar; duygusal zekâları da gelişebileceklerdir. Ekoloji ve yaşam becerileri atölyesindeki çalışmalar, öğrencilerin gerçek hayattaki durumlarla başa çıkabilmeleri için pratik uygulamalar sağlayacaktır. Bu tip beceri bazlı atölyelerin, çocukları kişisel yaşamlarındaki zorluklarla yüzleşmeleri adına güçlendirdiği bilinmektedir.

Öğrencilerin sürdürülebilirliği öğrenerek, çevrenin korunması konularında bilinçli insanlar olma yolundaki adımları bu atölye sayesinde güçlenecektir.

Fotoğraf 6-7: Ekoloji ve yaşam becerileri atölyesinin eski halleri



| 144

Fotoğraf 8-9: Ekoloji ve yaşam becerileri atölyesinin yeni halleri



c. Doğadan Matematik Atölyesi

Bu atölyede, öğrencilere matematikle doğanın bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği gösterilebilmektedir. Bu atölyeye katılım sağlayan öğrencilere müfredatları ile örtüşen şekilde bir eğitim verilmekte; oryantring haritalarını matematiksel işlemler ile okuyabilme gibi çalışmalar yaptırılmaktadır. Bu anlamda matematik ile doğanın bir arada ele alınarak birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği de öğrencilere gösterilmiş olmaktadır. Aynı zamanda atölyede altın oran eğitimi de verilmektedir.

Matematik doğanın ve yaşamın dili olmakla birlikte oldukça korkulan disiplinlerden biridir ama bu tip atölyeler sayesinde doğada deneyimler kazandırılarak bütünsel bir bakış açısı kazandırılabilir. Matematiksel kavramları açıklamak adına doğal ortamların kullanılma potansiyeli son derece fazladır. Bu sayede kavramların gerçek dünya ile ilişkilendirilmesi, somut örnekler üzerinden deneyim kazanılması konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin, doğada karşılaşılan gerçek yaşam problemlerini çözmek için matematiksel kavramları uygulayabilecekleri belirli sayıda atölye çalışması deneyimlemeleri ve gözlem yapabilmeleri, akademik gelişimlerine katkı sağlayacaktır. Doğal olayların doğrudan gözlemlenmesi, matematiksel kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını teşvik

etmektedir. Bunun yanı sıra doğa temelli matematik atölyeleri öğrencinin; katılımını, merakını ve motivasyonunu artıracaktır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişecektir.

Fotoğraf 10-11: Doğadan matematik atölyesinin eski halleri



| 145

Fotoğraf 12-13: Doğadan matematik atölyesinin yeni halleri



d. Mühendislik ve Bilim Atölyesi

Bu atölyede basit bilim ve mühendislik çalışmaları yaptırılmakta ve öğrencilerin aktif şekilde bu çalışmaların içinde yer almaları sağlanmaktadır. Atölyede elektronik devre, basit makineler, motorlar ve küçük robotlar yapılması mümkün olmaktadır. Aynı zamanda elektrik ve enerji üretimi hakkında bilgiler verilmesi sağlanarak öğrencilerin bilim ve mühendislik hakkında bilgilendirilmeleri sağlanmaktadır.

Günümüzde öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandırabilmek için mühendislik ve bilim atölyelerinin müfredata entegre edilmesi son derece önemlidir. Bu atölye sayesinde öğrenciler, uygulamalı mühendislik becerileri geliştirebilecek, problem çözme, eleştirel düşünme becerileri kazanabilecek, teorik bilgilerini pratiğe dökme şansını elde edecek ve mühendislik ilkelerini gerçek dünyadaki zorluklara uygulayabilme becerileri geliştirebileceklerdir. Öğrenciler, sorgulamaya dayalı öğrenme yoluyla bilimsel gelişim sağlayarak; sorgulama, araştırma ve analiz etme becerileri kazanacaklardır.

Fotoğraf 14-15: Mühendislik ve bilim atölyesinin eski halleri**Fotoğraf 16-17:** Mühendislik ve bilim atölyesinin yeni halleri

e. Doğa ve Kampçılık Atölyesi

Doğa ve kampçılık atölyesinde öğrenciler ile doğa yürüyüşleri yapılmakta ve bu yürüyüşler sırasında öğrencilere ekoloji konularında da bilgilendirmeler yapılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerle ekolojik gözlemler yapılması da mümkün olmaktadır. Kamplarda nelere dikkat edilmesi gerektiği, çadır kurarken hangi bölgelerin tercih edilmesi gerektiği, ateş yaktıktan sonra nelere dikkat edilmesi gerektiği, bağlama şekilleri, düğüm gibi konularda bilgilendirmeler yapılmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin doğanın içinde bulunarak etkinlikler yapmaları ve doğayı daha yakından tanımaları mümkün olabilmektedir.

Doğa atölyelerinin öğrencilerin, çevreyi anlamalarına ve takdir etmelerine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Doğada vakit geçiren öğrenciler çevresel sorumluluk duygusu geliştirmektedir. Öğrencilerin doğada bulunarak buradaki canlıları ve olayları gözlemlmeleri, yaşadıkları çevreyi daha iyi anlayabilmelerine ve biyosentrik bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Doğanın, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerindeki olumlu etkisi ise yadsınamaz bir gerçektir. Bu tip atölyeler sayesinde yapılan etkinlikler, öğrenciler üzerindeki akademik başarı stresini azaltarak konsantrasyon becerilerini artıracaktır. Yürüyüşler sırasında zorluklarla yüzleşmek, öğrencilerin dayanıklılıklarını artırırken aynı zamanda karakterlerinin gelişimine de olumlu katkı sağlayacaktır. Bu atölyede, öğrencilerin bağımsız olmayı öğrenmeleri mümkün olurken takım olma ve takımında üstlenilen rolleri yerine getirebilmek gerekli sosyal becerileri de gelişecektir. Bu sayede kendileri, arkadaşları ve çevreleri için sorumluluk almayı öğrenen öğrencilerin özgüvenleri de artacaktır.

f. Ahşap Atölyesi

Ahşap atölyesinde öğrencilerin basit marangozluk işlemlerini yapabilmelerine olanak tanınmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin ahşapları kesmeleri, çivi çakmaları, matkap kullanmaları, ahşap oymaları mümkün olmaktadır. Öğrencilerin kendi oyuncaklarını kendilerinin yapmalarının mümkün olduğu bu atölyede yaratıcılıklarını ortaya koymaları da mümkün olmaktadır.

Öğrencilerin fikirlerini somut, el yapımı eserlere dönüştürebilecekleri ahşap atölyesi yaratıcılığın gelişmesi için son derece önemli fırsatlar sunmaktadır. Ahşap atölyesinde kendi oyuncaklarını tasarlama ve yaratma sürecini keşfeden öğrenciler kendileri ile gurur duyarak bir nesneyi sahiplenme ve önemseme duygularını geliştireceklerdir. Öğrenciler, standart marangozluk işlemlerinin ötesine geçerek benzersiz tasarımlar ve alışılmadık malzemeler deneyerek yenilikçi yaklaşımları deneme imkânı bulacaklardır. Oyuncaklarını tasarlama ve yaratma eylemi öğrencilerin pratik bir şekilde sorunları çözmelerine imkân verirken yaratıcı süreç boyunca zorlukların üstesinden gelme ve yaratıcı çözümler bulmalarına olanak sağlayacaktır. Üç boyutlu tasarım yapmaları, öğrencilerin uzamsal zekâlarının gelişimine de fırsat sunacaktır. Yaratıcılığın artması öğrencilerde bilişsel gelişimin de ivmelenerek artmasını sağlayacaktır.

g. Bilinçli Farkındalık Doğada Yaşam Becerileri (Mindfulness) Atölyesi

Bu atölye bu sene kapatılmış yerine müzik atölyesi açılmıştır. Atölyede faaliyetler, yoga, meditasyon yapılarak doğanın iyileştirici gücünden faydalanmak şeklinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin doğanın şifa verici gücünden faydalanabilmeleri bu atölye sayesinde mümkün olmaktadır.

Bu atölye, öğrencilere yoga ve meditasyon aracılığıyla doğanın sağlığa olan olumlu etkilerini deneyimleme fırsatı sunarken doğanın sağaltıcı gücünden yararlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin stresi azalır, odaklanmaları artar ve içsel huzuru bularak fiziksel ve zihinsel sağlıkları desteklenir. Öğrencilerin doğayla derin bir bağ kurmalarına olanak tanıyan bu atölye, öğrencilere kitapların ötesine geçme, somut deneyimler yaşama ve kendi öğrenme yolculuklarını oluşturma fırsatları sunarken doğayla uyum içinde olabilmelerini sağlar.

h. Müzik Atölyesi

Müzik atölyesi okulda yeni açılan bir atölyedir. Bu atölyede öğrencilerin doğal malzemelerden kendi müzik aletlerini yapmaları ve bu aletler ile ritim çalışmaları gerçekleştirmeleri mümkün olmaktadır. Atölyede basit müzik aletleri yapılmaktadır. Aynı zamanda perküsyon çalışmaları da yapılan bu atölyede müziğin doğadan ayrı düşünülemeyeceği ifade edilebilmektedir.

Bu atölye, öğrencilere doğadan buldukları malzemeleri kullanarak kendi müzik aletlerini yapabilme becerisini geliştirmenin yanı sıra doğadan ilham alarak perküsyon çalışmaları da yapabilme fırsatı sunmaktadır. Ritmi ve müziği doğanın içinden getirme fırsatı sunan atölye yaratıcılığı, müzik becerilerini, doğanın seslerini ve bu sesleri müzikle birleştirebilme olanağı vermektedir. Bu sayede öğrencilerin doğayla müzik arasındaki organik bağı keşfetmeleri sağlanarak ritim ve koordinasyon becerileri geliştirilebilecektir. Öğrencilerin, doğanın sunduğu kaynakları değerlendirmelerini, yaratıcılıklarını kullanmalarını ve müziği doğanın içinde deneyimlemelerini sağlamak, onlarda unutulmaz anılar oluşturacaktır.

i. Kütüphane

Okulda yer alan atıl durumdaki bir sınıfın daha restore edilerek kütüphaneye dönüştürülmesi sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin rahatlıkla çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri, son derece konforlu bir alanın daha kazanılması mümkün olmuştur. Okulda atıl durumda kalarak hiçbir fonksiyona sahip olmayan bir sınıfın bu şekilde restore edilmesi ile okulun eksikliği olan kütüphane ihtiyacı da tamamlanmıştır.

Fotoğraf 18: Kütüphanenin eski hali**Fotoğraf 19-20:** Kütüphanenin yeni halleri

Sonuç ve Öneriler

Ülkemiz, yıllar içinde eğitim öğretimde son derece köklü değişimler geçirmiştir. Bu değişimler, basit düzeyde değişimler olabildiği gibi eğitim öğretime yön veren köklü değişiklikler de olabilmektedir. Bu değişikliklerden bir tanesi de taşınalı eğitime geçilmesidir. Taşınalı eğitime geçilmesi kırsalda yer alan pek çok okulun kapanmasına ve bu okulların atıl durumda kalabilmesine sebebiyet vermiştir. Bu nedenle bu okullar ve çevrelerinin sahip oldukları zenginliğin kullanılması mümkün olamamıştır. Taşınalı sistemle birlikte kırsal alanlardan şehirlerin daha yapay çevrelerine eğitim almak için giden öğrencilerin de bu durumdan etkilenmesi söz konusu olmuştur. Çünkü kırsal alanlarda daha doğal bir çevre içinde eğitim öğretim görmek mümkün iken şehirlerde bu gibi ortamların daha az olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kırsal alanlarda sahip oldukları avantajların ortadan kaldırılması uzun vadede doğanın sağaltıcı etkisinden yararlanabilecek öğrenci sayısında da azalmaya yol açabilecektir. Nitekim eğitim öğretimin sınıf dışı eğitim ile entegre bir şekilde ele alındığı çalışmalarda bu durumun öğrencilerin akademik başarıları (Bodur ve Yıldırım, 2018; Kulalığil, 2016 ve Şahin ve Sağlamer Yazgan, 2013), çevreye yönelik tutumları (Sağlamer Yazgan, 2013 ve Tağrikulu, 2023) ve duyguları üzerinde (Sözer, 2013) olumlu etkileri olduğunun görülmesi mümkündür. Bu nedenle kırsal alanlarda [köylerde] yer alan okulların kapatılmasından ziyade restore edilerek eğitim öğretime kazandırılması gerekmektedir. Bu okulların yeterli sayıda öğrenci bulamamaları nedeniyle kapatılmalarının gerekmesi durumunda tıpkı Samsun-Atakum Alanlı Recep Asal Matematik ve Tabiat Okulu gibi restore edilerek eğitim öğretime kazandırılmaları sağlanabilir. Çevreleri ile kullanılarak öğrencilerin doğa ile bütünleşmesine imkân verecek nitelikte kullanılabilecek bu okulların, çalışmada ele alınan okul gibi

atölyelerle zenginleştirilmesi sağlanabilir. Bu okulların çevre köylerde, ilçelerde ve illerde eğitim öğretim gören öğrencilere müsaitlik durumuna göre kapılarını açması ve imkânlarından geniş kitleleri haberdar etmesi mümkün olabilir. Bu sayede ülkemizde atıl durumda kalarak eğitim öğretim işlevini yitirmiş durumda olan okulların tekrar canlandırılması ve işler duruma getirilmeleri mümkün olabilir. Tüm bunların yanı sıra unutulmamalıdır ki bu tip atölye tabanlı okullar öğrenciler üzerinde olumlu ve kalıcı bir etki yaratarak onları sürdürülebilir ve başarılı bir geleceğe hazırlama potansiyeline sahiptir.

Kaynakça

- Arı, A. (2002). Tevhidi Tedrisat ve Laik Eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.
- Bodur, Z. ve Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 125-140.
- Çavuşoğlu, D. ve Dönmez, B. (2018). Transported education application in Pazarcık according to the views of the managers, teachers, students and parents. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 11(4), 646-675.
- Gülmez, E. (2020). İlkokullarda taşınalı eğitim uygulamasına yönelik görüşler (Denizli ili Buldan ilçesi Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 437-461.
- Karakütük, M. (1998). Taşınalı ilköğretim uygulaması ve sorunları: "Sincan ilçesi örneği". *Eğitim ve Bilim*, 22(108), 16-21.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu: Köy Enstitüleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36.
- Kulalıgil, A. (2016). *Sınıf dışı öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğretim uygulamalarının 5. sınıftan bilimleri dersinde öğrencilerinin akademik başarı, yaratıcılık ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Denizli.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Web: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden 18.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Web: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> adresinden 18.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Özgün, A. (2007). *İstanbul'da taşınalı eğitimin okul, veli, öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağlamer Yazgan, B. (2013). *Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin araştırma sorgulama becerilerine ve çevreye karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sözer, Y. (2013). Doğada gerçekleştirilen bir matematik yaz kampının lise öğrencileri üzerindeki etkilerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Şahin, F. ve Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Tağrikulu, P. (2023). *Sosyal bilgilerde derin ekoloji temelli sınıf dışı eğitim uygulamalarının akademik başarı, çevreye yönelik tutum ve görüşler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Uraslu, T. (2017). Taşınalı ilkokullarda müdürlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 40-43.

Makale id= 41

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 150

Yürütülen Eğitim Faaliyetlerinin Coğrafya Öğretmen Adaylarının Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi**Araştırmacı Figen Çoşkun¹, Araştırmacı Yeşim Culha¹, Doç.Dr. Oya Erenoğlu¹, Doç.Dr. Alptürk Akçöltekin¹**¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

*Corresponding author: Figen Çoşkun

Özet: Kültürel miras önceki kuşaklar tarafından oluşturulmuş ve gelecek kuşaklara aktarılacak istenen değerler bütünüdür. Bu derin anlam taşıyan kavramdan yola çıkarak, çalışmada lisans düzeyindeki öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarının belirlenmesi ve kültürel miras eğitimi uygulamalarının etkisiyle öğrencilerin tutumlarının nasıl değişebileceğinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın örneklemini Türkiye genelindeki yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri'nin Coğrafya Öğretmenliği programında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak başvuran ve akademik başarı ölçütüne göre belirlenen 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasındaki somut kültürel mirasa yönelik tutumlarında ki değişimi belirlemek için tek gruplu deneysel desen tekniği kullanılmıştır. Çalışmada yürütülen uygulamalar neticesinde ön test ve son test ortalamaları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakla birlikte verilen eğitimin somut kültürel miras üzerinde geniş etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu farkın öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarında olumlu bir değişimin yaşandığını göstermektedir. Buna ek olarak, öğrenciler tarihi dokusu olan mekânlarda yürümenin daha anlamlı hale geldiğini ifade ederken, arkeolojik müzelerle gitmekten sıkıldıklarını ve geçmişe dair yaşamları anlamının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, tarihi savaş alanlarının doğal ortamlarının korunmasının önemine, tarihi kentleri ve yapıların izlerini ziyaret etmenin sıkıcı olmadığına, eski eşyaların maddi değeri olmasa da korunması gerektiğine ve tarihi alanların bakımına özen gösterilmesi gerektiğine dair tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri belirlenmiştir. Uygulanan eğitim ve aktivitelerin, öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, kültürel mirasa dair bilincin ve anlayışın güçlenmesine yönelik yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Somut Kültürel Miras, Coğrafya Öğretmen Adayları, Uygulamalı Eğitim**Investigation the Effect of Educational Activities On the Attitudes of Geography Teacher Candidates Towards Tangible Cultural Heritage**

Abstract: Cultural heritage is the set of values created by previous generations and intended to be transferred to future generations. Based on this deeply meaningful concept, the study aims to determine the attitudes of undergraduate students towards concrete cultural heritage and to examine in detail how students' attitudes may change with the influence of cultural heritage education practices. The sample of the research consists of 20 students studying in the Geography Teaching program of the Faculties of Education of seven different universities across Turkey, who voluntarily applied for the research and were determined according to academic success criteria. A single-group experimental design technique was used to determine the change in students' attitudes towards concrete cultural heritage before and after the application. As a result of the applications carried out in the study, there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test averages in favor of the post-test scores, and it was determined that the education provided had a large impact on the concrete cultural heritage. This difference shows that there is a positive change in students' attitudes towards tangible cultural

heritage. In addition, students stated that walking in places with historical texture became more meaningful, they did not get bored of going to archaeological museums, and they emphasized the importance of understanding the lives of the past. In addition, it was determined that they positively developed their attitudes about the importance of preserving the natural environments of historical battlefields, that visiting historical cities and traces of civilizations is not boring, that old items should be protected even if they have no material value, and that attention should be paid to the maintenance of historical areas. It was concluded that the applied training and activities significantly increased students' attitudes towards tangible cultural heritage. In this context, it has been determined that studies aimed at strengthening awareness and understanding of cultural heritage have positive effects on students.

Keywords: Tangible Cultural Heritage, Geography Teacher Candidates, Applied Education

1. GİRİŞ

Kültür, tarihsel ve toplumsal süreçlerin izlerini taşıyan, bir toplumu diğerlerinden farklı kılan maddi ve manevi değerler bütünüdür (TDK, 2023). Bu değerler, toplumun kimliğini şekillendirir, insanların birbirleriyle etkileşimini yönlendirir. Kültürel miras ise geçmişten miras alınan ve farklı nedenlerle geleceğe miras bırakılmak istenen, fiziksel olarak var olan ve insanlar tarafından yapılmış her türlü eserler ile bir topluma ait değerler bütünüdür (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2009). Kültürel miras sonraki kuşaklara aktarılmadığında ve geleceğe taşınmadığında “kültür” olma özelliğini kaybedebilir. Bu nedenle kültür varlıklarının korunarak gelecek kuşaklara aktarılması önemi giderek artan bir konudur (Özdoğan, 2007; Kolaç, 2009). Toplumsal sürekliliğin sağlanmasında kültürün önemli bir yere sahip olması ile birlikte Toplumsal yaşamda formal ya da informal eğitim aracılığıyla kültür öğelerine ve değerlerine karşı duyarlılık geliştirilmesi gerekmektedir (Çengelci, 2012).

Günümüzde kültürel miras sınıflandırması, Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi (ICOMOS) ve benzeri kurum ve organizasyonların yasa ve yönergelerinde Somut Kültürel Miras, Su Altı Kültürel Mirası, Somut Olmayan Kültürel Miras ve Doğal Miras olarak ayrılmaktadır (Doğan ve Erduran Nemutlu, 2018). Doğal ve kültürel miraslar, elle tutulan, gözle görülen gelecek nesillere aktarılmak üzere korunan, saklanan ve sanat değeri niteliğindeki varlıklardır. Bilimsel veya görsel açıdan nadir ve küresel olan jeolojik ve jeomorfolojik oluşumları, tarihi yapıları, eski uygarlıklara ait sit alanları ve doğal-kültürel çevreyi içermektedir (Oğuz, 2008).

Medeniyetlerin kimliğini temsil eden kültürel miras; aynı zamanda bireylerin çeşitliliğini ortaya koyarak barış ve karşılıklı anlayışa yönelik politika geliştiren bir araç ve ekonomik bir kalkınma kaynağı olduğu için korunmalı ve sürdürülebilirliği sağlanmalıdır (Günden, 2021). Sürdürülebilir kalkınmada kültürel mirasların korunması ve kullanılması çerçevesinde ele alınması, eşsiz miras unsurlarının tanıtılması ve tüm ülke bireylerinin bunları paylaşmaya ortak edilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle kültürel bir varlık, toplum tarafından miras olarak kabul görmeli, somut ise onarılmalı, yaşatılmalı ve/veya korunmalı, somut değil ise sürekliliği sağlanmalıdır (Mourato ve Mazzanti, 2002).

Ülkemizde günümüze dek uygulanan kültür politikaları ve eğitim kurumlarının yaptığı uygulamalarda birçok olumlu adım atıldığı, bununla birlikte Türkiye'nin zengin kültürel mirasına sahip çıkmak konusunda eksik ve karmaşık birçok sürecin var olduğu Külcü (2015) tarafından belirtilmiştir. Eğitim alanında öğrencilere önemli katkılar sunan kültür eğitimini okullarda vermenin en iyi yolu, kültür derslerinin öğretim programlarına dahil edilmesidir (Hunter, 1988). Bu kapsamda somut kültürel mirasın coğrafya ders kitaplarındaki yerini inceleyen Değirmenci, (2020); 9, 10, 11 ve 12. Sınıf coğrafya ders kitaplarındaki “Beşeri sistemler, Doğal sistemler, Küresel ortam, bölgeler ve ülkeler” ünitelerinin altında birçok kültür mirası konularının varlığından bahsetmiştir.

Somit ve somut olmayan kültürel mirasa yönelik algı ve tutum düzeylerinin belirlendiği birçok çalışma mevcuttur (Ablak vd., 2014; Akkuş vd., 2015; Demirbulat vd., 2015; Karaca vd., 2017; Güneş ve Alagöz, 2018; Keskin vd., 2020; Savaş ve Özdemir, 2020). Ancak bunların çoğu kültür turizmi açısından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu çalışma, kültür miraslarının coğrafi analizi ve bu mirasların coğrafya öğretmen adayları üzerindeki etkilerini uygulamalı olarak araştırarak, coğrafya öğretmen adaylarının bu konudaki algılarını anlamak ve değerlendirmek adına önemli bir katkı sunacağı

düşünüldüğünden araştırmaya değer görülmüş ve bu amaçla aşağıda ki alt problemler belirlenerek cevap aranmıştır.

Alt Problemler;

1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Somut Kültürel Mirasa yönelik tutum ifadelerindeki değişime ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ne düzeydedir?
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin somut kültürel miras tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin projeye katılma tercihleri ve etkinlikten beklentilerine yönelik görüş ve düşünceleri nedir?
4. Öğrencilerin proje kapsamındaki eğitim faaliyetlerinin zenginleştirilmesine yönelik görüş ve düşünceleri nedir?
5. Öğrencilerin projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüş ve düşünceleri nedir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden biri olan tek gruplu ön test-son test modeline dayanmaktadır (Karasar, 1991). Bu desen, kültürel miras eğitimi uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla seçilmiştir. Araştırma modeli ve uygulanan işlemler, Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın modeline ilişkin süreç

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği	Proje Uygulamaları	Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği

Tablo 1'de, deney grubundaki öğrencilere önce ön test olarak somut kültürel miras tutum ölçeği uygulanmış, ardından proje kapsamında teorik ve uygulamalı eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiş ve nihayetinde yine son test olarak somut kültürel miras tutum ölçeği uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Türkiye genelinde bulunan yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakülteleri'nde yer alan, Coğrafya Öğretmenliği programına kayıtlı olan 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşturmaktadır. Öğrenci seçimi, araştırmaya gönüllü olarak başvuranlar arasından akademik başarı ölçütleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda, toplamda 20 öğrenci, araştırmanın odak noktasını oluşturacak şekilde seçilmiş ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri de Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	8	40,0
	Kadın	12	60,0
Sınıf	2	6	30,0

Değişken	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
	3	5	25,0
	4	9	45,0
Anne Eğitim	İlkokul	11	55,0
	Ortaokul	2	10,0
	Lise	4	20,0
	Üniversite	3	15,0
Baba Eğitim	İlkokul	5	25,0
	Ortaokul	4	20,0
	Lise	9	45,0
	Üniversite	2	10,0
Aile İkamet Yeri	Şehir	11	55,0
	İlçe	1	5,0
	Köy	5	25,0
	Büyükşehir	3	15,0
Aylık Harçlık	0-2000	9	45,0
	2001-4000	11	55,0
Lisansüstü Eğitim Yapma	Evet	16	80,0
	Hayır	4	20,0
Toplam		20	100

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ait değerler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur.

2.3 Uygulama Süreci

Bu çalışma Tübitak 2237-A projesi kapsamında, 2022-2023 eğitim öğretim bahar yarısında 04/09/2023-08/09/2023 tarihleri arasında 7 farklı üniversiteden proje faaliyetlerine katılan 20 coğrafya öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğrencilere uygulama eğitimlerinden önce ön-test olarak “Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Proje kapsamında verilen eğitimlerde, teorik ve uygulamalı geziler ile Çanakkale ili sınırları içindeki çeşitli doğal ve kültürel miras öğelerini içeren tarihi mekânlar, arkeolojik alanlar, kültürel müzeler ziyaret edilmiş, öğrencilerin görsel kanıtları görmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Bu gibi önemli bir coğrafya üzerindeki müze ve tarihi mekân gezileri; kültürel zenginliklerin tanıtılması, kültürel coğrafya kavramlarının ve değerlerinin kazandırılması konusunda benzersiz deneyimler sunmuştur.

Teorik dersleri takiben, proje kapsamında Çanakkale’nin en önemli kültürel miraslarından;

- Troya Müzesi ve Troya Antik Kenti
- Çanakkale Savaşları ve Gelibolu Tarihi Alanı
- Aynalı Çarşı, Çanakkale Deniz Müzesi ve Çimenlik Kalesi
- Behramkale Köyünün tarihi sokakları ve Assos Antik Kenti

uygulama gezileri yapılmıştır.

Eğitim etkinlikleri 5 gün boyunca gerçekleştirilmiş ve toplamda 20 saat teorik, 20 saat uygulama gezileri şeklinde gerçekleştirilmiştir. Faaliyetler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına son test olarak “Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği” uygulanarak çalışma tamamlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel veri toplama aşamasında Yeşilbursa (2011) tarafından geliştirilen “Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek, toplamda 28 madde ve 5’li likert tipinde geliştirilen bir

ölçektir. Nitel veri toplama aşamasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirliği uzman görüşü sonucu sağlanan 3 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

2.5. Veri Analizi

Veri analizi sürecinde SPSS 21 paket programı kullanılmış olup, veri analizinden önce öğrencilerin Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği ön test verilerine ait skewness ve kurtosis değerleri ile son test verilerine ait skewness ve kurtosis değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Skewness ve Kurtosis Değerleri Tablo 3’de ve Son Test Skewness ve Kurtosis Değerleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğine İlişkin Ön Test Skewness ve Kurtosis Değerler

Değişken Gruplar Skewness Kurtosis
Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği Deney ,870 ,283

Tablo 3 incelendiğinde, Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğinin ön test verilerinin Skewness değerinin ,870; kurtosis değerinin ,283 olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2001).

Tablo 4. Öğrencilerin Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğine İlişkin Son Test Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişken Gruplar Skewness Kurtosis
Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği Deney ,047 -1,283

Tablo 4 incelendiğinde, Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğinin son test verilerinin Skewness değerinin ,047; kurtosis değerinin -1,208 olduğu verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (George ve Mallery, 2001).

3. BULGULAR

Coğrafya öğretmen adaylarının somut kültürel miras tutumlarını değerlendirmek üzere gerçekleştirilen teorik eğitim ve aktiviteler öncesinde ve sonrasında uygulanan Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeğine dair bulgular aşağıda detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Somut kültürel miras tutum ölçeğinde yer alan ifadelere uygulama öncesi ve uygulama sonrasında verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası Somut Kültürel Mirasa yönelik tutum ifadelerindeki değişime ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Madde	Ön Test		Son Test	
	X	Ss	X	Ss
1. Tarihi bir sokakta gezinmek benim için bir şey ifade etmez.*	3,00	,860	2,56	,808
2. Yaşadığım şehirle ilgili eski gazetelerin korunması önemlidir.	3,80	1,056	4,65	,587

Madde	Ön Test		Son Test	
	X	Ss	X	Ss
3. Arkeolojik eserlerin sergilendiği müzelere gitmek sıkıcıdır.*	3,30	,970	2,15	,866
4. Daha önce görmediğim bir yere gittiğim zaman tarihi binaları görmek isterim.	3,90	,968	4,80	,410
5. Tarihi mezarlıkların ve şehitliklerin bakımlı olması benim için önemlidir.	3,75	,910	4,90	,308
6. İnsanların geçmişte nasıl yaşadıklarını öğrenmenin bir önemi yoktur.*	3,40	,754	2,70	,923
7. Tarihi savaş alanlarının korunması gerektiğini düşünüyorum.	3,60	,883	4,95	,224
8. Eski eşya ve nesnelerin sergilendiği müzelere gitmeyi sıkıcı buluyorum.*	3,20	1,071	2,90	,308
9. Tarihi kentlerin korunmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	3,75	,967	4,95	,224
10. Eski fotoğraflardan geçmiş hakkında çok şey öğrenebilirim.	4,00	,858	4,65	,587
11. Antik kentlerin korunmasının önemli olduğunu düşünüyorum.	3,95	,224	4,90	,308
12. Tarihi savaş alanları tarım arazilerine dönüştürülmelidir.*	3,40	,995	1,20	,523
13. Gençliklerindeki yaşam hakkında konuşan yaşlıları dinlemeyi severim.	4,05	,887	4,15	,745
14. Tarihi binaların korunmasına yardım etmek sıkıcıdır.*	4,60	,598	4,75	,444
15. Tarihi eşyaların ve nesnelerin sergilendiği müzelere gitmek eğlencelidir.	4,75	,444	4,50	,688
16. Yaşadığım şehrin tarihi ile ilgili eski fotoğrafların korunmasına yardım etmek isterim.	3,70	,571	4,75	,444
17. Arkeolojik kazıların nasıl yapıldığını yakından görmek isterim.	3,85	,566	4,65	,366
18. Tarihi kentleri ziyaret etmek sıkıcıdır.*	4,85	,366	2,65	,708
19. Eski uygarlıklardan kalan alanları ziyaret etmeyi sıkıcı buluyorum.*	2,85	,766	4,70	,266
20. Arkeologların yaptığı kazılar bende merak uyandırır.	4,65	,489	4,75	,550
21. Müze evleri ziyaret etmek sıkıcıdır.*	4,65	,587	4,70	,657
22. Tarihi anıtlar bir toplumun sanatsal başarısının göstergeleridir.	4,60	,681	4,70	,571
23. Tarihi bir sokakta gezinmekten hoşlanırım.	1,35	,587	3,45	1,050
24. Maddi değeri olmayan eşya ve nesnelerin korunmasının önemi yoktur.*	1,35	,671	3,70	1,129
25. Arkeolojik alanların tüm dünya insanların ortak hazinesi olduğunu düşünüyorum.	4,75	,444	4,80	,410
26. Tarihi binalar yıkılarak yerine modern binalar yapılmalıdır.	4,60	,821	4,85	,489
27. Arkeolojik alanların tarihi bir belge olduğunu düşünüyorum.	4,70	,470	4,90	,308
28. Tarihi mezarlıkların ve şehitliklerin bakımlı olması önemli değildir.*	4,70	,923	4,95	,224

*Olumsuz ifade

Tablo 5'te, araştırmanın birinci alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin somut kültürel miras tutum ifadelerinin uygulama öncesi ve sonrası sonuçları incelendiğinde; teorik derslerin yanı sıra müzelere, antik kentlere, tarihi sokaklara ve tarihi savaş alanlarına yapılan uygulama gezileri

sonrasında, tarihi dokusu olan mekanlarda yürümenin daha anlamlı bir hale geldiği, arkeolojik müzelere gitmekten sıkılmadıkları, insanların geçmişteki yaşamları hakkında fikir sahibi olmanın önemli olduğu, tarihi savaş alanlarının doğal ortamlarının korunmasının önemli olduğu, tarihi kentleri ve oradaki uygarlıkların izlerini görmek amacıyla ziyaret etmenin sıkıcı faaliyetler olmadığı, maddi değeri olmasa da eski eşyaların korunması gerektiği ve tarihi alanlarının bakımlı olması ve özen gösterilmesi konusundaki tutumlarını olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca antik kentlerin korunmasının önemli olduğu, tarihi eşyaların ve nesnelerin sergilendiği müzelere gitmenin eğlenceli olduğu ve tarihi bir sokakta gezinmenin hoşnutluğu gibi konularda da tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutum ön test son test puan ortalamaları arasındaki istatistiki ilişkiye ait değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrencilerin somut kültürel miras tutum ölçeği ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin değerler

Grup	X	Ss	t	df	p	Eta (η^2)
Ön Test	3,75	,188	-9,078	19	0,00	0,81
Son Test	4,21	,242				

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin ön test ortalamalarının $X=3,75$ ve Son Test $X=4,21$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin son test puanları lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunduğu ve bu farkında son test puanları lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak grubun somut kültürel mirasa yönelik tutum ön test son test puanları arasındaki farkın anlamlı çıkmasında yürütülen uygulamaların büyük etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. ,01, ,06, ,14 düzeyindeki η^2 değerleri sırasıyla “küçük” “orta” ve “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2007).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin projeye katılma tercihleri ve etkinlikten beklentilerine yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğrencilerin projeye katılma tercihleri ve etkinlikten beklentilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Farklı kişilerle tanışma	8	17,39
Farklı hocalardan eğitim alma	7	15,21
Yeni bilgi öğrenme isteği	8	17,39
Yeni yerler görme isteği	15	32,63
TÜBİTAK projesine katılma isteği	4	8,69
Deneyim ve merak	4	8,69

Tablo 7 incelendiğinde, Öğrencilerin büyük bir kısmı proje kapsamındaki etkinliklere katılma gerekçesi olarak yeni yerler görme isteği, farklı insanlarla tanışıp sosyalleşmek, yeni bilgiler edinme ve farklı hocalardan ders alma amacıyla katıldıklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin proje kapsamındaki eğitim faaliyetlerinin zenginleştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Öğrencilerin proje kapsamındaki eğitim faaliyetlerinin zenginleştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Tarihi Coğrafya	6	20
Arazi çalışması	5	16,67
CBS ve 3D modelleme	6	20
Fiziki Coğrafya ve alt dalları	13	43,33

Tablo 8’de, öğrencilerin uygulanan proje sonrasında eğitim faaliyetlerinin içeriğinin zenginleştirilmesi konusundaki önerileri dikkat alındığında, büyük bir çoğunluğu fizik coğrafya ve alt dallarının da sürece aktif olarak dahil edilmesi gerektiği, CBS ve 3D modelleriyle birlikte tarihi coğrafyanın ve son olarak ise arazi çalışmalarının daha uzun süreli bir zaman diliminde yürütülmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında deney grubunda yer alan öğrencilerin projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin projenin sürdürülebilirliğine yönelik görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Alana yönelik yapılan projelerin artması	8	38,09
Proje tarihlerinin daha uzun tutulması	6	28,57
Projenin farklı üniversitelerde devam etmesi	5	23,8
Projeye seçilen katılımcı sayısının artırılması	2	9,5

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim projelerinin sürdürülebilirliği açısından büyük bir kısmı, alana özgü bu tarz projelerin artırılması gerektiği, proje sürecinin daha uzun olması, projenin farklı üniversitelerde de devam ettirilmesi gerektiği ve son olarak proje faaliyetlerinin daha geniş katılımlı öğrenci grupları ile yürütülmesi gerektiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğrencilerin uygulama sonrasında tarihi dokusu olan mekânlarda yürümenin daha anlamlı hale geldiğini ifade ederken, arkeolojik müzelere gitmekten sıkılmadıklarını ve geçmişe dair yaşamları anlamının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca, tarihi savaş alanlarının doğal ortamlarının korunmasının önemine, tarihi kentleri ve uygarlıkların izlerini ziyaret etmenin sıkıcı olmadığına, eski eşyaların maddi değeri olmasa da korunması gerektiğine ve tarihi alanların bakımına özen gösterilmesi gerektiğine dair tutumlarını olumlu yönde geliştirdikleri belirlenmiştir.

Buna ek olarak, öğrencilerin eğitim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında somut kültürel mirasa yönelik tutumları arasında oluşan anlamlı fark, eğitim etkinliği kapsamında gerçekleştirilen teorik ve uygulama gezilerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Eğitim uygulamalarının katılımcılar üzerinde önemli bir etki bıraktığı ve öğrencilerin kültürel mirasa olan ilgilerinde belirgin bir artış sağladığı sonucuna varılmıştır.

Uygulanan proje sonrasında eğitim faaliyetlerinin içeriğinin zenginleştirilmesi konusundaki önerileri dikkate alındığında, büyük bir çoğunluğu fiziki coğrafya ve alt dallarının da sürece aktif olarak dahil edilmesi gerektiği, CBS ve 3D modelleriyle birlikte tarihi coğrafyanın ve son olarak ise arazi çalışmalarının daha uzun süreli bir zaman diliminde yürütülmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir. Son olarak öğrencilerin eğitim projelerinin sürdürülebilirliği açısından büyük bir kısmı, alana özgü bu tarz projelerin artırılması gerektiği, proje sürecinin daha uzun olması, projenin farklı üniversitelerde de devam ettirilmesi gerektiği ve son olarak proje faaliyetlerinin daha geniş katılımlı öğrenci grupları ile yürütülmesi gerektiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Coğrafya öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu araştırma, uygulamalı eğitim etkinliklerinin somut kültürel miras tutumlarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde, coğrafya eğitiminde uygulamalı yöntemlerin kültürel mirasa duyarlılığı artırma ve bu alandaki anlayışı geliştirme konusunda önemli bir potansiyel taşıdığını göstermektedir. Bu durum, uygulamalı eğitim etkinlikleri ve saha çalışmalarının, öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik olumlu tutumlarını destekleyebileceği ve sürdürülebilir bir etki oluşturabileceği şeklinde değerlendirilmektedir.

5. ÖNERİLER

Yürütülen eğitim faaliyetlerinin coğrafya öğretmen adaylarının somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisinin değerlendirildiği bu araştırmanın sonuçlarına göre ortaya çıkan öneriler şunlardır;

1. Öğrencilerde tarih bilinci oluşturma konusunda bu tarz proje tabanlı uygulamaların kullanılması önerilmektedir. Bu tür uygulamalar tarihle ilgili konularda derinlemesine araştırma fırsatı sunmaktadır.
2. Proje tabanlı uygulamalarla eğitim faaliyetlerine katkı sağlayan ve öğrencilerde bilinç ve merak oluşturan müze gezilerinin daha etkin yapılması önerilmektedir. Müze gezileri sayesinde öğrenciler, somut bir öğrenme deneyimi yaşayarak tarihle alakalı daha yakından bir ilişki kurmaları sağlanabilir.
3. Öğrencilerin doğal ve kültürel miras farkındalığını arttırmada konusunda proje tabanlı ve yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunan uygulamalar kullanılmalıdır. Öğrencilere teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı sunulması öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.
4. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarında da doğal ve kültürel miras konusunda farkındalık yaratılması amacı taşıyan uygulamalar proje tabanlı gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmen adayları, öğrencilere daha zengin bir perspektif sunabilirler.
5. İlgili bölüm öğretim üyeleri içinde alternatif öğretim ortamları tasarlama konusunda farkındalık sağlamak amacıyla bu tarz projelere katılım teşvik edilmelidir.
6. Planlanan bu tarz projelerin etki değerini arttırmak amacıyla fiziki coğrafya ve alt dalları ile birlikte tarihi coğrafya konularının da eğitim programlarına dahil edilmesi gerekmektedir.
7. Öğrencilerde jeomorfoloji eğitimi ve CBS konularının da proje tabanlı uygulamalar ile yürütülmesi önerilmektedir.
8. Proje sürelerinin daha uzun süreli ve projelerin farklı üniversitelerden daha geniş öğrenci katılımı olarak planlanması önerilmektedir.

Not: Bu çalışma TÜBİTAK 2237-A tarafından desteklenen “Mirasımı Öğreniyorum” başlıklı ve 1129B372300102 protokol nolu proje kapsamında elde edilen verilerin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- [1] Ablak S., Dikmenli Y., Çetin T., (2014) Üniversite Öğrencilerinin Kırşehir'in Tarihi ve Kültürel Turizm Değerlerine Yönelik Farkındalıkları. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 7(2): 171-186.
- [2] Akkuş G., Karaca Ş., Polat G., (2015) Miras Farkındalığı ve Deneyimi: Üniversite Öğrencilerine Yönelik Keşifsel Bir Çalışma. Akademik Bakış Dergisi 50: 71-81.
- [3] Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (8. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [4] Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [5] Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Somut Olmayan Kültürel Mirasın Yeri, Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (1), 185-203.

- [6] Değirmenci, Y., (2020) Coğrafya Ders Kitaplarında Somut Kültürel Mirasın Yeri. Eğitim Bilimlerinde Teori ve Araştırmalar, Bölüm 12, 240-253.
- [7] Demirbulat G. Ö., Saatçi G., Avcıkurt C., (2015) Bursa'nın Somut Kültürel Varlıklarını Yönelik Öğrencilerin Algıları: Harmancık MYO Örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi* 12:62-86.
- [8] Doğan Z., Erduran Nemutlu F., (2018) Kültürel Miras Olarak Tarımsal Peyzajın Önemi: Karabiga, Çanakkale Örneği. *Çomü Ziraat Fakültesi Dergisi*, cilt.6, ss.161-168.
- [9] George, D., Mallery, P. (2001). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update, Baston: Allyn and Bacon.
- [10] Güneş, E., Alagöz, G., (2018) Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Kültürel Miras Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29: 753-777.
- [11] Günden, B., (2021). Yükseköğrenim Gören Bireylerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumları İle Kültürel Miras Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek lisans tezi*. ss.127.
- [12] Hunter, K. (1988). Heritage education in social studies. Retrieved 08 August, 2020, from <https://cool.culturalheritage.org/bytopic/misc/heritedu.html>.
- [13] Karaca Yılmaz Ş., Şahbudak E., Akkuş Ş., Işkın M., (2017) Kültürel Miras Farkındalığı: Cumhuriyet Üniversitesi Öğrencilerine Yönelik Bir Uygulama Çalışması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi* 9(16): 86-100.
- [14] Karasar, N. (1991). Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research methods]. Ankara, Turkey: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [15] Keskin, M., Saçlı, Ç., Efe, D. (2020) Turizm Öğrencilerinin Hatay İli Somut Kültürel Miras Değerine Yönelik Algıları: İskenderun Teknik Üniversitesi Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2020 8(2) 335–343.
- [16] Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2009). Kültürel Miras ve Müzecilik. <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklenti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0> adresinden 4.12.2023 tarihinde alındı.
- [17] Kolaç, E. 2009. Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 21 (82), 19-31.
- [18] Mourato, S. Ve Mazzanti, M. (2002). Economic Valuation Of Cultural Heritage: Evidence And Prospects, Gn Marta De La Torre (Ed.), *Assessing The Values Of Cultural Heritage*. Los Angeles: The Getty Conservation Institute.
- [19] Oğuz, M. Ö. (2008). Türkiye'nin somut olmayan kültürel mirası. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- [20] Savaş D., ve Özdemir, C. (2020) Çanakkale'nin Turizm Gelişiminde Kültürel Miras Değerleri. *Journal of Global Tourism and Technology Research (JGTTR)*. 1 (1): 78-88.
- [21] TDK, (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 03.12.2023 tarihinde alındı.
- [22] Özdoğan, M. (2007). AB Kültürel Miras Mevzuatı ve Türkiye Projesi Avrupa Birliği Kültür Mevzuatı içinde (ss.16-40). (Sunuş. A. K. Öz- S. Güner (Ed.). İstanbul: Kültürel Mirasın Dostları Derneği (KÜMİD) Yayınları.
- [23] Yeşilbursa C., (2011) Sosyal Bilgilerde Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Karşı Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- [24] Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5. Baskı. Seçkin yayıncılık, Ankara.

Makale id= 42

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-8862-8593

| 160

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi**Dr. Şehide Kılınç¹**¹Yağızlar İlkokulu

Özet: Eğitim programlarının amaçlarının oluşturulmasında yararlanılan taksonomilerden biri de SOLO taksonomisi. 1982 yılında Biggs ve Collis tarafından ortaya çıkarılan ve zamanla kategorilendirme anlamında kullanıl SOLO Taksonomisi (Structure of Observed Learning Outcomes), öğrenim çıktılarının sınıflandırılması aracılığı ile anlamlandırılmasına olanak tanıyarak öğrenci kazanımlarını niceliksel yönünden çok niteliksel yönüne göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında uygulamaya konulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (1-3. Sınıflar) yer alan kazanımların SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak 2018 yılından itibaren ilkokullarda güncel olarak okutulmakta olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Araştırmada Hayat Bilgisi Dersi Öğretim programında yer alan 148 kazanımın SOLO taksonomisine göre düzeyleri belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim programında yer alan kazanımların çoğunun ilişkisel yapı ve çok yönlü yapı düzeylerine karşılık geldiği, sınıf seviyesi arttıkça tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine denk gelen kazanımların sayısının azaldığı, buna karşın, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyindeki kazanımların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca SOLO taksonomisinin en üst bilişsel düzeyini temsil eden soyutlanmış yapıya denk gelen kazanımların temsil edilme düzeyinin az olmakla birlikte bu düzeyin en fazla 3. sınıf kazanımlarında temsil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda ilkokulda hayat bilgisi dersi için sınıf düzeyinde öğrencilerin ulaşması hedeflenen kazanımlarda daha üst düzey zihinsel beceri basamaklarını içeren kazanımlara yer verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Solo Taksonomisi, Hayat Bilgisi Dersi, Öğretim Programı, Sınıflandırma

Examination of Life Science Course Curriculum According to Solo Taxonomy

Abstract: One of the taxonomies used in establishing the objectives of training programs is the SOLO taxonomy. The SOLO Taxonomy (Structure of Observed Learning Outcomes), which was introduced by Biggs and Collis in 1982 and has been used in the sense of categorization over time, aims to evaluate student learning outcomes in a qualitative rather than quantitative way by allowing the meaning of learning outcomes to be classified through classification. The purpose of this research is to analyze the learning outcomes in the Life Science Course Curriculum (Grades 1-3) launched by the Ministry of National Education (MEB) in 2018, according to the levels of the SOLO taxonomy. The document analysis method, one of the qualitative research approaches, was used in the research. The Life Science Course Curriculum, which has been taught in primary schools since 2018, was evaluated as the data source in the research. In the research, the levels of 148 learning outcomes in the Life Sciences Course Curriculum were determined according to the SOLO taxonomy. According to the research findings; it was concluded that most of the learning outcomes in the curriculum correspond to the relational structure and multistructural levels, as the grade level increases, the number of learning outcomes corresponding to the unistructural and multistructural levels decreases, whereas the learning outcomes at the relational structure and extended abstracted structure levels increase. In addition, it was found that although the level of representation of the learning outcomes corresponding to the extended abstracted structure, which represents the highest cognitive level of the SOLO taxonomy, is low, this level is mostly represented in the 3rd grade. As a result of the research findings, is suggested to add include gains that higher level cognitive steps expected to be reached by students at the grade level for the life sciences course.

Keywords: Solo Taxonomy, Life Sciences Course, Curriculum, Classification

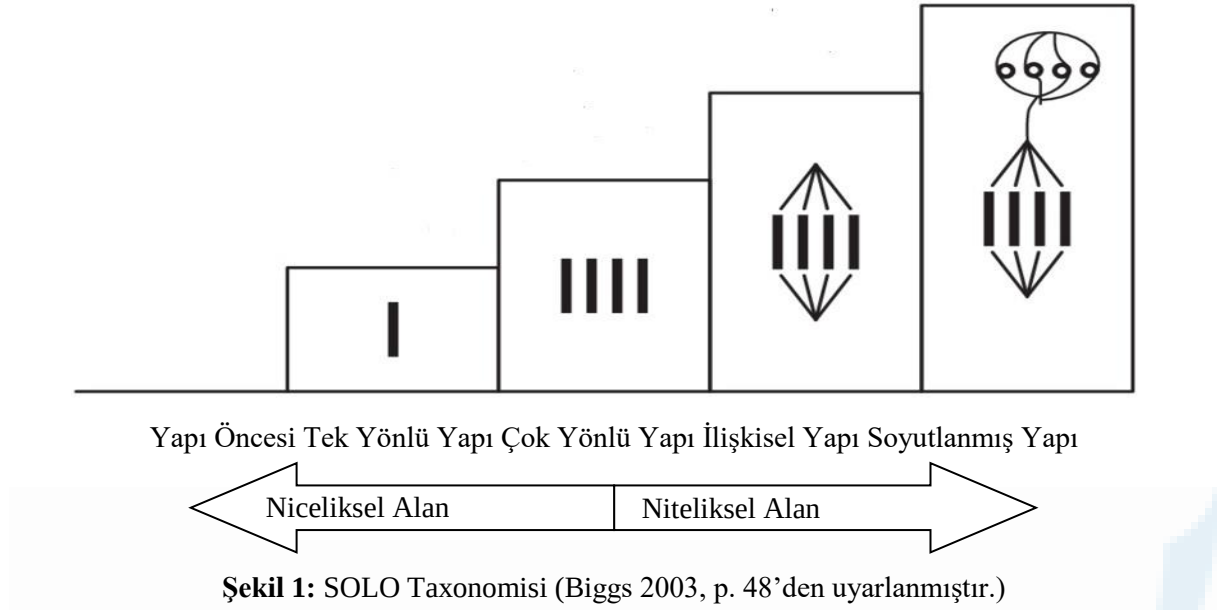
Giriş

Geçmişten günümüze içinde yaşadığımız topluma uyum sağlamamıza yardımcı olan eğitim dinamik bir sistemdir. Bu bağlamda 21. yüzyıl gereksinimlerine sahip bireylerin yetiştirilmesi ve eğitimin planlı olarak yürütülebilmesi için eğitim sistemin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmada yapılabilecek etkinlikleri somut biçimde ortaya koyan ve ulusal boyutta hazırlanan öğretim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır (Önal & Şenyurt-Topçu, 2013). Bireylere bilgi, beceri, tutum ve değer kazandırmak amacıyla hazırlanan öğretim programları okulların var oluş sebebi olarak tanımlanmıştır (Hewitt, 2018). Başka bir deyişle öğretim programları, sistematik ve bilinçli bir şekilde öğretilmesi planlanan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin seçildiği, öğrencilerin seçilen bu bilgi ve becerilerin ne zaman ve nasıl öğrenmeleri gerektiğinin belirlendiği, yerel, ulusal ve küresel ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak toplumun beklentilerinin ve ortak vizyonunun yansıtıldığı resmi belgelerdir (Stabback, 2016). Bu bakımdan öğretim programlarının etkili olabilmesi için kazandırılmak istenen kazanımların her bir öğretim basamağına uygun olacak şekilde hazırlanması önemlidir (Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016). Kazanımlar farklı sınıf düzeylerinde öğrenciye kazandırılmak istenen içerik ve bu içeriğin sınırlarını netleştiren cümleler olarak ifade edilmektedir (Çoban & Akşit, 2018). Öğretim programında yer alan bilgi, beceri ve davranışların kazanımlar yoluyla kazandırılması hedeflenir (Aydemir & Adamaz, 2017; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2017; Zorluoğlu, Kızılaslan & Sözbilir, 2016). Bu nedenle kazanımların bilgi, beceri, tutum ve davranışları yansıtır nitelikte olması önemli görülmektedir (Filiz, & Yıldırım, 2019; Gürkan, 2000).

Öğretim programlarında yer alacak kazanımların belirlenmesinde ve bu kazanımların somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve birbirinin önkoşulu olacak şekilde sınıflandırılmasında sistematik bir yol takip edilebilmesi için bazı taksonomilerden yararlanılmaktadır. Olgı ya da özelliklerin aşamalı olarak sınıflandırılması ve bu sınıflandırmada uyulan kurallar bütünü taksonomi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2020). Literatürde kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılmasında kullanılan pek çok taksonomi bulunmaktadır. Bu taksonomilerden bazıları belirli bir disiplin göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir (Tekin, 2009). Örneğin; sekiz düzeyden oluşan MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) taksonomisi matematik dersine yönelik olarak geliştirilen taksonomilerden biridir (Smith vd., 1996). Diğer yandan; Bloom, SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes), Fink, Haladyana, Marzano, ve Detmer gibi taksonomiler konu alanı ve öğrenme içeriğinden bağımsız olarak geliştirilen taksonomilerden bazılarıdır (Biggs & Collis, 1982; Dettmer, 2005; Fink, 2013; Marzano & Kendall, 2007).

Arı (2013) Taksonomilerin uluslararası literatürde kabul edilirliliği konusunda farklı ülkelerden toplam 715 akademisyenle yürüttüğü çalışmada, akademisyenlerin ilk sırada Bloom ve yenilenmiş Bloom taksonomisini, ikinci sırada da SOLO taksonomisini kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır.

SOLO taksonomisi, Biggs ve Collis tarafından 1982 yılında öğrenme çıktılarını öğretmenler ve öğrenciler için görünür kılmanın bir yöntemi olarak tasarlanmıştır (Biggs & Collis, 1982). “Structure of Observed Learning Outcomes” kelimelerinin ilk harfleri kullanılarak kısaltılan SOLO, “Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı” olarak ifade edilmektedir. SOLO taksonomisi, yeni öğrenmede uzmanlaşırken öğrencilerin anlama performanslarının artan karmaşıklık düzeylerini belirleyen kriterler sağlar (Biggs, 1999). Bu taksonomi öğretim programının amaçlanan öğrenme çıktılarına göre tasarlanmasında kullanılabilir. Taksonominin alt düzeyleri niceliğe (öğrencinin bildiği miktar) odaklanırken, üst düzeyler ayrıntılar ve öğrenme alanı dışındaki diğer kavramlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine ve yapısal entegrasyonuna odaklanmaktadır (Jimoyiannis, 2013). SOLO taksonomisi öğrencilerin öğrenirken sahip oldukları bilgilerin yapı karmaşıklığını ortaya koyan ve yapı öncesi (pre-structural), tek yönlü (unistructural), çok yönlü (multistructural), ilişkisel (relational) ve soyutlanmış yapı (extended abstract) olmak üzere beş düzeyden oluşmaktadır (Biggs & Collis, 1991; Biggs, 2003).



Şekil 1’de görüldüğü gibi, taksonominin ilk düzeyi olan yapı öncesi düzey teknik olarak taksonominin dışsal bir yönünü ifade etmektedir. Diğer dört düzey ise iki tür anlayış altında kategorize edilmektedir. Tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı düzeyleri, niceliksel bilgi birikimine odaklanan yüzeysel anlayış olarak temsil edilmektedir. Son iki düzey olan ilişkisel ve soyutlanmış yapı düzeyleri ise bu aşamada bilgi ve fikirlerde niteliksel değişime yol açan derin anlayışı ifade etmektedir (Biggs & Collis, 1982).

Yapı öncesi düzeyde öğrencilerin ilgili fikirler hakkında nasıl bilgi edinecekleri, bu fikirleri uygun şekilde nasıl organize edecekleri ve fikirlerin özünün veya amacının ne olduğuna dair anlayışları yoktur. Yapı öncesi dönem, alanla ilgili hiçbir şeyin bilinmemesi nedeniyle öğrencilerin yetersiz sayıldığı bir düzey olarak değerlendirilmektedir (O'Neill ve Murphy, 2010). Sonraki iki düzey olan tek yapı ve çok yapı düzeylerinde, öğrencilerin fikirler arasındaki ilişkileri anlamaları beklenmektedir. Çok yapı düzey, öğrencilerin bir bütünün çeşitli yönlerini hatırlamalarını gerektirse de, bu parçaların birbirleriyle olan ilişkisi anlamalarını gerektirmemektedir. Bu düzeylerde parçaların birbiri arasındaki ilişkileri kullanılmadığı veya anlaşılmadığı için, öğrencilerin farkında olmadan tamamen tutarsız fikirlere inanmaları oldukça kolaydır. Bu niceliksel düzeylerde öğrenme; ezberleme, giderek daha fazla sayıda fikir edinme, ardından bunları yeniden üretme ya da prosedürel ve önceden belirlenmiş bir şekilde uygulanma eğilimindedir. Özellikle, tek yapı düzeyinde, öğrenciler bütünün ilgili bir yönünü öğrenirler. Basit ve bariz bağlantılar kurabilirler ancak yine de fikrin anlamı, değeri ve önemi arasında bağlantı kurmakta zorlanabilirler. Bu düzeyde, öğrenciler ilgili bir olguyu sunarak ya da tanımlayarak yanıt verebilirler ancak, ek açıklama, bağlam ve ilgili faktörle ilgili diğer faktörlerin dikkate alınması söz konusu değildir (Hook & Mills, 2011).

İlişkisel ve soyutlanmış yapı düzeylerinde, öğrencilerin daha önce öğrendiklerinin ötesinde fikirleri ilişkilendirebilmeleri, tamamen yeni veya hayali deneyimlere dayalı genelleme yapabilmeleri beklenir. Bu düzeylerde ilişkilerin anlaşılması gereksinimi, öğrencileri sentez ve/veya değerlendirme yoluyla fikirler arasındaki tutarsızlıkları keşfetmelerini içerir. Bu daha niteliksel düzeylerde öğrenme, anlamı keşfetmeyi veya yaratmayı içerir. Eleştirel düşünme, öğrencilerin benzerlikleri ve farklılıkları bulmak, tutarsızlıkları tespit etmek, güvenilirlik ve doğruluk hakkında yargıda bulunmak, bakış açılarını karşılaştırmak ve karar ve eylem için ilkeler oluşturmak amacıyla kanıtları bütünleştirmek için fikirler arasındaki ilişkileri kavramalarını gerektirmektedir (Potter & Kustra, 2011). Başka bir deyişle, ilişkisel düzeyde, öğrenciler fikirleri bir bütün haline getirebilir, ilişkileri fark edebilir ve fikirleri birbirine bağlayabilir, teori ve uygulama arasındaki bazı ilişkileri, amaçları ve fikirlerin önemini anlayabilirler. Ayrıca fikirlerdeki örüntüleri belirleyebilir ve muhtemelen bu fikirleri yeni durumlara uygulayabilirler. Bu düzeyde öğrenciler, ilgili detayları ilişkilendiren ve bütünleştiren açıklamalar sunabilir ve açıklamalarına bağlam ve destek sağlayan ön bilgileri içerebilen soyut fikirler altında somut gerçekleri ifade edebilirler. Bu düzeyde öğrenciler karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme, teoriyi uygulama,

neden-sonuç ilişkisini açıklama ve diğer bazı işlemleri yapma yetkinliğini geliştirmiş olabilirler. Son aşama olan soyutlanmış yapı düzeyinde ise öğrenciler, bilgilerini yeni durumlarda kullanmak ve uyarlamak için öğrendiklerinin tamamını organize edebilir, yargılayabilir ve genellebilirler. Çeşitli fikirler arasında bağlantılar kurabilir ve bu bağlantıları anlayışlarını geliştirmek için kullanabilirler. Öğrendikleri fikirlerin altında yatan ilkeleri ve yapıları analiz edebilir, yüzeysel ve gömülü varsayımları değerlendirebilir, çoklu olasılıkları göz önünde bulundurabilir ve akademik öğrenmelerini dünyayla ilişki kurarken yaşam deneyimleriyle bütünleştirerek sürekli olarak geliştirebilirler. Bu aşamada öğrenciler, ileriye dönük akıl yürütme, olasılıkları öngörme, çoklu bağlantılar kurma ve bilgilerini yeni durumlarda faydalı kılmak için ilkeler oluşturma gibi çeşitli becerileri gerçekleştirebilirler (Potter & Kustra, 2012).

İlgili literatürde her bir SOLO düzeyi için ölçülen öğrenme çıktılarını belirlemede kullanılabilecek gösterge fiilleri listelenmiştir (Biggs & Collis, 1982; Brabrand & Dahl, 2009; Potter & Kustra, 2012). Bu gösterge fiilleri, ilk düzey olan yapı öncesi hariç olmak üzere dört SOLO düzeyine temel oluşturmaktadır. Tablo 2.7 her bir SOLO seviyesi için öğrenme fiillerini göstermektedir. Bu dört düzey olan tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyleri için tanımlanan gösterge fiilleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. SOLO Taksonomisi Düzeyleri için Tanımlanan Gösterge Fiiller

Tek Yönlü Yapı	Çok Yönlü Yapı	İlişkisel Yapı	Soyutlanmış Yapı
Açıklamak, Aktarmak, Söylemek, Sıralamak, Saymak, İfade etmek, Hatırlamak, Farkına varmak, İsimlendirmek, Tekrar etmek, Tanımak, İşaretlemek, Ezberlemek, Basit yönergeleri takip etmek, Hesaplamak, Düzenlemek, Bulmak, Seçmek.	Sınıflandırmak, Birleştirmek, Numara vermek, Liste yapmak, Tanımlamak, Planlamak, Açıklık getirmek, Sembolleştirmek, Netleştirmek, Nitelendirmek, Anlamını açıklamak, Metaforik anlam yüklemek, Algoritmayı takip etmek, Yöntemi uygulamak,	Ayırt etmek, Kategorize etmek, Sorgulamak, Birleştirmek, İlişkilendirmek, Sebep-sonuç ilişkisi kurmak, Uygulamak, Analiz etmek, Karşılaştırmak, Ana hatlarını belirlemek, Tahmin etmek, Değerlendirmek, Özetlemek, Gözlemlemek, Bütünleştirmek, Uyarlamak, Sebeplerini açıklamak, Verilen bir teoriyi ilgili alana uygulamak,	Tasarlamak, Oluşturmak, Yargılamak, Hipotez kurmak, Değerlendirmek, Tartışmak, Yansıtmak, Genelleme yapmak Kuram oluşturmak Yüksek öngörü, Derinlemesine incelemek, Teoriyi yeni bir alana uygulamak,

Jones, Langrall, Thornton ve Mogill (1997) SOLO taksonomisinin öğretim programı tasarımı ve konuların değerlendirilmesi için teorik bir temel oluşturabileceğini savunmuştur. Chick (1998), Watson ve Collis (1988), SOLO modelinin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşip ulaşmadıklarını belirlemek için kullanılabileceğini açıklamıştır. Mladenovic ve Ramburuth'a (2005) göre SOLO taksonomisi, derslerin geliştirilmesinde ve öğretim programı hedeflerinin yapılandırılmasında kullanılabilmektedir. Bu bilgiler ışığında literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, SOLO taksonomisine göre listelenen gösterge fiillerinin öğretim programı kazanımlarının kategoriler halinde incelenmesinde pek çok araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde; Sosyal Bilgiler Öğretim programının (Bursa, 2022; Gezer & İlhan, 2015), Fen Bilgisi öğretim programının (Brabrand ve Dahl, 2009; Dönmez & Zorluoğlu, 2020), Matematik öğretim programının (Alsaadi, 2001; Doğan, 2020), Kimya Öğretim Programının (Fensham & Bellocchi, 2013) ve İngilizce öğretim programının (Ağçam

& Babanoğlu, 2018) SOLO taksonomisi referans alınarak incelediği çalışmalara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Hayat Bilgisi öğretim programının SOLO taksonomisine göre incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamaktadır. SOLO taksonomisinin içerikten bağımsız bir model olduğu (Kanuka, 2011) düşünüldüğünde, bu araştırmanın sonuçları ile Hayat Bilgisi öğretim programının kazanımlarının farklı bir sınıflama kullanılarak incelenmesinin öğretim programının iyileştirilmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Hayat Bilgisi dersi öğretim programının (1.,2. ve 3. Sınıf) SOLO taksonomisine göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının kazanımlarının SOLO taksonomine göre sınıf düzeylerine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada çalışmanın içeriğine uygun olan nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Geleneksel araştırma yaklaşımıyla açıklanması zor olan olguların araştırılmasında kullanılan nitel araştırma yöntemiyle sosyal bir olay ya da olgu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016; Patton, 2005). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, elektronik veya yazılı materyallerin incelenmesini ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Bu çalışmada 2018 yılından itibaren okutulan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanımları doküman olarak incelenmiştir. Çalışma doküman incelemesi yoluyla yapıldığı için etik kurul izni alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri kaynağı olarak 2018 yılından itibaren ilkokullarda güncel olarak okutulmakta olan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, Araştırmanın verileri doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. 2018 yılında Yayınlanan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu resmî web sitesinden ulaşılarak, öğretim programının ilkokul 1.,2. ve 3. Sınıf kazanımları SOLO taksonomisi basamaklarına göre incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yönetimden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin sınırları belli bir çerçeveye işlenmesi ve buradan hareketle bulgulara ulaşılması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma kapsamında hayat bilgisi dersinin üç sınıf düzeyindeki toplam 148 kazanımı SOLO taksonomisine göre analiz edilmiştir. Analiz için bir çerçeve oluşturulurken SOLO taksonomisinin tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyleri referans alınmıştır. Daha sonra sınıf düzeylerine göre kazanımların hangi düzeye denk geldiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, SOLO taksonomisinin düzeylere göre değişim gösteren gösterge fiilleri dikkate alınarak, kazanım cümlelerinin anlamlarını belirlemede gösterge fiillerinden anahtar kelimeler olarak faydalanılmıştır. SOLO taksonomisinin düzeyleri çalışmanın çerçevesi olarak kabul edilmiş ve gösterge fiillerinden yararlanarak tüm kazanımlar denk düştüğü düzeye yerleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik olarak; kazanımlar analiz edilirken SOLO sınıflandırmasındaki ilk basamak olan yapı öncesi hariç tutularak tek yönlü yapı, çok yönlü yapı, ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı basamakları dikkate alınmıştır. Çalışmanın güvenilirliği açısından, araştırmacının yapmış olduğu analiz için iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Sınıf Eğitimi alanında doktora eğitimi yapmış olan iki uzmandan birbirlerinden bağımsız olarak araştırmacının yapmış olduğu analizi incelemeleri ve kendi analizlerini yapmaları istenmiştir. Sonrasında araştırmacı ve uzmanların yapmış oldukları analizler karşılaştırılmış görüş birliğine ve görüş ayrılığına varılan kazanımlar belirlenmiştir. Görüş ayrılığı olan kazanımlar ise tekrar değerlendirilerek görüş birliğine varılarak

değerlendirilmiştir. Araştırmada kodlama tutarlılığını sağlamak için kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından geliştirilen formül ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) dikkate alınarak belirlenmiştir. Formüle göre kodlayıcılar arası uyum oranı .93 olarak çıkmıştır. Bu rakam yüksek bir güvenirlik olarak nitelendirilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı yaşanan 7 kazanım tekrar tartışılarak analiz edilmiştir.

Bu araştırmada MEB tarafından hazırlanan ve 2018 yılından itibaren uygulamaya konan ilköğretim 1., 2., 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (MEB, 2018). Bu programda yer alan kazanımlar bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Bu kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Öğretim Programı Kazanım Bilgileri

Öğrenme Alanları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Okulumuzda Hayat	17	11	10	38
Evimizde Hayat	7	9	8	24
Sağlıklı Hayat	7	7	5	19
Güvenli Hayat	7	6	7	20
Ülkemizde Hayat	7	8	9	24
Doğada Hayat	8	9	6	23
Toplam	53	50	45	148

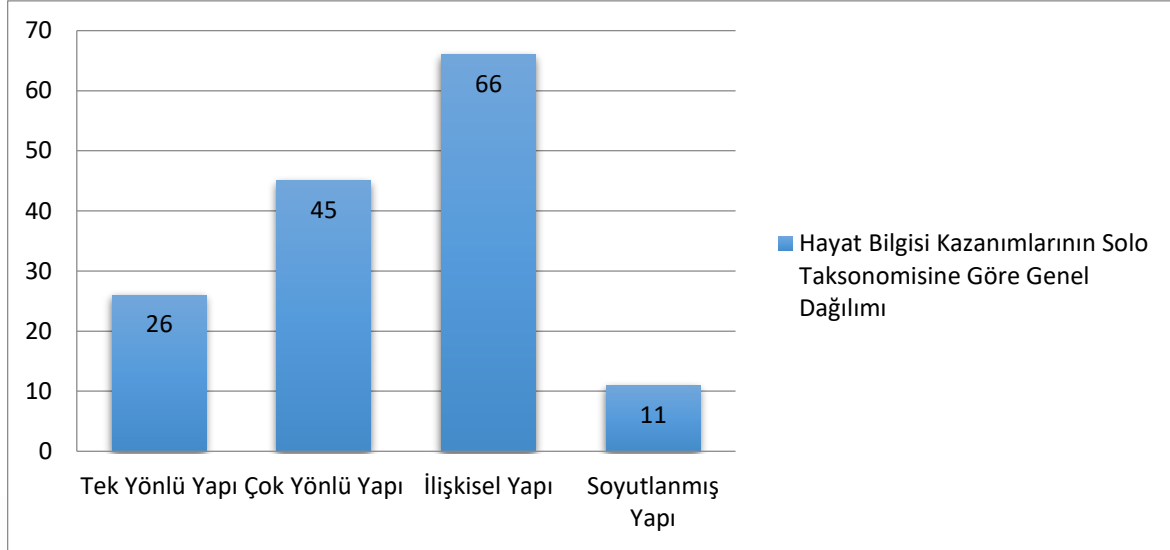
Tablo 2’de görüldüğü gibi, Hayat bilgisi dersi öğretim programında 6 öğrenme alanı bulunmaktadır. Kazanım sayısına bakıldığında, 1. Sınıflara yönelik 53, 2. Sınıflara yönelik 50 ve 3. Sınıflara yönelik 45 olmak üzere toplam 148 kazanım yer aldığı görülmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma soruları çerçevesinde ulaşılan bulgular aşağıda iki başlık altında sunulmuştur.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının SOLO Taksonomisi Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımlarının belirlenmesi için 1., 2. ve 3. sınıf düzeyinde toplam 148 kazanım incelenmiştir. İncelenen tüm kazanımların SOLO taksonomisi düzeylerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

Şekil 2’de görüldüğü gibi, Hayat Bilgisi Öğretim programında yer alan kazanımlar SOLO taksonomisine göre analiz edildiğinde, en fazla temsil edilen düzeylerin ilişkisel yapı (n=67) ve çok yönlü yapı (n=45); en az temsil edilen düzeylerin ise tek yönlü yapı (n=26) ve soyutlanmış yapı (n=10) olduğu görülmektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının SOLO Taksonomisine Göre Sınıf Düzeylerine Dağılımına İlişkin Bulgular

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerine dağılımlarına ilişkin bilgilere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. 1., 2. ve 3. Sınıf Seviyeleri için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

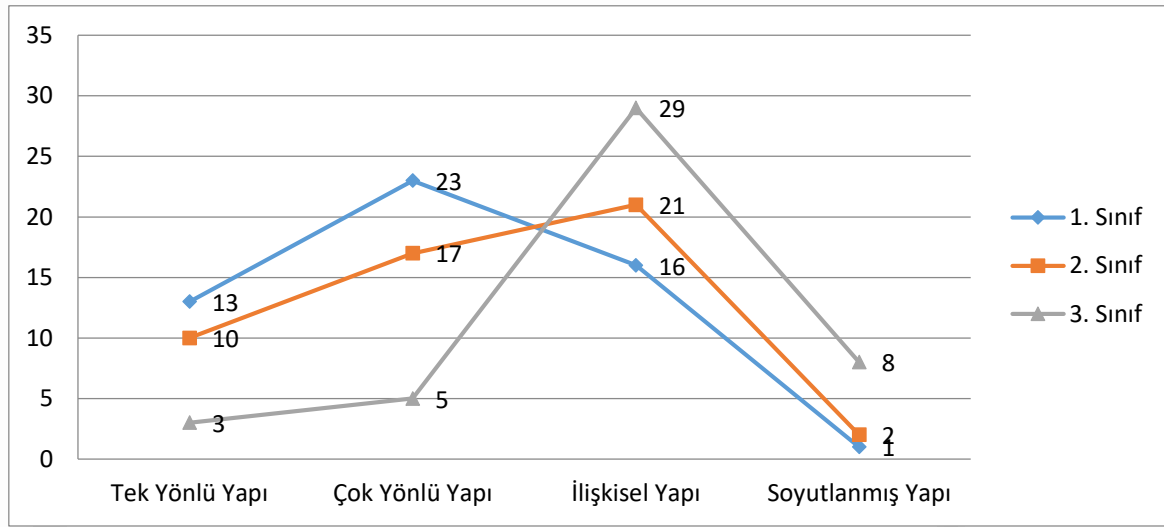
SOLO Taksonomisi Düzeyleri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Tek Yönlü Yapı	13	10	3	26
Çok Yönlü Yapı	23	17	5	45
İlişkisel Yapı	16	21	29	66
Soyutlanmış Yapı	1	2	8	11
Toplam	53	50	45	148

Tablo 3’e göre, 1. Sınıf Hayat Bilgisi kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeylerine göre temsil gücünün en fazla olduğu düzeyin çok yönlü yapı (n=23) olduğu; temsil gücünün en az olduğu düzeyin ise soyutlanmış yapı (n=1) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 2. Sınıf kazanımlarında temsil gücünün en fazla olduğu düzey ilişkisel yapı (n=22), en az olduğu düzey ise soyutlanmış yapı (n=2) düzeyidir. 3.

Sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre düzeyleri incelendiğinde en fazla ilişkisel yapı düzeyinin (n=29) , en az ise tek yönlü yapı düzeyinin (n=3) temsil edildiği görülmektedir.

Sınıf seviyesi arttıkça tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine denk gelen kazanımların sayısının azalması; ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyindeki kazanımların temsil edilme düzeyinin artması bu araştırmada ortaya konulan bir diğer önemli bulgudur. Araştırma bulguları, İlişkisel yapı düzeyine karşılık gelen kazanımların sınıf düzeyi arttıkça temsil edilme düzeylerinin arttığını göstermektedir. SOLO taksonomisinin soyutlanmış yapı olarak adlandırılan düzeyi en üst bilişsel düzeye denk gelmektedir. Buna karşın programın genelinde soyutlanmış yapıya denk gelen kazanımların temsil edilme düzeyinin az olmakla birlikte bu düzeyin en fazla 3. sınıf kazanımlarında temsil edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Aşağıda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre 1., 2. ve 3. sınıf düzeylerine dağılımlarını gösteren şekil verilmiştir.



Şekil 3: Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının SOLO Taksonomisinin Düzeylerine Göre Dağılımı

Şekil 3'e göre, Hayat Bilgisi Öğretim Programında 1.sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeyi bakımından tek yönlü yapı, çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı etrafında bir eğri çizdiği görülmektedir. 2.sınıf kazanımlarının diğer sınıf seviyesindeki kazanımlara göre normal dağılım eğrisine daha yakın bir dağılım çizdiği görülmektedir. 3.sınıf kazanımlarının ağırlıklı olarak ilişkisel yapı etrafında toplandığı söylenebilir. Hayat Bilgisi kazanımları arasında alt bilişsel seviye olarak ele alınan tek yönlü yapı ve üst bilişsel seviye olarak düşünülen soyutlanmış yapı düzeyine giren az sayıda kazanımın olması, normal dağılımın alt ve üst kısmını oluşturmamasından dolayı normal olarak nitelendirilebilir.

Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların her üç sınıf düzeyinde karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri örnek olarak Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Kazanım Örnekleri ve Bu Kazanımların Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

Sınıf Seviyesi	Örnek Kazanımlar	SOLO Taksonomi Düzeyi
1.Sınıf	HB.1.1.7. Okulunun bölümlerini tanır.	Tek Yönlü Yapı

Sınıf Seviyesi	Örnek Kazanımlar	SOLO Taksonomi Düzeyi
2.Sınıf	HB.1.2.6. Gün içerisinde neler yapabileceğini planlar.	Çok Yönlü Yapı
	HB.1.4.2. Okula geliş ve okuldan gidişlerde insanların trafikteki davranışlarını gözlemler.	İlişkisel yapı
	HB.1.3.5. Temizlik kurallarına dikkat ederek kendisi için yiyecek hazırlar.	Soyutlanmış Yapı
	HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder.	Tek Yönlü Yapı
	HB.2.2.2. Akrabalık ilişkilerinin önemini kavrar.	Çok Yönlü Yapı
	HB.2.6.1. Bitki ve hayvanların yaşaması için gerekli olan şartları karşılaştırır.	İlişkisel yapı
3.Sınıf	HB.2.3.2. Dengeli beslenmeye uygun öğün listesi hazırlar.	Soyutlanmış Yapı
	HB.3.5.1. Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.	Tek Yönlü Yapı
	HB.3.6.1. İnsan yaşamı açısından bitki ve hayvanların önemini kavrar.	Çok Yönlü Yapı
	HB.3.5.4. Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	İlişkisel yapı
	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.	Soyutlanmış Yapı

Tablo 4’te görüldüğü üzere, HB.1.1.7., HB.2.1.8. ve HB.3.5.1 kazanımları SOLO taksonomisinin “*tek yönlü yapı*” düzeyine denk gelmektedir. SOLO taksonomisinin tanımak ve ifade etmek gösterge fiilleri ile eşleşen bu kazanımların, öğrencinin konunun tek bir yönüne odaklanmasını gerektirdiği, dolayısıyla tek yönlü yapı düzeyine atanmasının uygun olduğu söylenebilir. SOLO taksonomisinin “*çok yönlü yapı*” düzeyine denk gelen HB.1.2.6., HB.2.2.2. ve HB.3.6.1. kazanımları planlamak ve kavramak gösterge fiilleriyle eşleşmektedir. Bu fiiller, genel olarak “çok yönlü yapı” düzeyinin temel özelliklerinden biri olan açıklayıcı yaklaşımı yansıtmaktadır. Öğrencinin plan yapması, kavraması, tanımlama yapması gibi gösterge fiiller çoklu yapı düzeyini ifade etmektedir. Gözlemlemek, karşılaştırmak ve ilişki kurmak gösterge fiilleriyle işleşen HB.1.4.2., HB.2.6.1. ve HB.3.5.4. kazanımları SOLO taksonomisinin “*ilişkisel yapı*” düzeyine denk gelmektedir. İlişkisel yapı düzeyinde, öğrencinin üzerinde çalışılan konunun bileşenlerinden anlamlı bir bütün oluşturması beklenmektedir. Bu düzeyde öğrenci açıklayıcı bir yaklaşımın ötesinde sebep-sonuç ilişkileri kurabilmekte ve çıkarımlar yapabilmektedir. Bu özellikler dikkate alındığında, gözlemek, karşılaştırmak ve ilişki kurmak fiilleri ile eşleşen bu kazanımların ilişkisel yapı düzeyine atanmasının uygun olduğu söylenebilir. SOLO taksonomisinin en üst düzeyi olan “*soyutlanmış yapı*” düzeyine denk gelen HB.1.3.5., HB.2.3.2. ve HB.3.1.9. kazanımları ise hazırlamak ve önerilerde bulunmak fiillerini içermektedir. Soyutlanmış yapı düzeyinde, öğrenciden konuyu üst biliş düzeyinde anlaması, konunun çözümüne yönelik alternatif yaklaşımların farkına varabilmesi ve mevcut bilgilerin ötesinde sentezler yapabilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla hazırlamak ve önerilerde bulunmak gösterge fiilleri ile eşleşen kazanımların soyutlanmış yapı düzeyine atanması uygun görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1-3. sınıf) kazanımları SOLO taksonomisine göre analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; Hayat Bilgisi Öğretim Programı’ndaki kazanımların yaklaşık üçte ikisinin çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı düzeylerine karşılık geldiğini ortaya koymuştur. Buna karşın programda temsil gücünün en az olduğu düzeyin soyutlanmış yapı olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. SOLO taksonomisinin sınıf seviyelerine göre analizinden elde edilen bulgulara göre; Sınıf seviyesi arttıkça tek yönlü ve çok yönlü yapı düzeyine denk gelen kazanımların sayısının azaldığı; ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı düzeyindeki kazanımların temsil edilme düzeyinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak araştırmada, SOLO taksonomisinin en üst bilişsel düzeyini temsil eden soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanımların temsil edilme düzeyinin az olmakla birlikte bu düzeyin en fazla 3. sınıf kazanımlarında temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının bazı yönleri benzerlik göstermektedir. Yıldırım'ın (2020) 2015 ve 2018 hayat bilgisi öğretim program kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımlarını incelediği araştırmasında, kazanımların genel olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu, üst seviyelere doğru kazanım sayısının düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yıldırım'ın (2022) en üst basamak olan "yaratma" basamağında kazanım bulunmadığı sonucu bu araştırmada SOLO taksonomisinin en üst bilişsel düzeyini temsil eden soyutlanmış yapı düzeyine denk gelen kazanımların çok az temsil edildiği sonucu ile örtüşmektedir.

Literatürde SOLO taksonomisinin farklı ders programları üzerinde analiz edildiği çalışmalarda bu araştırma bulgularını destekleyen çalışmalara ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan Gezer ve İlhan (2015)'in Sosyal Bilgiler öğretim programı kazanımlarının SOLO sınıflandırmasına göre inceledikleri çalışmalarında, 4. Sınıftan 7. Sınıfa doğru tek yönlü yapı düzeyine karşılık gelen kazanım sayısının azaldığı, buna karşın ilişkisel yapı düzeyine karşılık kazanım sayısında ise bir artış olduğu saptanmıştır. Yine Gezer ve İlhan (2014)'in 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programındaki kazanımları ile kitabın içinde yer alan ünite değerlendirme sorularının SOLO sınıflandırmasına göre incelendiği araştırmalarında, inceledikleri 12 kazanımın büyük bir kısmının çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı düzeylerine karşılık geldiği bulgusu bu araştırma sonuçlarıyla benzerdir. Benzer şekilde Doğan'ın (2020) İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programını (1.-4. Sınıflar) SOLO sınıflandırmasına göre analiz ettiği çalışmasında, programda yer alan kazanımların tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı etrafında toplandığı, az sayıda ilişkisel yapının var olduğu, buna rağmen soyutlanmış yapı içerisine giren az sayıda kazanım olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırma bulgularının aksine Göçer ve Kurt'un (2016) Türkçe Dersi Öğretim Programının (6, 7 ve 8. Sınıf) sözel iletişim becerilerine yönelik kazanımlarının SOLO taksonomisine göre analizi edildiği çalışmalarında, kazanımların daha çok ilişkisel yapı ve tek yönlü yapı düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada 6. Sınıftan 8. Sınıfa doğru ilerledikçe taksonomideki yapı düzeylerine göre kazanım sayılarının artmak yerine azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

SOLO taksonomisine göre tek yönlü yapı ve çok yönlü yapı düzeyleri, niceliğin ön plana çıktığı ve üst düzey bilişsel süreçlerin yer almadığı düzeyleri oluşturmaktadır. Buna karşın ilişkisel yapı ve soyutlanmış yapı ise niteliğin ön plana çıktığı ve üst düzey bilişsel süreçlerin yürütüldüğü düzeyleri oluşturmaktadır (McGill, 2013). Başka bir deyişle SOLO taksonomisinin tek yönlü yapıdan soyutlanmış yapıya doğru bilişsel düzeyde artan bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Öğretim Programı kazanımlarının normal dağılım eğrisindeki gibi bir çizgi oluşturması önemlidir. Şöyle ki, normal dağılım eğrisinde verilerin büyük bir kısmının ortalama değerinde kümelenmesi beklenir. Bu da SOLO taksonomisinin çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı düzeylerine denk gelmektedir. Bu anlamda, kazanım sayılarının tek yönlü yapı ile soyutlanmış yapı düzeylerinde az, çok yönlü yapı ve ilişkisel yapı düzeylerinde ise fazla olması beklenir. Çünkü öğrencinin öğrendiklerini farklı durumlara transfer edebilmesinin, yeni ve yaratıcı fikirler oluşturabilmesinin ve ona verilenin ötesinde soyut genellemeler yapabilmesinin yolu öncelikle konu ile ilgili temel kavramları öğrenmesine bağlıdır. Bu temel kavramlar öğrenilmeden soyutlanmış yapı düzeyine erişilmesi mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda, birinci sınıftan üçüncü sınıfa doğru ilerledikçe tek yönlü yapı düzeyine yönelik kazanım sayısının azalması ile birlikte ilişkisel yapı düzeyine yönelik kazanım sayısının artmasının, Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın sarmal yapısıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Bununla birlikte 21. yüzyıl ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretim programlarıyla ilgili modellerde üst bilişsel düzey önemli bir yer tutmaktadır. Bialik, Bogan, Fadel & Horvathova (2015), Öğretim Programlarını Yeniden Tasarlama Merkezi için hazırladıkları raporda 21. Yüzyıla uygun öğretim programlarının bilgi, beceri, karakter ve üst bilişten oluşan dört önemli boyutu kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. SOLO taksonomisinde soyutlanmış yapı düzeyi bu boyut altında ele alınmıştır. Dolayısıyla soyutlanmış yapı düzeyinin taksonomi basamaklarının tamamında etkisi bulunan üst düzey ve dengeleyici bir role sahip olması beklenmektedir. Buna rağmen hayat bilgisi

dersi öğretim programında soyutlanmış yapı düzeyine karşılık gelen kazanımlar yetersizdir. Bu bakımdan öğrencilerin kazanımları birbirleriyle ve günlük hayatla ilişkilendirebilmeleri açısından SOLO taksonomisinin üst bilişsel düzeyi olan soyutlanmış yapı düzeyine yönelik kazanımlara daha fazla yer verilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Bu çalışma İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır. Benzer çalışma farklı sınıf seviyelerinde ve farklı derslerin öğretim programları için de yapılabilir.
- Sonraki araştırmalarda kazanım- değerlendirme öğeleri arasındaki bütünlüğün tam olarak sağlanabilmesi için Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ders kitabında sunulan etkinlik örneklerinin bilişsel düzeyleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2018). The SOLO analysis of EFL Teaching Programmes: Evidence from Turkey. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1-18
- Alsaadi, A. (2001). A comparison of primary mathematics curriculum in England and Qatar: The SOLO taxonomy. *Research into Learning Mathematics*, 21(3), 1-7
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, Solo, Fink, Dettmer taksonimleri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., & Horvathova, M. (2015). Character education for the 21st century: What should students learn? (February Report). Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.Pdf
- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). *Academic Press*.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brabrand, C., & Dahl, B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531-549. [10.1007/s10734-009-9210-4](https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4).
- Bursa, S. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Solo Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1015-1032.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Chick, H. (1998). Cognition in the formal modes: research mathematics and the SOLO taxonomy. *Mathematics Education Research Journal*, 10 (2), 4-26.
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 479-505
- Dettmer, P. (2005) New Blooms in established fields: Four domains of learning and doing. *Roeper Review*, 28(2), 70-78.
- Doğan, A. (2020). İlkokul matematik öğretim programındaki kazanımların SOLO sınıflandırmasına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2305-2325.
- Dönmez, H., & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.547938>
- Fensham, P., & Bellocchi, A. (2013). Higher order thinking in chemistry curriculum and its assessment. *Thinking Skills and Creativity*, 10, 250-264.

- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-25
- Gezer, M., & İlhan, M. (2014). 8. Sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ile değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(32) 193-207. Doi:10.17295/dcd.88376.
- Göçer, A. ve Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Gürkan, T. (2001). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*.
- Hewitt, T. W. (2018). *Eğitimde program geliştirme-Neyi neden öğretiyoruz*. (S. Arslan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hook, P., & Mills, J. (2011). *SOLO taxonomy: A guide for schools*. Strawberry Hills: Essential Resources Educational Publishers Limited. *Language Teaching*, 35, 125-137.
- Jimoyiannis, A. (2013). Using SOLO taxonomy to explore students' mental models of the programming variable and the assignment statement. *Themes in Science and Technology Education*, 4(2), 53-74.
- Jones, G. A., Langrall, C. W., Thornton, C. A., & Mogill, A. T. (1997). A framework for assessing and nurturing young children thinking in probability. *Educational Studies in Mathematics*, 32 (1), 101-125.
- Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction?. *Journal of computing in higher education*, 23, 143-156.
- M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Hayat bilgisi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- Mladenovic R. & Ramburuth P. (2005). *Understanding student learning: A study utilising the SOLO taxonomy and study process questionnaire (SPQ): The Empirical analysis of teaching and learning at the tertiary level in business (Unpublished report)*. Faculty of Economic and Commerce, University of Melbourne, Australia.
- O'Neill, G. & Murphy, F. (2010). *Assessment: Guide to Taxonomies of Learning*. Dublin: UCD Teaching and Learning/Resources. Oaks, CA: Corwin Press.
- Önal, İ., & Topçu, Ö. Ş. (2013). Eğitimi gerçekleştirmek: Öğretim programlarında okul kütüphanelerinin yeri. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 306-328.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.
- Potter, M.K & Kustra, E. (2012). *A Primer on Learning Outcomes and the SOLO Taxonomy. Course Design for Constructive Alignment*. Centre for Teaching and Learning, University of Windsor.
- Smith, G. H., Wood, L. N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G., (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 27(1), 65-77.

- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum?* (Report No: 2). UNESCO International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975>
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). Education for sustainable development goals. *Learning objectives*. (Education 2030 Report). UNESCO. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf
- Watson, J.M., Kelly, B.A., Callingham R.A., &Shaugnessy, J.M. (2003).The Measurement of School students' understanding of statistical variation.*International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 34 (1), 1-29.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, G. (2022). 2015 Ve 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Program Kazanımlarının Taksonomik İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., &Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 260-279.

Makale id= 52

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 173

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eşitsizlikler Konusunda Kavramsal Anlama Düzeylerinin İncelenmesi**Araştırmacı Havvaana Arı Solmaz¹, Prof.Dr. Mustafa Doğan²**¹Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü²Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

*Corresponding author: Havvaana Arı Solmaz

Özet: Araştırmanın amacı 8. sınıf öğrencilerinin eşitsizlikler konusunda kavramsal anlama düzeylerini incelemektir. Araştırma Konya, Kahramanmaraş, Adıyaman ve Niğde illerinde çeşitli ortaokullarda öğrenim gören 92 sekizinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden veri toplamak için Milli Eğitim Bakanlığının eşitsizlikler konusuyla ilgili kazanımlarını dikkate alınarak “Eşitsizlik Konu Testi” geliştirilmiştir. Test 7 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her sorunun alt maddeler vardır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı yardımıyla incelenmiştir. Ayrıca veriler yüzlük puanlama sistemine tabi tutulmuş frekans ve ortalama istatistikleri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin; problemi anlamadıkları, eşitsizliği yanlış yazdıkları, eşitsizliğin yönünü ters tayin ettikleri, verilenlerle rastgele işlemler yaptıkları, eşitsizliğin çözümünde işlem hatası yaptıkları, eşitsizliği denklem gibi çözdükleri, sayı doğrusunu doğru çizemedikleri ve eşitsizliğin yönünü değiştirmeyi göz ardı ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin birçoğunun birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik konusuna ait işlemsel ve kavramsal bilgiyi öğrenemedikleri ve kavramsal anlamayı gerçekleştiremedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Cebir, Eşitsizlik, Kavramsal Bilgi, İşlemsel Bilgi, Kavramsal Anlama

1.GİRİŞ

Günümüzde bilim ve teknoloji bilgi toplumunun önemli bir unsurudur. Bilgi toplumlarının en temel özelliği matematik bilimine hakim olmalarıdır. Aydın (2003)’ a göre bir ülkenin bilimle ilerleyebilmesi ve bilgiye hükmedebilen toplumu oluşturmada matematik ve matematiğin öğretimi önemli bir yere sahiptir. Ersoy (2003)’e göre ise bir ülkenin bilim ve teknolojide ilerlemesi, ülkenin ekonomi gibi her yönden gelişmesi için matematik şarttır. Aynı zamanda insanlara bakıldığında bilimle ve günlük hayatta başarılı olanların iyi bir matematik bilgisine sahip ve matematiği etkili bir şekilde kullandıkları görülmektedir (Baykul, 1999).

Matematik, temel olarak ardışık soyutlama düzeyleri aracılığıyla oluşturulan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2015). Matematik soyut ve işlemsel yapısıyla, öğrenciler tarafından anlaşılması ve kavranması zor bir ders olarak görülmektedir. Bu durum matematik eğitimi ve öğretiminin önemini göstermektedir.

Matematik eğitiminin önemi herkes tarafından bilinmektedir ancak matematiği öğrenebilmek veya öğretebilmek zor iştir (Dindyal, 2003). Çünkü matematik bilimi soyut yapıdadır. Soyut bilgiler zor öğrenilir (Akgün, 2007). Matematiğin yapısal özelliklerinden dolayı öğretimi zor gibi görünse de matematik eğitiminin ilk amacı kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmaktır (Altun,2012). Matematik eğitimin başka bir amacı da öğrencilerin matematiksel yetkinlik kazanmasıdır. Matematiksel yetkinlik, günlük yaşamda karşılaşılan bir problemi çözmek için matematiksel bir düşünme biçimi geliştirebilme ve uygulayabilme, mantıksal ve uzamsal düşünme ve

sunmanın (yöntemler, modeller, kurgular, grafik ve tablolar) matematiksel olarak farklı aşamalarda kullanma yeteneğini ve arzusunu içerir (MEB, 2017).

Okullarda matematik eğitim sürecinin genel çerçevesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan matematik dersi öğretim programıdır. Öğretim programı incelendiğinde beş öğrenme alanına ayrıldığı görülmektedir. Bu alanlar; Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme, Olasılıktır (MEB, 2017a, s. 16-17).

Cebir matematik öğretiminde önemli alanlardan biridir (Palabıyık ve Akkuş-İspir, 2011). Matematiğin temeli olan cebir okul dersi olmasının yanında düşünme ve problem çözme aracıdır (Dede ve Argün, 2003). Cebir temelinin aritmetikten almış, matematik içerisinde farklı ve önemli bir öğrenme alanı olmuştur (Yıldız, Çiftçi, Ş.Akar ve Sezer, 2015). Cebir için Usiskin (1997), “Cebir; bilinmeyenler, formüller, örüntüler, yer tutucular ve ilişkiler olmak üzere beş temel maddeden oluşan matematiğin dilidir” demiştir. Işık ve Bekdemir’e (1998) göre ise matematiğin sayılar yerine simgeler kullanarak problemleri çözen kolu cebirdir.

Cebir öğrenme alanı kendi içinde beş alt öğrenme alanına ayrılmaktadır. Bunlar; Cebirsel İfadeler, Eşitlik ve Denklem, Doğrusal Denklemler, Cebirsel İfadeler ve Özdeşlikler, Eşitsizliklerdir (MEB, 2017a, s. 21). Ortaokul matematik öğretim programında bu alanlara ilk olarak 6. sınıfta başlamakta ve 8. sınıfa kadar kesintisiz devam etmektedir. Sekizinci sınıf düzeyinde öğretilmekte olan eşitsizlik konusu cebirin ayrılmaz bir parçasıdır ve matematikte önemli bir yer kaplamaktadır (Bazzini & Tsamir, 2004). Bu konunun öğretimi ve öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyleri çok önemlidir.

Eşitsizlikler konusu ve matematiğin diğer tüm konularının öğretiminde temel amaç öğrencilerin matematiksel yeterlilik kazanmasıdır. Matematiksel yeterlilik, kavramları anlama ve problem çözme için işlemleri gerekli şekilde uyarlayarak uygulama becerisidir (Rittle-Johnson vd., 2016). Matematiksel yeterlilik oluşması ise öğrencideki matematiksel kavramlar ve işlemler hakkında bilginin geliştirilmesine ve kavramsal anlamının oluşmasına bağlıdır.

Matematik eğitiminde kavramsal anlamının gerçekleşmesi için öğrencilerin; akıl yürütme stratejilerini kullanarak, bilgiyi farklı durumlarda kullanabilmeleri, öğrenme alanları ve kavramlar arasındaki ilişkileri iyi bir şekilde kurabilmeleri, bilgiyi matematik diline dönüştürebilmeleri ve çeşitli şekillerde temsil edebilmeleri gerekmektedir (Van De Walle, Karp, ve Bay-Williams, 2012). Yani matematikte kavramsal bilgi ve işlemsel bilgi arasında bağ kurulması kavramsal anlamadır (ilişkisel anlama).

Kavramsal anlamının iki temel bileşeni vardır. Bunlar işlemsel bilgi ve kavramsal bilgidir. İşlem bilgisi/işlemsel bilgi, problemleri çözmek için kullanılan sembol, aritmetik işlem ve rutin kurallar bilgisidir (Hiebert ve Lefevre, 1986; Van de Walle, 2004, 27-28). İşlemsel bilgide bir kavram ya da işlemin nedenini bilmeye gerek yoktur. Formüllerin nasıl uygulanacağını bilmek, işlem sırasına dikkat etmek ve sonucu doğru bulmak ön plandadır.

Kavram bilgisi/kavramsal bilgi herhangi bir kavram, kural, genelleme ve bunlar arasındaki açık veya kapalı ilişkiler olarak tanımlanabilir (Hiebert ve Lefevre, 1986; Rittle- Johnson ve Alibali, 1999). Kavram bilgisi sadece kavramı tanıma veya kavramın tanımını bilmek değildir. Kavram bilgisi; kuralların, genellemelerin, bunlar arasındaki ilişkilerin ve işlemlerin altında yatan anlamı da kapsamaktadır.

Cebir alanındaki en önemli konularından olan ve öğrencilerin ilk defa sekizinci sınıfta karşılaştıkları, eşitsizlikler konusunun öğretiminde kavramsal anlamının önemi yadsınamaz. Bu nedenle araştırmada eşitsizlikler konusunda öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Öğrenciler birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük yaşam durumlarına uygun matematik cümleleri yazabilmekte midir?
- 2) Öğrenciler birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikler için uygun matematik problemleri yazabilmekte midir?
- 3) Öğrenciler birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterebilmekte midir?
- 4) Öğrenciler sayı doğrusunda gösterilen eşitsizlikleri yazabilmekte midir?

5) Öğrenciler birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözebilmekte midir?

6) Öğrenciler birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik konusunda işlemler ve kavramlar arasında ilişki kurabilmekte midir?

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile yorumlanmasında kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

| 175

2.1.Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel verileri içeren durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2.Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 Eğitim- Öğretim yılında Konya, Niğde, Adıyaman ve Kahramanmaraş illerindeki devlet okullarında öğrenim gören toplam 92 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.3.Veriler toplama aracı

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak “Eşitsizlik Konu Testi kullanılmıştır. Eşitsizlik konu testi (ETK) araştırmaya katılan öğrencilerin eşitsizlik konusundaki bilgi ve başarılarını belirlemek amacıyla bir uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Test hazırlanırken MEB’in öğretim programındaki kazanımlar ve araştırmanın alt problemleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak hazırlanan EKT yedi açık uçlu soru için toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Açık uçlu soruların en önemli özelliği sadece cevabı değil öğrencinin kullandığı işlem adımlarını, düşünme şekillerini ve kullandığı gösterimleri görme imkânı sağlamasıdır (Tan ve Erdoğan, 2004).

2.4.Verilerin toplanması

Verileri toplamak için hazırlanan EKT beş ortaokulda öğrenim gören toplam 92 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu okullarda görev yapmakta olan matematik öğretmenlerine araştırma ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra, öğrencilere test bir ders saati içerisinde uygulanmıştır.

2.5.Verilerin çözümlenmesi

Öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin belirlenebilmesi için hazırlanan EKT öğrenciler eşitsizlikler konusu ile ilgili kazanımları edindikten sonra uygulanmıştır. EKT araştırmacı tarafından hazırlanan “Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)” ile puanlanmıştır. Dereceli puanlama anahtarında her sorunun muhtemel cevapları için 0, 1, 2, ve 3 puanlama sistemi oluşturulmuştur. Öğrencilerin testlere verdikleri cevaplar DPA ile puanlanmıştır. Elde edilen puanların frekans ve ortalamaları alınmıştır. Aynı zamanda EKT den DPA ile elde edilen puanlar yüzölçümüne dönüştürülmüştür.

3.BULGULAR

Araştırmada altı alt problem vardır. Test sonuçlarının değerlendirilmesi hem yüzölçümüne puanlama sistemi (BP) hem dereceli puanlama anahtarındaki (DPA) puanlara göre yapılmıştır. Bu duruma göre öğrencilerin her sorudan alabileceği puanlar Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: EKT Sorularından Alınan Puanlar

	Min	Max	A.O	Std. Sapma
BP	3	100	34,09	25,381
DPA	0	69	24,71	17,308
Soru1	0	8	2,77	2,490
Soru2	0	8	2,05	3,191

	Min	Max	A.O	Std. Sapma
Soru3	0	9	2,11	2,895
Soru4	0	14	7,55	5,640
Soru5	0	12	6,28	4,944
Soru6	0	12	3,05	4,733
Soru7	0	6	,86	1,621

BP ye göre puan tablosu incelendiğinde, öğrencilerin genel başarısının çok düşük olduğu (A.O=34.09) görülmektedir. Bu durum öğrencilerin eşitsizlikler konusunu öğrenmede zorlandıklarını göstermektedir.

DPA ya göre bakıldığında da başarısızlık durumu soru bazında ortaya çıkmaktadır. DPA ya göre en başarısız durum sırası ile soru 7, soru 2, soru 3, soru 1, soru 6, soru 5 ve soru 4 de görülmektedir. Nispeten soru 4 ve soru 5 verilen cevaplar daha olumludur. Bu durum öğrencilerin eşitsizlikler konusunda kavramsal anlama düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir.

3.1.Birinci alt probleme ait sonuçlar

Birinci alt problem öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük yaşam durumlarına uygun matematik cümleleri yazma becerilerini sorgulamaktadır. Bu amaçla EKT de birinci soruya yer verilmiştir. Birinci alt probleme ait sonuçlar Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlik İçeren Günlük Yaşam Durumlarına Uygun Matematik Cümleleri Yazma Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	f	%	Yığılmalı Yüzde
0	24	26,1	26,1
1	9	9,8	35,9
2	14	15,2	51,1
3	17	18,5	69,6
4	6	6,5	76,1
5	6	6,5	82,6
6	4	4,3	87,0
7	7	7,6	94,6
8	5	5,4	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının soruya tam olarak doğru cevap veremedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin sadece %5.4 ü tam cevap verebilmiştir. Belli oranda doğru cevap verebilenlerin (DPA>5) oranı da nispeten (%17.4) düşüktür. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı (%26.1) oldukça yüksektir. Benzer şekilde öğrencilerin yarısından fazlası (%51.1) soruya oldukça düşük düzeyde (DPA<3) cevap verebilmişlerdir. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin sözel ifadeleri hatalı yorumladığı (azdır, fazladır kavramlarını toplama çıkarma olarak algılama gibi), eşitsizliği yanlış yazdığı, eşitsizliğin yönünü ters tayin ettiği, değişken kullanmada problem yaşadıkları ve eşitlik durumunun farkına varamadıkları görülmüştür.

3.2.İkinci alt probleme ait sonuçlar

İkinci alt problem öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikler için uygun matematik problemleri yazabilme becerilerini sorgulamaktadır. Bu amaçla EKT de 2.soruya yer verilmiştir. İkinci alt probleme ait sonuçlar Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3: Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlikler İçin Uygun Matematik Problemleri Yazabilme Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	f	%	Yığılmalı Yüzde
0	60	65,2	65,2
1	1	1,1	66,3
2	5	5,4	71,7
3	1	1,1	72,8
4	4	4,3	77,2
5	1	1,1	78,3
6	3	3,3	81,5
8	17	18,5	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının soruya tam olarak doğru cevap veremedikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin sadece %18,5 i tam cevap verebilmişlerdir. Belli oranda doğru cevap verebilenlerin (DPA>4) oranı da nispeten (%22,8) düşüktür. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı (%65,2) oldukça yüksektir. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin soru kökünü yanlış anladığı, eşitlik durumunu belirtmediği ve eşitsizliğin yönünü hatalı belirlediği görülmüştür.

3.3.Üçüncü alt probleme ait sonuçlar

Üçüncü alt problem öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterebilme becerilerini sorgulamaktadır. Bu amaçla EKT de dördüncü soruya yer verilmiştir. Üçüncü alt probleme ait sonuçlar Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4: Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlikleri Sayı Doğrusunda Gösterebilme Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	f	%	Yığılmalı Yüzde
0	23	25,0	25,0
2	3	3,3	28,3
4	8	8,7	37,0
5	1	1,1	38,0
6	6	6,5	44,6
7	4	4,3	48,9
8	5	5,4	54,3
10	7	7,6	62,0
12	6	6,5	68,5
14	29	31,5	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sadece %31,5 i sorulara tam olarak doğru cevap verebilmiştir. Belli oranda doğru cevap verebilenlerin (DPA>6) oranı (%55,4) oldukça yüksektir. Benzer şekilde öğrencilerin yarısından fazlası (%51,1) soruya oldukça yüksek düzeyde (DPA>7) cevap verebilmişlerdir. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı da (%25,0) düşüktür. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin sayı doğrusunu hatalı çizdiği, sayı doğrusunda sayıyı değişkenle gösterdiği, eşitsizliğin yönünü yanlış tayin ettiği, eşitsizlik için yön tayin edemediği görülmüştür.

3.4.Dördüncü alt probleme ait sonuçlar

Dördüncü alt problem öğrencilerin sayı doğrusunda gösterilen birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri yazabilme becerilerini sorgulamaktadır. Bu amaçla EKT de beşinci soruya yer verilmiştir. Dördüncü alt probleme ait sonuçlar Tablo 5 de verilmektedir.

Tablo 5: Sayı Doğrusunda Gösterilen Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlikleri Yazabilme Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	F	%	Yığılmalı Yüzde
0	29	31,5	31,5
2	1	1,1	32,6
4	5	5,4	38,0
5	2	2,2	40,2
6	11	12,0	52,2
7	2	2,2	54,3
8	2	2,2	56,5
10	15	16,3	72,8
12	25	27,2	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sadece %27,2 si sorulara tam olarak doğru cevap verebilmiştir. Belli oranda doğru cevap verebilenlerin (DPA>6) oranı (%47,8) ortalama bir değerdir. Benzer şekilde öğrencilerin yarısından fazlası (%59,8) soruya oldukça yüksek düzeyde (DPA>5) cevap verebilmişlerdir. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı da (%31,5) nispeten yüksektir. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin eşitsizliği hatalı yazdığı, eşitsizliğin yönünü yanlış tayin ettiği veya herhangi bir yön tayin edemediği görülmektedir.

3.5.Beşinci alt probleme ait sonuçlar

Beşinci alt problem öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri çözebilme becerilerini ölçmektedir. Bu amaçla EKT de üçüncü soruya yer verilmiştir. Beşinci alt probleme ait sonuçlar Tablo 6 da verilmektedir.

Tablo 6: Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlikleri Çözebilme Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	f	%	Yığılmalı Yüzde
0	47	51,1	51,1
1	4	4,3	55,4
2	9	9,8	65,2
3	14	15,2	80,4
4	3	3,3	83,7
5	1	1,1	84,8
6	3	3,3	88,0
7	1	1,1	89,1
8	2	2,2	91,3
9	8	8,7	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sadece %8.7 si sorulara tam olarak doğru cevap verebilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin yarısından azı (%15.2) soruya düşük düzeyde (DPA>5) doğru cevap verebilmişlerdir. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı (%51,1) oldukça yüksektir. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin eşitsizliğin çözümünde işlem hatası yaptığı ve yanlış sonuca ulaşıldığı, eşitsizliği denklem gibi çözdüğü, eşitsizlik çözümünde rastgele işlemler yaptığı, eşitsizliğin çözümünü tek bir değere indirgediği, eşitsizliğin çözümünü eşitlik halinde ifade ettiği, eşitsizlik çözümünde işlem sırasını karıştırdığı ve eşitsizliğin yönünü değiştirmeyi göz ardı ettiği görülmüştür.

3.6.Altıncı alt probleme ait sonuçlar

Altıncı alt problem öğrencilerin birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik konusunda işlemler ve kavramlar arasında ilişki kurabilme becerilerini sorgulamaktadır. Bu amaca uygun olarak EKT de altıncı soruda yer verilmiştir. Altıncı alt probleme ait sonuçlar Tablo 7 de verilmiştir. Tablo 7 EKT de yer alan altıncı soruya ait sonuçlardır. EKT de altıncı soruda öğrencilere birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik problemleri çözümleriyle birlikte verilmiş ve hangi özelliklerin kullanıldığı sorulmuştur.

Tablo 7: Birinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Eşitsizlik Konusunda İşlemler Ve Kavramlar Arasında İlişki Kurabilme Becerilerine Ait Sonuçlar

DPA ya göre puanlar	f	%	Yığılmalı Yüzde
0	58	63,0	63,0
1	1	1,1	64,1
2	5	5,4	69,6
4	4	4,3	73,9
6	3	3,3	77,2
8	4	4,3	81,5
12	17	18,5	100,0
Toplam	92	100,0	

Tablodaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin sadece %18.5 i sorulara tam olarak doğru cevap verebilmiştir. Diğer yandan soruya hiçbir cevap veremeyen öğrencilerin oranı (%63.0) oldukça yüksektir. DPA özellikleri dikkate alındığında öğrencilerin soruyu anlamadığı, sorunun çözümünü sözel olarak anlattığı ancak temel ilkeleri kavrayamadığı görülmüştür.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin birçoğunun eşitsizlik konusunda yer alan sembollerin (küçük, büyük, küçük veya eşit, büyük veya eşit) kavramsal olarak ne anlama geldiğini bilmediği tespit edilmiştir. İçerisinde “en az, en fazla, maksimum vb...” gibi ifadelerin yer aldığı sözel ifadeleri matematiksel cümle yazmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Benzer şekilde matematiksel cümleye uygun sözel ifade yazmada da zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu dönüşümleri gerçekleştirirken sözel ifadeleri hatalı yorumladığı (azdır, fazladır kavramlarını toplama çıkarma olarak algılama gibi), eşitsizliği yanlış yazdığı, eşitsizliğin yönünü ters tayin ettiği, değişken kullanmada problem yaşadıkları ve eşitlik durumunun farkına varamadıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin çoğu eşitsizliği sayı doğrusunda gösterirken sayı doğrusunu hatalı çizme sayı doğrusunda sayıları yazmama ve sayı doğrusunda sayıyı değişkenle gösterme, eşitsizliğin yönünü yanlış tayin etme, eşitsizlik için yön tayin edememe gibi sebeplerden eksik veya hatalı gösterimde bulunmuşlardır. Bu durumdaki öğrencilerin eşitsizliğin ve sayı doğrusunun ne anlama geldiğini bilmedikleri söylenebilir.

Öğrencilerin büyük bir bölümünün eşitsizlik çözümünde işlem hatası yaptığı görülmüştür. Öğrencilerin dört işlem becerisindeki ve denklem becerilerindeki eksikler, eşitsizliğin öğrenci tarafından doğru olarak anlaşılmaması eşitsizlik çözümünde işlem hatalarına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin eşitsizlikler konusunda kavramsal anlamayı gerçekleştirmesine yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Eşitsizlik konusunun öğretilmeden önce eşitlik durumunun kavramsal olarak öğretilmesi ve denklem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir,
2. Eşitsizlik kavramı ve sembollerin (küçük, büyük, küçük veya eşit, büyük veya eşit) kavramsal anlamı günlük hayattan örneklerle ilişkilendirilerek kazandırılabilir.
3. Eşitsizlik konusunda matematiksel cümle yazmadan önce cebirsel ifade yazma becerileri geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, L. (2007). *Değişken kavramına ilişkin yeterlilikler ve değişken kavramının öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Altun, M., & Durmaz, B. (2013). Doğrusal ilişki bilgisini oluşturma süreci üzerinde bir durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 423-438.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 183-190.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Anı Matbaacılık
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Değişken kavramının öğretimi: Harf sembollerinin farklı kullanımları, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Dindyal, J. (2003). Algebraic thinking in geometry at high school level. *Unpublished Doctoral Dissertations*, Illinois State University.
- Ersoy, Y. (2003). *Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: gelişmeler, politikalar ve stratejiler*, İlköğretim Online, 2(1), 18-27.
- Hiebert, J., Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.) *Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics* (pp1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Isık, A. ve Bekdemir, M. (1998). Matematikğin Doğası ve Eğitimdeki Yeri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 245, 19-22.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Palabıyık, U. ve Akkuş, İ. O. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 111-123.
- Rittle-Johnson, B., Fyfe, E. ve Loehr, A. (2016). Improving conceptual and procedural knowledge: the impact of instructional content within a mathematics lesson. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.175>
- Sarı, M. H. (2015). *İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve akademik benlik algısına etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tsamir, P., & Bazzini, L. (2004). Consistencies and inconsistencies in students' solutions to algebraic 'single-value' inequalities. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 35(6), 793-812.
- Usiskin, Z. (1997). Doing algebra in grades K-4. In B. Moses (Eds.). *Algebraic Thinking, Grades K-12* (pp. 5-7). Reston, VA: NCTM.

- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2012). İlkokul ve Ortaokul Matematiği Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim (Y. Dede, Çev.), S. Durmuş (Ed.), *Matematik Öğretmenleri Konseyi Standartlarıyla Matematik Öğretimi* (ss. 1-12).Ankara: Nobel Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.
- Yıldız, P., Çiftçi, Ş.K., Ş. Akar, Ş. ve Sezer, E. (2015). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve değişkenleri yorumlama sürecinde yaptıkları hatalar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1



Makale id= 79

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 182

Sosyal Beğenirliğin Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi**Araştırmacı Mehmet Çetkin¹**¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada bireylerin sosyal beğenirlik düzeylerinin çok boyutlu algılanan sosyal destek ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modelinde nicel korelasyon yöntemi ile ele alınmıştır. Çalışma grubu, 147 'si (%55,4) kadın ve 118'i (%44,6) erkek olmak üzere toplam 265 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada "Sosyal Beğenirlik Ölçeği" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; aile algısının arkadaş algısı, özel birinin desteği ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ile pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal beğenirlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Arkadaş desteğinin özel birinden aldığı destek ile çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler görülmektedir. Sosyal beğenirlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek arasında anlamlı bulunmayan bir ilişki görülmektedir. Kadın bireylerin çok boyutlu algılanan sosyal destek algısı düzeyleri erkek bireylere göre daha yüksek olduğu, aile den algılanan çok boyutlu destek, cinsiyete göre anlamlılık göstermediği, erkek bireylerin aileleri tarafından algıladıkları çok boyutlu sosyal destek düzeyleri kadın bireyler tarafından algılanan çok boyutlu destek düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Beğenirlik, Çok Boyutlu Destek, Algının Sosyal Destek, Arkadaş Desteği, Özel Birinden Destek

Giriş

İnsanlar hayatları boyunca çevresiyle temasta olmaya kaçınılmaz bir şekilde karşı karşıya kalıp bu etkileşimden edindikleri sosyal destek algıları ile yaşamlarını sürdürmektedirler. Ünsar ve ark. 'a (2009) göre bireyler sağlıklı yaşam tarzının bir parçasıdır olarak başkaları ile etkileşime girmektedirler.

Sosyal beğenirliğin farklı tanımları olmakla beraber, genellikle kişinin başka bireylerle ilişki kurduğu sırada kendisine dair pozitif (olumlu) imajlar gösterme eğilimidir (Johnson ve Fendrich, 2002). Randall ve Fernandes (1991) sosyal beğenirlik kavramı üzerinde dururken, bireysel özellik ve maddelerin niteliği olmak üzere iki bakış açısına göre ele alınabileceğini belirtmektedirler. Birinci bakış açısı baz alındığında sosyal beğenirliğin, kararlı bir kişilik; ikinci bakış açısını açıklarken bunun daha çok kişiye yöneltilen maddeler ile ilgili olduğunu belirtir (akt.: Dönmez ve Akbulut, 2016). Diğer bir tanımda; bireylerin bir konu hakkındaki gerçek duygularını umursamamaya kendilerini uygun bir şekilde sunmalarıdır (Moorman ve Padsakoff, 1992, akt; Kell, 2009). Michaels ve Corrigan'a göre sosyal beğenirlik, bireylerin geçerli olan gerçek inançlarına hitap eden tepkiler yerine kültürel adetlere uyum gösterme yönelimleri olmasıdır (Michaels PJ ve Corrigan PW akt.; Başpınar, 2021). Paulhus'a göre ise bireylerin sosyal kurallara kendini uyumlu olarak gösterme eğilimidir (Paulhus 1984).

Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. ve Lipovčan, L. K. (2011) yaptığı bir araştırmada kişilik özellikleri ve sosyal beğenirliği yordayıcı olarak ele alıp bağımlı değişkeni öznel iyi oluş bileşenleri (yaşamdan memnuniyet, olumlu ve olumsuz etkiler) ile yapılan bu araştırma da; kişiliğin özellikle dışa dönüklük, duygusal istikrar ve vicdanlılığın öznel iyi oluşun güçlü yordayıcıları olduğu görülmüş olup, analize bakıldığında sosyal beğenirlik; her üç öznel iyi oluş bileşeninin de önemli bir yordayıcısı olduğunu görülmek ile beraber, kişilik özellikleriyle birlikte öznel iyi oluşun açıklamasını sağlayan bir değişken olarak görülmüştür. Bu nedenle bireylerin sosyal beğenirlik ile ilgili değişkenlerin ortaya konulması

önemli görülmektedir. Bu araştırmada sosyal beğenirlik ile ilgili olduğu düşünülen diğer değişken kişilerin çok boyutlu algılanan sosyal destek algılarıdır.

Crowne ve Marlowe (1991) (akt. Karaşar, 2014)' e göre sosyal beğenirlik, kendilerini olduğundan daha iyi belirtmeye çalışan kişilerin temel özelliği kabul edilen sosyal etkiye karşı yoğun uyum sağlama isteğidir. Bu uyum sağlamayı aşağıdaki maddeler şeklinde belirtmişlerdir:

- Kendileri için Eğlenceli olmayan durumlar ile karşı karşıya kaldıklarında negatif bir tavır sergilemezler, olumlu bir tavır gösterme eğilimindedirler.
- Sosyal çevresindeki bireyler tarafından kontrol altına alınabilen kanalizetmeye uygun bir yapıya, karaktere sahiptirler.
- Uyumlu davranış gösterme eğilimindedirler.
- Çevresindeki bireylere olumlu, onların beğeneceği türde konuşmalar, iltifatlar etme eğilimlidirler.
- Davranışlarına yönelik değerlendirmelerde ileri bir hassasiyet içerisindedirler
- Kolay ikna olurlar.

Sosyal beğenirlik bireyin sadece bilinçli iken toplum tarafından kabul görülen, beğenilen, onay verilen özelliklere, davranışlara sahip olduğunun göstergesi olmamakla beraber; bilinçsiz bir şekilde iken sosyal kurallara uygun bir şekilde verdiği cevaplarla kendini aldatma eğilimi de içermektedir (Başpınar, 2021).

Sosyal destek ve algılanan sosyal destek farkı tanımları olmakla beraber ince bir farkla birbirine yakın tanımlamalar içermektedir. Literatürde sosyal desteğin ilk kabul görülen tanımlaması Sidney Cobby ait olmakla beraber, ona göre sosyal destek kişinin sevildiğini önemsendiğine ve bir gruba ait olduğunu hissetmesi olarak tanımlamıştır (Cobb, 1976; akt. Aksel, 2018). Halis ve Demirel' göre sosyal destek, kişilerin birbirine biçimsel veya biçimsel olmayan bir şekilde buna uygun yollarla doğrudan ya da dolaylı duygusal yardımda bulunması olarak tanımlamaktadır (Halis ve Demirel ,2016). Sosyal destek algılanan sosyal destek ve sağlayan (alınan) sosyal destek olarak iki şekilde ele alındığı görülmektedir. Algılanan sosyal destek kişinin hayatındaki önem verdiği bireylerden sosyal destek kaynaklarından aldığı tüm yardım ve desteklerdir (Cohen ve Hoberman, 1983, akt. Topkaya ve Kavas, 2015: 984). Algılanan sosyal destek bir bakıma bireyin ihtiyaç duyduğu zamanda yardımına gelebileceği birilerinin olduğuna inanmasıdır (Bora, 2021).

Birey, hayatındaki sosyal destek sayesinde mutlu, huzurlu ve aynı zamanda üretken bir birey olmasını destekler (Arıcıoğlu, 2008). Bir yetişkin birey için zamanın çoğunluğunu beraber geçirdiği çalışma hayatı arkadaşları ve sosyal arkadaşları algılanan sosyal destek kaynakları için çok önemlidir (Annak, 2005).

Özmete ve Pak'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, algılanan sosyal destek arttığında kaygı düzeyi önemli ölçüde azaldığını belirtmekle beraber algılanan sosyal destek, bireylerdeki olumsuz etkilerin düşürülmesi için ve travmatik yaşantılar sonrasında uyum sağlama açısından kolaylaştırmada fayda sağladığını belirtmişlerdir (Özmete ve Pak, 2020). Diğer bir araştırma bulgusuna göre bireylerin arkadaş çevresindeki algılanan sosyal desteğinin boyutunda azalma meydana geldiğinde kişinin içe çekilme tepkileri ile sonuçlanabilecek ve aynı zamanda bunun işlevsel başa çıkma mekanizmalarını da etkileyebileceği ortaya konmuştur.(Börklü, 2021). Küçükkavradım (2020)'ın yaptığı çalışmada bireylerin algılanan sosyal destek arkadaş alt boyutu puanları arttıkça depresyon puanları düşmekte olduğunu bulgusunu belirtmiştir ve aynı zamanda literatür bilgisi ile örtüştüğünü not etmiştir.

Bu araştırma ile sosyal beğenirlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek algısı arasındaki ilişki ile bireylerin yaş, gelir, eğitim düzeyi, sosyal medya kullanımı değişkenleri ilişkileri ortaya konulması amaçlanmaktadır, buna bağlı olarak bireylerin sosyal beğenirlik düzeylerini arttırmaya ve çok boyutlu algılanan sosyal destek boyutlarının farkındalığını arttırmaya dönük olarak çalışmalarda araştırma bulgularının yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı sosyal beğenirlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu nedenle bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel korelasyon yöntemi ile ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıda olan değişkenin birlikte değişimin var olduğunu belirlemek amacıyla yapılan tarama modelidir. (Karasar,2011)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Türkiye’deki 13 yaş üstü farklı yaş gruplarındaki farklı eğitim, mezuniyet ve gruplarındaki katılımcılardan oluşturulmuş toplam 265 kişi çalışma grubunda yer almıştır.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Gruplar		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kız	147	55.5
	Erkek	118	44.5
Yaş	13-19	162	61.1
	19-30	48	18.1
	18 ve üzeri	55	20.8
Gelir	Düşük	20	7.5
	Orta	230	86.8
	Yüksek	15	5.7
Görsel medya	Evet	244	92.1
	Hayır	21	7.9
Eğitim	Lise	171	64.5
	Üniversite	70	26.4
	Yüksek lisans ve üstü	24	9.1

Veri Toplama Araçları

Yaptığımız çalışmamızda katılımcıların demografik bilgilerini ortaya koymak ve veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından 5 soruluk “Demografik Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bahsi geçen formda bireylerin cinsiyet, yaş, ailesinin ekonomik düzeyi, görsel medya temelli sosyal medya kullanımı ve eğitim durumuna yer verilmiştir.

Sosyal Beğenirlik Ölçeği

Sosyal beğenirlik ölçeği (SBÖ). Araştırma da kullanılan Sosyal beğenirlik ölçeği 15 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Sosyal beğenirlik ölçeğinin yapılan güvenirlik analizinde cronbach alpha iç tutarlılık katsayısından faydalanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait güvenirlik katsayısı. 84 olarak tespit edilmiş olup ölçeğinin elde edilen faktör yapısının toplam varyansın %52.29’unu belirlenmiştir. (Erzen, Yurtçu, Kalın ve. Koçoğlu, 2021).

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği (ÇBASDÖ). Araştırma da kullanılan Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği 12 madde ve yedi faktörden oluşmaktadır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği aile, arkadaş, özel olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin Türk dili için geçerlilik ve güvenirlik analizlerini Haluk Arkar (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada bu örneklem grubu için güvenirliliği değerlendirmede ölçeğin tamamı ve alt grupları için cronbach alpha katsayısı değerlendirilmiştir. Buna göre ölçeğin tamamı için cronbach alpha katsayısı 0.85, aile alt grubu için cronbach alpha katsayısı 0.79 arkadaş alt grubu için cronbach alpha katsayısı

0.81 ve özel bir insan alt grubu için cronbach alpha katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur (Köseoğlu,2012). Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için yapılan faktör analizlerinde varyans değerleri olarak % 45.0 aile alt boyutuna % 17.9 özel bir insan ve % 12.4 arkadaş alt boyutuna ait veriler elde edilmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanlar algılanan yüksek sosyal desteğe işaret etmektedir.

İşlem Süreci

Uygulama 8 Nisan- 18 Mayıs 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Her uygulamadan önce araştırmanın konusu, ölçek ve demografik bilgi formunun uygulanma biçimi hakkında bilgi verilmiştir. Anket katılımcıların sorulara cevaplamaları yaklaşık 20 dakika sürdüğü gözlemlenmiştir. İşlem sürecinde bir sorunla karşılaşılmamıştır. Hazırlanan ölçekler ve anketler google form üzerinden hazırlanmış ve internetin farklı sosyal paylaşım kanalları ile katılımcılara ulaştırılmıştır. Gelen cevaplar önce tasnif edilmiş, verilen cevaplar kontrol edilip google formlar üzerinden excel aracılığı ile veriler analiz yapılmak için spss programına aktarımı yapılmıştır.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerini yapmak amacıyla SPSS 26.0 programı kullanılmıştır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar ile Sosyal beğenirlik ölçeğinden elde edilen puanların normallik testi yapılmış Skewness ve Kurtosis değerleri-1.5 ve +1,5 arasında olduğundan dolayı normal dağılım gösterdikleri kabul edilmiştir. Kurtosis ve Skewness değerleri-1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, akt. Erbay, Beydoğan ,2017). Bundan kaynaklı olarak ikili ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı için ilişkisiz t testi; ikiden fazla grup ortalamalarından elde edilen puanların anlamlılığını test etmek için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sosyal beğenirlik ölçeği ve Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada ölçeklerimizin basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış olup sosyal beğenirlik ölçeğimizin çarpıklık değeri .325 çıkmış olup basıklık değeri ise .408 bulunmuştur. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğimiz için yapılan analizde çarpıklık değeri-.511, basıklık değerleri ise-.711 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Sosyal beğenirlik ve Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanlarının betimsel istatistiklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal beğenirlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeklerine ilişkin betimsel istatistiklerin incelenmesi (N=265)

Ölçekler	N	Min	Max	Ortalama	Standart sapma
ÇBASD Alt ölçekler	Aile	4.00	28.00	18.74	7.75
	Arkadaş	4.00	28.00	19.94	6.98
	Özel	4.00	28.00	19.04	7.80
Sosyal Beğenirlik		15.00	64.00	34.51	9.10
Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek		12.00	84.00	57.73	18.39

Tablo 1’de görüldüğü gibi sosyal beğenirlik ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 34,51, standart sapması 9,10, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin aritmetik ortalaması 57,73 standart sapması 18,39 olduğu görülmektedir. Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin alt boyutları olan; aile puanının aritmetik ortalaması 18,74 standart sapması 7,75, arkadaş puanının aritmetik ortalaması 19,94

standart sapması 6,98, özel puanın aritmetik ortalaması 19,04 standart sapması 7,80 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal beğenirlik ve Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinden aldığı puanlar arasındaki ilişki sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Aile, arkadaş, özel, sosyal beğenirlik, çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçek puanları arasındaki korelasyon değerleri (N=265)

Değişkenler	1	2	3	4	5
Aile	--				
Arkadaş	.460**	--			
Özel	.438**	.603**	--		
Sosyal beğenirlik	-.070	.047	.064	--	
ÇBASD	.782**	.829**	.838**	.015	--

**p<.01

Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği ile alt ölçeklerinden aile arkadaş ve özel birinden algılanan destek ve sosyal beğenirlik ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan korelasyon analizi sonucunda puanlar arasındaki istatistik açıdan incelenmiş olup tablo 2 de yer almaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi aile algısının, arkadaş algısı ($r=0.460$, $p<.01$) özel birinin desteği ($r=0.438$, $p<.01$) ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ($r=0.782$, $p<.01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermekte olup sosyal beğenirlik ($r=-.070$, $p>.05$) ile negatif yönde bir ilişki olduğu ve istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı tabloda görülmektedir. Tablomuzda görüldüğü gibi arkadaş desteğinin, özel birinden aldığı destek ile ($r=0.603$, $p<.01$) çok boyutlu algılanan sosyal destek ($r=0.829$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermekte olup sosyal beğenirlik ($r=0.047$, $p>.05$) ile negatif yönde ve anlamlı bulunmayan bir ilişki olduğu tabloda görülmektedir. Özel birinin desteği, çok boyutlu algılanan sosyal destek ($r=0.838$, $p<.01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler göstermekte olup sosyal beğenirlik ($r=0.64$, $p>.05$) ile pozitif yönlü anlamsız bir ilişki göstermektedir. Sosyal beğenirlik ile çok boyutlu algılanan sosyal destek ($r=0.015$, $p>.05$) arasında pozitif yönlü anlamlı bulunmayan bir ilişki görülmektedir.

Sosyal beğenirlik ve Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinden aldığı puanlar ikili değişkenlere göre t testi sonuçlarına Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1 Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutların Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

		Cinsiyet	N	X±S	Sd	t	P
ÇBASD Alt ölçekler	Aile	Kadın	147	18.59±8.06	263	-0.36	.717
		Erkek	118	18.94±7.38			
	Arkadaş	Kadın	147	20.48±6.97	263	1.40	.161
		Erkek	118	19.27±6.96			
	Özel	Kadın	147	19.91±7.73	263	2.02	.043
		Erkek	118	17.96±7.78			

	Cinsiyet	N	X±S	Sd	t	P
Sosyal beğenirlik	Kadın	147	34.66±9.08	263	0.30	.760
	Erkek	117	34.32±9.17			
Çok boyutlu algılanan sosyal destek	Kadın	147	58.98±17.88	263	1.23	.217
	Erkek	118	56.17±18.97			

Bireylerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(263)=1.23, p>.05]. Kadın bireylerin çok boyutlu algılanan sosyal destek algısı ($\bar{X}$ =58,98) düzeyleri erkek bireylere ($\bar{X}$ =56,17) göre daha yüksektir. Aile den algılanan çok boyutlu destek cinsiyete göre anlamlılık göstermemektedir [t(263)=-0,36, p>.05]. Erkek bireylerin aileleri tarafından çok boyutlu algıladıkları sosyal destek puanları ($\bar{X}$ =18,94) ile kadın bireyler ($\bar{X}$ =18,59) tarafından algılanan çok boyutlu destek puanı daha yüksektir. Arkadaşlar tarafından algılanan çok boyutlu destek cinsiyete göre anlamlılık göstermemektedir [t(263)=1,40, p>.05]. Kadınların ($\bar{X}$ =20,48) arkadaş çevresinden algıladıkları çok boyutlu sosyal destek erkekler ($\bar{X}$ =19,27) göre daha yüksektir. Özel bireylerden algılanan çok boyutlu destek cinsiyete göre anlamlılık göstermektedir [t(263)=2,02, p<.05]. Kadınların ($\bar{X}$ =19,91) özel birinden algıladıkları çok boyutlu sosyal destek erkekler ($\bar{X}$ =17,96) göre daha yüksektir. Bireylerin Sosyal beğenirlik ölçeği puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(263)=0,30, p>.05]. Kadınların sosyal beğenirlik puanı ($\bar{X}$ =34,66) erkek bireylere göre ($\bar{X}$ =34,32) daha fazladır.

Tablo 3.2 Sosyal Beğenirlik Ölçeği, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Alt Boyutların Puanlarının Görsel Medya Kullanımı Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

		Görsel Medya	N	X±S	Sd	t	P
CBASD Alt Ölçekler	Aile	Evet	244	18.58±7.83	263	-1.15	.25
		Hayır	21	20.60±6.77			
	Arkadaş	Evet	244	20.06±6.91	263	0.97	.33
		Hayır	21	18.52±7.78			
	Özel	Evet	244	18.93±7.85	263	-0.78	.43
		Hayır	21	20.33±7.20			
Sosyal beğenirlik	Evet		244	34.82±8.92	263	1.92	.05
	Hayır		21	30.85±10.61			
Çok boyutlu algılanan sosyal destek	Evet		244	57.58±18.41	263	-0.45	.65
	Hayır		21	59.47±18.53			

Bireylerin çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği puanı görsel medya kullanan ve kullanmayan bireylere göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(263)=-0,45, p>.05]. Çok boyutlu algılanan sosyal destek puanı görsel medya kullanmayanların ($\bar{X}$ =59,47) kullanan bireylere göre ($\bar{X}$ =57,58) daha yüksektir. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “aile” alt boyutunun görsel medya kullanmayanların kullanan bireylere göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(263)=-1,15, p>.05]. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “aile” alt boyutunun puanı görsel medya kullanmayanların ($\bar{X}$ =20,60) kullanan bireylere göre ($\bar{X}$ =18,58) daha yüksektir. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “arkadaş” alt boyutunun görsel medya kullanmayanların kullanan bireylere göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(263)=0,97, p>.05]. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “arkadaş” alt boyutunun puanı görsel medya kullanan

bireylerin ($\bar{X}=20,06$) kullanmayan bireylere göre ($\bar{X}=18,52$) daha yüksektir. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “özel” alt boyutunun görsel medya kullanmayanların kullanan bireylere göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(263)=-0,78$, $p>.05$]. Çok boyutlu algılanan sosyal destek “özel” alt boyutunun puanı görsel medya kullanmayanların ($\bar{X}=20,33$) kullanan bireylere göre ($\bar{X}=18,93$) daha yüksektir. Katılımcıların Sosyal beğenirlik ölçeğinin puanı görsel medya kullanan ve kullanmayan bireylere göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t(263)=1,92$, $p<.05$]. Sosyal beğenirlik ölçeğinin puanı görsel medya kullanan bireylerin ($\bar{X}=34,82$) kullanmayan bireylere göre daha yüksektir ($\bar{X}=30,85$).

| 188

Bireylerin sosyal beğenirlik ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeklerinden aldıkları puanları ikiden fazla değişkene göre ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizinin sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir

Tablo 3.3: Aile Alt Boyutunun Gelir, Yaş ve Eğitim Puanlarının İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Değişken		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Gelir	Düşük	20	16.55±7.72	G.A	187.01	2	93.51	1.56	.21
	Orta	230	18.77±7.89	G.İ	15709.04	262	59.95		
	Yüksek	15	21.20±20	Top.	15896.06	264			
Yaş	13-19	162	16.95±8.02	G.A	1350.40	2	675.20	12.16	.00
	20-30	48	21.33±6.56	G.İ	14545.65	262	55.51		
	30 +	55	21.78±6.30	Top.	15896.06	264			
Eğitim	Lise	171	17.55±8.18	G.A	824.63	2	412.31	7.16	.00
	Üniversite	70	20.20±6.80	G.İ	15071.42	262	57.52		
	Y. Lisans+	24	23.00±4.64	Top.	15896.06	264			

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere aile alt ölçeğinin puanları gelire göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-262)=1.56$ $p>.05$]. Tablomuz da görüldüğü gibi yaş [$f(2-262)=12.16$ $p<.05$] ve eğitim [$f(2-262)=7.16$ $p<.05$] değişkenlerinin puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için scheffe test sonuçlarına bakılmıştır. 30 yaş üstü bireylerin aile alt ölçeğinin puanı ($\bar{X} =21.78$) diğer iki grup olan 13-19 arası bireylerin ($\bar{X} =16.95$) ve 20-30 ($\bar{X} =21.33$) arası gruptaki bireylerin puanından anlamlı olarak aritmetik ortalama puanı yüksek çıkmıştır. Eğitim grubundakilerin farklılaşması hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan scheffe testine göre yüksek lisans ve üstü bireylerin ($\bar{X} =23.00$) lise ($\bar{X} =17.55$) grubundaki ve üniversite ($\bar{X} =20.20$) grubundakilere göre anlamlı olarak puanları yüksek çıkmıştır.

Tablo 3.4: Arkadaş Alt Boyutunun Gelir, Yaş ve Eğitim Puanlarının İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Değişken		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Gelir	Düşük	20	19.65±6.65	G.A	12.94	2	6.47	.13	.87
	Orta	230	19.91±7.12	G.İ	12857.21	262	49.07		

Değişken	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Yüksek	15	20.80±5.26	Top.	12870.15	264			
Yaş	13-19	162	19.30±7.12	G.A	178.14	2	89.07	1.83 .16
	20-30	48	21.22±5.75	G.İ	12692.00	262	48.44	
	30 +	55	20.70±7.41	Top.	12870.15	264		
Eğitim	Lise	171	19.56±7.18	G.A	87.83	2	43.91	.90 .40
	Üniversite	70	20.38±6.88	G.İ	12782.31	262	48.78	
	Y. Lisans+	21	21.37±5.65	Top.	12870.15	264		

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere arkadaş alt ölçeğinin puanları gelire göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-262)=.13$ $p>.05$]. Benzer şekilde yaş [$f(2-262)=1.83$ $p>.05$] ve eğitim [$f(2-262)=.90$ $p>.05$] puanları da o anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.5: Özel Biri Alt Boyutunun Gelir, Yaş ve Eğitim Puanlarının İki'den Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Değişken	N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Gelir	Düşük	20	18.90±8.89	G. A	98.42	2	49.21	.80 .44
	Orta	230	18.89±7.79	G. İ	15969.02	262	609.5	
	Yüksek	15	21.53±6.28	Top.	16067.45	264		
Yaş	13-19	162	17.36±7.88	G. A	1260.75	2	630.37	11.15 .00
	20-30	48	20.72±7.40	G. İ	14806.70	262	56.51	
	30 +	55	22.52±6.40	Top.	16067.45	264		
Eğitim	Lise	171	17.93±7.80	G. A	747.57	2	373.78	6.39 .00
	Üniversite	70	20.31±7.87	G. İ	15319.87	262	58.47	
	Y. Lisans+	21	23.25±5.45	Top.	16067.45	264		

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere özel biri alt ölçeğinin puanları gelire [$f(2-262)=.80$ $p>.05$] göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablomuzun verileri incelendiğinde yaş [$f(2-262)=11.15$ $p<.05$] ve eğitim [$f(2-262)=6.39$ $p<.05$] puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için scheffe test sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan scheffe testine göre 30 yaş üstü bireylerin özel biri alt ölçeğinin puanı ($\bar{X}=22.52$) diğer iki grup olan 13-19 arası bireylerin ($\bar{X}=17.36$) ve 20-30 arası gruptaki bireylerin puanından ($\bar{X}=20.72$) anlamlı olarak aritmetik ortalama puanı yüksek çıkmıştır. Eğitim [$f(2-262)=4.25$ $p<.05$] puanları anlamlı farklılık oluşturduğu tablomuz da yüksek lisans ve üstü ($\bar{X}=23.25$) grubundaki bireylerin puanı lise ($\bar{X}=17.93$) grubunun puanından ve üniversite ($\bar{X}=20.31$) grubunun puanından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Tablo 3.6: Sosyal Beğenirlik Ölçeğinin Gelir, Yaş ve Eğitim Puanlarının İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Değişken		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	p
Gelir	Düşük	20	31.70±10.03	G. A	191.38	2	95.69	1.15	.31
	Orta	230	34.66±9.04	G. İ	21714.82	262	82.88		
	Yüksek	15	35.86±8.64	Top.	21906.20	264			
Yaş	13-19	162	34.71±8.46	G. A	1260.75	2	630.37	11.15	.00
	20-30	48	33.25±9.94	G. İ	14806.70	262	56.51		
	30 +	55	35.01±10.20	Top.	16067.45	264			
Eğitim	Lise	171	34.45±8.75	G. A	16.34	2	8.17	.09	.90
	Üniversite	70	34.85±10.24	G. İ	21889.85	262	83.54		
	Y. Lisans+	24	33.95±8.42	Top.	21906.20	264			

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere sosyal beğenirlik ölçeğinin puanları gelire göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$f(2-262)=1.15$ $p>.05$]. Tablomuzdaki verilere göre yaş puanları [$f(2-262)=11.15$ $p<.05$] anlamlı farklılık göstermekte olup eğitim [$f(2-262)=.09$ $p>.05$] puanı ise anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaş puanlarının arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan scheffe testi sonucuna göre 30 yaş üstü bireylerin puanı ($\bar{X}=35.01$) diğer iki grup olan 13-19 arası bireylerin ($\bar{X}=34.71$) ve 20-30 ($\bar{X}=33.25$) arası gruptaki bireylerin puanından anlamlı olarak aritmetik ortalama puanı yüksek çıkmıştır.

Tablo 3.7: Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Gelir, Yaş ve Eğitim Puanlarının İkiden Fazla Değişken Ortalamalarına Göre Anova Sonuçları

Değişken		N	X±S	VK	KT	Sd.	KO	F	P
Gelir	Düşük	20	55.10±20.80	G. A	648.21	2	324.10	.95	.38
	Orta	230	57.58±18.47	G. İ	88681.29	262	338.47		
	Yüksek	15	63.53±12.87	Top.	89329.50	264			
Yaş	13-19	162	53.61±18.37	G. A	7146.33	2	3573.17	11.39	.00
	20-30	48	63.29±15.56	G. İ	82183.17	262	313.67		
	30 +	55	65.01±17.44	Top.	89329.50	264			
Eğitim	Lise	171	55.05±18.33	G. A	4279.05	2	2139.52	6.59	.00
	Üniversite	70	60.90±18.87	G. İ	85050.45	262	324.62		
	Y. Lisans+	21	67.62±12.01	Top.	89329.50	264			

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin puanları gelire [$f(2-262)=.95$ $p>.05$] göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Tablomuzun verileri incelendiğinde yaş [$f(2-262)=11.39$ $p<.05$] ve eğitim [$f(2-262)= 6.59$ $p<.05$] puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Yaş puanlarının arasında anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu test etmek için yapılan scheffe testi sonucuna göre 30 yaş üstü bireylerin puanı ($\bar{X}=65.01$) diğer iki grup olan 13-19 arası

bireylerin ($\bar{X}$ =53.61) ve 20-30 arası gruptaki bireylerin puanından ($\bar{X}$ =63.29) anlamlı olarak puanı yüksek çıkmıştır. Eğitim [$f(2-262)= 6.59$ $p<.05$] puanları anlamlı farklılık oluşturduğu tablomuz da yüksek lisans ve üstü ($\bar{X}$ =67.62) grubundaki bireylerin puanı lise ($\bar{X}$ =55.05) grubunun puanından ve üniversite ($\bar{X}$ =60.90) grubunun puanından anlamlı bir şekilde yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada bireylerin sosyal beğenirlik düzeylerinin çok boyutlu algılanan sosyal destek ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırma verilerimiz incelendiğinde, ölçeklerden aldıkları toplam puanların cinsiyete göre sonuçlarına bakıldığında; erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre aileden algıladığı çok boyutlu sosyal destek düzeyi daha yüksektir. Bunun nedenleri arasında toplumumuzda erkek bireylerin iş kurma, maddi bağımsızlığını kazanma, ailenin koruyucusu gibi roller verilmesi gibi nedenlerden dolayı daha desteklendiği düşünülmektedir. Literatürde bunun sebeplerine ilişkin araştırma verilerine ulaşılmamıştır.

Sosyal destek, dengeli bir ruh sağlığına ve bireyin fiziksel sağlığına yönelik oluşan tehlikelere karşı koruyucu rolü olmaktadır. Sosyal destek kuramı, aileden alınan desteğin bireyin yaşamında stresi önleyici etkisine ve özellikle ruhsal ve fiziksel sağlığın sürdürülmesindeki önemine dikkat çekmektedir (Ünsar ve ark.2009). Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre arkadaş çevresinden aldığı sosyal destek düzeyleri daha yüksek çıkmış olup benzer şekilde kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre özel birinden algıladığı çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Ökdem ve Yardımcı 'ya (2010) göre aile sosyal destek mekanizmasının en önemli kaynakları arasındadır. Birey sosyal ağ içindeki ilişkilerini içinde bulunduğu sosyal destek ağında ilk sırada yer alan aileden alamadığında sosyal desteği arkadaş çevresinden ve özel birinden aldığı destek ile doldurmaya çalışmaktadır. Araştırmamızda kadın katılımcılarının aileden yeteri kadar alamadığı sosyal desteğini ve algısını arkadaş ve özel birinden almaya çalıştığı söylenebilir, bu bağlamda Litwin (2000) “kişinin, asıl destek kaynağı olarak gördüğü aile bireylerinden veya çocuklarından alamadığı desteği arkadaşları veya komşuları ile doldurmaya yöneldiği” söylemektedir. Bir yetişkin birey için zamanın çoğunluğunu beraber geçirdiği çalışma hayatı arkadaşları ve sosyal arkadaşları algılanan sosyal destek kaynakları için çok önemlidir (Annak, 2005). Kadın katılımcılarının sosyal beğenirlik düzeyleri erkek katılımcılara göre yüksek bir fark olmasa da düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Çok boyutlu algılanan sosyal destek puanlarında kadın katılımcılarının düzeyleri erkek katılımcılara göre yüksek olduğu görülmektedir.

Özbay (1998) kadınların erkeklere göre destek sağlama açısından daha büyük sosyal bir ağa sahip olduğunu belirtmektedir. Bundan yola çıkarak araştırmamızda kadın katılımcıların arkadaş çevrelerinden (sosyal hayatta bireylerin arkadaş sayısı, aile bireylerinin sayısından genellikle daha fazla olduğu gözlenmektedir) ve özel birinden aldığı sosyal destek algısı yüksek çıkması olağan bir durumdur. Yapılan çok sayıda araştırma sosyal destek sisteminin kişinin sosyolojik ve psikolojik açıdan sorunlarının çözümü, önlenmesi ve aynı zamanda tedavisinde, durumlarla başa çıkabilmesinde güçlü bir kaynak olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Akar, Yaldız ve Eker 2001; Terzi, 2008; Yıldırım, 1997).

Katılımcıların aileden algılanan çok boyutlu destek ile sosyal beğenirlik puanları arasında negatif yönde bir ilişki (korelasyon) olduğu verilerimiz de bulunmuş olup aynı zamanda, arkadaş, özel biri ve çok boyutlu algılanan sosyal destek puanları ile sosyal beğenirlik puanlarının anlamlı bir ilişkisi görülmemiştir. Araştırmamızda arkadaş çevresinden algılanan sosyal desteğin; aileden algılanan sosyal destek, özel birinden alınan sosyal destek ve çok boyutlu algılanan sosyal destek ile anlamlı bir ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerimizden yola çıkarak sosyal destek mekanizmalarının birbirini etkiledikleri düşünülebilir.

Araştırmamızın verileri incelendiğinde görsel medya kullanımı ile ilgili olarak elde edilen verilerde; görsel medya temelli sosyal medya kullanmayan bireylerin ailelerinden aldıkları sosyal destek düzeyleri daha yüksektir. Bu sonuç şöyle değerlendirilebilir: Görsel temelli sosyal medya kullanmayan bireyler sosyal destek algıları başka yönle, değişkenlere yönelmektedir. Bundan dolayı görsel temelli sosyal medya kullanmayan bireyler sosyal ağ haritasında ilk sırada ve en kolay ulaşılabilir yer alan aileden algıladıkları destek daha fazla olduğu düşünülebilir. Elde edilen veriler de benzer şekilde özel birinden algılanan sosyal destek ve çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeylerinde görsel medya kullanmayan kişilerde katılımcıların puanlarının düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Verilerimiz de bir diğer belirlenen sonuç görsel medya temelli sosyal medya kullanan bireylerde arkadaş çevrelerinden aldıkları sosyal

destek ve sosyal beğenirlik düzeyleri daha yüksektir. Görsel medya temelli sosyal medya kullanımında sosyal beğenirlik düzeylerinde evet ve hayır diyenlerin arasında anlamlı bir farklılaşma meydana gelmiştir. Günümüzde ülkemizde sosyal medya çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal medyalar temel olarak arkadaş çevresi, diğer kullanıcı veya kurumlarla etkileşime girmek için kullanılmaktadır. Sosyal medya kullanımlarında arkadaş çevresi daha çok gelişmekte daha hızlı beğeni veya geri dönüşler alınmaktadır. Bundan kaynaklı olarak bireylerin algıladıkları sosyal destek ve sosyal beğenirlik düzeyleri artmaktadır. Datareportal Digital 2022 ‘nin şubat ayında yayınlanan raporuna göre; sosyal medya kullanıcılarının toplam nüfusa oranına bakıldığında Türkiye yüzde 80.8 ile dünya ortalamasının üzerinde olup dünya çapında kullanılan ortalama sosyal ağ sayısı 7.5 iken Türkiye’de ortalama sosyal ağ sayısı 8.1 olarak öne çıkıp dünya çapında kullanıcılar Instagram mobil uygulamasında (android) aylık 11.2 saat geçirilirken, Türkiye’de 20.2 saat geçirmektedir. Ülkemizin ilk sırada yer alması, favori sosyal ağımızın fotoğraf ve video görsel temelli olan Instagram olduğunu da göstermektedir.

Gelir düzeyi yüksek olan bireylerin katılımcıların ailelerinden algıladıkları çok boyutlu destek düşük ve orta gelirli katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre ailenin gelir durumu yükseldikçe araştırmamıza konu olan katılımcılar aileden algıladıkları desteğinin yükseldiği söylenebilir. Verilerimizde ayrıca eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde olan katılımcıların lise ve üniversite eğitim durumunda olan bireylerde aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri anlamda bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Eğitim kademesi arttıkça zorluk derecesi de artmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bireylerde doktora, yüksek lisans vb kademelerde sosyal destek beklentileri artmakta ve bundan kaynaklı çok boyutlu algılarının sosyal destek düzeyleri daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

Gelir düzeyi yüksek olan katılımcılar da arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek gelir düzeyi orta ve düşük olan katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Yılmaz ve Coşkun ve Karaca’nın (2008) üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışmasına göre gelir düzeyi düşük olan bireylerin ekonomik yetersizlikler nedeniyle sosyal aktivitelere daha az katıldıkları ve sosyal ağlarının azaldığı düşünülmektedir. Araştırmamızın verileri incelendiğinde bu yormada ile bireylerin gelir düzeyleri sosyal alan aktivitelerine katılım imkânı yaratma koşulları ve buna bağlı olarak sosyal çevrenin azlığından kaynaklı algıladıkları destek daha az olduğu düşünülebilir. 30 ve üstü yaşında olan katılımcıların 13-19 ve 20-30 yaşındaki bireylerden arkadaş çevresinde algıladıkları sosyal destek düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde olan bireylerin lise ve üniversitede eğitim düzeyindeki bireylere göre arkadaş çevrelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha yüksektir olduğu görülmektedir.

Gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların özel birinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri, düşük ve orta gelir düzeyine sahip bireylerde daha yüksek çıkmıştır. Yaşları 30 ve üstü olan bireylerde yaşları 13-19 ve 20-30 yaşları arasında olan bireylere göre özel birinden algıladıkları sosyal destek anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır.

Baran ve ark. (2014) yaptığı araştırmaya göre sosyal destek üzerinde ekonomik durumunu etkili olduğunu belirtmektedir. Araştırma verilerimizde gelir düzeyleri yüksek olan katılımcıların sosyal beğenirlik düzeyleri, düşük ve orta gelir düzeyindeki bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düşük ve orta gelir düzeyindeki katılımcılara göre yüksek çıktı verilerimizi görülmektedir. Bireylerin ekonomik düzeyleri alım gücünü (sosyal çevresini geliştireceği imkanları satın alma veya kiralanması ör: spor salonu paketleri) ve aynı zamanda maddi kaynak gerektiren sosyal etkinliklere katılmayı sınırlamakta dolaylı veya doğrudan sosyal algıyı düşürdüğü düşünülmektedir. Bireylerin ekonomik durumlarının düşük seviyede ya da başka tabirle yetersiz olması sosyal ilişkileri olumsuz etkilediği ve sosyal destek algısını azaltmaktadır (Ünsar ve ark.2009). Eğitim düzeyleri yüksek lisans ve üstü olan bireylerin lise ve üniversite düzeyindeki bireylere göre sosyal beğenirlik düzeyleri daha yüksek olduğu görülmekle birlikte yine eğitim düzeyi yüksek lisans ve üstü olan bireylerde lise ve üniversite düzeyinde olan katılımcılara göre özel birinden algıladıkları sosyal destek anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre 30 yaş üstü olan bireylerde araştırmadaki diğer yaş aralığındaki bireylere göre anlamlı bir şekilde çok boyutlu algıladıkları sosyal destek düzeyleri daha yüksek olduğu araştırmamızda ulaşılmıştır. Araştırma verilerimizde 30 yaş üstü olan bireylerin sosyal beğenirlik puanlarının düzeyleri ailelerinden, arkadaş çevresinden ve özel birinin varlığından aldıkları puanlar daha yüksek çıkmıştır.

Yaş düzeylerine göre 30 yaş ve üstü olan katılımcıların diğer katılımcılara göre sosyal beğenirlik düzeyleri anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Yaş ortalamaları 30 ve üstü olan katılımcılar da ailelerinden algıladıkları sosyal destek 13-19 ve 20-30 yaş arasındaki bireylerde daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedenlerden biri, yaşla birlikte sosyal çevrenin daha genişlemesi, arkadaş sayısının daha artması ve bireylerin evlilik yoluyla aile kurup sosyal ağlarının ilk teması olan ailelerini kurması olabilmektedir. Literatür incelendiğinde karşılaşılan bilgilerden biri, kişilerde sahip olunan sosyal destek kaynakları başkalaşmasıdır. Bir çocuk için sosyal destek kaynakları ailesi, kardeşleri, oyun veya okuldaki sınıf arkadaşı iken yetişkin bireylerde aile ile birlikte yakın akrabalar, komşular yine arkadaş, yaptığı meslekteki meslektaş ve iletişim halinde olduğu diğer bireyler tüm bu kaynaklarda bulunur (Törnük, 2019).

Çalışmamızda 30 yaş üstü bireyler aileden aldıkları sosyal destek algısı 13-19 yaşları arasındaki bireylerden daha yüksek olduğu görülmektedir. 13-19 yaş arası bireylerde bu yaş dönemine denk gelen ergenlik döneminin daha sağlıklı geçirilmesi açısından ailelerinden daha destekleyici sosyal algıları yüksek tutumlar sergilemeleri önerilmektedir. Ergenlerin bağımsızlıklarını kazanma çabalarında ailelerin sergileyeceği destekleyici tutumlar, denge sağlayıcı bir işlev üstlenmektedir. Sosyal destek temel sosyal gereksinimleri karşılamaktadır. Sosyal destek; psikolojik sağlığı ve fizyolojik sağlığı olumlu yönde etkilediğinden dolayı 13-19 yaş arasındaki bireylere, ailelerin sosyal destek sağlamaları fayda sağlayacaktır. Çünkü bireyler, hayatındaki sosyal destek sayesinde mutlu üretken bir birey olmasını destekler. Gelir düzeyi, yaşları ve eğitim düzeyi fark etmeksizin ülkemizdeki kurumlarda, aile içerisinde ve başka alanlarda bireylere sosyal destek sağlanarak, algılanan destek düzeyi yükseltilerek, desteklenerek daha sağlıklı nesiller, toplum bireyleri yetiştirilebilir. Algılanan sosyal destek ve sosyal beğenirlik, anne ve baba eğitim düzeyi, benlik saygısı, ekonomik gelir bağımsızlığı, medeni durumu, çocuk sayısı, anne baba boşanmış ya da birlikte, çalışılan kurum (özel sektör, devlet) yaşanılan ailenin çeşidi (çekirdek, geniş aile vb) gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilmektedir.

Araştırmamızda katılımcı sayısı araştırmamızın sınırlılıklarından biri olarak sayıla bilmekle beraber aynı zamanda araştırma verilerinin bağımsız değişkenlerle sınırlı olup belirli sınırlı değişkenler açısından incelenmiştir.

KAYNAKÇA

- Aksel, B. (2018). 0-6 Yaş arası çocuğu olan annelerin psikolojik iyi oluşlarının öznel iyi oluş, öğrenilmiş güçlülük ve algılanan sosyal destek açısından yordanması. [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Annak, B. B. (2005). Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: duygu-durum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma. [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Arıcıoğlu, A. (2008). Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek. [Yüksek Lisans Tezi]. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başpınar, S. (2021). Tıp fakültesi öğrencilerinin engelli bireylere yönelik tutumları ve sosyal beğenirlik düzeyleri ile ilişkisi. [Halk Sağlığı Uzmanlık Tezi]. Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Baran, M., Küçükakça, G., Ayran, G. (2014). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin sigara kullanımı üzerindeki etkisi. ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi 2014;15(1):9-15.
- Bora, S. (2021). Otizimli ve down sendromlu çocuğu olan ailelerde sosyal destek algısı ve aile işlevselliğinin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi. [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Börklü, Ö. A. (2021). Üniversite öğrencilerinde covid-19 dönemindeki sosyal izolasyon ve sosyal destek algısı ile siber mağduriyetle başa çıkma düzeyi ve psikolojik iyilik hali arasındaki ilişkiler. [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programı, Başkent Üniversitesi, Ankara.

- Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. ve Lipovčan, L. K. (2011). Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being. *Psihologijske tema* 20 (2011), 2, 261-276.s.261
- Digital 2022: Turkey — DataReportal – Global Digital Insights <https://datareportal.com/reports/digital-2022-turkey>
- Eker, D., Akar, H. & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12.
- Erbay, Ş., Beydoğan, H.Ö., (2017). Eğitimcilerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3. 246-258.
- Halis, M. ve Demirel, Y. (2016). Sosyal Desteğin Örgütsel Soyutlama (Dışlanma) Üzerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11.
- Karaşar, B. (2014). Üniversite öğrencilerinde sosyal onay ihtiyacının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Doktora Tezi] Eğitim Bilimleri, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Çalışan çocukların psikolojik sorunları ve etkileyen faktörler. [Yüksek lisans tezi]. Halk Sağlığı Hemşireliği anabilim dalı halk sağlığı hemşireliği programı. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Küçükkavradım, Ü. (2020). Bir Grup Mastektomili kadında beden ve sosyal destek algısının depresyon düzeyine ilişkisinin incelenmesi. [Yüksek Lisans Tez]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı Işık Üniversitesi. İstanbul
- Johnson T.P., Fendrich, M., Mackesy-Amity, M.E. (2012). An evaluation of the Crowne-Marlowe social desirability scale. *Quality ve Quantity*. 2012; 46(6): 1883–96.
- Ökdem Ş, Yardımcı F. (2010) Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 2010;11(3):228-34.
- Özmete, E. ve Pak, M. (2020). The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey. *Social Work in Public Health* 2020, VOL. 35, NO. 7, 603–616.
- Paulhus DL. Two-Component Models of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1984; 598- 609. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>
- Randall ve Fernandes, 1991, akt. Dönmez, O., Akbulut, Y. (2003). Siber Zorbalık Çalışmalarında Sosyal Beğenirlik Etmeni. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. Cilt:6, Sayı:2, syf.5 (2003). <https://doi.org/10.17943/etku.19033>
- Özbay, Y. (1996). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ile yardım arama tutumları arasındaki ilişki. IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, Ankara. s.175-189.
- Topkaya, N. ve Kavas, A. B. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/2 Winter 2015, p. 979-996 *Turkish Studies*. Ankara.
- Törnük, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı. [Yüksek Lisans Tez]. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Ünsar, S., Kurt S. S., Demir M., Zafer, R., Erol, Ö. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri ve etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. (1), 17-29
- Yılmaz, E., Yılmaz, E., & Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2).

Yıldırım, D. (1997). Algılanan sosyal desteği ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 81-87



Makale id= 89

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6490-7718

| 196

Matematik Eğitiminde Üst Bilişsel Sorularla Desteklenmiş Ev Ödevleri ile İlgili Öğrencilerin Görüşlerinin İncelenmesi**Araştırmacı Mert Burak Aydemir¹, Dr. Öğretim Üyesi Handan Demircioğlu²**¹MEB Öğretmen² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

*Corresponding author: Mert Burak Aydemir

Özet: Bu çalışmanın amacı üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan eylem araştırması benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Güneydoğu Anadolu bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 8. Sınıftaki 22 öğrenci oluşturmaktadır. Üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevleri her bir aşamasında öğretmen ve öğrencilerin gerçekleştirmeleri gerekli olan kritik davranışlar içeren dört aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın verileri ev ödevi öğrenci görüşme formuyla süreç sonunda öğrencilerle yapılan yazılı görüşmeler ile toplanmıştır. Bu formlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili görüşlerinde ev ödevi sorularının etkileşimli tahtaya yansıtılarak anlatılması sonucunda ödev sorularının daha iyi ve açık bir şekilde anladıklarını ve soruları çözüm sürecindeki yanlışlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapamadıkları ev ödevi sorularının sınıfta çözülmesinin faydalı olduğunu ve öğretmen tarafından yapılan dönüt ve düzeltmelerin öğrenme eksikliklerinin görülmesini sağladığını ifade etmiştir. Öğrenciler öz değerlendirme formu ile kendilerini, akran değerlendirme formu ile arkadaşlarını değerlendirdiklerinde yaptıkları ve yapamadıkları soruları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu ödev yönteminin farklı disiplinlerde de uygulanmasının yararlı olacağını ve kendilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca ev ödevlerinin öğrenileni evde tekrar etme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Ev Ödevi, Üstbiliş**Examining Students' Opinions On Homework Supported With Metacognitive Questions in Mathematics Education**

Abstract: The aim of this study is to examine student opinions about homework supported by metacognitive questions. Action research, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. The participants of the study consist of 22 students in the 8th grade studying in a secondary school affiliated with the Ministry of National Education in the Southeastern Anatolia region in the 2023-2024 academic years. Homework, supported by metacognitive questions, consists of four stages, each stage of which includes critical behaviors that teachers and students must perform. The data of the study were collected through written interviews with the students at the end of the process using the homework student interview form. Content analysis method was used to analyze the data obtained from these forms. According to the findings, the students stated in their opinions about the homework supported by metacognitive questions that they understood the homework questions better and more clearly as a result of reflecting the homework questions on the interactive board and that they learned their mistakes in the solution process. Students stated that it was beneficial to solve the homework questions they could not complete in class, and that the feedback and corrections made by the teacher enabled their learning deficiencies to be seen. Students stated that they better understood the questions they did and could not answer when they evaluated themselves with the self-evaluation form and their friends with the peer evaluation form. Students stated that it would be useful to apply this homework method in different disciplines and that they could

improve themselves. Students also stated that homework provided an opportunity to repeat what was learned at home.

Keywords: Mathematics Homework, Metacognition

GİRİŞ

Ev ödevine yönelik alanyazında farklı tanımlar yapılmaktadır. Corno (1996) ev ödevini, genellikle eve getirilen okul çalışması olarak tanımlanmaktadır. Ev ödevleri *yapılacağı yer ile ilgili* okul, sınıf veya ders dışında yapılması gereken (Walberg ve Paschal, 1995; Okan, 1989; Cooper, 1989; Uçar, 2018; Kaplan, 2018), *kişi sayısı ile ilgili* tek başına ya da grup içerisinde yapılabilen (Okan, 1989), *öğrenmeye etkisi ile ilgili* öğrencilerin öğrenimlerini desteleyen, bilginin tekrar edilmesi ve pekiştirilmesini sağlayan (Kaplan, 2018; Türkoğlu, Karakuş ve İflazoğlu, 2007), öğrencilerin *duygu ve becerileri ile ilgili* sorumluluk duygusunu, öz disiplin ve kendi kendine öğrenebilme becerisini geliştiren (Gür, 2002) görevler/çalışmalardır. Elgit (2019) iyi bir ev ödevinde yapılacak iş ve işlemlerin dış etkilere uzak bir ortamda bir plan çerçevesinde olması gerektiğini, ödev üzerine tartışma olanağının sağlanmasının yanı sıra öğrencinin sürekli çalışma gayreti içinde olmasına bakılması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim öğretmenlerin *ev ödevi verme amaçlarında* farklılıklar görülmektedir. Disiplin içerisindeki konularda öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi, sonraki derslere ön hazırlık olması vb. amaçlarla ev ödevi verilebilmektedir. Alan yazında ev ödevi verme çalışmalarında öğrenileni tekrar etme (Büyüktokatlı, 2009; Cooper, 2001), konuların pekiştirilmesini sağlama (Büyüktokatlı, 2009; Hizmetçi, 2007), sorumluluk bilinci kazandırma (Elgit, 2019; Gür, 2002), öğrenilenlerin kalıcılığını artırma (Gür, 2002; Hizmetçi, 2007) gibi amaçlar ön plana çıkmaktadır. Elbette ev ödevi yoluyla öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerin geliştirilebilmesi için ev ödevlerinin *planlı* bir şekilde verilmesi önemlidir. Bu süreçte ev ödevi verilmeden önce öğrencilerde kazandırılması gereken hedefler belirlenmelidir. Yani verilecek ev ödevleri belirlenen hedeflere uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları çerçevesinde iyi bir ev ödevini planlama aşamasında, *verilecek ödevin hangi kazanımlara yönelik olacağı, ne amaçla bir ödev verileceği, ödevin ne kadar sürede yapılacağı, öğrencinin yardıma ihtiyaç duyup duymayacağı ve öğrenciye nasıl katkı sağlayacağı* hususları göz önünde bulundurulmalıdır. Hizmetçi (2007) ödevlerin öğrencilerin araştırma yapma ve kendini geliştirmeye yönelik beceriler kazanmalarını sağlayacak şekilde yapılandırılması ve sunulması gerektiğini belirtmektedir.

Verilen ev ödevinin sonrasında *ödevin kontrol edilmesi, değerlendirilmesi* ve öğrencilere *geri bildirim verilmesi* hususları önemlidir. Ev ödevinin kontrol edilmesi öğrencilerin yapamadığı kısımların tespit edilmesini sağlamaktadır. Ev ödevinin değerlendirilmesi, hedeflere yönelik ölçme işlemi sonucunda ölçüte dayalı bir karar verme eylemidir. Ödev sonrasında verilecek geri bildirimlerin belirlenmesi değerlendirme sonucuna göre şekillenmektedir. Geri bildirim öğrencinin öğrenme sürecindeki önemi dikkate alındığında öğrencilere verilen ev ödevlerinin değerlendirmeye tabi tutulması gerekmektedir. Ödev ile ilgili dönüt ve düzeltmeler yapılmadığında öğrenme eksiklikleri giderilemeyecek olup ödevin nasıl yapıldığı hakkında da fikir sahibi olunamayacaktır. Böylelikle ödev önemini yitirecektir. Uçar (2018) düzeltilerek geri dönüt sağlanmayan ev ödevlerinin öğrencileri ödevlere karşı ilgi kaybına sevk edebileceğini, düzenli bir şekilde kontrol edilen ve geri bildirim verilen ödevlerin ise, öğrencilere olumlu olarak yansıtılabileceğini belirtmektedir.

Alanyazında ev ödevi ile ilgili oldukça fazla çalışma olmasına rağmen matematik eğitiminde ev ödevi ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Matematik eğitimi alanında yapılan ev ödevi ile ilgili araştırmalardaki amaçlar ödev süreci ile ilgili öğretmen, öğrenci görüşleri (Gürlevik, 2006; Kaplan, 2018; Özcan, 2003), ev ödevlerine yönelik veli görüşleri (Gökhan ve Kırmızıgül, 2018; Kaplan, 2018), ödevin veya ödev değişkenlerinin (ödev kontrolü, harcanan süre, ödev yapma sıklığı, tutum vb.) matematik başarısına etkisi (Aklar, 2019; Özcan, 2003; Taşlıcalı, 2020), ev ödevi uygulamalarında web teknolojilerinin kullanımının öğrenci ve öğretmene etkileri (Altuntaş, 2017), ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerin ödev vermeye yönelik algıları (Uçar, 2018), matematik öğretmenlerinin pandemi öncesi ve pandemi sürecindeki ev ödevleri yaklaşımları (Çakır, 2022) şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bir beceri kazanabilmesi için kendi düşüncelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması gerekir. Bunun içinde ev ödevlerinin üst bilişsel öğelerle desteklenmesi öğrencilerin belirlenen hedeflere daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Öğrencinin öğrenme sürecindeki düşüncelerinin farkında olarak bilinçli hareket etmesini üst biliş kavramıyla açıklanmaktadır. Üst biliş kavramı Flavell (1976) tarafından ortaya atılan kişinin kendi düşünme süreçleri ile ilgili bir kavramdır. Flavell (1976) üst bilişi, bireyin kendi öğrenme sürecini *izleme*, sonuçları *kontrol etme* ve öğrenme sürecine yönelik *bilişsel düzenleme* çerçevesinde ifade etmiştir. Brown (1978) ise üst bilişi; *algılama*, *hatırlama*, *zihinsel faaliyetlerin farkında olma* ve *düşünme faaliyetlerinin kontrol edilmesi* şeklinde ifade etmektedir. Beauford (1996) üst bilişi kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi şeklinde ifade etmiştir. Flavell (1979) üst biliş ve bilişin kontrolü modelinde yaptığı sınıflamayı *üst bilişsel bilgi*, *üst bilişsel deneyim*, *hedefler-görevler* ve *işlemler-stratejiler* şeklinde dört başlıkta bir araya getirmiştir. Özsoy (2007) üst biliş kavramını *üst bilişsel bilgi* ve *üst bilişsel kontrol* boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Demircioğlu (2008) üst bilişin bireysel bileşenlerini birbiriyle ilintili olduğundan *üst bilişsel bilgi* ve *bilişsel düzenleme* olmak üzere iki temel bileşenden oluştuğunu belirtmiştir. Üst biliş üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak üst bilişin iki temel bileşeni üzerinde odaklanıldığı görülmektedir (Erdoğan, 2013). Ön plana çıkan iki temel bileşen *üst bilişsel bilgi* ve *üst bilişsel düzenlemedir*.

Üst bilişsel bilgi bileşeniyle ilgili Flavell (1976) bireyin kendi bilişsel süreçleri, ürünleri ve onlarla ilgili bilgilerinin tamamı olduğunu söylemektedir. Pintrich (2002) üst bilişsel bilginin, özellikle öğrencilerin sınıfta öğrenmelerinin ve süreçteki verimlerinin nasıl olacağı ile doğrudan ilintili olduğunu belirtmektedir. Üst bilişsel bilgiyi; Flavell (1979) birey değişkeni, görev değişkeni ve strateji değişkeninin etkilediğini ifade etmiştir. Birey değişkenini; kendine özgü nitelikleri hakkında sahip olduğu görüş ve bilgiler şeklinde tanımlanabilir. Örneğin bir öğrencinin işlem yapmada iyi fakat problemi anlamada zorlandığını söylemesi ve iyi olmadığını belirtmesi birey değişkeniyle ilgilidir. Görev değişkeni bir kimsenin karşılaştığı durumun doğası gereği ve kişinin bir işlevi yerine getirmek için ihtiyaç duyduğu bilgilerin neler olduğuyla ilgili sahip olduğu bilgilerdir. Strateji değişkeni ise, hangi amaçlar için, hangi bilişsel süreçlerde hangi stratejilerin kullanılmasının faydalı olacağı hakkındaki bilgilerdir. Örneğin öğrencinin veri analizi konusunda iki farklı grafik verildiğinde (görev değişkeni) grafik geçişini yapmakta zorlandığını belirtmesi (birey değişkeni) önce grafik geçişini hangi veriyi kullanarak gerçekleştirebileceğini belirlemesi (strateji değişkeni) ile ilgilidir. Üst bilişsel düzenleme bileşeni, üst bilişsel bilgilerin uygulanabilmesi ve kullanılabilmesi adımlarından oluşmaktadır. Üst bilişsel düzenleme(üst bilişsel kontrol) bileşeniyle ilgili Brown (1987) kişiye bildiklerini nasıl kullanacağına yönelik bir anlayış sunmakta olduğunu belirtmiştir. Schraw (1998) bilişi düzenlemek için bilginin nasıl kullanıldığını ve öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeye yardımcı aktiviteler bütünü olarak ifade etmektedir. Üst bilişsel düzenleme üç temel bileşen olarak planlama, izleme ve değerlendirme (Demircioğlu, 2008; Schraw, 1998), dört temel bileşen olarak tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme (Özsoy, 2007) ele alınmaktadır. *Tahmin* bileşeni öğrenen kişilerin karşılarına gelen görevlerle ilgili zorlukların önceden belirlenebilmesini sağlamaktadır. Desoete ve Roeyers (2002) tarafından görevin zor ya da kolay olmasına göre o görev üzerinde çalışma biçimlerini (hızlı ya da yavaş) ayarlama imkânını da vermesi olarak ifade edilmektedir. *Planlama* bileşeni hedeflenen sonuçlara ulaşmak için uygun stratejilerin seçilmesi ve elde olan kaynakların doğru bir şekilde kullanılmasıdır. Desoete (2001) planlama becerileri öğrencileri önceden nasıl, ne zaman ve niçin hareket edecekleri hakkında düşündüreceğini ifade etmektedir. *İzleme* bileşeni istenen sonuçlara ulaşmak için planlanan çalışmaların uygulamaya koyulduğu aşamadır. Diğer bir ifadeyle öğrenen kişinin bilişsel süreç içerisinde kendi başarımının gidişatının farkında olmasıdır. Brown (1987) tarafından izleme, bireyin etkinlikteki bilişsel aktivitelerini kontrol etmesi olarak ifade edilmiştir. *Değerlendirme* bileşeni yapılmış olanı tekrar ele alıp değerlendirmeyi, verimliliği denetlemeyi ve hatta kullanılan stratejileri geliştirmek için değer yargısına varma işini içermektedir. Çağlıköse'ye (2019) göre değerlendirme, işin bitiminde amaca ulaşmış ulaşılmadığını veya kazanımlara ulaşma düzeyini belirleme, kendi performansını yorumlama, elde edilenleri gözden geçirme süreçlerinin tamamı olarak ifade edilmektedir. MEB (2018) tarafından yayımlanan matematik öğretim programı genel amaçları içerisinde öğrencilerde *Üst bilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir* (s.9) vurgusu yer almaktadır. Matematik eğitiminde yapılan üst iliş ile ilgili bazı araştırmalardaki amaçlar üst bilişsel becerilerin ne olduğu, nasıl kullanıldığı, sürecin ne şekilde yönlendirildiği (Çağlıköse, 2019),

bilişsel ve üstbilişsel teknik ve stratejilerin etkililiği (Çulha, 2022; Şahinkaya, 2022), üstbilişsel bilgi ve becerileri artırmaya yönelik eğitim durumlarının tasarlanması ve uygulanması (Demircioğlu, 2008), üst biliş kavramının kuramsal incelenmesi (Özsoy, 2008), üstbiliş strateji öğretiminin problem çözme başarısına etkisi (Özsoy, 2007) üst biliş strateji öğretiminin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi (Piltan, 2008) şeklindedir.

Matematik eğitimi alanında yapılan ev ödevi ve üst biliş konularındaki araştırmaların amaçları dikkate alındığında ev ödevlerinin üst bilişsel bilgi ve beceri kullanılmasına yönelik sorularla desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu anlamda ev ödevlerinin üst bilişsel sorularla desteklenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada; üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili öğrenci görüşlerinin neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda “Üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

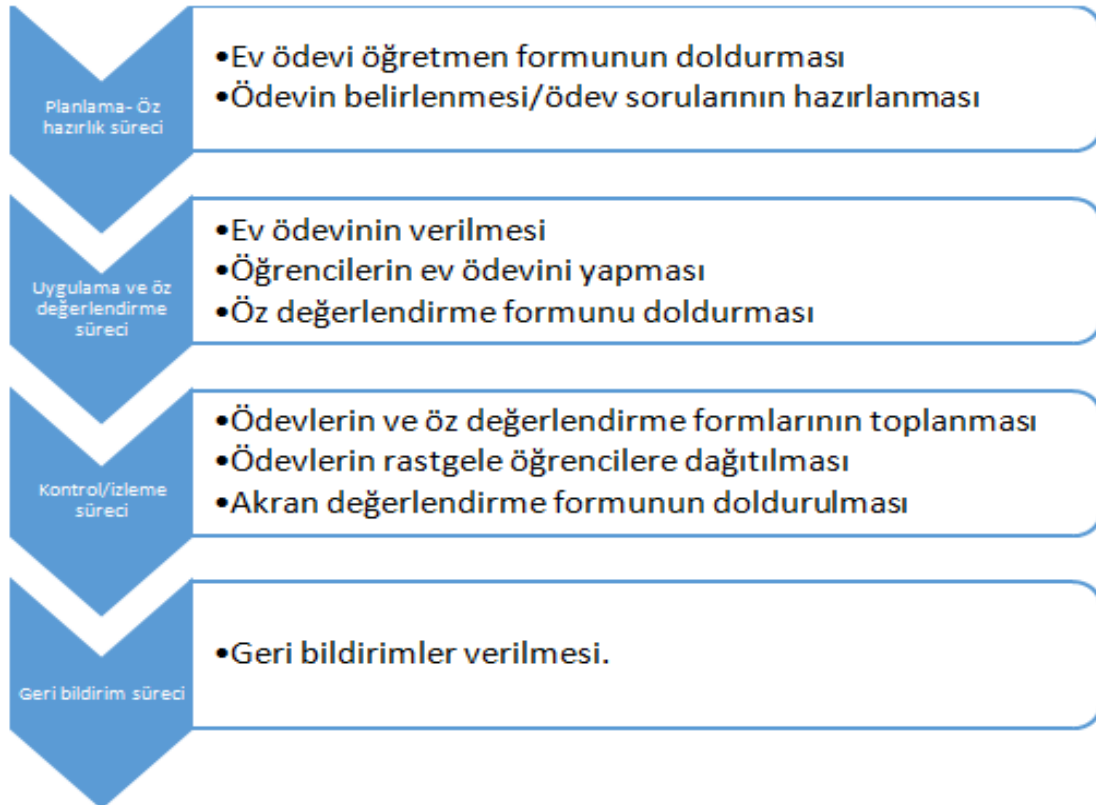
Matematik eğitiminde üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevinin uygulandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırması benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Güneydoğu Anadolu bölgesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında öğrenim gören 8. Sınıftaki 22 (8 erkek, 14 kız) öğrenciden oluşmaktadır. Her bir katılımcıya Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Süreci

Üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi sürecinin aşamaları Görsel 1’de verilmiştir.



Görsel 1.Üstbilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi süreci aşamaları

Görsel 1’de görüldüğü gibi *ilk aşamada* öğretmenin hazırlık aşamasıdır. Bu süreçte öğretmen “Ödevin tamamlanması ne kadar sürecek?”, “Öğrenci ödevini başkalarının yardımına ihtiyaç duymadan yapabilecek mi?”, “Bu ödevle sağlanacak öğrenme, öğrencinin konuyu öğrenmesine ne kadar ve ne yönde katkı sağlayacak? , Ödev farklı disiplinlerle ilişkilendirme becerisine ne kadar yönelik? “ Öğrenciler bireysel mi grupla mı çalışacak?” Ödev kazanım kavrama soru/sorularından mı yoksa beceri temelli soru/sorularından mı oluşacak?” gibi soruları yanıtlayarak ödevin verilme amacını açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Bu aşamada ayrıca öğretmen ev ödevi olarak verilecek soruları belirlemektedir. *İkinci aşamada* hazırlanan ev ödevi öğrencilere verilmekte ve öğrencilerden ev ödevleri yaptıktan sonra öz değerlendirme formunu doldurmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenci yaptığı ev ödevi ile kendi performansını değerlendirmektedir. *Üçüncü aşamada* ise yapılmış olan ev ödevlerinin ve öz değerlendirme formlarının toplanılması ile başlamaktadır. Sonrasında ise öğrencilere arkadaşlarının ev ödevlerini incelemeleri ve akran değerlendirme formu ile arkadaşlarının performanslarını değerlendirmeleri beklenmektedir. *En son aşamada* ise öğretmen sınıfa ev ödevleri ile ilgili geri bildirim sağlamaktadır. Bu araştırmada bir uygulama yapılmış ve süreç sonunda öğrencilerden süreci değerlendirmeleri istenmiştir.

Veri Toplama Araçları ve verilerin analizi

Araştırmanın verileri süreç sonunda öğrencilerin “*Süreç içinde yapmış olduğunuz ev ödevleri ile ilgili düşüncelerin nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada “*Üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?*” sorusuna cevap aranmıştır. Bu probleme yanıt vermek için süreç sonunda öğrencilere “*Süreç içinde yapmış olduğunuz ev ödevleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili düşüncelerine yönelik elde edilen bulgular

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Kullanılan formlara yönelik görüşler	Öğrenci Öz Değerlendirme formu	Ö1	1	4,55
Arkadaşının ev ödevini inceleme süreci	Anlamadığı soruyu daha iyi anlama	Ö4	2	9,1
	Nerelerde yanlış yaptığını neleri doğru yaptığını öğrenebilme	Ö7		
	Yapabildiği veya yapamadığı sorulara bakma	Ö9	1	4,55
Kendini-arkadaşını değerlendirme		Ö8	5	22,72
	Kendi performansını değerlendirme	Ö2, Ö10, Ö19		
İşbirliğine dayalı öğrenme	Yapamadığı soruları arkadaşının anlatması	Ö8		
Geri bildirim	Tahtaya yansıtılması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö17, Ö20	5	22,72
Anlamaya yönelik görüşler	Daha iyi ve açık bir şekilde anlama	Ö1	5	22,72
	Daha iyi anlama	Ö3, Ö4		
	Bilmediğim sorunun çözümünü anladım	Ö17		
	Yapamadığım soruların çözümünü gördüm ve anladım.	Ö10		

Kategori	Kod	Katılımcı	f	%
Öğrenmeye yönelik görüşler	Doğrularımı ve yanlışlarımı öğrendim	Ö17	1	4,55
Duyuşsal etkiler-olumlu etkiler	Olumlu etki	Ö5	9	40,91
	Katkı	Ö6		
	Faydalı	Ö21, Ö22		
	Güzel bir süreç	Ö7		
	Güzel ödevlendirme	Ö9		
	Çok işe yaradı	Ö10		
	İyi Bulma	Ö11		
	Güzel. Böyle de olması güzel.	Ö13		
Farklı derslerde kullanılması	Diğer dersler	Ö2, Ö15, Ö16	8	36,36
	Türkçe	Ö3,		
	Fen dersi	Ö5, Ö13, Ö17		
	Türkçe, inkılap, fen bilimleri, din kültürü gibi dersler	Ö10		
Ödev soruları	Ödev soruları kolaydı	Ö12, Ö18	2	9,1
Öğretmen	Çok ilgili	Ö16	1	4,55
Görüş belirtmeyen		Ö14	1	4,55

* Bazı öğrencilerin cevapları birden fazla kategori altında değerlendirilmiştir.

Tablo 1’den görüldüğü gibi çalışmaya katılan bir öğrenci görüş belirtmemiştir. Diğer öğrenciler ise sürecin hem geneline hem de her bir adımdaki uygulamalarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Ö1 süreç içinde kullanılan formlardan öz değerlendirme formu ile ilgili “.....öğrenci öz değerlendirme formu ile öğrenci bu ödevden ne yaptığını ve yapamadıklarını anlayabilir” (Ö1) ifade etmiştir. Ö1 dışında hiçbir öğrenci formlara yönelik bir görüş sunmamıştır. Fakat Ö4, Ö7 ve Ö9 arkadaşının ev ödevini inceleme sürecine vurgu yapmıştır. Bu öğrencilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bu ev ödevinde birinci soruyu anlamadım ama arkadaşımın kağıdını inceledim ve daha iyi anladım.” (Ö4)

“...arkadaşımın kağıdından nerelerde yanlış yaptığımı neleri doğru yaptığımı öğrenebildim”.(Ö7)

“Hem arkadaşımın hem de kendimin yapabildiği veya yapamadığı sorulara baktık” (Ö9)

Görüldüğü gibi Ö4 arkadaşının yaptığı ödevi incelendiğinde birinci soruyu anlamadığını ancak arkadaşının kağıdını incelediğinde anladığı görülmektedir. Ö7 neleri yanlış neleri doğru yaptığını gördüğünü, Ö9 ise arkadaşı ile birlikte hem kendinin hem de arkadaşının hem yaptıklarını hem de yapamadıklarını incelediklerini ifade etmiştir. Benzer olarak Ö8 ise süreç içindeki **akran iş birliğine** yönelik görüş belirtmiştir. “Ben 1 ve 4. soruyu yapamamıştım. Ö7 arkadaşımın istediğim vermedi ama bana anlattı. Kendisi de çok iyi yapmıştı” (Ö8) ifadesinden Ö8’in hem kendi hem de arkadaşının performansını değerlendirdiği hem de Ö7’nin ev ödevindeki soruların çözümünü vermek yerine nasıl yapıldığını açıkladığı söylenebilir.

Beş öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3, Ö17, Ö20) ev ödevlerinin **tahtaya yansıtılmasına** vurgu yapmışlardır. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

“Tahtaya yansıtarak soruları daha iyi ve açık bir şekilde anladım” (Ö1)

“Benim yarım yaptığım sorunun tahtada çözülmesi diğer derslerde olursa tüm ödevlerde yapamadığım soruları yapabilirim (Ö2)

“Bu ödevi yaparken 4. soruyu anlamamıştım ancak tahtadan çözerken daha iyi anladım” (Ö3)

“hocamız ödevi akıllı tahtaya yansıttı ve soruları çözdü. Çok iyi oldu ben doğrularımı ve yanlışlarımı öğrendim ve bilmediğim sorunun çözümünü anladım” (Ö17)

“Bu ödevi yaptıktan sonra öğretmenimin soruları tahtada çözüp teker teker anlatması ilgimi çekmesi konuda daha başarılı oldum.” (Ö20)

Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrenciler ev ödevi verilen soruların tahtada yansıtılarak çözülmesi ile daha iyi anladıklarını, yarım yaptığı soruları bu sayede öğrendikleri söylenebilir. Bu aslında ev ödevlerinin dönüt ilkesi ile de ilintilidir. Benzer olarak bazı öğrencilerde (Ö2, Ö20, Ö13) ev ödevindeki soruların sınıfta çözülmesine yönelik aşağıdaki gibi görüşlerini ifade etmişlerdir.

“Benim evde 5 dakikamı almadı ama yaptığım değerlendirmede yarım yaptığımı düşündüğüm sorular da vardı ne kadar kolaymış” (Ö2)

“yapamadığım soruların çözümünü gördüm ve anladım.” (Ö10)

“Yapamadığım soruların tekrardan sınıfta çözülmesi daha faydalı oldu” (Ö13)

Görüldüğü gibi ev ödevindeki soruların sınıfta çözüldüğünde öğrencilerin daha iyi anladıkları anlaşılmaktadır. Dokuz öğrenci (Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö21, Ö22) sürecin **olumlu etkilerini** açıkça ortaya koymuştur.

“Bence öğrenciler üzerinde olumlu etkileri vardır. Çünkü bir ödev verilince ödevi yapıyoruz ama o ödevi nasıl yaptığımız doğru veya yanlış yapılmış olduğu kimseyi ilgilendirmiyor ve öğrenciler eksik yönlerini göremiyor” (Ö5)

“Bana katkıları var okulda öğrendiklerimi evde tekrar ediyorum. Hatalarımı görebiliyorum (Ö6)

“İlk öncelikle güzel bir süreçti...” (Ö7)

“Çok güzel ödevlendirmeydi.” (Ö9)

“Çok işe yaradı yapamadığım soruların çözümünü gördüm ve anladım.” (Ö10)

“Bu ev ödevinin uygulanmasını iyi buluyorum. Çünkü neyi yapabildiğimi neyi yapamadığımı daha iyi bir şekilde biliyorum. Hatta arkadaşımı bile değerlendirebiliyorum.” (Ö11)

“Güzel. Böyle de olması güzel.” (Ö13)

“Evet daha faydalı genellikle” (Ö21)

“Evet faydalı geldi. Algoritma yapmayı öğrendim. Asal sayı daha iyi öğrendim.” (Ö22)

Görüldüğü gibi Ö5 verilen ev ödevlerinde geri bildirim alamadığını, hatta doğru veya yanlış olmasının kimseyi ilgilendirmedikçe ifade ederken kendine yönelik olarak bu süreçte eksiklerini gördüğünü ifade etmiştir. Ö6 ise evde tekrar ettiğini ifade etmiştir. Bu zaten ev ödevinin verilme amaçlarından birisidir. Fakat hatalarımı görebiliyorum diye devam etmiş olması gerçekten öğrencinin bu süreçten olumlu kazanımlar elde etmiş olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ö7 ise keyif aldığını ifade etmiştir. Bu ise sürecin bu şekilde yürütülmesi öğrenciler için öğrendiklerini pekiştirmeye yönelik ev ödevlerinin keyifli uygulamalara dönüşebileceği olarak yorumlanmıştır. Ö10 yapamadığı soruların çözümünü görmesinden dolayı çok işe yaradı şeklinde ifade etmiştir. Ö11 diğerlerine ek olarak arkadaşını değerlendirmeye vurgu yapmıştır. “Hatta” kelimesi ile bunu açıklamasından dolayı bu süreçten keyif aldığı, kendine özgüven elde ettiği söylenebilir.

Yedi öğrenci ise bu ev ödevi uygulamasının Türkçe, Fen gibi **farklı derslerde de** uygulanabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler aşağıda verilmiştir.

“Bu ev ödevinin Türkçe dersinde de uygulanabilir olduğunu düşünüyorum” (Ö3)

“...bence fen dersinde de yapılmalı” (Ö5)

“Diğer derslerde de olmasını isterdim. Türkçe, inkılap, fen bilimleri, din kültürü gibi derslerde de olmasını isterdim.” (Ö10)

“fen dersinde olursa daha iyi olur.” (Ö13)

“Diğer derslerde de böyle olursa çok iyi olur. Çünkü yapamadığım soruları öğretmen anlattı.” (Ö15)

“Diğer derslerimizde bu aktivitenin de gerçekleştirilmesini istiyorum. Daha yararlı olup kendimizi daha çok geliştiririz.” (Ö16)

“Keşke bütün derslerde böyle olsa. Mesela fen dersinde.” (Ö17)

Görüşlerden de görüldüğü gibi öğrencilerin bu ev ödevi uygulamasının etkili olmasından hareketle diğer derslerde de uygulanmasını istemişlerdir. Elbette bu sürecin yansımaları olarak süreci yürüten öğretmenin geri bildirimler sunması ile ilgili öğrenciler aşağıdaki görüşleri belirtmişlerdir.

“Hocamın bize çok ilgili olduğunu düşünüyorum.” (Ö16)

“Hocamız forumları verdi zor değildi kolaydı hocamız bizim daha çok öğrenmemizi istiyor. Bizi çalışkan görmek istiyor. Biz de öğrendik ve hatalarımız azalmaya başladı ve yanırlarımız doğru oldu ve inşallah gelecekte daha çalışkan oluruz.” (Ö18)

Burada Ö18’in öğretmen bizim daha çok öğrenmemizi istiyor kelimesi bu ev ödevi sürecinin en olumlu göstergelerinden birisidir. Ö19 ise “İyi ama daha iyisini yapabiliirdim ama olmadı bu sefer ama daha iyisini yapacağım” (Ö19) şeklinde kendi performansını değerlendirmiş ve yeterli olmadığını ifade etmiştir. Yalnızca iki öğrenci (Ö12, Ö18) “zor değildi kolaydı” (Ö18) ve “Bu sorular çok kolaydı ama 7. soruda Anlamadığım için çözemedim veya işlediğimizde sanmıyorum ama bütün sorular kolaydı” (Ö12) şeklinde ev ödevindeki soruları değerlendirmiştir.

SONUÇLAR

Öğrenciler üst bilişsel sorularla desteklenmiş ev ödevi ile ilgili görüşlerinde ev ödevi sorularının etkileşimli tahtaya yansıtılarak anlatılması sonucunda ödev sorularının daha iyi ve açık bir şekilde anladıklarını ve soruları çözüm sürecindeki yanırlarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yapamadıkları ev ödevi sorularının sınıfta çözülmesinin faydalı olduğunu ve öğretmen tarafından yapılan dönüt ve düzeltmelerin öğrenme eksikliklerinin görülmesini sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler öz değerlendirme formu ile kendilerini, akran değerlendirme formu ile arkadaşlarını değerlendirdiklerinde yaptıkları ve yapamadıkları soruları daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu ödev yönteminin farklı disiplinlerde de uygulanmasının yararlı olacağını ve kendilerini geliştirebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca ev ödevlerinin öğrenileni evde tekrar etme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Aklar, S. (2019). *Matematik Ev Ödevi Değişkenlerinin Matematik Başarısı İle İlişkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Akran, S. K. (2021).Ev Ödeviyle İlgili Makale ve Tezlerin SistematiK Analizi. *AnatolianJournal of EducationalLeadershipandInstruction*,9(1), 2148-2667.
- Altuntaş, M. (2017).*Web Teknolojilerinin Ev Ödevi Uygulamalarında Kullanımının Öğrenci Ve Öğretmen Yönüyle Değerlendirilmesi:7. Sınıf Matematik Dersi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Beauford, J. (1996).*A Case Study of AdultLearners’ MetacognitiveStrategies in FactoringPolynomialsovertheIntegers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Texas, Austin.

- Brown, A. (1978). Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of Metacognition. *Advances in Instructional Psychology*, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois.
- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms*. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding*, chapter 3 (pp.65-116). London: LEA Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Büyüktokatlı, N. (2009). *İlköğretimde Ev Ödevi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, November, 85–91.
- Cooper H. (2001). *The Battle Over Homework: Common Ground For Administrators, Teachers And Parents*, (3.baskı). Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30.
- Çağlıköse, M. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin kesir problemleri çözme sürecinde kullandıkları üst biliş becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çakır, F. Y. (2022). *Matematik Öğretmenlerinin Pandemi Öncesi Ve Pandemi Sürecindeki Ev Ödevleri Yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Çulha, Y. (2022). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel ve üst bilişsel stratejileri ile matematiksel problemleri çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Demircioğlu, H. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Üst bilişsel Davranışlarının Gelişimine Yönelik Tasarlanan Eğitim Durumlarının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Desoete, A. (2001). *Off-Line Metacognition in Children With Mathematics Learning Disabilities*. Universiteit Gent. (Unpublished Doctoral Dissertation).
- Desoete, A. ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition – a domain-specific retardation in young children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 123-139.
- Elgit, A. (2019). *İlkokul İkinci Sınıf Matematik Dersinde Yapılandırılmış ve Geleneksel Ev Ödevlerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Ödev Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdoğan, F. (2013). *Matematik öğretiminde üst bilişsel stratejilerle desteklenen işbirlikli öğrenme yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, üst bilişsel becerileri ve matematik tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gürlevik, G. (2006). *Ortaöğretim Matematik Derslerinde Ev Ödevlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, H. (2002). *Ev ödevi yapma stillerinin akademik başarıya etkisi*. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 2003, 74.
- Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Ödev Stilleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kaplan, G.(2018). *Ortaokul Öğrencilerine Verilen Matematik Ödevleri Hakkında Öğrenci, Öğretmen Ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırmızıgül, H. (2018). *Ortaokul Matematik Dersinde Verilen Ev Ödevlerine Yönelik Veli Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *İlköğretim Okullarındaki (1-5. Sınıf) Ödev Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. 6 Ocak 2023 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/>.
- Okan, K. (1989). *Ev Ödevi Hazırlama Teknikleri*. Ankara: Seçkin Ofset.
- Özcan, B. (2003). *İlköğretim İkinci Kademedeki Ödev ve Projenin Matematik Başarısına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcan, Z. Ç. ve Erkin, E. (2015). Enhancing Mathematics Achievement of Elementary School Students through Homework Assignments Enriched with Metacognitive Questions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(6), 1415-1427.
- Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıfta Üst biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, G. (2008). Üst biliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Pilten, P. (2008). *Üst biliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pintrich, P. R. (2002) . *The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing*. *Theory into Practice*, 41(4), 219-225.
- Schoenfeld, A. H. (1992), Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition and Sense Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp. 334 - 370. New York: Macmillan.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26 (1-2), 113-125.
- Şahinkaya, T. (2022). *Oran-orantı konusunun öğretimi ve orantısal akıl yürütme becerisinin geliştirilmesinde üst bilişsel improve tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.
- Taşlıcalı, Ö. (2020). *Ödev Verme Sıklığının ve Ödev Yapma Sürelerinin 4. Sınıf Matematik Derslerinde Öğrenci Başarısı İle İlişkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Türkoğlu, A., Karakuş, M. ve İflazoğlu, A. (2007). *İlköğretimde Ödev*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uçar, G. (2018). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin Ve Velilerin Ödev Vermeye Yönelik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Walberg, H. ve Paschal, R. (1995). Homework. In L. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 268–271). Oxford, UK: Elsevier.

Makale id= 90

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1991-1416

| 206

Covid-19 Döneminde Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi***Dr. Öğretim Üyesi Emine Yavuz¹**¹Erciyes Üniversitesi

Özet: Covid-19 ile Türkiye’de üniversiteler öğretimlerini uzaktan ve/veya alternatif eğitim yöntemleri ile sürdürmüşlerdir. Bu süreçte aynı sınıf veya şubede öğrenimine devam eden fakat farklı demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarının farklı eğitim yöntemleriyle birlikte bir konu hakkındaki algılarının da farklılaşması olasıdır. Bu görüşten hareketle bu araştırmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını çeşitli demografik faktörlere (cinsiyet, GANO, eğitim ve öğretim şekli) göre incelemektir. Betimsel modele göre tasarlanan araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İç Anadolu’da bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden 65 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgi formuyla birlikte Nartgün’ün (2008) geliştirmiş olduğu “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Gerçekleştirilen t testi analizleri sonucunda öğretmen adaylarının ortalamada genel yeterlik algısına sahip oldukları, yüksek GANO’ya sahip öğretmen adaylarının ise genel yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ek olarak, farklı eğitime (yüz yüze ve asenkron) ve öğretime (birinci ve ikinci öğretim) devam eden farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme genel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Ölçme, Değerlendirme, Yeterlik

Evaluation of Preservice Teachers' Common Competency Perceptions of Measurement and Evaluation During the Covid-19

Abstract: Universities in Turkey continued their education with distance and/or alternative education methods during the COVID-19. In this process, the perceptions of preservice teachers who continue their education in the same class or branch on a subject may differ due to different education methods. Based on this view, this research aims to examine the common competence perceptions of measurement and evaluation of religious culture and ethics teacher candidates according to various demographic factors (gender, GPA, education, and teaching style). The sample of the research, designed according to the descriptive model, consists of 65 preservice teachers who continue their education at a state university in Central Anatolia in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the study, "Measurement and Evaluation Common Competency Perception Scale for Prospective Teachers" was used as a data collection tool along with the demographic information form. As a result of the t-test analysis, it was determined that teacher candidates had a common competence perception on average, and preservice teachers with a high GPA had a high common competence perception. In addition, there was no statistical difference between the common competence perceptions of measurement and evaluation of preservice teachers of different genders, attending different education (face-to-face and asynchronous) and education (primary and evening education).

Keywords: Preservice Teachers, Measurement, Evaluation, Competence

* Bu çalışma TÜBİTAK-BİDEB 2219 kapsamında desteklenmektedir."

GİRİŞ

Eğitimde sistem yaklaşımının dördüncü bileşeni olan “geri bildirim” ölçme ve değerlendirme aracılığı gerçekleşmektedir. Bu durum genel sistemden sınıf içi değerlendirmelere kadar benzerlik göstermektedir. Bu şekilde verilen eğitimin kalitesi belirlenmeye ve geliştirilmeye çalışmaktadır. Bu düşünceden hareketle Türk Eğitim Sistemi içerisinde yer alan program değerlendiricilerinden öğretmenlere kadar herkesin ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olması beklenmektedir. Fakat yapılan çalışmalar (bkz. Çakan, 2004; Kilmen & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009; Mutluer, 2015) sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli olmadıklarını ve sorun yaşadıkları göstermektedir. Bu durum ve dünya geneli yaşanan değişimlerle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) “öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini” belirlemiş ve zaman zaman bu yeterlikleri güncellemiştir (MEB, 2002, 2006, 2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarından olan “mesleki becerinin” bir alt yeterlik alanı “ölçme ve değerlendirmedir”. Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanının sınıf içi değerlendirmelerde ne kadarının gerçekleştirilebildiği ise öğretmenlerin bu alandaki donanımına bağlıdır (Çakan, 2004; Nartgün, 2008). Buna ek olarak, sınıf içi değerlendirmelerinde öğretmen algılarının da etkili olduğu belirlenmiştir (Susuwele-Banda, 2005). Buradan hareketle öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi ve gerekli geribildirimlerin öğretmen adaylarına sunulması, onların dahil olacakları eğitim sistemine hazır hale gelmeleri açısından önemlidir.

Alanyazında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı (Altun, 2017; Arslan, İlker ve Demirhan, 2013; Er ve Bozkırlı, 2018; Karaduman ve Yanpar-Yelken, 2020; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Struyven, Dochy & Janssens, 2005; Topal, 2023; Yaralı, 2017) eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarıyla, iki tanesi (Altun, 2017; Yeşilyurt, 2012) formasyon almakta olan öğretmen adaylarıyla ve bir tanesi (Şimşek, 2018) ilahiyat fakültesine devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Şimdiki araştırma ilahiyat fakültesine devam eden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilerek ilgili alana katkı sunması beklenmektedir. Bu duruma ek olarak, Covid-19 döneminde gerçekleştirilmesi yönüyle diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu nedenle şimdiki araştırmanın Covid-19 dönemindeki şartlar içerisinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Covid-19 ile Türkiye’de üniversiteler öğretimlerini yüz yüze, uzaktan ve/veya alternatif eğitim yöntemleri ile sürdürmüşlerdir. Bu süreçte aynı sınıf veya şubede öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının farklı eğitim yöntemleriyle birlikte ölçme ve değerlendirme hakkındaki algılarının da farklılaşması olasıdır. Bu görüşten hareketle bu araştırmanın amacı, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını çeşitli demografik faktörlere (cinsiyet, GANO, eğitim ve öğretim şekli) göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemleri aşağıdaki gibidir.

1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları cinsiyetlerine, GANO’larına, devam ettikleri eğitim (yüz yüze veya asenkron) ve öğretim (birinci veya ikinci öğretim) şekillerine göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından algılarının incelenmesi amaçlandığından araştırma betimsel modele göre tasarlanmıştır. Betimsel model, var olan bir durumu betimlemek için yürütülen nicel araştırma yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İç Anadolu’da bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden son sınıf din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise rastgele örnekleme yöntemine göre seçilen 39 erkek, 26 kadın toplam 65 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacının geliştirdiği demografik bilgi formuyla birlikte Nartgün’ün (2008) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Demografik bilgi formunda öğretmen adaylarına cinsiyetleri, GANO’ları (“0.00-1.00”, “1.01-2.00”, “2.01-3.00”, “3.01-4.00”), devam ettikleri eğitim (yüz yüze veya asenkron) ve öğretim (birinci veya ikinci öğretim) şekillerine ilişkin bilgiler sorulmuştur. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği “temel kavramlar”, “ölçme teknikleri” ve “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipinde 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, ölçekten elde edilen verilerin geçerliği için alt-üst grup yöntemine göre madde analizi ve madde-ölçek korelasyonu sonuçları incelenirken; güvenilirlik kanıtları için iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlık anlamındaki güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.84, 0.79 ve 0.77’dir. Şimdiki araştırmanın örneklem büyüklüğü, ölçekle ölçülmek istenen yapı ile toplanan verinin uyumunu test etmek için yeterli olmadığından toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılamamıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada, Microsoft Excel 2019 ile veri düzenlemesi yapıldıktan sonra IBM SPSS 26.0 (IBM Corp., 2019) ile veri analizi gerçekleştirilmiştir. GANO değişkeni öğretmen adaylarının başarılarını dört kategorili olarak ölçekler şeklinde oluşturulsa da örnekleme bulunan öğretmen adaylarının GANO’ları iki kategoride toplanmıştır. Bu nedenle tüm araştırma problemlerinin cevaplanması için ilişkisiz örneklem t testi analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce bağımlı değişkenin dağılımı kontrol edilmiş ve dağılımın kabul edilebilir düzeyde normal olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi için yapılan betimsel istatistik analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. Ölçeğin “temel kavramlar” alt boyutu altı maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle bir öğretmen adayı bu boyuttan bir en az altı en yüksek 30 puan alabilir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının bu boyuttan aldıkları ortalama puanlarının ($\bar{X}$ = 18.74) yaklaşık olarak boyutun orta noktasında olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları

Boyut	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart sapma
Temel kavramlar	65	6.00	27.00	18.74	4.72
Ölçme teknikleri	65	9.00	41.00	28.74	6.97
İstatistiksel çözümleme ve raporlaştırma	65	9.00	42.00	25.22	7.17
Toplam puan	65	24	105	72.69	16.76

Ölçeğin “ölçme teknikleri” ve “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” alt boyutlar dokuzar maddeden oluşmaktadır. Bu nedenle bir öğretmen adayı bu boyutlardan en az dokuz, en fazla 45 puan alabilir. Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının bu boyutlardan sırasıyla 28.74 ve 25.22 ortalama puanlara sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının ortalama puanlarının yaklaşık olarak boyutların orta noktasında olduğu söylenebilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puan ortalamalarının ($\bar{X}$ = 72.69) ölçeğin orta noktasında olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının cinsiyetlerine, GANO'larına, devam ettikleri eğitim (yüz yüze veya asenkron) ve öğretim (birinci veya ikinci öğretim) şekillerine göre değişimine ait bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlişkisiz örneklem t testlerine ilişkin bulgular

Değişkenler		N	Ortalama	Standart sapma	Serbestlik derecesi	t	p
Cinsiyet	Erkek	39	72.74	17.69	63	.03	.98
	Kadın	26	72.62	15.61			
GANO	2.01-3.00	23	65.22	17.80	63	2.80*	.007
	3.01-4.00	42	76.79	14.84			
Eğitim şekli	Asenkron	34	70.94	17.69	63	0.88	.38
	Yüz yüze	31	74.61	15.75			
Öğrenim şekli	Birinci öğretim	43	71.09	17.70	63	1.08	.29
	İkinci öğretim	22	75.82	14.64			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde GANO'su 2.01-3.00 arasında olan öğretmen adayları ile GANO'su 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{(63)} = 2.80$; $p < 0.05$). Grupların ortalamaları dikkate alındığında GANO'su 3.01-4.00 arasında olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının diğer öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Ek olarak, Tablo 2'den öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının cinsiyetlerine, devam ettikleri eğitim ve öğretim şekillerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları belirlenmiş ve öğretmen adaylarının algılarının cinsiyetlerine, GANO'larına, devam ettikleri eğitim ve öğretim şekillerine göre değişimi incelenmiştir. Alt boyutlar üzerinde gerçekleştirilen analizler toplam puanla gerçekleştirilen analizlerle benzerlik gösterdiği için sadece toplam puanlara ilişkin analiz sonuçları raporlanmıştır.

Analizler sonucunda öğretmen adaylarının ortalama genel yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme dersi almalarına rağmen öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının ortalama çıkmasının nedeni olarak, Covid-19 döneminde öğretmen adaylarının odaklarının derslerden çok fiziksel ve psikolojik sağlık (Bilgiç ve Şener, 2022), sosyal ilişkiler gibi olgulara yönelmesi olduğu düşünülmektedir. Bu durumun da onların algılarını etkilediği düşünülmektedir. Covid-19 dönemi öncesi yapılan çalışmalar (Altun, 2017; Er ve Bozkırlı, 2018; Pektaş, 2010; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Yarah, 2017; Yeşilyurt, 2012) incelendiğinde, öğretmen adaylarının genel olarak ortalamaya yakın veya ortalamanın biraz üzerinde genel yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Deneyel bir araştırma yürüten Arslan, İlker ve Demirhan'ın (2013) çalışmalarında ise deney ve kontrol gruplarının genel yeterlik algıları deney öncesi ortalamanın altında iken deney sonrası kontrol grubunun algısı değişmezken deney grubunun yeterlik algısı ortalamanın üstüne yükselmiştir. Covid-19 sonrası öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları üzerine yapılan bir çalışmada (Topal, 2023) ise ilgili bilgiye ulaşamadığından herhangi bir karşılaştırma yapılamamıştır.

Şimdiki çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, kadın ve erkek öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının benzer olduğu anlamına gelmektedir. Eğitimde eşitliği benimseyen Türk Eğitim Sistemi'nde bu beklenen bir sonuçtur. Ek olarak bu sonuç, alanyazında pek çok çalışmayla (bkz. Altun,

2017; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Yaralı, 2017; Yeşilyurt, 2012) benzerlik gösterirken, Şimşek'in (2018) sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir. Şimşek'in (2018) çalışmasında "temel kavramlar" ve "ölçme teknikleri" alt boyutlarında kadın, "istatistiksel çözümleme ve raporlama" alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Şimdiki araştırmada yüksek GANO'ya sahip öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgi veya başarı ile yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişkinin olması beklenen bir olgudur. Nitekim çalışmada GANO ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı arasında anlamlı, fakat düşük bir ilişki (.19) bulan Altun (2017) bu durumu desteklemektedir. Fakat Sabancı ve Yazıcı'nın (2017) ve Yeşilyurt'un (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının GANO'larına göre değişmediği ifade edilmektedir. Bu duruma ek olarak, bu çalışmalarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da GANO'su yüksek öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının yüksek olduğu araştırmacılar tarafından not edilmiştir.

Şimdiki araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının devam ettikleri öğretim şekline (birinci ve ikinci öğretim) göre değişmediğidir. Eğitimde eşitliği benimseyen Türk Eğitim Sistemi'nde bu beklenen bir durumdur. Nitekim bu durum Yaralı'nın (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlarla da desteklenmektedir. Şimdiki araştırmanın son sonucu, öğretmen adaylarının genel yeterlik algılarının devam ettikleri eğitim şekline (yüz yüze ve asenkron) göre farklılaşmamasıdır. Araştırmanın gerçekleştirildiği zamanlarda ilgili üniversitede eğitim yüz yüze ve asenkron olarak gerçekleştirilmiştir. Dersler kayda alınarak üniversitenin desteklediği çevrimiçi bir platforma yüklenmiş ve dersi asenkron olarak takip eden öğretmen adayının ders içeriğine erişimi sağlanmıştır. Ek olarak, dersi asenkron olarak takip eden öğretmen adaylarının derse ilişkin soruları yine çevrimiçi platformlar aracılığıyla cevaplanmıştır. Bu nedenle her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının benzer genel yeterlik algısına sahip olması beklenen bir durumdur. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının zaman içerisindeki genel eğilimleri hakkında bilgi sahibi olunması açısından bu çalışmaya benzer çalışmaların ve ilgili karşılaştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altun, A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 361-375.
- Arslan, Y., İlker, G. E., & Demirhan, G. (2013). The impact of a developed measurement and evaluation development program on pre-service physical education teachers' perceptions related to measurement and evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1119-1124.
- Bilgiç, B. B., & Şener, Ö. (2022). YKS öğrencilerinin Covid-19 korkusu, sınav kaygısı ve başa çıkma tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 145-168.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 99-114.
- IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows*. Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Er. O. & Bozkırlı, K. Ç. (2018). examining the general efficacy perceptions of candidate teachers towards measurement and evaluation in terms of their programs. *European Journal of Alternative Education Studies*, 3(2), 32-46.
- Karaduman, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2020). Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 339-353.
- Kilmen, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-54.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü.
- Mutluer, C. (2015). Bolu ilindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159-173.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabancı, O. and Yazıcı, K. (2017). Examining pre-service teachers' efficacy perceptions towards measurement and evaluation. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in malawi: teachers' perceptions and practices in mathematics*. Unpublished PhD Thesis, Virginia, Blacksburg.
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen Adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 59-80.
- Topal, K. K. (2023). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı*, 12(1), 362-373.
- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas üniversitesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları/common competency perceptions of teacher candidates about measurement and evaluation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.

Makale id= 117

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-5150-1671

| 212

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Dışı Eğitim Hakkındaki Görüşleri**Öğr.Gör. İbrahim Hakan Çobanoğlu¹ , Prof.Dr. Zeki Apaydın²**¹Samsun Üniversitesi²Ondokuz Mayıs Üniversitesi

*Corresponding author: İbrahim Hakan Çobanoğlu

Özet: Yirmi birinci yüzyılda sürekli gelişen eğitim ortamlarında, sınıfların geleneksel sınırları daha geniş bir öğrenme kavramını kucaklayacak şekilde genişlemektedir. Öğretmenlerimiz günümüzde karşılaşılan zorluklara karşı donanımlı ve aynı zamanda çok yönlü bireyler yetiştirmek için çabalarırken, dikkatler bütünsel gelişim için bir katalizör olarak sınıf dışı eğitime çevrilmektedir. Sınıf dışı eğitim öğrencilerin içinde yaşadıkları gezegen özelinde, doğayı, bulundukları alanı ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarına ve somut deneyimler kazanmalarına olanak veren pek çok fırsat sunmaktadır. Öğrenciler için pek çok öğrenme fırsatı ve deneyim sağlayacak olan sınıf dışı eğitim, öğretmenler tarafından da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bunlardan hareketle çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf dışı eğitim konusundaki görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmaya katılan öğretmenler, sınıf dışı eğitim konusunda bilgisi olup, derslerinde sınıf dışı eğitimi kullanan kişilerden seçilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, Samsun ilinde görev yapan 5 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, pandeminin sınıf dışı eğitime olumsuz etkisinin olduğu, sınıf dışı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin zorluklarla karşılaştığı, sınıf dışı eğitimde okulların fiziksel eksikliklerinin bulunduğu, sınıf dışı eğitime eğitim paydaşları tarafından olumsuz bakıldığı, sınıf dışı eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu, sınıf dışı eğitimde olumsuz şartların olumluya çevirmede öğretmenin önemli rolünün bulunduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkarak özellikle sınıf dışı eğitim konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın vereceği hizmet içi eğitimlerle, konu hakkında öğretmenlerin ve idarecilerin bilgi ve becerisinin artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Dışı Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Nitel Araştırma,**Primary School Teachers' Opinions About Outdoor Education**

Abstract: In the 21st century, educational environments are evolving and the traditional classroom boundaries are expanding to include a broader concept of learning. Teachers aim to develop well-rounded individuals who are equipped to meet today's challenges. Therefore, attention is turning to outdoor education as a catalyst for holistic development. Outdoor education provides numerous opportunities for students to gain practical experiences and comprehend the natural world, their surroundings, and the society they live in, with a particular emphasis on the planet. Teachers are increasingly using outdoor education to offer students a wide range of learning opportunities and experiences. The aim of this study is to explore the views of classroom teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education on outdoor education. The participants were selected based on their knowledge and use of outdoor education in their lessons. The research is qualitative and involved five teachers from Samsun province. Semi-structured interviews were conducted to gather data, which were then analyzed using the descriptive analysis method. Based on the data obtained, it is evident that the pandemic has had a detrimental impact on outdoor education. Teachers have faced challenges in implementing outdoor education practices due to physical deficiencies in schools. Additionally, outdoor education has been viewed negatively by educational stakeholders. However, it has been found to have positive effects on students. Teachers play a crucial role in turning negative conditions into positive outcomes in outdoor education. Based on these

findings, it is recommended that the Ministry of National Education should provide in-service training to increase the knowledge and skills of teachers and administrators in outdoor education.

Keywords: Outdoor Education, Classroom Teacher, Qualitative Research

1. GİRİŞ

| 213

Günümüzde eğitim-öğretim, öğretmenler tarafından birçok farklı yöntemle yapılmaktadır. Dersin kazanımlarının öğrenci tarafından doğru ve eksiksiz bir şekilde öğrenilmesi için uygun yolların izlenerek, gerekli olan bilgilerin öğrenciye nasıl verileceğinin önceden planlanmalıdır. Bilginin kalıcı olmasının sağlanması oldukça önemlidir. Sınıf ortamında verilen derslerin uygun etkinliklerle desteklenmesi, bilginin akılda kalıcılığını da artırmaktadır. Öğrencilerin sınıf içerisinde elde ettikleri bilgilerin ve becerilerin, gerçek dünya deneyimleriyle pratiğe dökülmesi önemlidir (Lo vd. 2022). Eğitimin kapsamı sadece sınıf içerisinde yapılan etkinliklerle sınırlı değildir. Sınıf dışında yapılan etkinlikler, öğrenciler için farklı bir ortam yaratır. Teorik bilgilerin pratikte nasıl uygulanacağını gösterme ve somut örneklerle anlama fırsatı vermesi açısından da oldukça önemlidir (Gray, 2018). Öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşabilecekleri problemleri çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için de pratik uygulamalar sağlar.

Sınıf dışı eğitim, sınıfın dışında gerçekleşen yapılandırılmış bir öğrenme biçimidir ve öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Pek çok tanımı olmasına rağmen genel olarak sınıf dışı eğitim, öğrenmenin gerçekleştiği, konu üzerinde çalışılan ve çalışmanın amacı doğrultusunda sınıf dışında yapılan eğitimidir (Ford, 1986). Sınıf dışı eğitimde beş duyu da aktiftir. Sınıf dışı eğitim bireylerin görerek ve işiterek öğrenmelerinin yanında, koklayarak, hissederek, tadarak ve dokunarak öğrenmelerini de desteklemektedir, bu yüzden öğrencilerin konuyu kavramaları açısından önemlidir (Dahlgren & Szczepanski, 1998). Sınıf dışı eğitim, sınıf içi eğitimden pek çok yönden farklılık gösterir ve çok çeşitli öğrenme deneyimleri sunar. Sınıf dışı eğitimin merkezinde eylem ve aksiyon vardır. Bu yüzden oyun, etkinlik ve aktiviteleri içerir. Böylece dersler daha eğlenceli hale getirilir.

Günümüzde çevre problemlerini düşündüğümüzde, bu problemlerin nedenlerinden birisinin insanlığın doğadan kopuşu olduğunu görmekteyiz. Doğal ortamların azalması, nüfusun önemli bir kısmının şehirlerde yaşıyor olması, şehirlerdeki güvenlik problemleri, yoğun trafik gibi nedenlerin sebep olduğu ebeveynlerin duyduğu endişelerden dolayı, çocuklar giderek bu kopuşu daha da yoğun bir şekilde yaşamaktadırlar (Çobanoğlu, Tağrikulu & Cirit Gül, 2018). Sınıf dışı eğitimle çocuklar doğa ile buluşurlar. Çocukları doğada ilginç ve şaşırtıcı şeylerle tanıştırmak, onların öğrenmelerini de tetikler (Berberoğlu ve Uygun, 2013).

Sınıf dışında gerçekleştirilen eğitim, öğrenciler tarafından doğal çevrenin önemini fark edilmesini sağlar. Öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarının gelişmesinde önemli derecede katkıda bulunur (Smith-Sebasto & Cavern, 2006). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine katılan öğrencilerin, doğaya bağlılıkları olumlu derecede artmaktadır (Pirchio vd., 2021). Doğada yapılan etkinlikler, öğrencilerin doğaya yönelik bağlarının üzerinde olumlu etki yaratır (Braun & Dierkes, 2017).

Sınıf dışı eğitim, geleneksel bir sınıf ortamında mümkün olmayan uygulamalı, deneyimsel öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Öğrenciler, sınıf dışında gerçekleşen eğitimi, geleneksel sınıf ortamlarına göre daha ilgi çekici bulmakta ve daha çok sevmektedirler (Mygind, 2009). Bowker ve Tearle (2007), okul bahçesinde yapılan etkinliklerin, öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin zinde ve mutlu olması, eğitimin önemli bir parçasıdır. Sağlıklı çocuklar, eğitimde daha yüksek başarıya sahiptir (Desjardins vd., 2006). Sınıf dışı eğitimdeki faaliyetler genellikle fiziksel efor gerektirir. Özellikle açık havada yapılan etkinlikler, öğrencilerin fiziksel sağlığını geliştirmede ve mutlu olmalarında önemli rol oynamaktadır (Marchant vd., 2019).

Sınıf dışı eğitim etkinlikleri, öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Özellikle liderlik yeteneklerinin artmasında ve değişikliklere uyum sağlamalarında önemli rol oynamaktadır (Harun & Salamuddin, 2014). Sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerde, öğrencilerin grup içi uyum düzeyleri, özgüvenleri ve öz disiplinleri gibi sosyal becerileri de artırılır. (Torkos & Egerau, 2020).

Sınıf dışında gerçekleşen öğrenme, öğrencilerde heyecan uyandırarak, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesini, eğitim-öğretim sürecinde daha aktif olmasını sağlayarak problem çözmede yaratıcı olmalarını sağlar. Böylece öğrencilerin motivasyonları yüksek olur (Pambudi, 2022). Sınıf dışındaki etkinliklere katılan öğrencilerin katılım, motivasyon, fiziksel aktivite ve kendi kararlarını verme düzeyleri daha fazladır (Mackenzie vd., 2018).

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim hakkındaki görüşlerini almaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bunun için beş sınıf öğretmeniyle, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlere önceden hazırlanan sorularla birlikte, alınan cevaplara göre de sorular yöneltmiştir. Verilerin analizi, betimsel analiz yöntemiyle yapılmıştır. Betimsel analizde kategoriler/temalar önceden belirlenmiştir. Analiz sırasında önceden belirlenmiş kategoriler ve görüşmeler sırasında sorulan sorulardan elde edilen verilere göre oluşturulan kategoriler dikkate alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan her bir görüşme çözümlenerek kağıda dökülmüştür. Daha sonra verilerin kodlanmasına geçilmiştir. Bu işlem, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere bir isim verme sürecidir. Kodlama işleminden sonra birbiriyle ilişkili kodlar kategorilere ayrılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Böylece öğretmenlerin görüşleri sistematik bir şekilde ayrıştırılmıştır (Merriam & Grenier, 2019). Yapılan işlemin güvenilirliğini artırmak amacıyla alanında uzman kişilerle, veriler, kodlar ve kategoriler tekrar gözden geçirilerek ortak bir anlaşma sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

2.1. Örneklem:

Çalışma, önceden sınıf dışı eğitim konusunda eğitim almış ve derslerinde sınıf dışı eğitim etkinliklerine yer veren 5 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlendikten sonra aşağıdaki kategoriler bulunmuştur:

1. Pandeminin sınıf dışı eğitime negatif etkisi
2. Sınıf dışı eğitim uygulamasında karşılaşılan zorluklar
3. Sınıf dışı eğitimde okulların fiziksel eksiklikleri
4. Sınıf dışı eğitime eğitim paydaşları tarafından negatif bakılması
5. Sınıf dışı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi
6. Sınıf dışı eğitimde olumsuz şartları olumluya çevirmede öğretmenin rolü

3.1. Pandeminin sınıf dışı eğitime negatif etkisi

Pandeminin sınıf dışı eğitime olumsuz etkisi olmuştur. Bir öğretmen pandemiden dolayı sınıf dışı eğitim etkinliği yapamadığını belirtirken, bir başka öğretmen de pandemi sonrasında sınıf dışında etkinlik yapma konusunda zorlandığını ifade etmiştir:

“...maalesef bu dönemde, bu okuttuğum mesela dördüncü sınıfta, şu ana kadar Orman Okulu dahil hiç bir şey yapamadık pandemiden dolayı.” (Ö1)

“Açık söyleyeyim bu yıl ben de biraz, pandemi sonrası öğrencilerde zorlandım yani ya da ben de ara verdiğim için iki yıl.” (Ö5)

3.2. Sınıf dışı eğitim uygulamasında karşılaşılan zorluklar

Öğretmenler, sınıf dışı eğitim uygulamalarında birtakım zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ulaşım, idareciler ve veliler, sınıf öğretmenleri açısından sorun olarak görülmektedir.

Ulaşım

Etkinliklerin yapılacağı yere ulaşım da ekonomik açıdan problem yaşanmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Ulaşım toplu taşımayla ya da bir araçla sağlanacaksa, bu da risk bana göre. Maddi boyutu var yine aynı şekilde.” (Ö3)

“Servisle gitmem gerekiyor ve servisle gidebilmek için para gerekiyor. Şu andaki en büyük sıkıntım bu.” (Ö4)

İdareci

Okul idarecilerinin sınıf dışı eğitime yaklaşımları, öğretmenlerin sınıf dışı eğitim aktiviteleri uygulamalarında olumsuz etki yaratmaktadır. İdarecilerin izin vermemeleri, dışarda yapılan eğitimi eğitim olarak görmemeleri, öğretmenleri etkileyen sebeplerdendir:

“Ama şöyle, benim ulaşabileceğim kişileri bilmem gerekir. Çünkü idarecimiz bu tür şeylere pek karışmıyor. Taşın altına elini sokan bir insan değil.” (Ö2)

“Okul idaresinden izin alamayabiliyoruz.” (Ö3)

Veli

Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitimde karşılaştıkları engellerden birisi de öğrenci velileridir. Velilerin kaygıları öğretmenler için sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlerden ikisi bu sorunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Velilerin bir kısmı göndermek istemiyor, risk faktörlerinden dolayı. Bir şey olursa diye. Bazı veliler çok hassas oluyorlar bu konuda” (Ö4)

“Çevremden duydum, sürekli oyun oynatıyor, hiç ders işlemiyor. Benimle ilgisi olmasa bile o tarz sıkıntılar olabiliyor. Anlamayan veliler için.” (Ö5)

3.3. Sınıf dışı eğitimde okulların fiziksel eksiklikleri

Öğretmenler okulların fiziksel eksikliklerinden bahsederken okul bahçelerinin yetersiz olmasını sınıf dışı eğitimde engel olarak görmekteler. Okul bahçelerinin eksiklikleri ile öğretmen görüşleri şunlardır:

“Sınıfın içerisinde yaptığımız zaman boğuyor, çocukları boğuyor. Aslında biz kendimizi boğuyoruz, sınıfın içerisinde. Bahçelerimiz yok bizim. En büyük sıkıntımız o bizim.” (Ö1)

“Yeşil alanımız yok bahçede. Beton kaplı bir bahçemiz var.” (Ö5)

3.4. Sınıf dışı eğitime eğitim paydaşları tarafından negatif bakılması

Öğretmenler sınıf dışı eğitime idarecilerin ve öğretmenlerin olumsuz baktıklarını ifade etmişlerdir.

İdareci

İdareciler sınıf dışında yapılan etkinlikleri iş yükü olarak görmekte ve olumsuz bakmaktadır. İki öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“hatta idareci arkadaşlar da, ben bizzat yaşadım bunu. Hoca yine iş çıkarttın başımıza.” (Ö1)

“Bazı noktalarda okul idaresi de buna sıcak bakmıyor.” (Ö3)

Öğretmen

Sınıf dışında yapılan eğitim etkinliklerine okuldaki bazı öğretmenler tarafından olumsuz bakılmaktadır. Bir öğretmen, öğretmenlerin yeniliğe karşı direndiğini ifade ederken, diğer bir öğretmen ise öğretmen arkadaşının derslerini sınıf dışında işlemekten hoşlanmadığını ve kendisinin de bundan etkilendiğini ifade etmiştir:

“Bence eğitim camiasındaki direniş, yani öğretmenlerin buna karşı bir direnişi var. Hani yeni her yeniliğe karşı biz bir direniş gösteririz ya, burada da böyle bir direniş seziyorum.” (Ö1)

“Ben diyelim ki oyunla dışarda yapmayı seviyorum, çocukları dışarda gezdirmeyi seviyorum ama zümre arkadaşım bundan hoşlanmıyor, sınıfta işlemek istiyor ... ister

istememez ufak psikolojik baskı olabiliyor ve bazen vazgeçiyorum yapacağım bir şeyden.”
(Ö5)

3.5. Sınıf dışı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisi

Öğretmenler sınıf dışı eğitimin öğrencide öğrenme isteğini artırdığını, öğrencinin dikkatini topladığını, akılda kalıcılığı artırdığını, okula gelme hevesi oluşturduğunu, farkındalıklarını artırdığını, merak uyandırdığını ve mutluluk duyduklarını ifade etmişlerdir.

| 216

Öğrencide öğrenme isteğini artırır

Sınıf öğretmenleri sınıf dışı eğitimin öğrencilerde öğrenme isteğini artırdığını ve derslerinde daha istekli olduklarını belirtmektedir:

“Çocukta öğrenme isteğini, öğrenme hevesini arttırması.” (Ö1)

“Derslerine yansıyor, daha istekli oluyorlar.” (Ö5)

Öğrencinin dikkatini toplıyor

Öğretmenler, sınıf dışında yapılan etkinliklerin öğrencilerin dikkatlerini toplamalarında etkili olduğunu ifade etmiştir:

“... ama dışarda olunca, o sıkılan çocukların dikkatini toparlayabiliyoruz.” (Ö2)

“İşte kışın dedim ki şu ağaca bakalım çocuklara. Arada sırada beden eğitimi dersine çıktıkça diyorum ki ağaçta bir gelişme var mı? Bir değişim var mı? Çocuklar bunu fark ettiler. Artık ben mesela sormadan söylemeye başlıyorlar. Öğretmenim ağaçta tomurcuklanmalar başladı diye. Bu çok güzelmiş. Onlardaki bu gelişmeyi, bu farkındalığı onlara vermiş olmak beni çok mutlu etti. Onlar da artık bunu fark etmeye başladılar ve o ağacın dışındaki diğer ağaçlara da bakmaya başladılar, otlara bakmaya başladılar.” (Ö4)

Akılda kalıcılık artıyor

Sınıf dışı eğitimle işlenen derslerde öğrenciler yaşayarak öğrendikleri için akılda kalıcılık artmaktadır. İki öğretmen bunu şu şekilde belirtmiştir:

“Orman Okulu'na gidip gelince ... çocuklar neler öğrendiniz diye sorduğumda, çocukların belleklerinde bunlar kalmıştı.” (Ö2)

“Çocuklarda bence daha kalıcı öğrenme oluyor. Çünkü yaşayarak öğreniyorlar.” (Ö5)

Okula gelme hevesi

Sınıf dışı eğitim etkinlikleri yapıldığı zaman, öğrencilerin okula gelme hevesi artmaktadır. Öğretmenlerden bazıları bunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“... sınıf dışı bir eğitim yaptığımız zaman, çocukların bize, okula gelme hevesi artıyor.”
(Ö2)

“Çok mutlu oluyorlar dışarda ders işlediğimiz zaman. O da yansıyor yani. Derslerine yansıyor, daha istekli oluyorlar.” (Ö5)

Öğrencide farkındalık

Öğretmenler sınıf dışı eğitimlerde, öğrencilerin çevrede gördüklerinden etkilendikleri ve bundan dolayı da farkındalık oluşturdıklarını belirtmektedir. Aşağıda iki öğretmenin görüşü verilmiştir:

“Acaba öğretmen bugün bizi nereye götürecek? Ne yaptıracak? Hani bir farkındalık oluşturunuz çocuklarda.” (Ö2)

“... dışarıya bu amaçla gittiğimiz zaman onu yaşadığında, işte bakın her yerde çöpler var, çekirdekler yenilmiş, atılmış, ama ondan önceki derste annesi ile gidip parkta otururken çekirdek yiyen çocuk, bir dahaki gelişinde, annem bunu yapmayalım diyebiliyor mesela.”
(Ö4)

Merak uyandırıcı

Öğretmenler sınıf dışı etkinliklerin, öğrencinin merak duygusunu artırdığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

“Doğanın bir merak uyandırıcı yanı var. İlgi çekiyor. O yüzden hani doğaya çıkan ya da sınıfın dışına çıkan çocuğun merakı daha çok artacak diye düşünüyorum.” (Ö4)

“Acaba öğretmen bugün bizi nereye götürecek? Ne yaptıracak?” (Ö2)

| 217

Mutluluk

Öğrenciler, ders için sınıf dışında etkinlik yaptıkları zaman daha mutlu oluyorlar. İki öğretmenin verdiği ifade şu şekildedir.

“Sınıf dışında olmaktan çok mutlu oluyor ... işte ağaçlara sarılıyorlardı, daha mutluydular.” (Ö4)

“Yani dışarı çıkacağız, çocuklar dışarıda yapacağız dediğim zaman zaten hemen onların gözleri parlıyor.” (Ö5)

3.6. Sınıf dışı eğitimde olumsuz şartları olumluya çevirmede öğretmenin rolü

Öğretmenler fiziksel şartları olumluya çevirmede ve sınıf dışı eğitim konusunda kaygılanan velileri ikna etmede önemli rol oynamaktadır.

Fiziksel şartları olumluya çevirme

Öğretmenler sınıf dışı eğitim çalışmalarında özellikle hava durumundan kaynaklı olumsuz şartlarda bile etkinlik yaptıklarını ifade etmiştir:

“Geçen seneki Orman Okulu’nda bir etkinliğimiz vardı karda. Hemen hemen dizde kar vardı. İşte gelecek misiniz? Dedim. Kar engel değil biz geleceğiz. Çok güzel bir gün geçti o gün. Doğadaki canlanmayı işleyecektik, ama kar vardı. Karı kazdık, toprağı bulduk. İşte doğanın toprak, doğanın canlanması için bu kara ihtiyacı olduğunu, o suya nasıl ihtiyacı olduğunu öğrendik. Duruma göre zamana göre her şartta entegre edilebilir. Bir engel değildir hava koşulu. O hava koşuluna göre verilebilecek bir kazanım vardır çünkü. O anda siz hemen o hava koşuluna, o ortama uygun kazanımı belirleyip, hemen etkinliğinizi ona kanallize etmemiz gerekir ve edilebilir de yani mutlaka bir şey çıkar.” (Ö1)

“Kış mevsimiydi, çok karlı bir gündü. O akşam velilere dedim çocukları uygun bir şekilde giydirin. Yarın parkta ve köprüden çocukları karşıya geçireceğim söylemiştim. O gezide çocuklar için çok kazanım olmuştu gerçekten.” (Ö4)

Velileri ikna etme

Öğretmenler, sınıf dışındaki aktivitelerle ilgili kaygı yaşayan velileri ikna ederek sınıf dışında eğitim yapabildiklerini belirtmiştir:

“Veliyi ikna edebiliriz. Onun haricinde veliyi de gelmesi için yönlendirebilirim. Eğer bu etkinliği mutlaka yapmam gerekiyorsa. Veliyi de götürürüm. Ya da daha önce bir keşif gezisine götürürüm veliyi. Bakın hani güvenli bir ortam. Onun güvencesini görünce veli zaten hiç bir problem çıkarmadan verir....” (Ö2)

“Öğretmen inandıktan sonra yaptığı şeyin doğruluğuna, iletişimi de iyiye, bence konuşarak ikna edebilir ki, ben bu zamana kadar o yolu seçtim hep. Her zaman da sonuç aldım yani. Konuşarak ikna etme yoluna gittim.” (Ö5)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitimle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada sınıf dışı eğitimi konusunda eğitim alan ve derslerinde sınıf dışı eğitim etkinliklerini kullanan 5 öğretmen yer almıştır. Öğretmenler pandemi döneminin sınıf dışı eğitimi olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Pandemi döneminde sınıf dışında etkinlik yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Pandeminin tüm eğitim sürecinde olumsuz etkileri görülmüştür. Öğrencilerin motivasyonlarında düşüşler olmuş ve

derse katılım azalmıştır (Metin, Gürbey & Çelik, 2011). Özellikle ilkokula yeni başlayan öğrencilerde okuma yazma becerilerinde, dört işlem becerilerinde ve algılamalarında ve motivasyonlarında farklılıklar gözlemlenmiştir (Arısoy & Özer, 2023).

Öğretmenler sınıf dışı eğitim uygulamalarında birtakım zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ulaşım masrafları, idarecilerin yaklaşımları ve velilerin kaygıları öğretmenlerin sınıf dışında etkinlik yapmalarının önündeki en büyük engellerdir. Yıldız (2022), etkinliklerin yapılacağı yere gitmek için ulaşım imkanlarının ve maddî olanakların yetersizliği, sınıf yönetiminin zorluğu, olumsuz iklim koşulları ve ailelerin izin vermemelerinden dolayı sınıf dışı eğitim ortamlarının daha az kullanıldığını ifade etmektedir. Waite (2020) ise dışarıda çalışmada, güven eksikliğinin, müfredatla entegrasyonun, yetersiz bütçenin ve gönüllü destekçilerin olmamasının öğretmenlerin önündeki engeller olarak belirtmektedir.

Okulların fiziksel eksiklikleri de sınıf dışı eğitim için olumsuzluk yaratmaktadır. Özellikle okulların bahçelerinin uygun olmaması, beton olması, öğretmenler tarafından eksiklik olarak görülmektedir. Okul bahçeleri, öğretmen tarafından sınıf dışı eğitimde kullanılabilecek alanlardan birisidir. Dring, Lee & Rideout, (2020), Kanada’da ilkokul ve ortaokullarda okul bahçeleri gibi sınıf dışı eğitim ortamlarının giderek arttığını belirtmektedir.

Sınıf dışı eğitime, eğitim paydaşları tarafından olumsuz bakılması öğretmenleri etkilemektedir. Özellikle idareciler ve öğretmenler bunu iş yükü olarak görmektedirler. Sınıf dışı ortamların kullanılmasında yönetim desteğinin olmaması ve müdürlerin bu ortamların kullanılmasını onaylamaması önemli engeldir (Dring, Lee & Rideout, 2020).

Sınıf dışı eğitimin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri de görülmektedir. Öğrencide öğrenme isteğini artırması, öğrencinin dikkatini toplamasına yardımcı olması, akılda kalıcılığı artırması, okula gelme hevesini artırması, farkındalık yaratması, heyecan oluşturmaları, merak uyandırması ve mutluluk vermesi öğrenciler üzerindeki olumlu etkileridir. Prince (2020), sınıf dışı etkinliklerin öğrencilerin öz güvenleri ve iletişim becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Guardino ve arkadaşları (2019) öğrencilerin, sınıf dışında yapılan etkinliklerde iyi oluş hallerinin, heyecanlarının ve ilgilerinin arttığını ifade etmektedir.

Sınıf dışı eğitimde öğretmenlere düşen önemli görevlerden birisi de olumsuz şartları olumluya çevirmektir. Özellikle etkinlikler sırasında oluşabilecek olumsuz fiziksel şartları olumluya çevirmede ve velileri ikna etmede öğretmenler önemli rol üstlenirler. Öğretmen-veli arasındaki olumlu etkileşimin öğrencinin performansı üzerindeki etkisi büyüktür. (Xu & Gulosino, 2006, Kuusimäki vd., 2019).

Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlere ve idarecilere hizmet içi eğitim verilerek, bu konuda bilgi ve becerilerinin artırılması, Milli Eğitim Bakanlığı’nın sınıf dışında yapılması planlanan etkinliklere ekonomik olarak destek sağlaması, okul – veli işbirliği ile velilerin sınıf dışı eğitimle ilgili olarak bilgilendirilmesi, okulların fiziksel koşullarının sınıf dışı eğitime uygun olacak şekilde tasarlanması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

- Arısoy, E., & Özer, N. (2023). Öğretmen Görüşlerine Göre Pandemi Sürecinin İlkokula Yeni Başlayan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 297-311.
- Bowker, R., & Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children’s perceptions and understanding of school gardens as part of an international project. *Learning Environments Research*, 10, 83-100.
- Berberoğlu, E. O. ve Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Gelişiminin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2),32-42.
- Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature–how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937-949.
- Çobanoğlu, E. O.; Tağrikulu, P. ve Cirit, G.A. (2018). Games from Generation X to Generation Z.. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2604 -2623.

- Dahlgren, L. O. ve Szczepanski, A. (1998). *Outdoor Education: Literary Education and Sensory Experience*, Linköping: Kinda Education Center.
- Desjardins, R., Schuller, T., Feinstein, L., Sabates, R., & Campbell, D. (2006). Measuring the Effects of Education on Health/Civic Engagement: Proceedings from the Copenhagen Symposium. UCLA. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/6h84705f>.
- Dring, C. C., Lee, S. Y., & Rideout, C. A. (2020). Public school teachers' perceptions of what promotes or hinders their use of outdoor learning spaces. *Learning Environments Research*, 23, 369-378.
- Ford, P. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. ERIC Digest. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 941)
- Gray, T. (2018). Outdoor learning: Not new, just newly important. *Curriculum Perspectives*, 38, 145-149.
- Guardino, C., Hall, K. W., Largo-Wight, E., & Hubbuch, C. (2019). Teacher and student perceptions of an outdoor classroom. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 113-126.
- Harun, M. T., & Salamuddin, N. (2014). Promoting social skills through outdoor education and assessing its' effects. *Asian Social Science*, 10(5), 71-78.
- Kuusimäki, A. M., Uusitalo-Malmivaara, L., & Tirri, K. (2019). Parents' and teachers' views on digital communication in Finland. *Education Research International*, 2019, 1-7. ID 8236786.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lo, K. W., Ngai, G., Chan, S. C., & Kwan, K. P. (2022). How students' motivation and learning experience affect their service-learning outcomes: A structural equation modeling analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 825902.
- Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Jones, H., Reynolds, D., ... & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9-11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLoS One*, 14(5), e0212242.
- Mackenzie, S. H., Son, J. S., & Eitel, K. (2018). Using outdoor adventure to enhance intrinsic motivation and engagement in science and physical activity: An exploratory study. *Journal of outdoor recreation and tourism*, 21, 76-86.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Metin, M., Gürbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of adventure education & outdoor learning*, 9(2), 151-169.
- Pambudi, D. S. (2022). The Effect of Outdoor Learning Method on Elementary Students' Motivation and Achievement in Geometry. *International Journal of Instruction*, 15(1), 747-764.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-21, 648458.
- Smith-Sebasto, N. J., & Cavern, L. (2006). Effects of pre-and posttrip activities associated with a residential environmental education experience on students' attitudes toward the environment. *The Journal of Environmental Education*, 37(4), 3-17.
- Xu, Z., & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14(3), 345-367.

- Torkos, H., & Egerau, A. M. (2020). Outdoor Education and Its Influence on The Successful Involvement of Pupils in The Social Life. *Postmodern Openings*, 11(4), 127-143.
- Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.



Makale id= 36

Poster Sunum

ORCID ID: 0000-0002-3904-2748

| 221

Türkiye’de Eğitim Hukuku Uygulamaları**Dr. Sibel Demirer Yurdugül¹**¹MEB

Özet: Eğitimin hukuki dayanakları ulusal ve uluslararası olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Eğitim hukukunun uluslararası dayanakları arasında İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca imzaya sunulan uluslararası sözleşmeler başta gelmektedir. Eğitimin hukukunun ulusal dayanakları hukuk biliminin konusu olan yasal metinlerdir. Buradan hareketle eğitim hukukunun bireylerin hayatında yer aldığı yönler düzenleyici işlevi, genelleştirici işlevi ve çözümleyici işlevi olarak sınıflandırılabilir. Bu çalışmada genel hatlarıyla eğitim ile mevzuatlar ve bunlara bağlı yapılan yasal düzenlemeler eğitim hukukunun düzenleyici işlevi başlığında, hukukla korunan eğitim hakkının herkese eşit olması yönü genelleştirici işlevi başlığında ve eğitim hukukunda hakları bilme ve koruma özelliği, hak ihlallerinin giderilmesi çözümleyici işlev başlığında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Hukuku, Eğitim Hakkı, Eşitlik

Education Law Practices in Turkey

Abstract: The legal basis of education is examined in two parts: national and international. Among the international bases of education law, the Universal Declaration of Human Rights and the international agreements submitted for signature by the United Nations General Assembly are the primary ones. Their national bases are legal texts that are the subject of legal science. The aspects of educational law in individuals' lives can be classified as regulatory function, generalizing function and problem solving function. In this study, the legislation about education and the legal regulations made accordingly are examined under the title of the regulatory function of education law, the aspect of equalization of the right to education protected by law under the title of the generalizing function, and the feature of knowing and protecting rights in education law and the elimination of violations of rights under the title of the problem solving function.

Keywords: Education Law, Right to Education, Equality

Giriş

Toplunun tüm fertlerini etkileyecek denli geniş bir niteliğe sahip eğitim, bireylerin yaşamları boyunca önemli yer kaplamaktadır. Eğitim hukuku başlığında eğitim hakkının yanı sıra Türk eğitim sisteminin yapısı, ilkeleri, görevleri yerine yetirecek teşkilat yapısı incelenmektedir. Eğitim hukukunun eğitim sistemini oluşturmamasını ve geliştirmesini sağlayan düzenleyici işlevinden söz etmek mümkündür.

Eğitim hakkı tüm bireylerin eşit şartlarda eğitime erişebilmesini kapsamaktadır. Engelli bireyler, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ve üstün yetenekli bireyler için gerekli eğitimlerin sağlanmasını da içermektedir. Eğitim hukukunun bu yönü genelleştirici işlevi başlığı altında incelenecektir. Eğitim hakkı kanunda “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.” şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer yandan eğitim hukuku eğitim hakkını düzerlerken hak ihlallerinde uygulanacak standartları da belirlemektedir. Eğitim paydaşlarının yasal haklarını kullanabilmesi önem taşımaktadır.

Düzenleyici işlevi

Eğitim hukukunu düzenleyen hukuk biliminin konusu olan mevzuatlar bulunmaktadır. Örneğin Anayasa ile eğitim hakkı güvence altına alınmaktadır. Çıkarılan kanunlarda Anayasaya ve uluslararası antlaşmalara aykırılık olmaması gerekmektedir. Eğitim hakkı, Türk eğitim sisteminin yapısı, genel ve özel amaçları, ilkeleri, teşkilat yapısı kanunlarla veya KHK'larla düzenlenirken uygulama aşamaları yönetmelikler, yönergeler ve genelgelerle açıklanmaktadır. Başta Anayasa olmak üzere eğitimle ilgili başlıca hukuki metinler bu başlık altında incelenmiştir.

| 222

Türkiye’de eğitim hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Anayasada “Madde 42 – Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. (Ek fıkra: 9/2/2008-5735/2 md.; İptal: Anayasa Mahkemesinin 5/6/2008 tarihli ve E.: 2008/16, K.: 2008/116 sayılı Kararı ile.) Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.” ifadeleri yer almaktadır. Eğitim hakkı 1982 Anayasasının 42.maddesinde yer almaktadır. Bu ifadeler eğitim hakkının sürekliliğini; hak ve sorumluluklarda eğitim hukukunun gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim hukukunda paydaşların hakları değerlendirilmektedir. “Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır” (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). ifadesi ile eğitim dili Anayasa ile belirlenmiştir. 42.maddenin yanında Kanun önünde eşitlik ile ilgili 10.madde de eğitim ile ilişkili görülebilir. Kanun çıkarılması halinde çıkarılacak kanunun Anayasaya aykırı olmaması gerekmektedir.

Türkiye’de Cumhuriyet tarihinde eğitim ile ilgili önemli yasal düzenlemelerden biri 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunudur. 1924 tarihinde çıkarılan Kanunun “Madde 1 – Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur. Madde 2 – Şer’iye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir. Madde 3 – Şer’iye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir. Madde 4 – Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehasısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.” maddeleri ile eğitimde birliğin sağlanması amaçlanmıştır.

“Madde 5 – Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiyeye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekaletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olduğu Vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir. (Ek: 22/4/1341 - 637/1 md.) Mektebi Harbiyeden menşe teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolariyle Müdafaa-i Milliye Vekaletine devrolunmuştur. Madde 6 – İşbu kanun tarihi neşrinden muteberdir. Madde 7 – İşbu kanunun icrayı ahkamına İcra Vekilleri Heyeti memurdur.” 3/3/1924 tarihinde çıkarılmış ve toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu kanunla bütün eğitim kurumlarının tek çatı altında yönetilmesi planlanmıştır.

Eğitim hukuku kapsamında eğitim yönetimini ilgilendiren teşkilat yapısı, birimler arası görev ve sorumlulukların düzenlenmesi de incelenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri 652 sayılı KHK ile belirlenmiştir. Kararnamenin amaç ve kapsamı “Madde 1 – (1) Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin amacı; Anayasa, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel

Kanunu ile kalkınma plan ve programları doğrultusunda millî eğitim hizmetlerini yürütmek üzere, Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektir.” Buna göre 2.maddede Millî Eğitim Bakanlığının görevleri ifade edilmiştir. Bu görevler teşkilat yapısıyla kurulan hizmet birimleri aracılığıyla yapılmaktadır. Örneğin kitapların hazırlığı, haftalık okutulan derslerin belirlenmesi ile ilgili “a) Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak. b) Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihai şeklini vererek Bakanın onayına sunmak.” maddeleriyle ifade edilen görevler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na verilmiştir. “Madde 8 – (1) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün görevleri şunlardır: a) Ortaöğretim okul ve kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak. b) Ortaöğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.” Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün görevleri arasında sayılmaktadır.

Türk Millî Eğitiminin amaçları 14/06/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Öncelikle Türk eğitim sistemi ikiye ayrılmıştır: Örgün ve yaygın eğitim. Kanunla örgün eğitim okulöncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim olarak sınıflandırılmıştır. Yükseköğretimin kapsam, amaç ve görevleri, kuruluşu, ortaöğretimde yöneltme ile ilgili maddeleri sıralanmıştır. “I – Örgün ve yaygın eğitim: Madde 18 – Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki anabölümden kurulur. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar. Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yükseköğretim ile ilgili diğer konular 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile düzenlenmiştir. Kanunla eğitim sisteminin amaç ve görevleri, kuruluşu düzenlenmiştir. Madde 35-III – Kuruluş: a) Yükseköğretim kurumları: Madde 36 – (Değişik: 16/6/1983 - 2842/11 md.) Yükseköğretim kurumları şunlardır: 1. Üniversiteler, 2. Fakülteler, 3. Enstitüler, 4. Yüksekokullar, 5. Konservatuvarlar, 6. Meslek yüksekokulları 7. Uygulama ve araştırma merkezleri, Yükseköğretim kurumlarının amaçları, açılış, kuruluş ve işleyişleri ile öğretim elemanlarına ilişkin esaslar ve yükseköğretim kurumları ile ilgili diğer hususlar, özel kanunlarında belirlenir.” (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda “m) (Değişik: 22/2/2018-7100/2 md.) Öğretim Üyeleri: Yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir. u) Yükseköğretim Eğitim Türleri: Yükseköğretimde eğitim - öğretim türleri örgün, açık, dışarıdan (ekstern) ve yaygın eğitimdir.” Yükseköğretimin amaçları, genel ilkeler, Yükseköğretim Kurulunun kuruluşu, görevleri, Üniversitelerarası Kurul, Üniversite Organları, Öğretim üyelerinin görevleri, Yabancı dil hazırlık eğitim – öğretimi, Lisans üstü öğretim dahil olmak üzere yükseköğretimle ilgili konular 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda ve lisansüstü eğitimle ilgili diğer detaylar “Madde 1 – (1) Bu Yönetmelik yükseköğretim kurumlarında yürütülen yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik programlarından oluşan lisansüstü eğitim ve öğretimi düzenler.” maddesi ile başlayan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nde yer almaktadır.

Genelleştirici işlevi

Eğitim hakkından tüm bireylerin yararlanmasının sağlanması amaçlanmaktadır. 5/1/1961 tarihinde kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda “Madde 1 – İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin Millî gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetiştirmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir. Madde 2 – İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.” maddelerinde kız ve erkek çocukları ibaresiyle cinsiyet ayrımcılığına fırsat verilmemesi amaçlanmıştır. Kız çocuklarının eğitimlerine devam etmeleri için çeşitli projeler yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir.

Eğitimde eşitlik ilkesine göre hareket edilmesi eğitim hukukunun önemli ilkelerinden biridir. Millî Eğitim Temel Kanununda “I – Genellik ve eşitlik: (1) Madde 4 – Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. V – Fırsat ve imkan eşitliği: Madde 8 – Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır. Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim

kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” maddeleri ile eğitim hakkında eşitlik ilkesine vurgu yapılmaktadır.

Engelli bireylerin eğitim hakkını korumak için Engelliler Kanunu (6462 sayılı Kanun ile değişik) “Madde 15-Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır. Engelli üniversite öğrencilerinin öğrenim hayatlarını kolaylaştırabilmek için Yükseköğretim Kurulu bünyesinde araç-gereç temini, özel ders materyallerinin hazırlanması, engellilere uygun eğitim, araştırma ve barındırma ortamlarının hazırlanmasının temini gibi konularda çalışma yapmak üzere Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezi kurulur. Engelliler Danışma ve Koordinasyon Merkezinin çalışma usûl ve esasları, Sağlık Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurumu ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca müştereken hazırlanan yönetmelikle belirlenir. İşitme engellilerin eğitim ve iletişimlerinin sağlanması amacıyla Türk Dil Kurumu Başkanlığı tarafından Türk işaret dili sistemi oluşturulur. Bu sistemin oluşturulmasına ve uygulanmasına yönelik çalışmaların esas ve usûlleri Türk Dil Kurumu Başkanlığı koordinatörlüğünde, Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca müştereken çıkarılacak yönetmelikle belirlenir. Engellilerin, her türlü eğitim ve kültürel ihtiyaçlarını karşılamak üzere kabartma, sesli, elektronik kitap; alt yazılı film ve benzeri materyal üretilmesini teminen gerekli işlemler, Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür ve Turizm Bakanlığınca müştereken yürütülür.” ibaresi ile engelli bireylerin eğitim hakkından söz edilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklanan özel eğitimin amaçları Madde 6 –(1) “Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar.” şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre “Madde 4 – g) Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını; ı) Destek eğitim hizmeti: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine, ailelerine, öğretmenlerine ve okuldaki diğer personele uzman personel ve gerekli araç-gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetlerini tanımlamaktadır. Destek eğitim odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için düzenlenmiş ortamı, j) Destek eğitim programı: Genel zihinsel yetenek alanından tanımlanan öğrencilerin tüm alan ve disiplinlerle ilişkilendirilerek alındıkları eğitim programını, ö) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademede. akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi ifade eder.” Tüm bireylere ihtiyacı olan eğitimin sağlanması eğitimin eşitlik ilkesini ve genelleştirici işlevini vurgulamaktadır.

Çözümleyici işlevi

Anayasa ve kanunlarla bireylere verilmiş eğitim hakkı ihlal edildiğinde bireylerin haklarının korunması gerekmektedir. Hukuka göre hakkı korumanın hakkın devlet eliyle korunması ve hak sahibi tarafından korunması olmak üzere iki temel biçimi vardır. Eğitim hakkında olduğu gibi kural olarak hak devlet tarafından korunur (Adalet Bakanlığı, 2023). Hukuki metinlerin uygulanması aşamasında sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu gibi durumlarda bireylerin haklarını korumalarını sağlayan unsurlar çözümleyicilik işlevi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim tüm bireylerin hakkıdır. Örneğin okula gönderilmeyen bir öğrencinin eğitim hakkının İlköğretim ve Eğitim Kanunu Okula devam zorunluluğu ile ilgili Okula Devam “Madde 52 – Her öğrenci velisi yahut vasisi veya aile başkanı çocuğunun mecburi ilköğretim kurumuna muntazaman devamını sağlamakla ve özrü yüzünden okula gidemeyen çocuğun durumunu en geç üç gün içinde okul idaresine bildirmekle yükümlüdür.” şeklinde belirtilmektedir. Öğrencinin okula devamını sağlayamayan veliler için “Madde 53 – (Değişik: 12/10/1983 - 2917/7 md.) Okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebepleri okul idarelerince ve ilköğretim müfettişlerince araştırılarak devam engel olan maddi ve manevi sebeplerin giderilmesine çalışılır. Bu sebeplerin giderilmesi mümkün olmadığı takdirde durum,

köylerde muhtara, diğer yerlerde mülki amirlere bildirilir” ve “Madde 57 – (Değişik: 23/1/2008-5728/283 md.) Okul idareleri ve mülkî amirliklerce bu Kanuna göre usulen sorulacak sorulara cevap vermekten kaçınanlar ile gerçeğe uymayan beyanda bulunanlara yüz Türk Lirası idarî para cezası verilir.” ile Madde 59 – İlköğretim çağında olup da mecburi ilköğretim kurumlarına devam etmeyenler, hiçbir resmi ve özel iş yerinde veya her ne surette olursa olsun çalışmayı gerektiren başka yerlerde ücretli veya ücretsiz çalıştırılmazlar.” ifadeleri ile velinin sorumlulukları belirtilmiştir. Aynı zamanda okul yöneticilerine de bildirim zorunluluğu getirmektedir.

Maddi imkanlardan yoksun bireyler için devlet bursları yoluyla eğitiminin sağlanması imkanı sunulmaktadır. Bireyin bu hakkını kullanabilmesi için başvuru yapması ve gerekli şartları sağlaması beklenmektedir. Eğitim hakkının kullanılmasını engelleyen unsurların ortadan kaldırılması çözümleyici işlev başlığı altında incelenmektedir. Örneğin öğrencinin öğretmenleri veya velisi tarafından öğrenme güçlüğü veya farklı sebeplerle bireyselleştirilmiş eğitim planı alması gerekli olduğu düşünüldüğünde öğrencinin velisi tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine başvurulması gerekmektedir. Bireylerin bu tür özel durumlara bağlı olarak farklı eğitim ihtiyacının karşılanması da eğitim hakkının tanımından gelmektedir. Kişinin haklarını bilmesi ve bu hakları elde edebilmesi çözümleyici işlevin kapsamında sayılmaktadır.

Sonuç

Eğitim hukukunun Türkiye’de uygulamalarının ele alındığı bu çalışmada eğitim hukukunun çalışma alanları düzenleyici işlevi, genelleştirici işlevi ve çözümleyici işlevi olarak sınıflandırılabilir. Anayasa ve Kanunlarla belirlenen hukuki düzenlemelerle ilgili yönetmelikler yayınlanmaktadır. Bu yönetmeliklerdeki maddeler, haftalık ders çizelgeleri ve müfredat programları Türkiye genelinde ortak uygulanmaktadır. Genel yönetim anlayışı aynı zamanda değişiklikleri de gerçekleştirmenin bir yolu olarak görülebilir. Ulusal bir müfredatın sunulmasını sağlayan bir mekanizmadır ve sınıf uygulamalarını, öğrenci performansını, öğretmen değerlendirmesini ve kaynak tahsisini tek bir planlama olgusuna dönüştürmektedir (Ball, 1997). Örneğin bir ortaöğretim kurumunun işleyişi, günde kaç saat ders okutulacağı, ders saati süresi, haftalık ders çizelgesi, müfredatı Türkiye genelini için ortak belirlenmektedir. Aynı türdeki tüm eğitim kurumlarında uygulanmaktadır. Başlangıç saati ise okul tarafından belirlenmektedir. Okulun en önemli karar yapısı Öğretmenler Kurulu’dur. Dönem başlarında ve yıl sonunda yapılan kurullarla yönetmelikte okula bırakılan unsurlar karara bağlanmaktadır. Zümre öğretmenler kurulunda proje ve performans ödevlerinin konuları ve puanlama sistemi, konu ve soru dağılımı gibi birçok konu zümre öğretmenlerince karara bağlanmaktadır. Yılsonunda yapılan toplantılar genelde değerlendirme amaçlı olup toplantılarda gelecek eğitim-öğretim yılı için öneriler oluşturulabilmektedir. Eğitimi düzenleyen hukuki metinlerin varlığı, değiştirilmesi, günümüzün ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması eğitim sisteminin işleyişini de etkilemektedir. Ayrıca genelleştirici işlevi yönünden eğitimden tüm bireylerin yararlanması eğitim hakkının en önemli özelliğidir. Diğer taraftan eğitimle ilgili süreçlerde yaşanabilecek sorunların hukuka uygun çözümü arzu edilmektedir. Eğitim hukuku ile ilgili eğitim paydaşlarının hak ihlali yapmaması ve haklarını koruyabilmeleri için eğitim hukukunu bilmeleri önemlidir.

Kaynakça

- Adalet Bakanlığı (2023). Aday Memur Yetiştirme Eğitimleri <https://edb.adalet.gov.tr/Resimler/SayfaDokuman/266202015423110-GENELHUKUK.pdf> (Erişilme tarihi: 21 Kasım 2023).
- Ball, S. J. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. British educational research journal, 23(3), 257-274.
- Engelliler Kanunu (2005). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 1/7/2005. Sayısı: 25868. Numarası: 5378.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 5/1/1961. Sayısı: 10705. Numarası: 222.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 14.09.2011. Sayısı: 28054. Numarası: KHK-652.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 07.07.2018. Sayısı: 30471.

Tevhidi Tedrisat Kanunu (1924). Resmi Gazete. Sayı: 63 Yayınlandığı Düstur: Tertip:3 Cilt:5 Sayfa:322. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.3.430.pdf> (01.05.2023 tarihinde erişildi.)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).

Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 04.11.1981. Sayısı: 2547.



Makale id= 49

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-5443-3245

| 227

Atasözlerinde Mental Fiiller: Dîvânu Lugâti't-Türk Örneği**Arş.Gör.Dr. Selda Sandalyeci¹**¹ Trakya Üniversitesi

Özet: Türk düşünce tarzının geçmişi hakkında bilgiler veren atasözleri, geleceğin şekillenmesinde de kültür aktarıcısı vazifesiyle önemli rol üstlenir. Türkçe atasözleri söz konusu olduğunda ise akla ilk gelen kaynak eser şüphesiz Dîvânu Lugâti't-Türk'tür. Kaşgarlı Mahmud, 11. yüzyılda Araplara Türkçe'yi öğretmek amacıyla sözlük şeklinde yazdığı eserinde maddelerin açıklama kısmına örnek cümleler olarak Türk illerini gezip derlediği metinlerden parçalar eklemiştir. Bu durum eserin önemini daha da artırmaktadır. Söz konusu örneklerden kimisini de atasözleri oluşturmaktadır. Türk kavram dünyası ile düşünce yapısını ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmada, söz konusu atasözlerindeki mental fiiller taranmıştır. Tespit edilen mental fiiller bilişsel psikoloji temelinde sınıflandırılmış ve mantıksal, semantik ve söz dizimsel istem potansiyelleri açısından incelenmiştir. Taranan 266 atasözünden elde edilen verilere göre en fazla biliş fiilleri tespit edilmekle birlikte duygu fiillerinin de sayıları biliş fiillerine çok yakındır. Semantik kategorilerde istemler ise DENEYİMCİ ve İÇERİK'ten oluşmakta olup bu roller büyük çoğunlukta yüzey yapıda verilmeyerek sezdirilme yolu seçilmiştir. Bu tespitler Dîvânu Lugâti't-Türk'teki atasözlerinin metaforik anlatımı ve derin anlamlar içermesi ile örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaşgarlı Mahmud, Dîvânu Lugâti't-Türk, Atasözleri, Karahanlı Türkçesi, Mental Fiiller, İstem.

Mental Verbs in Proverbs: the Example of Dîvânu Lugâti't-Türk

Abstract: Proverbs, which provide information about the past of the Turkish way of thinking, play an important role in shaping the future as cultural transmitters. When it comes to Turkish proverbs, the first source work that comes to mind is undoubtedly Dîvânu Lugâti't-Türk. In his work, which he wrote in the form of a dictionary in the 11th century with the aim of teaching Turkish to Arabs, Mahmud of Kashgar added parts from the texts he compiled by traveling to Turkish provinces as sample sentences in the explanation section of the articles. This situation increases the importance of the work. Some of the examples in question are proverbs. In order to reveal the Turkish conceptual world and thought structure, the mental verbs in the proverbs in question were scanned in the study. The identified mental verbs were examined in terms of logical, semantic and syntactic volition potentials and classified on the basis of cognitive psychology. According to the data obtained from the 266 scanned proverbs, the most common verbs are cognition, but the number of emotion verbs is very close to the number of cognition verbs. Prompts in semantic categories consist of EXPERIENCER and CONTENT, and these roles are mostly implied by not being given in the sentence. These findings coincide with the metaphorical expression and deep meanings of the proverbs in Dîvânu Lugâti't-Türk.

Keywords: Mahmud of Kashgar, Diwan Lugat Al-Turk, Proverbs, Karahanlı Turkish, Mental Verbs, Valency.

Giriş

Atasözleri bilgelik, doğruluk, ahlakî değerler ve gelenekleri taşıyan, nesilden nesile aktarılan, metaforlar üzerine kurulmuş halk cümleleridir (Yaylagül, 2010: 113) ve dilin metaforlaşma merhalelerinin en son derecesidir. Millî hayatın ve bunun sonucunda varılan değerlerin, değer yargılarının adeta düsturlaştığı,

genel kural halini aldığı, itiraz edilemeyen anonim verilerdir (Üstüner, 1989:6). Divânu Lügâti't-Türk¹ içerdiği atasözleriyle 11. yüzyıl Türk dünyasının atasözleri kitapçığı gibidir (Nalbant, 2016:3) ve yalnızca kendi dönemine değil tarihî ve yaşayan Türk lehçelerine de ışık tutan bir eserdir. Türk dilinin ilk sözlüğü olan eser, zamanının Türkçesini de anlamamız için bir anahtar vazifesi görmektedir (Günşen, 2006: 1041). İçerisinde 9000 kadar Türkçe kelimenin Arapça karşılığı, 760'tan fazla mısra-beyit ve 300'e yakın atasözü bulunmaktadır (Kaçar, 2020:49). Divan'daki atasözleri bütünlüklü olarak ilk kez Ferit Birtrek'çe ele alınmış, bir girişle birlikte değerlendirildikten sonra diziniyle birlikte yayımlanmıştır (Ölmez, 2008: 534). Kaşgarlı, kitabını nasıl hazırladığını anlatırken “Kitabı sözlük harfleri sırasına göre düzenledim. Zorlukları yumuşasın, derinlikleri ve en dipteki notaları açıklansın diye hikmetler, seciler, atasözleri, şiirler, recezler ve nesirlerle süsledim” (Ercilasun-Akkoyunlu, 2014:2) şeklinde yöntemini belirtmiştir. Bu, bize Kaşgarlı'nın atasözlerine bilinçli bir şekilde işlev yüklediğini göstermektedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli zihinsel faaliyet ürünleri düşünme, anlama ve konuşma ürünleridir. Bu faaliyetler sonucunda oluşan her bilgi ve yorum, dil aracılığıyla iletilir. Dil ve zihin birbirini oluşturur, etkiler ve dönüştürür. Bilişsel dil bilim (cognitive linguistics) de zihnin işlevsel süreçlerine dil temelinde bakar ve bu yönüyle diğer bilişsel bilimlerden ayrılarak algılama, anlamlandırma ve diğer zihinsel süreçleri dil verileri ışığında inceler (Sandalyeci, 2023: 57). Beynin gelişmiş üst bilişsel işlevlerinden sayılan *soyutlama*, *dikkat*, *sonuç çıkarma*, *düşünce* ve *algının duygularla uyumu*, *karar verme* ve *öğrenme* 'nin dildeki sonuçlarından birisini mental fiiller² oluşturur ve bu fiiller tematik fiil sınıflandırmalarında karşımıza çıkarlar. Mental fiillerin oluşumu bir süreç içerisinde gerçekleşir. Duyular aracılığıyla dış dünyadaki bilgiler veya uyaranlar algılanıp zihne aktarılır. Burada algılar zihin tarafından birtakım işlemlere tabi tutulur ve ardından duygu veyahut ifadelerle bir dönüt oluşturulur. Buradan hareketle mental akışı algılama>bilişsel yorumlama>tepki verme olarak şekillendirebiliriz.

Mental fiiller söz konusu olduğunda dikkati çeken bir konu da anlamdır. Anlamla birlikte istem de masaya yatırılmaktadır. Fiilin anlamı ile söz dizimsel yapı arasındaki ilişki araştırmacıları hem anlam bilimsel hem de söz dizimsel bir kategori olan istem (valenz) konusuna götürmektedir... Geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarındaki durum ya da hâl, durum-tamlayıcı ilişkisi, bağlantısal dil bilgisi kuramındaki istem (valency), durum dil bilgisi kuramındaki durum (case), evrensel dil bilgisi kuramındaki üye yapısı (argument structure), işlevsel dil bilgisindeki katılan (participants) kavramlarıyla aslında aynı olgunun, bağlantısal dil bilgisi temelli istem kavramının üzerinde durulduğu ve üye, katılan, tamlayıcı terimlerinin temelde aynı kavramı karşıladığı söylenebilir (Bilgin Aksoy, 2022: 124).

Bir fiilin anlamı ile çok anlamlılığı o fiilin istemine bağlıdır ve istem durumu değişen fiil başka anlamlar kazanabilmektedir. Bir fiilin bir süreci anlatmak için derin yapıda ihtiyaç duyduğu semantik roller, yüzey yapıya tek bir söz dizimsel yapıyla yansımaz. Derin yapıdaki, semantik durumların veya rollerin farklı yüzey yapıları söz konusudur (Doğan, 2010: 228). Örneğin “Adam iki yıldır bize yalan söylüyor.” cümlesinde *söyle-* fiili üç istem boşluğu açmıştır ancak “Adam yalan söylüyor.” cümlesinde tamlayıcılardan birinin silinmesine rağmen cümle dil bilgisel olarak doğru ve açık bir cümledir ve *bize* seçimli bir istemdir. Fiilin mantıksal istem düzeyinde belirlediği ancak söz dizimsel düzeyde yer almayan bu istem boşlukları ve semantik roller konuşur veya dinleyicinin zihninde tamamlanmaktadır (Doğan, 2011: 55). Mental süreçteki semantik roller de, yani DENEYİMCİ, UYARICI ve İÇERİK, cümlede farklı söz dizimsel biçimler gösterebilmektedir (Aksoy, 2021: 72).

Amaç ve Yöntem

Atasözleri bir milletin ana dilini kullanma maharetini ve bilgeliğini gözler önüne seren yapılardır. Uzun zaman içerisinde millet tarafından oluşturulan, içinde gereksiz kelime olmayan kalıplaşmış özlü sözler niteliğindeki atasözlerinde tercih edilen mental fiiller bu sebeple önem arz eder. DLT'deki atasözleri şimdiye kadar birçok disiplin ile incelenmiş fakat tercih edilen mental fiiller dikkati çekmemiştir. Mental fiiller, zihnin yapısına ışık tuttuğu için incelenmesi gereken bir konudur. Buradan hareketle içerik analizi yönteminden yararlanarak DLT'de bulunan atasözlerindeki mental fiiller taranmış ve 41 adet fiil tespit edilmiştir. İnceleme materyali olarak Ercilasun 2020'nin çeviri yazı ve Türkiye Türkçesi'ne aktarımı

¹ Çalışmada bundan sonra DLT kısaltmasıyla geçecektir.

² “Mental fiiller nedir ve nasıl sınıflandırılır?” gibi sorular bildirinin sınırını aşacağından verilmemiştir. Ayrıntılı bilgi ve kaynakça için bk. Şaş 2023.

kullanılmıştır. Tespit edilen mental fiiller bilişsel psikoloji temelinde hazırlanan bir sınıflandırılmaya tabi tutulmuş ve her başlık altında ilgili örnek atasözleri ile Türkiye Türkçesine aktarımları verilmiştir. Atasözü verildikten sonra parantez içi Ercilasun 2020’de verilen sıra ile aynen alınmıştır: Eğik çizgi önündeki sayı el yazmasındaki, sonraki sayı ise Ercilasun-Akkoyunlu 2014’teki sayfa sayısını göstermektedir. Devamında atasözünün Türkiye Türkçesine aktarımı verilmiş ve ulaşılmasının kolay olması adına yanında Ercilasun 2020’deki sayfa sayısı belirtilmiştir. Ardından semantik istem yapısı ve tamlayıcılarının sayısı ile tekrar verilen fiil, hem semantik hem de söz dizimsel istem yapılarıyla gösterilmiştir. Örnek atasözleri üzerinde de fiilin semantik istemleri işaretlenmiştir. Zorunlu tamlayıcılar köşeli parantez, seçimli tamlayıcılar yay ayrıç içerisinde, semantik roller ise ayrıçların dışına []Deneyimci, ()İçerik vb. şekillerde gösterilmiştir.

Çalışmada, mental fiillerin semantik istem yapıları gösterilirken “durum dil bilgisinin betimsel yaklaşımı” temel alınmıştır. DENEYİMCİ, İÇERİK ve UYARICI semantik rolleri, mental fiil tamlayıcılarının temel semantik rolleri olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Mental Fiiller:

1. Girdi Basamağı Fiilleri

1.1. Duyu Fiilleri

Zihin, çevreden duyu organları ile aldığı verileri kaydeder ve anlamlandırır. Gerekli zaman önceden aldığı bilgilerle ilişkilendirerek yeni bilgilere erişir. Böylece algılama oluşur. Zihnin bu algılama sürecinin dilde karşılığı ise duyu fiilleridir.

Atasözlerinde sadece üç duyuya ait fiiller tespit edilmiştir:

1.1.1. Görme Duyu Fiilleri

bak-: bakmak.

Bakmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kime/Neye]_{İçerik}

Künke _[kime] *bağsa* köz _[kim] kıamar. (171/147) Güneşe baksa göz kamaşır. 185

kör-: 1. Görmek

görmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Ne]_{İçerik}

Tirig esen bolsa tañ _[ne] üküş *körür*. (43/29) Ömür esen olursa (insan), şaşılacak şey(leri) çok görür. 176³

Kulağ eşitse köñül bilir, köz_[kim] *körse* üdig kelir. (114/102) Kulak işitirse gönül bilir, göz görürse şevk gelir. 182⁴

Suw_[ne] *körmeginçe* etük tartma. (629/524) Su(yu) görmeyince edik(i) çıkarma. 203⁵

kör-: 2. Bakmak.

körmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kime]_{İçerik}

Yüzke _[kime] *körme*, erdem tile. (267/235, 506/406) Yüze bakma, meziyet ve edep ara. 191⁶

Kaçış bolsa kıya *körmes*. (185/159) Kaçışma olsa dönüp bakmazlar. 186⁷

körün-: görünmek.

körünmek_[3] → [kim]_{İçerik}, [Kim]_{İçerik}, [Kime]_{İçerik}

Usukmışa _[kime] sağıg_[kim] kamug suw_[kim] *körünür*. (104/95) Susamışa serap, hep su görünür. 181

³ Deneyimci, eksiltili yapı ile derin yapıda bırakılmıştır: deneyimci, eksiltili yapı.

⁴ İçerik, eksiltili yapı.

⁵ Deneyimci, eksiltili yapı.

⁶ Deneyimci, eksiltili yapı.

⁷ Burada her iki öge de eksiltili bırakılarak derin yapıda sezilmektedir.

Çorkmış kişike _[kime] koy başı_[kim] koş_[kim] *körünür*. (498/399) Korkmuş kişiye koyun başı çift görünür. 199

küdez-: gözetlemek.

küdezmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi]_{içerik}

Arslan ıarısa sıçğan _[kim] ütin_[kimi] *küdezür*. (560/461) Aslan yaşlanırsa sıçan deliğini bekler (gözetler). 201

| 230

1.1.2. İşitme Duyu Fiilleri

eşit-: işitmek.

eşitmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Ne]_{içerik}⁸

kulağ _[kim] eşitse köñül bilir, köz körse üdig kelir. (114/102) Kulak işitirse gönül bilir, göz görürse şevk gelir. 182

çal-: kulağa çalınmak, duymak.

çalmak _[2] → [Kimi/Ne]_{içerik}, [Neye]_{içerik}⁹

Çağsa tutnur, *çalsa* bilnür. (276/240) Çakınca tutuşur, (kulağa) çalınınca bilinir. 192

1.1.3. Tat Alma Duyu Fiilleri

yi-: yemek.

yemek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Ne]_{içerik}¹⁰

Ağız _[kim] yiye köz uyadur. (40/16) Ağız yese göz utanır. 176

Aç_[kim] ne _[ne] *yimes* tok ne times. (52/37) Aç ne yemez, tok ne demez. 177

İtka uwut bolsa uldağ _[ne] *yimes*. (70/57) İtte utanma olsa ayakkabı altı yimes.” 179

Yund başın yularlap keğeld *yi*. (448/352) Atın başını yularla, (sonra) iştahlanıp ye. 195¹¹

iç-: içmek.

içmek _[2] → [Kim]_{Deneyimci}¹², [Ne]_{içerik}

Eşyek ayur, başım bolsa sondurıda suw_[ne] *içgey men*. (246/216) Eşek der (ki) başım (sağlıklı) olsa denizde su içirim. 190

2. İşlem Basamağı Fiilleri

2.1. Biliş Fiilleri

Biliş, bireylerin dış dünyayı bilmesi, öğrenmesi ve anlamlandırmaya çalışmasıdır. Bilişsel/mental süreç, duyuların bize sağladığı girdinin algıya dönüştüğü an itibarıyla başlar ve bu girdinin azalması, gelişmesi, depolanması, kullanılması gibi safhaları içerir. Duyum, algı, bellekte tutma, hatırlama, düşünme, sorunları çözme bu sürecin basamakları sayılmaktadır. Bu basamaklarla bilgiler işlenir, dış dünya anlaşılır (Sandalyeci, 2023: 105). İşlem basamağı mental sürecin en yoğun yaşandığı bölümdür. Bu basamaktaki hareketleri karşılayan fiiller de biliş fiilleri olarak karşımıza çıkar.

Atasözlerinde biliş fiillerinin her kategorisine uyum gösteren örnekler görülmemekle birlikte tespit edilen biliş fiilleri şunlardır:

2.1.2. Bellek Fiilleri

2.1.2.1. Unutma Fiilleri

⁸ Eksiltili yapı.

⁹ Eksiltili yapı.

¹⁰ Eksiltili yapı.

¹¹ Deneyimci, eksiltili yapı.

¹² Eksiltili yapı.

(köğülde) yıra-: gönülden uzaklaşmak: unutmak.

yıramak: $_{[2]} \rightarrow [Kim]_{Deneyimci}^{13}, [Kimden/Neyden]_{İçerik}$

Közden yırasa köğülde $_{[kimden]}$ yeme *yırar*. (604/496) Gözden uzak olan gönülden de uzak olur. 202

unut-: unutmak.

unutmak $_{[2]} \rightarrow [Kim]_{Deneyimci}^{14}, [Neyi]_{İçerik}$

Tulum anutsa kulun bulur, tulum $_{[ne]}$ *unutsa* bulun bulur. (115/103) Silah hazır eden kulun (tay) bulur, silah(ı) unutan tutsak olur.

2.1.3. Bilme Fiilleri

bil-: bilmek.

bilmek $_{[2]} \rightarrow [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Neyi]_{İçerik} \sim, [Kim/Ne]_{İçerik}$

İm $_{[ne]}$ *bilse* er $_{[kim]}$ ölmes. (31/18) Parolayı bilen er ölmez. 175

Awçı $_{[kim]}$ neçe al $_{[ne]}$ *bilse* adığ ança yol *bilir*. (43/30;167/144) Avcı nice hile bilirse ayı (da) onca yol bilir. 176

Yılan $_{[kim]}$ kendi egrisın $_{[neyi]}$ *bilmes*, tewe boynın egri tir. (76/63) Yılan kendi eğirisini bilmez, deve boynuna eğri der. 180

Ğulağ eşitse köğül $_{[kim]}$ *bilir*, köz körse üdig kelir. (114/102) Kulak işitirse gönül bilir, göz görürse şevk gelir. 182¹⁵

Ğılın $_{[ne]}$ *bilse* kızıl keder, yaranu $_{[ne]}$ *bilse* yaşıl keder. (199/170, 453/356) Davranmasını bilen kızıl giyer, yaranmasını bilen yeşil giyer. 187¹⁶

ğarga ğarısın $_{[neyi]}$ kim $_{[kim]}$ *bilir*, kişi alasın kim tapar. (214/184) Karga(nın) yaşlısını kim bilir, kişi(nin) alacasını kim bulur. 188

Bilmiş yek *bilmedük* kişiden yig. (515/414) Bildik şeytan, bilmedik kişiden yeğ. 199

Ğurtğa $_{[kim]}$ бүдиг $_{[ne]}$ *bilmes*, yirim tar tir. (558/460) Kocakarı oyun bilmez, yerim dar der. 201

bilin-: bilinmek.

bilinmek $_{[1]} \rightarrow [Kim/Ne]_{İçerik}^{17}$

Çağsa tutnur, çalsa *bilnür*. (276/240) Çakınca tutuşur, (kulağa) çalınınca bilinir. 192

2.1.4. Düşünme Fiilleri

sağın-: düşünmek.

düşünmek $_{[2]} \rightarrow [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Neyi]_{İçerik}^{18}$

Sınamasa arsızğar, *sağınmasa* utsuğar. (127/112) Sınamayan aldanır, düşünmeyen yitirir. 183

2.1.5. Problem Çözme ve Akıl Yürütme Fiilleri

2.1.5.1. Anlama Fiilleri

tuy-: sezmek.

sezmek $_{[2]} \rightarrow [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Neyi]_{İçerik}^{19}$

¹³ Eksiltili yapı.

¹⁴ Eksiltili yapı.

¹⁵ İçerik, eksiltili yapı.

¹⁶ Deneyimci, eksiltili yapı.

¹⁷ Eksiltili yapı.

¹⁸ İki rol de eksiltili yapıdır.

¹⁹ Eksiltili yapı.

Öd keçer kişi_[kim] *tuymas*, yalçuk oğlu menğü kalmas. (34/21) Zaman geçer, kişi sezmez; insanoğlu ebedi kalmaz. 175

uķ-: anlamak.

uķmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}²⁰, [Neyi]_{içerik}

Telim sözüğ_[neyi] *uķsa* bolmas, yalım kaya yıķsa bolmas. (453/356) Çok sözü anlamak olmaz (mümkün değildir), yalçın kaya(yı) yıkmak olmaz. 196

2.1.5.2. Varsayım Fiilleri

körün-: izlenim bırakmak, öyle sanmak.

körünmek_[1] → [Kim/Ne]_{içerik}²¹

Atan üki aş bolsa açķa az *körnür*. (50/35) İğdiş deve yükü aş olsa, açķa az görünür. 177

2.1.6. Karar Verme Fiilleri

2.1.6.1. Değer Fiilleri

aşakķla-: aşakķı görmek, hor görmek.

aşakķlamak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}²², [Kimi/Neyi]_{içerik}

Yağın_[kimi] *aşakķlasa* başķa çıkar. (154/133) Düşmanı aşakķı görürlerse başķa çıkar. 184

2.1.6.2. Kabul Fiilleri

san-: saymak, herhangi bir şey gibi görmek, kabul etmek

sanmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kime]_{içerik}

Anuk_[kim] utru tutsa yokķa_[kime] *sanmas*. (46/32) Hazır (yemek) sunulursa yoğa sayılmaz. 177

talkı-: ayıp sayılmak, ayıp kabul edilmek.

talkımak_[1] → [Kim/Ne]_{içerik}

Ödlek karıtmışķa boduğ_[ne] *talkımas*. (418/328) Zamanın ihtiyarlattığına boya ayıp olmaz. 195

2.1.6.3. İnanma ve Güvenme Fiilleri

arsıķ-: aldanmak.

arsıķmak_[1] → [Kim]_{Deneyimci}²³

Sınamasa *arsıķar*, saķınmasa utsuķar. (127/112) Sınamayan aldanır, düşünmeyen yitirir. 183

2.1.7. Başarı Fiilleri

2.1.7.1. Azim ve Gayret Fiilleri

ķatığlan-: gayret etmek, zahmet çekmek

ķatığlanmak_[1] → [Kim]_{Deneyimci}²⁴

Kiçigde *ķatığlansa* ulgadu sewnür. (400/311) Küçüklüğünde gayret eden büyüyünce sevinir. 194

Yazın *ķatığlansa* kışın sewnür. (514/413) Yazın zahmet çeken kışın sevinir. 199

2.1.8. Hata Yapma ve Yanılma Fiilleri

yañıl-: yanılmak, hataya düşmek.

yañılmak_[1] → [Kim]_{Deneyimci}

²⁰ Eksiltili yapı.

²¹ Eksiltili yapı.

²² Eksiltili yapı.

²³ Eksiltili yapı.

²⁴ Eksiltili yapı.

Yazmas atım bolmas, *yañılmas* bilge_[kim] bolmas. (470/376) Iskalamaz nişancı olmaz, yanılmaz bilge olmaz. 198

Yazmas atım yağmur, *yañılmas* bilge_[kim] yañku. (610/502) Şaşmaz nişancı yağmur, yanılmaz bilge yankı. 203

yaz-: yanılmak.

yazmak_[1]→[Kim]Deneyimci

Ula bolsa yol azmas, bilig bolsa söz _[kim] yazmas. (58/44) Yol işareti olursa yol şaşırılmas, akıl olursa söz yanılmaz. 178

Yazmas atım _[kim] bolmas, *yañılmas* bilge bolmas. (470/376) Iskalamaz nişancı olmaz, yanılmaz bilge olmaz. 198

Yazmas atım_[kim] yağmur, *yañılmas* bilge yañku. (610/502) Şaşmaz nişancı yağmur, yanılmaz bilge yankı. 203

(yol) az-: (yolu) şaşırmak, hata yapmak.

azmak_[2]→[Kim]Deneyimci, [Kim/Ne]İçerik

Ula bolsa yol_[ne] azmas, bilig bolsa söz yazmas. (58/44) Yol işareti olursa yol şaşırılmas, akıl olursa söz yanılmaz. 178

3. Çıktı Basamağı Fiilleri

Mental sürecin son kademesi olarak kabul edilen bu basamakta sürecin çıktısı olarak duygu ve açıklamalar görülür. Bu çıktılarının dildeki ifadelerini ise duygu fiilleri ve açıklama fiilleri oluşturmaktadır. Bu basamaktan sonra duyularla başlatılan bir süreç tamamlanmış olur ve gerektiği takdirde elde edilen sonuçlar yeni bir mental süreci de başlatabilir.

3.1. Duygu Fiilleri

Duygular; uluslara, kültürlere, zamandan zamana ve bireyden bireye değişkenlik gösterir. Dilde, duygu çeşidi miktarı kadar duyguları ifade eden fiil de bulunmaktadır.

Atasözlerinde tespit edilen duygu fiilleri ise şunlardır:

3.1.2. Zevk ve Keyif Fiilleri

3.1.2.1. Huzur Fiilleri

esen bol-: esen olmak, rahata kavuşmak.

esen bolmak_[1]→[Kim]Deneyimci

Tirig _[kim] esen bolsa tañ üküş körür. (43/29) Ömür esen olursa (insan), şaşılacak şey(leri) çok görür. 176

tın-: dinlenmek, sakinleşmek.

tınmak_[1]→[Kim]Deneyimci

Tay atatsa at _[kim] tınur, oğul eredse ata _[kim] tınur. (112/100) Tay, at olunca at dinlenir, oğul er olunca baba dinlenir. 182

3.1.2.2. Kibir Fiilleri

küwez bol-: kibirli olmak.

küwez bolmak_[1]→[Kim]Deneyimci²⁵

Kim kür bolsa *küwez bolur*. (163/142) Kim yürekli olursa kibirli olur. 184

3.1.3. Sevgi Fiilleri

²⁵ Eksiltili yapı.

sew-: sevmek.

sewmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Neyi]_{içerik}

Taygan yügürgenni _[kimi] tilkü _[kim] sewmes. (271/237, 521/421) Tazı(nın) koşanını tilki sevmez. 191

sewün-: sevinmek.

sewünmek_[1] → [Kim]_{Deneyimci}²⁶

Kiçigde katıglansa ulgadu *sewnür*. (400/311) Küçüklüğünde gayret eden büyüyünce sevinir. 194

Tünle yorup kündüz *sewnür*, kiçigde ewlenip ulgadu *sewnür*. (481/384) Gece yürüyen gündüz sevinir, küçükken evlenen büyüyünce sevinir. 198

Yazın katıglansa kışın *sewnür*. (514/413) Yazın zahmet çeken kışın sevinir. 199

3.1.4. Arzu ve İstek Fiilleri

3.1.4.1. Arzu ve İstek Fiilleri

tile-: istemek.

tilemek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kimi/Ne]_{içerik}

Yüzke körme, erdem _[ne] *tile*. (267/235, 506/406) Yüze bakma, meziyet ve edep ara. 191²⁷

Tikmeginçe önmes, *tilemeginçe* bulmas. (274/239) Dikmeyince bitmez, dilemeyince bulunmaz. 192²⁸

Edgölükni _[ne] suw adakında kemiş, başında *tile*. (324/264) İyiliği su(yun) sonuna at, başında dile. 193²⁸

Ata tonı oğulka yarasa atasın _[kimi] *tilemes*. (480/384) Baba giysisi oğula yararsa babasını istemez. 195²⁹

üdig kel-: şevk gelmek, istek gelmesi.

üdig kelmek_[1] → [Kim]_{Deneyimci}

Kulağ eşitse köñül bilir, köz körse *üdig*_[kim] *kelir*. (114/102) Kulak işitirse gönül bilir, göz görürse şevk gelir. 182

3.1.5. Cesaret Fiilleri

kawçıt-: kışkırtılmak.

kawçıtmak_[1] → [Kimi]_{içerik}

Arı _[kimi] *kawçıtsa* ısırr. (429/335) Arı kışkırtılırsa ısırr. 195

3.1.6. Utanma ve Çekinme Fiilleri

uyad-: utanmak.

uyadmak_{[1]+(1)} → [Kim]_{Deneyimci}, (Kimden)_{içerik}²⁹

Ağız yise köz _[kim] *uyadur*. (40/16) Ağız yese göz utanır. 176

3.1.7. Usanma Fiilleri

yalk-: bıkmak, usanmak.

yalkmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}³⁰, [Kimden]_{içerik}

Yalksa yeme yağ_[kimden] edgü, küyse kün edgü. (632/527) Bıkılsa da yağ iyi, yaksa da güneş iyi. 203

3.1.8. Üzüntü Fiilleri

3.1.8.1. Üzüntü Fiilleri

²⁶ Eksiltili yapı.

²⁷, ²⁸ ve ²⁹ Deneyimci eksiltili yapı.

²⁸ Deneyimci ve İçerik eksiltili yapı.

²⁹ Eksiltili yapı.

³⁰ Eksiltili yapı.

(bağrı) tartış-: ciğeri sızlamak: üzölmek.

tartışmak_[1] → [Kim]_{Deneyimci}

Yazıda böri ulısa ewde it bağrı _[kim] tartışur. (557/459) Ovada kurt ulusa evde it(in) ciğeri sızlar. 201

3.1.8.2. Pişmanlık Fiilleri

oşsun-: pişman olmak.

oşsunmak_{[1]+(1)} → [Kim]_{Deneyimci}³¹, (Kime/Kimden)_{içerik}

Üküş sewinç bulsa katıg oşsunur. (607/499) Çok sevinç bulan çok pişman olur. 202

3.1.8.3. Can Sıkıntısı Fiilleri

muşad-: bunalmak.

muşadmak_{[1]+(1)} → [Kim]_{Deneyimci}, (Kime/Kimden)_{içerik}

Er oğlu _[kim] muşadmas, it oğlu kölermes. (311/256) İnsanoğlu bunalmaz, it yavrusu karın üzre yapışmaz. 193

3.1.9. Korku Fiilleri

kork-: korkmak.

korkmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kime/Kimden]_{içerik}

Saçıratğudın _[kimden] korkmuş kuş _[kim] kırk yıl adrı yıgaç üze kınmas. (430/336) Çatal tuzaktan korkmuş kuş kırk yıl çatal dal üstüne konmaz. 195

Korkmuş kişike _[kim] koy başı koş körünür. (498/399) Korkmuş kişiyi koyun başı çift görünür. 199³²

Tegirmende toğmış sıçğan_[kim] kök kökregine _[kime] korkmas. (568/468) Değirmende doğmuş sıçğan gök gürlemesinden korkmaz. 201

Qarı öküz _[kim] balduka _[kime] korkmas. (627/522) Yaşlı öküz baltadan korkmaz. 203

3.2. Açıklama Fiilleri

Açıklama fiilleri mental süreç sonlanırken ortaya çıkan söz veya davranışları belirtirler. Bireyin kendi iradesiyle yansıttığı fiiller dilsel açıklama fiillerini, iradesinin dışında hislerinin görünür olduğu fiiller de görsel açıklama fiillerini oluşturur:

3.2.1. Dilsel Açıklama Fiilleri

ay-: söylemek.

aymak _{[2]+(1)} → [Kim]_{Deneyimci}, [Ne/Neyi] _{içerik}, (Kime/Neye)_{içerik}

Eşiç _[kim] ayur, tıpüm altun _[ne], kamıç_[kim] ayur men kanda men_[ne]. (38/25) Tencere der dibim altın; kepe der, ben neredeyim. 175

Eşyek_[kim] ayur, başım bolsa sondurıda suw içgey men_[ne]. (246/216) Eşek der (ki) başım (sağlıklı) olsa denizde su içirim. 190

Müş_[kim] yakrıka tegişmes, ayur, kişi neñi yaraşmas_[ne]. (321/262) Kedi yağa eriş(e)mez, der (ki) insanın malı yaramaz. 193

sözleş-: konuşmak.

sözleşmek _[1] → [Kim]_{Deneyimci}

Kişi_[kim] sözleşü, yılkı yıdlaşu. (487/389) Kişi konuşarak, hayvan koklaşarak. 198

ti-: demek, söylemek.

³¹ Eksiltili yapı.

³² İçerik, eksiltili yapı.

timek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Ne/Neyi]_{içerik}

Öt_[ne] tise ağız_[kim] küymes. (34/20) Ateş demekle ağız yanmaz. 175

Aç ne yimes tok_[kim] ne_[ne] times. (52/37) Aç ne yemez, tok ne demez. 177

Yılan kendi egrisin bilmes, tewe_[kim] boynın egri_[ne] tir. (76/63) Yılan kendi eğirisini bilmez, deve boynuna eğri der. 180

İt ısırmaz at tepmes_[ne] time. (98/91) İt ısırmaz, at tepmez deme. 181³³

Ğadaş_[ne] timiş kaymaduk, kadın_[ne] timiş kaymış. (203/173, 553/455) Kardeş demişler kayırmamışlar, kayın demişler kayırmışlar. 187³⁴

Ğurtğa_[kim] büdig bilmes, yirim tar_[ne] tir. (558/460 Kocakarı oyun bilmez, yirim dar der. 201

3.2.2. Görsel Açıklama Fiilleri

ııra-: inlemek.

ııramak_[1] → [Kim]_{Deneyimci}

İngen_[kim] ıırasa botu bozlar. (73/59) Diş deve inlese deve yavrusu böğürür. 180

Sonuç

Bu çalışmada DLT’de madde başları için örnek olarak gösterilen atasözlerinde yer alan mental fiiller tarama yoluyla tespit edilerek incelenmiştir. İnceleme sonucunda varılan sonuçlar aşağıda numaralandırılmıştır:

1. Tespit edilen 41 mental fiilden 8’ini duyu, 16’sını biliş, 18’ini açıklama fiilleri oluşturmaktadır. Açıklama fiillerinin de 14’ü duyu, 3’ü dilsel açıklama ve 1’i görsel açıklama fiillerinden oluşmaktadır. Bu dağılıma göre DLT’de bilişsel faaliyetler ile duyguların ifadesinde kullanılan fiillerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

2. *tuy-* duyu fiili metaforlaşarak “sezmek” anlamı yüklenmiş, mental fiil kategorisini değiştirmiş ve biliş fiillerinden anlama fiillerine dahil olmuştur.

3. Türkçede görülen mental fiillerin anlam bilimsel bir fiil kategorisi olarak değerlendirilebilmesi adına anlamlarının el verdiği ölçüde bir arada bulunabilecekleri üyelerin ve bu üyelerin fiil ile anlamsal ilişkisinin belirlenmesi gerekir. Bu sebeple fiiller bu açıdan da incelenmiş ve kurdukları zorunlu ve seçimli cümle yapıları şu şekilde belirlenmiştir:

[Kim] + Fiil

[Kim] + [Kim] + Fiil

[Kim] + [Kime] + Fiil

[Kim] + [Kime/Kimi] + Fiil

[Kim] + [Kimi/Kim] + Fiil

[Kim] + [Kimi] + Fiil

[Kim] + [Kimden] + Fiil

[Kimi/Kim] + [Kime] + Fiil

[Kim] + (Kimden) + Fiil

[Kim] + [Kime/Kimden] + Fiil

[Kim] + (Kime/Kimden) + Fiil

[Kimi] + Fiil

³³ Deneyimci, eksiltili yapı.

³⁴ Deneyimci, eksiltili yapı.

[Kim] + [Ne/Neyi] + (Kime/Neye) + Fiil

4. Tespit edilen mental fiiller tamlayıcılarının semantik rollerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

a. Tek zorunlu istemi DENEYİMCİ olan mental fiiller: *arsık-*, *katıgılan-*, *yaşıl-*, *yaz-*, *esen bol-*, *tın-*, *küwez bol-*, *sewün-*, *üdig kel-*, *tartış-*, *sözleş-*, *ıyır-*.

b. Tek zorunlu istemi İÇERİK olan mental fiiller: *bilin-*, *körün-*, *talkı-*, *kawçıt-*.

c. Zorunlu istemleri DENEYİMCİ ve İÇERİK olan mental fiiller: *bak-*, *kör-*, *küdez-*, *eşit-*, *çal-*, *yi-*, *iç-*, *yıra-*, *unut-*, *bil-*, *sağın-*, *tuy-*, *uğ-*, *aşakla-*, *san-*, *az-*, *sew*, *tile-*, *yalk-*, *korç-*, *ay-*, *ti-*.

d. Zorunlu istemlerinden üçü de İÇERİK olan mental fiiller: *körün-*.

5. Fiilin açtığı istem boşlukları söz diziminde fiilin anlamının gerek duyduğu tamlayıcı ve tamlayıcı sınıflarıyla doldurulur. Ancak belirli sayıda istem boşluğu açabilen ya da belirli bir istem kapasitesine sahip olan fiillerin mantıksal yapısında barındırdığı istem boşluklarının tümü yüzey yapıda söz dizimsel olarak gerçekleşmeyebilir. İstem gerçekleşmesini fiilin istem potansiyeli, cümle yapısı, sözce üreticisinin niyeti ve söyleyenin alıcının bilgisiyle ilgili varsayımları gibi iletişimsel faktörler etkiler. Dolayısıyla bir fiilin istem potansiyeli ile bunların söz dizimindeki gerçekleştirmeleri, tamlayıcılar bakımından, her zaman örtüşmez (Doğan, 2011: 37). Bazı semantik roller yüzey yapıda görülmeyle ancak derin yapıdan sezilir. Çalışmada tespit edilen mental fiillerde bu durum çokça görülmektedir:

- DENEYİMCİ, yüzey yapıda görünmeyip hep gizli özne şeklinde verilmiştir:

Çakşa tutnur, *çalsa* bilnür. (276/240) Çakınca tutuşur, (kulağa) çalınca bilinir. 192

Tirig esen bolsa tañ _[ne] üküş *körür*. (43/29) Ömür esen olursa (insan), şaşılacak şey(leri) çok görür. 176

Kim kür bolsa *küwez bolur*. (163/142) Kim yürekli olursa kibirli olur. 184

İt ısırmaz at tepmes *time*. (98/91) İt ısırmaz, at tepmez deme. 181

Kiçigde *katıgılsa* ulgadu *sewnür*. (400/311) Küçüklüğünde gayret eden büyüyünce sevinir. 194

Edgölükni _[ne] suw adakında kemiş, başında *tile*. (324/264) İyiliği su(yun) sonuna at, başında dile. 193

Üküş sewinç bulsa *katıg ohsunur*. (607/499) Çok sevinç bulan çok pişman olur. 202

- Bazı atasözlerinde de İÇERİK verilmeden derin yapıda sezdirilmektedir:

kulağ _[kim] *eşitse* köñül bilir, köz körse üdig kelir. (114/102) Kulak (bir şeyi) işitirse gönül bilir, göz görürse şevk gelir. 182

6. Türkiye Türkçesinden daima kimden/neyden içeriği ile kullanılan *korç-* fiili burada sadece 1 örnekte bu içerik ile tespit edilmiş olup diğer örneklerde kime/neye içeriği ile görülmektedir:

Tegirmende toğmuş sıçğan _[kim] kök kökreğiñe _[kime] *korçmas*. (568/468) Değirmende doğmuş sıçan gök gürelemesinden korkmaz. 201

Karı öküz _[kim] balduğa _[kime] *korçmas*. (627/522) Yaşlı öküz baltadan korkmaz. 203

7. Günümüz Türkçesinde belirtme hali eki isteyen fiillerden bazıları burada belirtisiz nesne ile kullanılmıştır:

Tirig esen bolsa tañ _[ne] üküş *körür*. (43/29) Ömür esen olursa (insan), şaşılacak şey(leri) çok görür. 176

Suw _[ne] *körmeginçe* etük tartma. (629/524) Su(yu) görmeyince edik(i) çıkarma. 203

unut-: unutmak.

unutmak_[2] → [Kim]_{Deneyimci}³⁵, [Neyi]_{içerik}

Tulum anutsa kulun bulur, tulum _[ne] *unutsa* bulun bolur. (115/103) Silah hazır eden kulun (tay) bulur, silah(ı) unutan tutsak olur.

³⁵ Eksiltili yapı.

8. Modern dil bilimi çalışmalarında fiillerin semantik sınıfları belirlenirken özellikle semantik istemin ön plana çıktığı görülmektedir. Semantik istem, fiilin anlamı ile ilgilidir. Fiilin mantıksal ve söz dizimsel istemi değişmediği hâlde semantik isteminin değişmesi ile fiilin anlamı ve dolayısıyla da anlam alanı değişebilir. Başka bir ifadeyle bir fiil farklı anlamlar için farklı semantik istem yapıları gerçekleştirebilir:

kör-: 2. Bakmak.

körmek_[2] → [Kim]_{Deneyimci}, [Kime]_{İçerik}

Yüzke_[kime] *körme*, erdem tile. (267/235, 506/406) Yüze bakma, meziyet ve edep ara. 191

Kaçış bolsa kıya *körmes*. (185/159) Kaçışma olsa dönüp bakmazlar. 186

9. DLT'deki atasözlerinde tespit edilen mental fiiller için duyu, biliş ve duygu süreçlerini deneyimleyen DENEYİMCİ, mental süreçte duyu ile algılanan, düşünülen, istenilen, hissedilen, açıklanan vb. şeyleri bildiren İÇERİK olmak üzere iki temel semantik rol olduğu söylenebilir. Bu semantik roller de çoğunlukla -özellikle de DENEYİMCİ- yüzey yapıda yer almayıp derin yapıda sezdirilmiştir. Bu durum atasözlerinin kesif yapısına bir işarettir. Az sözle çok şey anlatılma çabası bir kez daha görülmektedir.

Kaynakça

- Athı, S. (2019). "Dîvânü Lugâtî't-Türk'teki Atasözleri Üzerine Yapılan Bir Çalışma: Abdülahad Nuri ve Atalar Sözü", MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (3): 2243-2279.
- Bilgin Aksoy, G. (2021). Azerbaycan Türkçesinde Mental Fiiller. Yayınlanmamış Doktora Tezi Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin Aksoy, G. (2022). "Anlam Bilimsel Bir Fiil Kategorisi Olarak Mental Fiiller", Dil Araştırmaları, 16 (30): 115-137.
- Doğan, N. (2011). Türkiye Türkçesi Fiillerinde İsteme Göre Anlam Değişiklikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Ercilasun, A.B.-Akkoyunlu, Z. (2014). Kaşgarlı Mahmud-Divanu Lugati't-Türk. Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Ercilasun, A. B. (2020). Divanu Lugati't-Türk'teki Şiirler ve Atasözleri. Bilge Kültür-Sanat, İstanbul.
- Günşen A. (2006). "Dîvânü Lügâtî't-Türk'teki Savların Cümle Yapısı", I. Uluslararası Türk Dünyası Kurultayı (9-15 Nisan 2006, Çeşme-İzmir) -Bildiriler-, s. 1041-1054, (Ed.) TÜRKMEN, F., GÜLSEVİN, G., Cilt: III, Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Yayınları, Ankara.
- Hirik, E. (2018). Türkiye Türkçesinde Mental Fiiller. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara.
- Kaçar, I. (2020). "Dîvânü Lugâtî't- Türk'teki Bazı Atasözlerinin Okuyuş ve Anlamlandırma Farklılıkları Üzerine", s. 49-66, (Ed.) AKKUŞ, M., Atasözleri ve Deyimler Üzerine İncelemeler, Akçağ, Ankara.
- Korkmaz, H. (2007). Divânü Lûgat-it-Türk'teki Atasözlerinin Anlambilimsel Açıdan İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Nalbant, M.V. (2016). "IX.-XI. Yüzyıllar Arası Türk Dünyası Atasözleri Üzerine Bir Değerlendirme", (Ed.) SARICA, M, SARICA, B. Dil Bilimleri Kültür ve Edebiyat, Padam, Denizli.
- Nazlı, A. (25 Haziran 2010). "Dîvânü Lugâtî't-Türk'ten Günümüze Süzülen Atasözleri", Akademik Sayfalar, s. 380-383.
- Ölmez, M. (2008). "Divanü Lügati't-Türk'teki Atasözleri Üzerine", Türk Dili, (683): 533-535.
- Sandalyeci, S. (2023). Çağatay Türkçesinde Mental Fiiller: Ali Şir Nevâyî Örneği, Yayınlanmamış Doktora Tezi Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şaş, A. K. (2023). "Türkiye'deki Mental Fiil Çalışmaları Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi", Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10 (36): 290-307

- Türkay, K. (1983). “Kaşgarlı”dan Günümüze Gelen Atasözleri”, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1980-1981, s. 39-42, TDK Yayınları, Ankara.
- Ünver Özdoğan, H.- Karacan, N. (2021). “Duyu Fiillerinde İstem ve Fiil Kategori Değişimleri: Şecere-i Terakime Örneği”, Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 5(17): 1-16.
- Üstüner, A. (1989). Karahanlıca ve Eski Anadolu Türkçesi Metinlerinde Deyimler, Atasözleri ve Kısa Hikâyeler, Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaylagül, Ö. (2010). "Dîvânü Lugâtî't-Türk'te Yer Alan Atasözlerindeki Metaforlar", Millî Folklor, (85): 112-121.



Makale id= 96

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1460-349X

| 240

İsrail'in Hapishanedeki Filistinli Esirlerin Durumları ve Uluslararası Hukuktaki Yeri**Araştırmacı Alaa İsifan¹**¹Sakarya Üniversitesi

Özet: İsrail-Filistin toprakların işgalı, dünyadaki en uzun askeri işgalidir. Bu işgalle birlikte Filistinliler yıllardır farklı şekillerde acı çekmeyi maruz kaldılar, bu acının en önemli ve eski biçimlerinden biri Filistinli esirlerin meselesidir. Son araştırmalara göre İşgal devletin hapishanedeki filistinlilerin sayısı yaklaşık 7000'e ulaşmıştır ve Birinci İntifada'dan bu yana bir milyon filistinli işgal tarafından tutuklanmaya maruz kaldı. Tutuklama her zaman cinsiyet ya da yaş fark etmeksizin gerçekleştirilmektedir. Erkek, kadın, yaşlı veya çocuk herkes her zaman her yerde tutuklanabilir tek şartıyla, o da filistinli olmak. Filistin'in heryerinde işgal devleti tarafından ceza evleri ile dolu. Çalışmanın önemi, işgalın tutuklama yöntemi Filistin toplumu için en baskıcı, zorlayıcı ve yıkıcı yöntem haline gelmesindendir. Çalışmada İlk bölümünde, filistinli esirleri ile ilgili genel bilgiler ele alınacaktır. Akabinde esirlerin en önemli yanları açıklanmaktadır ardından bazı esirlerin yaşadığı hikayeler anlatılmaktadır. Nihayetinde, filistinli esirlerin konusu uluslararası hukuk açısından incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Filistin, İşgal, Uluslararası Hukuk, Filistin Eserleri

GİRİŞ

Dünyadaki her yerinde tutuklananlar suç işlemleri yüzünden tutuklanmaktadır işgalın hapishanedeki filistinlileri hariç. İşgal için tutuklama sebebi filistinli olmak yeterlidir. Bu çalışmada filistinli esirlerin uluslararası hukuktaki yeri ve esirlerin yaşadığı zor şartları karşılaştırarak gerçeği ortaya sunmaktadır.

Genelde yaşadığımız dünyada, her millitin kendi kararlarına sahip olduğunu bilinmektedir. Bu haktan dolayı ekonomik ve kültürel gelişmelerini sağlamak için kendi siyasi sistemlerini özgürce belirleme hakkına sahiptirler. Bu hak Self determinasyon olarak tanımlanıyor. Birleşmiş Milletler 1945 yılında çıkardığı Şartın 1. maddesinin ikinci paragrafında bu hakkı teyit etmiştir. Bu hak herhangi bir millettten zorla alınca doğal bir tepki olarak kendilerini savunmak zorundalar (Kabaa, 2018). Başka bir ifade ile bir ülke işgal edildiği halde savunma hakkını doğal olarak bu işgalle birlikte doğuyor. Tam Filistin'de olduğu gibi. İngilizler yahudilere Filistin vatan olarak vermeye kararı aldı ama bu kararı filistinlilerin kabulü olmadan gerçekleşti. İşgalle birlikte direniş hareketleri ortaya çıktı. O zamandan bu yana filistinliler hertürlü zulüm ile yaşamak zorunda kaldılar. Bu zulümün bir yana, tutuklanmak. Esirlerin meselesi işgalın ömrü ile bağlı bir meseledir. Milyonlarca filistinli tutuklanmaya maruz kaldı. Ama maalesef bu mesele hep gündemden geride kaldı. Bununla birlikte işgalın zulümünü arttı. Tutuklamanın tüm aşamalarında çirkin yollarla doludur. Bu çalışmada, ilk kısımlarında esirlerin hakkında genel bilgi verilmektedir. Ardından tutuklamanın aşamaları, sorgulama ve yargılama ile ilgili eski esirlerin ifadeleri olarak anlatılmaktadır. Sonrasında esirlerin meselesi ile ilgili önemli yanları ele alınacaktır. Ramleh ceza evi, idari tutuklama, açlık grevi, hücre hapsi ve yedi ekimden sonra esirlerin durumları gibi. Ardından bir önceki bölümü daha iyi anlamak için, bahsedilen konularla ilgili esirlerin gerçek hikayeleri alındı. Sonrasında tüm anlattıklarımız uluslararası hukuktaki yeri anlatılmaktadır.

1. FİLİSTİN HALKININ ESİRLERİN DAVASI

Filistinli tutuklananlarının sayısı Aldameer mahkum desteği ve insan hakları derneğinin son istatistiklerine göre yaklaşık 7000 filistinlidir. Bu sayıdan 62'si kadın, 200'ü çocuk, 2070'i idari tutuklananlar (Palestine News And Info Ajancy, 2023), 559'a ömür boyu hapis cezası verilmiş ve şimdiye kadar 40

kişi ceza evlerinde 25 yıldan fazla geçirmiş. Bu sayılar günlük tutuklama politikası nedeniyle her gün değişmektedir. Hepsisi işgal altındaki Filistin topraklarına 22 hapishaneye dağıtılmaktadır (Prisoner Support and Human Rights Accosiation, 2023).

En yüksek mahkûm ise 67 kere ömür boyu¹ hapis cezası alan Abdullah Al-barghouthi'dir. En eski mahkûmleri ise 1983 yılından beri hapishanede kalan Karim Yunus ve Mahir Yunus'tur. 1967 yılından beri 233 filistinli tutuklanan hapishanede şehit düşmüş ve yüzlerce mahkum, servis kurtuluşlarından sonra tutuklulukları sırasında yakalandıkları hastalıklar ve tıbbi ihmâl nedeniyle şehit olmuşlar. İşgal devletin elinde 11 filistinli tutuklanan şehit varmış. 1980 yılında Askalan cezaevinde şehit olan tutsak Enis Devlet te dahil olmak üzere cesitlerine el koyarak şehitlerin cezalarını bitene kadar ailelerine teslim edilmemektedir "News And Info Agency, 2023". Hasta mahkumların sayısı 600'dür, 24'dü kanser hastası (Prisoner Support and Human Rights Accosiation, 2023). Siyonist İşgal devleti filistinli mahkumları terör suçlusu olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle tutuklama, soruşturma ve yargılama süreçlerinde en korkunç muamelelere maruz kalmaktadır. İşgalı izlediği prensip, tutuklananların hiçbir hakka sahip olmamasıdır.

İşgal devleti işkence, korkutma ve toplu cezalandırmadan oluşan bir gözaltı politikası kullanmaktadır. Çoğu zaman tutuklamalar gecenin geç saatlerinde esirlerin evlerini basarak yapılmaktadır. Evi basıp hem esiri hem de ailesine şiddet uygulamaktadır. Eski eserin ifadesine göre Abdulhakim Al-hunaini : "Gecenin geç saatlerinde kendi yaşadığım evi işgal askerleri her tarafını kuşatıp füzeleri hazırlayıp yüksek sesle evdeki herkesin birkaç dakika içinde çıkmasını istmeye başladılar aksi halde ev bombalanacak. Annem, babam, kardeşlerim, eşim ve küçük çocuklarımdan hepsi o soğuk gecede çıkmak zorunda kaldı, aynı anda askerler evi basıp her yerine mahfettiler. Bana darp ederek saldırıp bağırarak aşağılayıcı küfrettiler. Gözlerime bir bez parçasıyla kapatıp ellerime plastik kelepçe² taktılar" (Aljazeera, 2015). Ve arkadaşları Esir Hisham Hijazi hakkında anlattı "soğuk ve yağamurlu bir gecede yaşadığı mahalleyi basıp ve mahallenin tüm ailelerini evden çıkarttılar. Kadın erkek farketsizin herkes saatlerce soğukta ve yağamurun altında durmak zorunda kaldı. Esir ise ona darp edip soğukta akar suyun altına otturttılar. Askerler esire plastik kelepçeyi takıp defalarca saldırdıktan sonra onu aldılar ve ailelere göstererek bütün çektikleriniz bu adam yüzünden oldu dediler" (Aljazeera, 2015). Bazen esirler gözaltına alarak sağlıklarını ciddi şekilde etkileyen yerlere ateş edilerek hedef alınıyorlar. Esir Nour Al-din Jarbou gibi, Cinin şehriden tutkandığı zaman ayağına ateş edip tutuklanmıştı ve saatlerce gereken tıbbi müdahale sağlanmadığı için felç olmuştu (Palestine news and info agency, 2023).

Esiri tutuklamadan sonra 8 kişilik bir arabayı otturuyorlar, 7 asker ve 1 esir. Esirin evinden hapishaneye kadar tüm yol darp ederek geçiyor. Cezaevine vardıktan sonra esir araçtan indiriliyor. Kelepçeler ve gözlerini kapatan bez çıkartılıyor ve karşısında hapishanedeki askerleri görüyor. Tüm kıyafetlerini çıkartıp oturmak sağa sola dönmek gibi aşağılayıcı bir gösteri yapması gerekiyor ardından dayak partisi başlıyor (Aljazeera, 2015).

Bu aşamadan sonra esirleri sorguya çekiyorlar. Bu aşamada herşey mübahtır. Esirleri fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalarak ifadelerine almaya çalışıyorlar. Günlerdir mahkumlar sorgu sırasında birkaç dakika bile uykusuz bırakılıyormuş. İşgal tarafından esir olunca suçsuz olası imkansız gibi bir şey. Esir hep suçlu olduğunu tartışamsız bir konudur. Sorgu o yüzden işgalci için en önemli aşamasıdır, esirlerin suçlu oldukları ispat etme aşaması. Onlar için zorla olsa da bir itiraf yeterlidir. Sorgu aşamasında esirlerin en basit hakları yok tuvalet kullanmak gibi. Ve sorgu bitmeden önce avukatı bile göremezler. Çoğu zaman esirin aileleri kullanarak itiraf alamayı çalışıyorlar. Esir Mousa Doudin ifadesine göre "Filistinli esir bir kadının kızını getirip gözleri önünde taciz ettiler" (Aljazeera, 2012).

Başka bir esirin hikayesi, Ahmet Yasin ifadesine göre "Benden itiraf almak için erkek çocuğumu gözlerimin önünde saldırdılar ve çocuğumu hiç acımıyorsun gibi ifadeler kullanarak psikolojik baskı yapmaya çalıştılar" (Aljazeera, 2009). Yüksek ses, soğuk ve sıcsk su, çıplak teftiş, kafada pis poşet ya da bez parçası, yararlara baskı uygulamak, küçük sandalyelerde otturmak, saatlerce uymamaya zorlamak, hücre hapsi ve sayılmayan zor şartlarda sorgu anlarında kalan esirler bunlara her gün maruz kalıyorlar. Tüm aşamalarda erkek, kadın, çocuk veya yaşlı olsa belki herkes aynı muameleyi görmektedir (Prisoner and Human Rights Accosiation, 2023).

¹ Ömür boyu cezası işgal kuralları göre 100 yıldır.

² Normal kelepçeden daha güçlü, herhangi bir hareket eli kesme gibi zarar verebilir. Aynı zamanda eli daha çok baskı yapar.

Örnek olarak kadın esiri Saadiye Farajallah yaşlı ve hasta olduğuna rağmen gereken sağlık hizmetleri sağlanmaması ve gecikmesi yüzünden şehit olmuş. Ve bir ay önce serbest bırakılan esir Esra Aljaabiz tutuklandığı zaman çok ağır yanma yaraları maruz kalmış ve parmakları kaybetmiş Herşeyi rağmen gereken tedavi verilmedi(Jarar, K. ve Aljarbouni, L, 2016). 2019 yılında Nasar Takatka sorgu aşamasında şehit olmuş ve bugüne kadar cesiti hala işgalın elindedir (Prisoner and Human Rights Accosiation, 2023).

Sorgu bittikten sonra yargılama aşaması gelmektedir. İşgal devleti tüm esirleri askeri mahkemesinde yargılanmaktadır. Mahkemeye gitmek için Al-bosta denen bir araçla gidiliyor. Kötü kokan küçük bir otobüs gibi ama arkası boş ve ikiye bölünüyor, bir tarafı askerler oturuyor diğer tarafı ise mahkûmler. Aralarında demirden oluşan bir bariyerdir. Demirden olduğu için yazın çok sıcak ve kışın çok soğuk olmaktadır. Mahkûmlerin yerinde 6 kişiden fazla sığnamadığı halde 10 kişi zorla oturtuyorlar. Bir saat yolu 8 saat ya da fazla sürebilir. Esilerin ifadelerine göre saatlerce yemek, su, tuvalet kullanmak yasaktır. Genellikle cinayet ve uyuşturucu gibi ağır suçlardan İsrailili mahkûmları ile birlikte naklediliyorlardır (Salah, 2019).

Özel şirkete tabii Nahshon adı verilen özel bir kuvvet bu araçta oluyor. Esirleri bu araçta vahşi bir şekilde darp ediliyorlar. Bu araç esirleri hem hastaneye hem de mahkemeye naklediyor. Genellikle zor şartları yüzünden esirler mahkemeye ya da hastneye gitmemeyi tercih ediyorlar özellikle yaralı mahkûmlar. Bu araç esilerin tarafından hareketli mezar olarak tanılıyor (Salah, 2019).

2. ESİRLERİN EN ÖNEMLİ MESELİLER

2.1. Kliniklerde Sağlık Durumu ve Ramleh Hastanesi (ceza evi)

Esirlere göre hapse girip hasta olursan hiçbir zaman iyileşme fırsatı göremeyeceksin görmeyeceksin (Aljazeera, 2012). Esirler hasta oldukları zaman ya da yaralı bir esir olarak ceza evlerinin kliniklerine veya Ramleh Hastanesine götürülüyor. O hastane denen bina esirlere göre ceza evinden hiçbir farkı yoktur hatta daha da kötü olabilir. Oradaki yaşanan esirler çok kötü şartlar altında yaşıyorlar (Prisoner and Human Rights Accosiation, 2023).

İşgal hapishanelerinde tıbbi vakaların artması, ani hastalıkların ortaya çıkması ve son on yılda giderek artan sayıda hastanın ölmesi, hasta Filistinli mahkûmların yaşamlarına ve sağlıklarına karşı ilgisizliği ortaya koyuyor ve cezaevinin doktorları işgal rejiminin parçası haline geldiğine ortaya çıkmaktadır. Genel olarak sağlık durumun şartları berbattır (Prisoners Support and Human Right Association, 2019). Çalışan doktorlar mesela uzman diğeller, çoğu zaman müyeneler ve ameliyetler ertileniyor ve hastaların durumları gittikçe fenalaşiyor. Esir Thair dahadha mesela diş tedavesinden sonra mazemelerin kirli olduğu için hepatit C'ye yalanmış (Prisoner and Human Rights Accosiation, 2023).

Esir Mousa Doudin'in ifadesine göre" Bazı esirler hasta olunca kliniğe gider doktor ilaç veriyor ve doktor bir hafta sonra tekrar gelmen gerekiyor iyor diye belirtiyor. Esir bir hafta sonra gidiyor doktora işe yaramadığını anlatarak doktor hangi belirtiler yaşadın diye sorup not alır ve farklı bir ilaç verir. Fare gibi muamelye görüp iyileşmeden zaman geçiyor". Bu sebeple bazı esirler ne olursa olsun doktora gitmez (Aljazeera, 2012).

2.2. İdari Tutuklama ve Açlık Grevi

Cenevre sözleşmesi 78 maddesine göre, Zorunlu güvenlik gerekçeleriyle ve kısa sürelerle kişiler yargılanmadan gözaltına alınabilmektedir. Ama işgal devleti bu madde istisna olarak kullanmadı aksine normal bir mesele olarak çoğu durumlarda filistinli esirlere idari tutuklamayı uygulamıştır (Prisoners Support and Human Right Association, 2023).

İşgal gücü olarak, filistinli esirleri yargılamadan önce hep suçlu olarak sayılmaktadır. Bu sebebiyle son zamanlarda idari tutuklamayı kullanarak yargılamaya ve mahkemeye göstermeden esiri heptishenelerde tutuklanıyor. Bu süreç yıllar olabilir bazı esirlerin idari tutuklama süreci 8 yıll olmuştur (Dış işleri Bakanlığı). Bu icra çocuk kadın veya erkek farketmek sizin uygulanmaktadır. Genelde esir sorgu aşaması biter bitmez hapishaneye transfer ediliyor. Esir suçunu ya da hapse ne kadar kalacağını bilmeden hapse kalmak zorunda. 6 ayda bir yenilenebilir. Mahkûmlar 8 yıldan fazla geçirdiği oldu (Palestine News and İnfö Agency, 2023).

Esirin dosyası sırrı olarak sayılmaktadır avukatı bile dosyayı göremez. Psikolojik olarak bu işlem esire kötü etkileyebilir, bilimsizlik içerisinde yaşamaya zorunda kalıyor. Bu icra uluslararası hukuka göre aykırıdır. Ekim ayına kadar 2070 idari tutuklamsı vardır. Her altı ay duruşma olursa gizli bir şekilde yapılıyor. Esir, avukatı ve hakim dışında kimse katılamıyor. Aileler bile duruşmaya katılamaz. Esirler bu durumda açlık grevi kullanarak işgale baskı yapmaya çalışır (Dış işleri Bakanlığı).

Açlık grevi işgala karşı direnmenin en etkili yoludur. Bu yolu kullanarak esirlerin en basit ve doğal haklarını almaktadır. Hiç yemek yemeden sadece su ve az tuz alarak günlerdir ya da aylardır grevi yapılmaktadır Bazen bu hal aylardır sürebilen bir süreç oluyor. Grevi başlamadan önce esirler işgala liste vererek başlıyor. Bu listeler tam olarak neyi karşı grev yapıldığını anlatır. Bazen televizyon, radyo ya da en basit ve doğal hakları almak için yapılmaktadır. Bazen de idari tutuklamaygibi önemli sebepler karşılığında uygulanmaktadır (Jarnak, k. Aljarbawi, 2016).

2.3. Hücre Hapsi

Hücre hapsi siyasi sebeplerden dolayı, ceza olarak ya da psikolojik nedenlerle almaktadır. Küçük kapkaranlık bir yer, esirlerin anlatığı gibi. Havasız, penceresiz, pis, kötü kokan bir yerdir. İçinde böcek, fare gibi yaratıklarla yaşamaktadır. Genelde aynı hücrede hem tuvalet hem de yatak oluyordur ve aynı yerde yemek yenmektedir. Kapısı kalın demirden oluşan büyük bir kapı alt tarında küçük bir boşluk olmaktadır esirlere yemek vermek için. Her gün hücrenin içinde 23 saat boyunca yapayalnız kalmaktadır. Bir saat çıkma izni olmaktadır ama kelepçelerle birlikte. Tuvalet küçük bir dilikten ibaret ya da kova, bazen de düş ta olabilir (Alhoudali, 2003)³.

Cenevre sözleşmesi 76 maddesine göre Hücre hapsi uluslararası hukuka aykırıdır. Psikolojik rahatsızlıkları olan mahkumlar sorumluluklarından kurtulmak için hücre hapse gönderilmektedir. Bazen esirler yıllardır kalıyorlar esir Mahmoud İssa gibi 13 yıl hücre hapse kalmış. Genelde hücre hapsi kararları istihbarat tarafından yapılmaktadır ve esirin bu konu ile ilgili dosyası avkatı bile göremez. Bu uygulama deprasyon, uyku problemleri ve farklı psikolojik hastalıklara neden olabilmektedir (Prisoners Support and Human Right Association, 2015).

Esir Ahmed Yasin İfadesinde (Aljazeera, 2009): “ Ben hücre hapsinde uzun süre kaldım. Benim için yalnızlık, karanlık iletişimsizlik hiç problem değildi. Zamanım Rabimle ilişkimi güçlendirmeye harcadım çok huzurluydum. Ama felç hastası olarak aynı zamanda sırtımla ilgili rahatsızlığımın yüzünden hücre hapsi benim için uygunsuz bir yerdi. Verilen yemekler hayvanlara bile uygun değildi küçük porsiyonlar vererek sadece esirin hayatı kaybetmemek için veriliyordu. Soğuktan hastalıklarım daha da kötüye gitti sürekli şikayetlerimi ilettiğim halde hiçbir şey yapılmadı. Bayıldığımda ve hayatım tehlikede olduğu anda gereken tedavileri vermeye başladılar”.

2.4. 7 Ekim’den Sonra Esirlerin Durumu

Gazze – işgal arasındaki savaşla birlikte 7 ekimden bu yana yoğun bir şekilde her gün yüzlerce filistinli tutuklanıyor. Ekim ayın sona kadar binlerce kişi tutuklandı. İdari tutuklama arttı.

Tutuklarken yapılan uygulamalar esirlerin ifadelerine göre son yılların en şiddetlidir. Aynı zamanda cezaevlerin şartları gittikçe zorlanmakta. Hücrelerin pencereleri hep açık bırakılmaktadır özellikle gecenin soğuk saatlerinde. Tüm esilerin özel eşyaları el konulmuş kıyafetler, battaniyeler, yatak yatağı, yastıklar, kişisel temizleme malzemeleri, ve aile fotoğrafları gibi. 18 sığınan hücreleri 30 kişi konulmaktadır. Bazı esirler yerde yatmak zorunda kalıyorlar (Palestine News And Info Agency Wafa, 2023).

Bazı esirler yerde yatmak zoruna kalıyorlar. 7 ekimden beri doktorların ziyaretleri yasaklanmış ve hiç bir şekilde ilaç verilmemiş. Yetersiz, pişmemiş ve kötü kokan yemekler verilmektedir. Elektrik akşam saat 6’dan sabaha kadar kesilmektedir. Ezan okumaK ya da namaz kılmak yasaktır. Günde defalarca ani bir şekilde sopalarla şiddetli saldırıya maruz kalmaktadır. Aile ve avukat ziyareti yasaklanmış. Tüm iletişim yolları el konuldu televizyon radyo ve telefonlar gibi. İzole bir ortamda kalmak zorundalar. Temiz su yasaklandı ve kirli şişme suyu kullanmak zorunda kalıyorlar (Palestine News And Info Agency Wafa, 2023).

³ Bu kitab Esir Waleed Alhoudali Tarafınad,İşgalın Hücre hapisinde 90 gün yaşadıkları yazmış.

Serbest bırakılan esirlerin ifadelerine göre, şiddetli darp yüzünden şehit düşen esirler olmuş. Ağır yaralanan çocuklar hiç tedavi görmemiş. Sağlıksız şartlar yüzünden hastalıklar arttı. Günde onlarca yeni esirler tutuklanmaktadır. 18 aralıkta 2023 İsraili gazetesi Harets'a göre Gazze'den getirilen esirler ise daha ağır şartlar altında kalmaktadır. Herzaman eller bağlı ve gözler kapalı. Açık havalarda soğukta bırakılıyorlar. şehit düşenler de vardır (Sawa alekhbariya, 2023).

3. ESİRLERİN GERÇEK HİKAYELERİ

| 244

3.1. Ahmad Manasra

Ahmad Manasra, 13 yaşındayken 2015 yılında Kudüs'te tutuklanmış. Küzeniyle birliktelermiş zionist askerler tarafından silahlı saldırıya maruz kalmışlar. Küzeni anında şehit oldu. Ahmet Manasra ise ağır yaralandığına rağmen zionist yerleşimciler ona darp ederek ve ağır sözleri kullanıp video çekmişler. Video her yere yayınlandığına rağmen yerleşimciler “bu iki çocuk bize saldırdılar” ifadeleri kullandılar.

Tedavi gördükten sonra 13 yaşındaki çocuk sorguya alınmış. Sızdırılan videoları göre bağırarak ve tehditlerle çocuktan zorla itiraflar alınmaya çalışıldı. Çocuk ise sürekli “Hatırlamıyorum” ve “Emin değilim” ifadeleri kullanarak cevap veriyordu. Avukat görmeden ve 3 asker tarafından saatlerce süren acmasız sorgunun sonu çocuk hiçbir itirafta bulunmamış. Buna rağmen 12 yıl hapis cezası ve 180 bin şekel para cezası verildi . Çocuğun normal hayatı, ailesi, çocukluğu, ve geleceğini veda etti (Zeyadah, 2023).

Ahmet'in babasının ifadelerine göre “Ahmet yıllardır hücre hapsinde yalnız kalıyor. Hiç kimseyle iletişim kurmamak için diğer esirlerden sürekli izole ediliyor. Aile ziyaretleri yasaktır. Devamlı olarak fiziksel ve psikolojik işkence yüzünden Ahmet'in sağlık durumu çok kritik. Depresyon, şizofreni ve intihara karşı düşünceleri teşhis konuldu. Ahmet'in acil durumu yüzünden serbest bırakılması talebelerimize rağmen hep hayır cevabı ile veriliyor” (Zeyadah, 2023).

Ahmet'in annesinin ifadesine göre “Ahmet zor şartlar altında yaşıyor. Senelerdir hiç kimsiyle iletişim kurmadı. Yıllar sonra hakimden oğuluma görüşme izni aldığım halde askerler tarafından oğulunun sarılması ya da dokunması izin vermidiler”. Ağlayarak sadece oğulunun parmağını dokunduğunu anlattı. Ahmet 7 senedir hapisanede kalıyor. 21 yaşına girdi. Ahmet çocukların çektiği acıların bir örneğidir. Ahmet için bu zamana kadar hiç kimse hiçbir şey yapmadı (Abed Rabbuh, 2022).

3.2. Esraa Jaabis

Esraa 1986 doğumlu bir filistinli kadın. 2015 yılında arabası kullanırken yeni evine taşınıyormuş. Arabada küçük boş bir Gaz kavanozu varmış. Ariha kudüs yolundaymış. Arabası yolun ortasında yerleşmenin yakında bir yerde arzalanmış. Arabadan inip sorunu çözmeye çalışırken asker tarafından silahlı saldırıya uğradı. Bir anda silah saldırıyı yüzünden gaz kavanozu patlayıp arabada yangın çıkmış. O anda Esra'nın yüzü elleri ve vücudunun yaıklara uğradı. Yandığı halde askerler bağırarak hiç hareket etmeyin emirler vererek Esra'ya yaklaştılar. Herkesin içinde asker makas alıp kıyafetlerinin hepsini kesti. O anda 17 yaşındaki bir çocuk ceketini alıp Esra'yı örtmeye çalışmış ama askerler izin vermemiş. O olaydan sonra Esra parmaklarını kaybetti ve Yanıklar vücudunun büyük kısmını kapladı. En az 8 ameliyat geçirmesi gerektiği halde hiçbir tedavi görmedi. Suçsuz olduğu halde tutuklandı (Jarar,k. Aljarbouni, 2016).

Esra ailesi tedavi görmek için yıllardır tüm masrafları karşılaşıp izin almayı çalıştılar ama işgal hep reddetti. Mahkemeye gittiğinde defalarca acılırimdan yüzünden ayamıyorum. Normal kıyafetler giyerek acı çekiyorum özel bir kıyafet telep etti ama hep reddedildi.

3.3. Khader Adnan

12 kere tutuklanan şehit Khadir Adnan açlık grevi ile tanılan bir filistinli esirdir. 2005 yılında hücre hapsinde kaldığı için açlık grevi girdiğini ilan etti. 12 gün süren grevinin nihayetinde normal tutuklu bölümlerine nakledilmesi talebini kabul edildi. İdari tutuklamaya karşı 2015'te tutuklandığından 6 ay sonra 56 gün süren açlık grevine girdi. 6 ay geçtiğine rağmen yargılama yapılmadan tutuklanmış. 56 gün boyunca su ve tüz dışında midesine hiçbir şey girmemiş. Grevin sonunda serbest bırakılmış. Aynı yılda tekrar tutuklanmış ve dört ay yargılanmadan hapiste kalmış. Buna karşı aynı şey yapıp açlık grevi ilan etmiş. Ama maalesef 86 günün sonunda hücresinde askerler baygın halde bulmuş ve hastaneye alındığında şehit düştüğünü ilan edilmiş (Palestine and News Info Agency Wafa, 2023).

3.4. Bassam Alsayeh

Sağlık durumunun kötüleşmesi üzerine işgal zindanlarında şehit edilen Bassam Al-Sayeh, 47 yaşında ölüm noktasına geldi. Bassam alsayeh Nablus şehirindendir. 1995 yılında gazetecilik alanında lisans derecesini ve 2003 yılında An-Najah Ulusal Üniversitesi'nden siyaset bilimi alanında yüksek lisans derecesini almıştır (Alsharqawi, 2019).

İşgal askerleri Bassam'ı 2014 yılında tutuklamış, ardından Ürdün'de Lösemi ve karaciğer kanseri tedavi görmesi için serbest bırakmıştı, ancak 2015'te Filistin'e geri döndükten sonra tekrar tutuklanmış ve ölene kadar hapiste kalmış. Ağır hastalığına rağmen işgal güçleri tarafından ağır tıbbi ihmale maruz kaldığından dolayı şehit olmuştur (Alsharqawi, 2019).

4. FİLİSTİNLİ ESİRLERİN ULUSLARARASI HUKUKTAKİ YERİ

Yıllar boyunca siyonist işgalı Filistin halkına karşı pek çok ihlal gerçekleştirdi; bunların en önemlisi filistinlilerin tutuklanması. Bu ihlaller, çeşitli biçimleriyle, uluslararası yasalar aracılığıyla ele alınmaktadır. İşgal, bir devletin zorla ve üzerinde egemenlik hakkına sahip olmaksızın bir bölge üzerinde etkili bir kontrole sahip olması olarak tanımlanmaktadır. İsraililerin Filistin'e işgalı gibi. Filistin israil arasındaki ilişki uluslararası hukukta işgal olarak tanımlanmaktadır (The new Arab, 2023).

Uluslararası insancıl hukuku tüm devletler için bağlayıcıdır. Bu sözleşmeler silahlı çatışmalar veya işgal gibi belirli durumlarda geçerlidir. Uluslararası insancıl hukuku veya savaş hukuku binlerce yıldır mevcuttur, ancak bunların modern versiyonuna uluslararası gelenek hukuku ile birlikte 1949 Cenevre Sözleşmeleri adı verilmektedir (The New Arab, 2023).

Filistinlilere işgala karşı direnme hakkını self determinasyon hakkından oluşan bir hakktır. Her millitin kendine kurmak için saldırana karşı savunma hakkı vardır. Filistinlilere de işgala direnme gösterdiklere zaman tutuklamayı ile karşılanabilir. İşgale direnme hakkı, uluslararası hukukun ilke ve kuralları kapsamında garanti altına alınmıştır (Kabaa, 2018). O yüzden filistinli mahkumlar için uluslararası hukuk geçerlidir.

Uluslararası toplum, İsrail işgalinin işgal altındaki Filistin ve Arap topraklarına ilişkin sorumluluğunu düzenleyen yasal çerçevenin, dört Cenevre Sözleşmesi, uluslararası insan hakları hukuku ve ilgili anlaşmalar ve sözleşmeler de dahil olmak üzere uluslararası insancıl hukuk olduğunu şüpheye yer bırakmayacak şekilde doğruladı. Buna rağmen, İşgal yetkilileri askeri mahkemeleri kurup yüzbinlerce filistinliyi tutukladı ve onları askeri emirlerle suçlu olarak yargıladı. Aynı zamanda onların çoğunlukla savaş esiri olarak tanımına uyduklarını reddedip yargılanamayacaklarını asla kabul etmedi (Filistin dışişleri bakanlığı, 2023).

Cenevre sözleşmesinde harp esirlerin hakları hakkında birçok konu açıklandı. Esirin tutuklama aşamasından hapse girene kadar, haklarını sağlanması gerektiğini açıklanması, sağlık ve tıbbi bakım hakkı, karaktere ve esirin onura saygı hakkı, ve İnsanca muamele görme hakkı gibi. Bununla birlikte sorgu aşamasında fiziksel ya da psikolojik eşkencileri yasak olduğunu. Aynı zamanda ağır hastalıklı esirleri gereken tedavi görmek sebebiyle serbest bırakılma hakkı açıklanmaktadır (Alnadi, 2019).

Oslo Sözleşmesi yürürlüğe girmesinden sonra Filistin 3 bölgeye bölündü. İşgalın el koyduğu toprakların, filistinli topraklar ve ortak topraklardır. Bu sebeple işgalın filistin ait topraklardaki ceza evlerinden çıktı. Ama tutuklanan filistinlilerin işgal devletindeki ceza evleri gönderdi. Bu örnek açık bir şekilde işgal devletinin yaptıklarını yasal dışı olduğunu göstermektedir (Filistinli Dışişleri Bakanlığı). İşgal sivil halkın korunmasına yönelik garantilere uymadığı gibi, tutukluların hakları ve koşullarını düzenleyen kurallara da uymadı

Bunlar, uluslararası hukukun ele aldığı ve onayladığı garantiler ve kurallardır; işgalci devleti, gözetimdeki mahkumlar ve tutuklularla ilişkilerinde, onların işgal altındaki topraklarda alıkonulmasını gerektirecek ve onların haklarını ve insan onurunu koruyacak şekilde yükümlülüklerini yerine getirmeye zorlar. Gerekli sağlık bakımı ve uygun gıdanın sağlanması, ailelerinin kendilerini ziyaret edebilmesi ve onlarla sürekli insani iletişim kurabilmesi, işkence, kötü muamele ve keyfi tutuklamalara maruz bırakılmamaktadır. Bir de Dördüncü Cenevre Sözleşmesinin (78) maddesi uyarınca idari gözetim kararları (Filistinli Dışişleri Bakanlığı).

Filistinli mahkumları ile ilgili Cenevre Sözleşmenin kararlarına rağmen işgal devleti bu kararlar geçerli olmadığını idaa etmektedir. Ama esirlere kendi askeri kararlarını çıkarabilme hakkı aynı sözleşmeden dayanarak uygulanmaktadır. Cenevre sözleşmesi onların iddalarına göre filistinli esirlerin davasında geçerli olmadığını, ama aynı zamanda aynı sözleşme ve aynı dava için kendi siyasetleri ve çıkarları uygulamak için askeri kararları çıkartmak için kullanabilir iddaları ortaya çıkmaktadır (Prisoners Support and Human Right Association, 2015).

SONUÇ

Çalışmada verilen bilgilere göre filistinli esirlerin durumları zaman gittikçe kötüleşiyor. Uluslararası Hukuku ve İnsan Haklarına göre işgal tarafından filistinlilere uygulanan işlemler aykırıdır. Esirlerin ifadelerine göre en temel hakları bile yoktur. Bu zamana kadar maalesef esirlerin haklarını ve durumlarını daha iyi bir hale getirmek için gereken çabaları hiç olamamış. Ortada birçok delil varken işgal hep yaptıklarından kaçabildi. İşgal tarafı her zaman daha güçlü olduğu için uluslararası kurumlar tarafından bu mesele ile ilgili yoğun bir çalışma alanı olması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda yıllardır bu meselenin geride kaldığı için Filistin halkı bu mesele ile ilgili harekete geçmesi lazım. İşgala baskı yaparak esirlerin durumları ve hakları ile ilgili bir diğışim gerçekleştirilebilir. Esir çocuklar, kadınlar ve hastalar için daha yoğun bir çalışma yapılması lazım. Bu meselenin en önemli yanı da, çoğu tutkılan sivil olduğunu tespit ediliyor. Sivil oldukları halde onlara savaş hukuku bile uygulanmamalı. Zalim bir sistem yoluyla karşı karşıya olmak zorunda kalıyorlar.

KAYNAKÇA

- Abed Rabuh, M. (2022) Esir Ahmed Manasra ile Anessi Bir Görüşme. <https://www.alaraby.co.uk/society/%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%A1-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%AF%D8%B3%D9%8A-%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF-%D9%85%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D8%A9-%D8%A8%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%AA%D9%87-%D9%84%D8%A3%D9%88%D9%84-%D9%85%D8%B1%D8%A9-%D9%85%D9%86%D8%B0-%D8%A7%D8%B9%D8%AA%D9%82%D8%A7%D9%84%D9%87>
- Alhoudali, w. (2003) Sataer Alatma. Filistin Ulusal Rehberlik Vakfı. [waleed\(ketabpedia.com\)](http://waleed(ketabpedia.com))
- Aljazeera Arabic. (2015, 2, 1) Shahed Ala Alasr: Abdulhakim Alhunaini. Alınan yer [Bing Videos](#)
- Aljazeera Arabic. (2009, 5, 10) Shahed Ala Alasr: Ahmed Yaseen. Alınan yer [Bing Videos](#)
- Aljazeera Arabic. (2012, 5, 18) Bila Hudood: Serbest bırakılan Musa Dodin ile birlikte İsrail hapishanelerindeki Filistinli tutukluların acısı. Alınan yer [Bing Videos](#)
- Alnadi, M. (2019) Savaş Esirleri ve Uluslararası İnsancıl Hukuk (Filistinli Esirler Örneği). <https://www.maacom.org/%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%A8-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86%D9%8A-%D8%A3/>
- Alsharqawi, B. (2019) Şehit Bassam Alsayeh Tüm Hikayesi. <https://www.shorouknews.com/news/view.aspx?cdate=10092019&id=83a745e8-333c-4afe-b576-b4e4997b5a29>
- BAKAA, K. 2018. “Filistinli Deriniş Mahkumların Hukuki Statüsü”, <https://www.prc.ps/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B6%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%D9%8A-%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%82%D8%A7%D9%88%D9%85%D9%80%D9%80%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84-2/>, 2018.

Filistin Dışişleri Bakanlığı, Temel Meseleler. <http://www.mofa.pna.ps/ar-jo/%D9%82%D8%B6%D8%A7%D9%8A%D8%A7%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85>

Palestine News and Info Agency Wafa. “Mahkumların Kaldığı Kurumlar Tarafından Ekim 2023 Ayı İçin Yayınlanan Özel Bülten”, [نشرة خاصة صادرة عن مؤسسات الأسرى عن شهر تشرين الأول 2023 | مركز \(wafa.ps\)](https://wafa.ps/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85)

Palestine News and Info Agency Wafa, “İsrail'in Gazze Şeridi'ne yönelik saldırısının başladığı 7 Ekim 2023'ten bu yana işgalci cezaevi yönetiminin mahkumlara uyguladığı cezalar ve kısıtlamalar”, [عقوبات وتضييقات فرضتها إدارة سجون الاحتلال بحق الأسرى منذ بدء العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة في 7 من تشرين الأول 2023 | مركز \(wafa.ps\)](https://wafa.ps/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85)

Palestine News and Info Agency Wafa, “İsrail hapisaneleri ve gözaltı merkezleri üzerine bir araştırma” [دراسة عن السجون والمعتقلات الإسرائيلية | مركز \(wafa.ps\)](https://wafa.ps/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85)

Palestine News And info Agency Wafa, “En bilgin açlık grevleri”, [أشهر الإضرابات عن الطعام | مركز \(wafa.ps\)](https://wafa.ps/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85)

Prisoners Support And Human Right Association. “Çocukları Tutuklamak Filistinlilerin Çocukluğunun Sistematik Bir Şekilde Yok Edilmesidir”, [الأطفال المعتقلون | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85), 2020.

Prisoners Support and Human Right Association. “İsrail İşgalinin Askeri Mahkemeleri ve Dördüncü Cenevre Sözleşmesi”, [المحاكم العسكرية | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85), 2015.

Prisoners Support and Human Right Association. “Filistinli tutuklu ve tutukluların işgal hapisanelerinde tecrit edilmesi”, [العزل الانفرادي | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85), 2015.

Prisoners Support and Human Right Association. “Filistinli tutuklu ve tutuklulara yönelik kasıtlı tıbbi ihmal politikası” [سياسة الإهمال الطبي | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85), 2019.

Prisoners Support And Human Right Association. “İstatistik”, [احصائيات | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85)

Prisoners Support and Human Right Association “Filistinli mahkumların uluslararası insancıl hukuktaki konumu” https://www.addameer.org/ar/advocacy/briefings_papers/%D9%85%D9%88%D9%82%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8%B3%D8%A7%D9%86%D9%8A, 2014.

Prisoners Support and Human Right Association. “Filistinlilere karşı sistematik ve sürekli bir suç olarak idari gözaltı politikası.İdari tutuklu sayısındaki oran 20 yılı aşkın süredir en yüksek seviyede.” [سياسة الاعتقال الإداري كجريمة ممنهجة ومستمرة بحق الفلسطينيين النسبة في أعداد المعتقلين الإداريين هي الأعلى منذ أكثر من 20 عاماً | مؤسسة الضمير لرعاية الأسير وحقوق الإنسان \(addameer.org\)](https://addameer.org/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B3%D8%B1%D9%89#:~:text=%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%88%D9%86%20%D9%81%D9%8A%20%D8%B6%D9%88%D8%A1,%D9%8A%D8%B9%D8%B1%D9%81%20%D8%A8%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6%20%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85), 2023.

Salah, A.(2019)”Al Bosta” Filistinli Mahkumlara Kötü Muamele İçin Bir Araştır. <https://www.almayadeen.net/articles/blog/926709/-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%88%D8%B3%D8%B7%D8%A9-->

[%D8%A3%D8%AF%D8%A7%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%83%D9%8A%D9%84-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%89-%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%84%D8%B3%D8%B7%D9%8A%D9%86%D9%8A%D9%8A%D9%86](#)

Sawa Alekhbariya, 2023. Haarets: İsrail tarafından tutlanan gazzelerin arasında şehitler, kadınlar ve çocuklar vardır. [هآرتس: استشهاد معتقلين من غزة واعتقال نساء وقاصرين جنوب إسرائيل | وكالة سوا الإخبارية \(palsawa.com\)](#)

The New Arab. (2023). Uluslararası insancıl hukuk İsrail ve Gazze'ye nasıl uygulanıyor? <https://www.hrw.org/ar/news/2023/10/27/how-does-international-humanitarian-law-apply-israel-and-gaza>

Zeyadeh, M.(2023) Esir Ahmed Manasra: Tecavüz Uğurayab Bir Çocukluk ile Bir Gençlik Arasında. <https://ae.linkedin.com/pulse/%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D9%8A%D8%B1-%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF-%D9%85%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1%D8%A9-%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%B7%D9%81%D9%88%D9%84%D8%A9-%D9%85%D8%BA%D8%AA%D8%B5%D8%A8%D8%A9-%D9%88%D8%B4%D8%A8%D8%A7%D8%A8-%D9%85%D9%86%D8%AA%D9%87%D9%83-maha-zeyadeh>

Makale id= 107

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-5583-2101

| 249

Önleyici Tutma Türleri Olarak Suç ve Ceza Politikaları**Araştırmacı Caner Gürühan¹**¹Yargıtay

Özet: Önleyici tutma, genel bir ifadeyle, topluma yönelik zarar riski oluşturan tehlikeli bireylerin herhangi bir eylemde bulunmadan önce engellenmelerini hedefleyen hukuki bir mekanizma olarak tanımlanabilir. Bu uygulama, geleneksel ceza hukukuna özgü kural ve uygulamalarla başa çıkılması mümkün görünmeyen ceza ehliyeti bulunmayanlar, cinsel suçlular, terör faaliyetlerinde bulunanlar ve seri suçlular gibi tehlikeli suçlu kategorilerini kontrol altına almak amacıyla ortaya çıkmış ve giderek yaygınlaşmıştır. Geleneksel ceza hukuku savunucuları tarafından hoş karşılanmasa da çoğu modern hukuk sisteminde ceza hukuku ile iç içe geçmiş ve önleyici tutma kurumu kapsamında değerlendirilebilecek özgürlükten yoksun bırakma biçimleri bulunmaktadır. Sınıflandırıldıkları bağlama göre çok sayıda önleyici tutma türü bulunmakla birlikte, suç öncesi bazı hazırlık hareketlerinin cezalandırılmasını öngören olgunlaşmamış suçlar, sahiplik suçları ve kasıtlı olmayan zarar riskine yol açılmasını içeren suçlar suç politikası açısından; tekrerrür, ceza ehliyeti bulunmayanlara yönelik güvenlik tedbirleri ve kefaletle serbest bırakılma talebinin reddi uygulamaları ise ceza politikası bakımından birer önleyici tutma türü olarak dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Önleyici Tutma, Ceza Hukuku, Olgunlaşmamış Suçlar, Sahiplik Suçları, Tekerrür, Kefaletle Tahliyenin Reddi

Crime and Sentencing Policies as Forms of Preventive Detention

Abstract: Preventive detention, in general terms, can be defined as a legal mechanism that aims to prevent dangerous individuals who pose a risk of harm to society before they take any action. This practice has emerged and become increasingly widespread to control dangerous criminal categories such as criminally insane, sex offenders, terrorists, and recidivists, which cannot be dealt with by the rules and practices specific to traditional criminal law. Although it is not welcomed by traditional criminal law advocates, in most modern legal systems there are forms of deprivation of liberty that are intertwined with criminal law and can be considered within the scope of preventive detention. Many types of preventive detention exist depending on the context in which they are classified; however, inchoate crimes that require the punishment of some pre-crime preparatory actions, possession crimes and crimes including unintended imposition of the risk of serious harm draw attention as types of preventive detention in terms of crime policy while the practices of recidivism, security measures specific to criminally insane, and bail denial in terms of sentencing policy.

Keywords: Preventive Detention, Criminal Law, Inchoate Crimes, Possession Crimes, Recidivism, Bail Denial

1. GİRİŞ

Ceza adalet sistemi otoritelerinin yüzleştikleri en karmaşık problemlerden birisi, herhangi bir suç işlememekle birlikte suç geçmişleri veya ortaya koydukları tehlikeli davranışları itibarıyla müdahale edilmediğinde, topluma yönelik ağır suçlar işleme ihtimalleri bulunan kimselerin varlığıdır (Lippke, 2008:383). Kendisine özgü delil ve usul kurallarıyla geleneksel ceza hukukunun başa çıkmak için yeterli donanımına sahip olmadığı söz konusu kimselere devlet tarafından müdahale edilmesi olanağını sağlayan hukuki mekanizma önleyici tutma olarak adlandırılmaktadır (Macken, 2011:5). Uluslararası düzeyde

üzerinde uzlaşılan standart bir tanımı bulunmayan (Elias, 2009:110) ve birbirleri yerine kullanılabilen idari tutma (*administrative detention*) (Elias, 2009:110), suçsuz tutma (*detention without charge*) (Macken, 2011:5),¹ soruşturma tutması (*investigative detention*) (Dix, 1985:944), enterne (*internment*) (Macken, 2011:5)² ve güvenlik tutması (*security detention*) (Davidson ve Gibson, 2009:327; Macken, 2011:5) gibi isimlerle de anılan önleyici tutma, en genel anlamda kişilerin fiilen gerçekleştirdikleri ağır zararlar veya başkalarına yönelik ortaya koydukları ağır zarar riski nedeniyle değil, müdahale edilmediğinde gelecekte ciddi zararlara yol açması muhtemel eylemlerde bulunma eğilimleri nedeniyle tutulmalarını öngören bir araç olarak tanımlanabilir (Allen ve Laudan, 2011:781). Bununla birlikte sayılanlarla sınırlı olmayan ve önleyici tutma kategorisi kapsamında değerlendirilebilecek çok sayıda özgürlükten yoksun bırakma biçimi bulunduğunu da belirtmek gerekmektedir.

İsminden de anlaşılacağı gibi önleyici tutma, kişilerin hâlihazırda vermiş oldukları zararlar nedeniyle cezalandırılmalarını değil, hapsedilmedikleri takdirde verecekleri tahmin edilen gelecekteki zararlarını önlemeyi amaçlamaktadır (Allen ve Laudan, 2011:781-782). Bu durum, ceza hukukunun son yıllarda zararlı eylemlerden ziyade tehlikeliliği odağına almış olmasının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Önleyici tutmanın gelecekteki tehlikeliliğe yönelik tutmayı tercih etme yönündeki bu eğilimi, kimi yazarlarca cezalandırma için kabul edilebilir tek gerekçe olarak savunulan kefaret teorisini görmezden gelmekte ve bunun yerine cezanın tümüyle meşru ve bağımsız amacının suçun önlenmesi olduğunu kabul etmektedir (Allen ve Laudan, 2011:781-782; Lippke, 2008:385). Belirtilen yönüyle geleneksel ceza hukukunu benimseyen bazı akademisyenlerce hoş karşılanmayan ve yıkıcı bir yenilik olarak tasvir edilen önleyici tutmanın buna rağmen ceza hukukunun meşru ve prensiplere dayalı bir parçası olarak kabul edilip edilmeyeceği, cevaplanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır (Allen ve Laudan, 2011:782).

Hemen belirtelim ki önleme, ceza adaleti alanının tanıdık bir yönüdür. Nitekim zararın önlenmesi ceza hukukunun amaçlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Geleneksel ceza hukukunda kendini çeşitli şekillerde hissettiren önleme kurumunun giderek daha fazla benimsenmesi, delil kavramını yeniden biçimlendirmiş (Sampsell-Jones, 2010:723) ve ceza hukukunun suçun özelliklerinden ziyade suçlunun özelliklerine odaklanmasını sağlamıştır. Bu bakımdan önleyici tutmanın artık ceza hukukunun kabul edilen bir özelliği hâline geldiğini ve bu kabulün hem maddi ceza hukukunda hem de delil hukukunda değişikliklere yol açtığını ileri sürmek mümkündür (Slobogin, 2003:1-3; Robinson, 2001:1944).

Cezanın amaçlarından daha çok suç işlemekten alıkoyma teorisi bağlamında ele alınabilecek önleyici tutma, masum vatandaşlara yönelik ağır zararlar meydana gelme riskini önemli ölçüde artırdığına inanmak için makul sebepler olduğunda, bir eylemin kanunda suç olarak düzenlenmesini gerektirmektedir. Eylemin hemen ve doğrudan böyle bir zarara yol açması durumunda suç teşkil edeceğinde kuşku bulunmadığından bu konuda, önleyici tutma ile geleneksel ceza hukuku teorileri aynı çizgidedir. İki tarafın farklılık gösterme eğiliminde olduğu nokta, suçların karakterize edilmesi açısından, tek başına zarara yol açmamakla birlikte ileride zarar riskini önemli ölçüde artıran bir eylemin suç olarak kabul edilip edilmeyeceği ile ilgilidir. Önleyici tutma teorisyenleri, geleneksel ceza hukuku taraftarlarına göre bu tür faaliyetleri suç saymaya çok daha yatkındırlar (Allen ve Laudan, 2011:783).

İki kamp, cezanın amaçlarına yönelik teoriler açısından ise daha keskin bir şekilde bölünmüştür (Allen ve Laudan, 2011:784). Kefaret teorisyenleri, yukarıda da işaret edildiği gibi cezanın suça uygun olması gerektiği ve cezanın işlevinin suçlulara hak ettiklerinden başka bir şey vermemek olduğu görüşüne yakındırlar. Önleyici tutma uzmanları ise, aksine, cezalandırmanın ve bunun sonucu olarak hapsedmenin temel işlevinin toplumu tehlikeli kişilerden korumak olduğuna inanmaktadırlar.

Önleyici tutma kavramının daha net anlaşılması bakımından çalışmanın bu aşamasına kadar yapılan açıklamalar, aşağıdaki sorunun cevaplandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Kişileri yalnızca topluma verdikleri ciddi zarar(lar) için adil bir ceza olarak mı yoksa toplumu kişilerin gelecekteki zararlarından

¹Birleşik Krallık, Anti-Terrorism Crime and Security Act 2001 kapsamında suçlama olmaksızın tutma kavramına yer vermiştir, Walker, Clive: Blackstone's Guide to the Anti-Terrorism Legislation, OUP, Oxford 2002, s. 42.

² Bu kavram genel olarak 1970'lerde Kuzey İrlanda'da uygulanan önleyici tutmaya verilen isimdir, Davidson, Tyler – Gibson, Kathleen: "Experts Meeting on Security Detention Report", (CWRJIL, 2009, S. 40-3, s. 323-381), s. 326 vd; Uluslararası Kızıl Haç Komitesi de; "ilgili kişiye karşı belirli bir suç isnadı yapılmaksızın idari makamların emriyle özgürlükten yoksun bırakma" olarak tanımladığı "enterne" terimini kullanmayı tercih etmektedir, Elias, 2009:111.

korumak için bir mekanizma olarak mı hapsederiz/hapsetmeliyiz? (Allen ve Laudan, 2011:784). Bu sorunun cevabı, geleneksel ceza hukukunun tehlikeli eylemlerden toplumu koruma anlamında tek başına ne kadar etkin ve yeterli olduğu ile yakından ilgilidir.

Kanun, suç olarak tanımlanan faaliyetlerle doludur, ancak bu tür faaliyetler mutlaka herhangi bir kimseye zarar vermayla veya zarar verme riskiyle sonuçlanmamaktadır. Bu gibi durumlarda suç işlendikten sonra devreye giren ceza hukuku mekanizmalarının etkinlik alanının oldukça sınırlı olduğu bir gerçektir. *Ronald J. Allen ve Larry Laudan*'ın bu noktayı vurgulamak için verdikleri örnek dikkat çekicidir:

Bir grup haydudun bir banka soymayı planladığını varsayalım. Operasyon için ayrıntılı bir plan üzerinde çalıştıkları bir tavernada birkaç toplantı yapmışlardır. Grubun bir üyesi, tasarlanan silahlı soygundan iki hafta önce yetkililere planı bildiren bir polis muhbiridir. Delil olarak elde, kendi ifadesinin yanı sıra, katıldığı birkaç planlama oturumunun kayıtları bulunmaktadır. Polisin böyle bir duruma karşı tepkisi nasıl olmalıdır? Banka soygununun gerçekleşmesini bekleyip çete üyelerini yakalamak mı? Yoksa çete üyelerini hemen yakalayıp banka soymak için komplo kurmakla suçlamak mı? Yakalamayı soygun sonrasına ertelememe kararı son derece uygundur. Bu tür olayların öngörülemezliği göz önüne alındığında, erteleme durumunda bazı banka çalışanlarının yaralanması veya ölmesi, çetenin bazı üyelerinin yakalanmadan kaçması ya da polis ile soyguncular arasındaki çatışmada yoldan geçen masum kişilerin yaralanması gündeme gelebilecektir (Allen ve Laudan, 2011:784).

Henüz gerçekleşmemekle birlikte gerçekleşmesi ve topluma zarar vermesi muhtemel bu tarz eylemlerin geleneksel ceza hukukuna özgü kural ve uygulamalarla önlenmesi, anılan eylemlerin kanunlarda suç olarak düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Toplumun yukarıda değinilen tehlikeli eylemlerden korunması gerektiği düşüncesi, geleneksel olarak bir zarar ya da yanlış olarak kabul edilen suç algısında bir değişikliğe yol açmış ve suçun giderek artan bir şekilde temelde risk ya da potansiyel kayıp olarak kabulü yönünde bir sonuç doğurmuş, buna bağlı olarak da ceza hukukunun suçu önleme konusundaki eksikliği, bazı faaliyetlerin suç olarak düzenlenmesine ve cezalandırmada yeni yaklaşımlar benimsenmesine yol açmıştır. Suç sonrası toplumdan suç öncesi topluma geçişin eşiğinde olduğumuzu ve ceza adaletinin suç sonrası yöneliminin, suç öncesi güvenlik mantığı tarafından giderek daha fazla gölgelendiğini savunan *Lucia Zedner*'e göre bu, zamansal (ama aynı zamanda sektörel) bir değişimdir (Zedner, 2007:262). Yazarın savunduğu gibi:

Suç sonrası bir toplumda suçlar, suçlular ve kurbanlar, suç kontrolü, polislik, soruşturma, yargılama ve cezalandırma vardır ve bunların tümü mevcut kriminolojik araştırmanın temel unsurlarıdır. Suç öncesi toplumlar ise bunun aksine, gerçekleşmemiş ve asla gerçekleşmeyecek olanı tahmin etmek ve önlemek için zamansal perspektifi değiştirir. Suç öncesi bir toplumda hesaplama, risk ve belirsizlik, gözetleme, tedbir, sağduyu, ahlaki tehlike, önleme ve bunların hepsinin üzerinde güvenlik arayışı vardır (Zedner, 2007:262).

"Suç öncesi" topluma geçişin sonucu; suça, ceza hukuku kural ve uygulamalarına ve ceza adaleti kurumlarına odaklanmak yerine kayıpları önlemeyi, en aza indirmeyi ve ortadan kaldırmayı hedeflemek biçiminde kendini göstermiştir. *Garland*, bu yeni yapılandırılmış ceza adaleti alanını bir "kontrol kültürü" olarak açıklamıştır (Garland, 2001:167). Bu kapsamda hapishaneler "suçluları ıslah etmekten çok, onları hapsetmek için bir yer" olarak görülmeye başlanmıştır (Seddon, 2007:55). Mahkûmlara yönelik bu yaklaşımı güçlendiren şey ise, idari bir ahlakın yükselişi ve risk yönetimine artan bir vurgu olarak kendini göstermiştir. "Üst ceza anlatıları", daha önce "sapkın ve dönüştürülmesi gereken" olarak tanımlanan failleri "yönetilmesi gereken yüksek riskli kişiler" olarak değiştirmiştir. Yeni Ceza Bilimi (*New Penology*) olarak adlandırılan bu yeni anlayışta risk yönetimi, ceza biliminin birincil ve açık bir odak noktası hâline gelmiştir. *Simon*'a göre bunun nedeni; "suçluları değiştirmek için çok az şey yapılabileceği veya hiçbir şey yapılamayacağına dair büyüyen histir" (Simon, 1998:453-454). Toplumun gelecekte meydana gelmesi muhtemel tehlikeli kişi veya eylemlerden korunması temelinde ceza kavramına, bir cezalandırma aracı olarak hapishane kurumuna ve mahkûmlara yönelik bu algı değişimi 11 Eylül saldırıları gibi dünya geneline etkileyen olaylar ve belli özellikler taşıyan suçlu kategorilerinin kontrol edilmek istenmesinden de etkilenmiş ve tüm bu gelişmeler önleyici tutma kullanımının kaçınılmaz bir biçimde artmasına yol açmıştır.

Önleyici tutmanın gelişiminin izini sürmek için iyi bir başlangıç noktası, başkaları ve kendileri için tehlike olarak görülen kişilerle ilgili gayri resmî uygulamalardır (Slobogin, 2006:104). Önleyici tutma rejimleri, sözde "tehlikeli sınıfları" oluşturan şüpheli bireyler olarak - serseriler, sarhoşlar ve sürekli suçlular ile akıl hastaları etrafında gelişmiştir (Wiener, 2009:85). Ortak hukuk dünyasında, önleyici tutmayla ilgili artık resmî olan kural ve prosedürlerin kaynağı, gayri resmî ve takdire bağlı tutma uygulamalarında yatmaktadır. Bu uygulamalar, yerel yargıçların ve diğer görevlilerin, amaçlarını veya hedeflerini net bir şekilde ifade etmeden bir dizi yetkiyi kullandıkları zamanlardan kalmadır. Bu tür yetkilerin, yürütmenin vücut bulmuş hâli olan hükümdarda bulunduğu fikrinin bir yansıması olarak, başlangıçta hükümdar tarafından (örneğin merhamet bahsetmek için) ve daha sonra açıkça hükümdar adına (majestelerinin 'emriyle' süresiz tutma) kullanıldığını belirtmekte fayda vardır (Walker, 1968:25). Devlet gücünün kullanılması, bireyin yoksulluğa terk edilmesine veya alternatif olarak ölüm cezası verilmesine oranla da olumlu algılandığından söz konusu dönemlerde bu uygulamalar genellikle hoş karşılanmaktaydı.

Nispeten daha yakın tarihlerde, ciddi şiddet suçluları ve cinsel suçlular gibi yeni gruplarla ilgili olarak önleyici tutma uygulamasına başvurulmuştur. Bu uygulama daha çok önleyici tutmanın yaygınlaştığı cezai ve ceza-benzeri hukuk sistemlerinde, Amerikan hukukunun son zamanlarda önleyici tutmaya başvurmayı mümkün kılan hukuki kurumları geliştirilmesi ve genişletilmesinin bir sonucudur (Sampsell-Jones, 2010:725). Bunun en yaygın görünüş biçimi ise önceki hapis cezalarının infazını tamamlayan cinsel suçluların zorunlu olarak hastaneye yatırılması (*civil commitment*) olarak karşımıza çıkmaktadır (Birgden, 2013:225). *Willem de Lint*'in öne sürdüğü gibi, bu gruplar kamu politikasının temel taşları hâline gelen "değerli hedefleri" temsil etmektedir (De Lint, 2012:145). Cinsel suçlular, bu "değerli hedefler" arasında belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Cinsel şiddete ve özellikle çocuklara karşı işlenen suçlara yönelik yaygın kamuoyu endişesinin bir sonucu olarak, cinsel suçluların terör şüphelileriyle birlikte önleyici tutmaya tabi olanlar arasında en yüksek profili oluşturduğu ileri sürülmektedir. ABD'de yürürlüğe giren ve dünya çapında birbirini tekrarlayan kanunlar, cinsel şiddet suçlularının zorunlu olarak hastaneye yatırılmalarına izin vermiş ve hüküm giymiş cinsel suçluların kayıt altına alınmalarını ve seçimlik topluluk bildirim sistemi tabi olmalarını zorunlu kılmıştır.³ *Bernadette McSherry* ve *Patrick Keyzer*'in işaret ettiği gibi, bu tür rejimler, deneysel araştırma tarafından doğrulanmasa da, genellikle cinsel suçluların yüksek bir yeniden suç işleme oranına sahip olduğu temelinde haklı çıkarılmıştır (McSherry ve Keyzer, 2009:23-5). *Simon* da, bu tür kanunların, devletin suçluları temelden değiştirme gücüne dair yaygın bir şüpheciliği yansıtarak, cinsel suçlularla uğraşmanın beyhude olduğu düşüncesine dayandığını savunmuştur (Simon, 1998:453). Hemen belirtelim ki Birleşik Devletler Yüksek Mahkemesi yargılama öncesi tutmaya izin veren bu tarz uygulamaların Anayasa'ya uygun olduğunu kabul etmiştir (U.S. Supreme Court, *United States v. Salerno*, 481 U.S. 739, 1987). Bu anlamda, *Kansas v. Hendricks* (U.S. Supreme Court, *Kansas v. Hendricks*, 521 U.S. 346, 1997) ve *Kansas v. Crane* (U.S. Supreme Court, *Kansas v. Crane*, 534 U.S. 407, 2002) kararları ile cinsel dürtülerini kontrol etmekte zorluk yaşayan cinsel suçluların hapis cezalarını infaz etmelerinin ardından belirsiz süreyle ve rızaları dışında tutulmalarına imkân sağlayan mevzuatların onaylanması da cinsel suçlulara yönelik önleyici tutma uygulamalarının yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

Özellikle terör şüphelileri bağlamında önleyici tutma rejimlerine başvurulması Amerika Birleşik Devletleri'ne yönelik 11 Eylül saldırılarının ardından önemli bir ivme kazanmıştır (Zedner, 2007:264). Saldırlara yönelik kültürel tepki terör şüphelilerinin tutulması konusunda bir nevi çağrı olarak algılanmıştır (Margulies, 2011:730; Elias, 2009:151). Söz konusu çağrı, *Michael Sherry* tarafından "Amerikan toplumundaki cezalandırıcı dönüşüm" olarak adlandırılan ve devletin tehdit olarak algılanan kimseleri izleme, önleme, sınırlama ve hapsedme yetkilerini önemli ölçüde artırarak toplumu istenmeyen unsurlardan temizlemesine yönelik öfkeli dürtüyü ifade etmektedir (Sherry, 2005:258). Dönemin ulusal güvenlik danışmanı *Condoleezza Rice*'in deyişiyle "tüten silah mantar bulutu hâline gelmeden önce" bu çağrıya mevzuat anlamında verilen başlıca yanıt aynı yıl kabul edilen ABD Vatanseverlik Kanunu (*USA PATRIOT Act*) (Pub. L. No. 107-56, 115 Stat. 272) oldu (CNN.com/Inside Politics, Top Bush

³ Avustralya'da da, bu kapsamda Tehlikeli Mahkûmlar (Cinsel Suçlular) Kanunu (*Dangerous Prisoners (Sexual Offenders) Act 2003*) (QLD) ile başlayan süreç, Tehlikeli Cinsel Suçlular Kanunu (*Dangerous Sexual Offenders Act 2006*) (WA) ve Suçlar (Ciddi Cinsel Suçlular) Kanunu (*Crimes (Sexual Offenders) Act 2006*) (NSW) ile takip edilmiş ve ardından Ciddi Cinsel Suçlular (Tutma ve Gözetim) Kanunu (*Serious Sex Offenders (Detention and Supervision) Act 2009*) (VIC) yürürlüğe konulmuştur, Birgden, 2013: 224-225.

Officials Push Case Against Saddam, <http://www.cnn.com/2002/ALLPOLITICS/09/08/iraq.debate/08.09.2002>). Anılan yasal düzenlemeyle, ceza soruşturmasındaki zarar çizgisi daha ileri bir boyuta taşınarak potansiyel olarak tehlikeli eylemlerin suç sayılmasının önü açıldı (Mack ve Kelly, 2004:141). Amerikan Hükümeti, “düşman savaşçılar” (*enemy combatants*) olarak tanımladığı çoğu vatandaş olmayan önemli sayıda kişiyi, ceza soruşturması altında bulunanların sahip olduğu geleneksel hukuki korumalar olmaksızın özgürlüğünden alıkoyup sorgulayabileceği muğlak bir kategori oluşturdu (Mack ve Kelly, 2004:141).

Yeni ceza biliminin ve dolayısıyla önleyici tutma anlayışının yaygınlaşmasına bağlı olarak neredeyse tüm Amerikan hukuk sistemleri “Üç İhlal” hüküm kanunlarının bazı türevini benimsemişlerdir. “Tekerrür” başlığı altında ayrıntılı olarak irdelenecek bu kanunların popülaritesi 20. yüzyılın sonlarında inanılmaz bir artış göstermiştir (Luna, 1998:1; Simon, 1998:455). Son olarak bazı yorumcuların işaret ettiği gibi, önleyici tutmanın genişletilmesi ceza hukuku ile sınırlı olmamıştır. Medeni hukuk mekanizmaları da yukarıda değinilen akıl hastası, anti-sosyal, “cinsel suçlu” ve tehlikeli olanlarla önleyici bir şekilde mücadele etmede kullanılmıştır (Steiker, 1997:797).

Hukuk sistemimize yabancı olduğu için pek bilinmeyen, farklı uygulama alanlarına sahip olan ve birçok türü bulunan anılan önleyici tutma kurumunu, suç ve ceza politikaları bağlamında ele almayı amaçlamayan bu çalışmada önleyici tutma; herhangi bir zarara yol açmamakla birlikte topluma yönelik tehlike oluşturduğu değerlendirilen bazı eylemlerin ceza kanunlarında suç olarak düzenlenmesi, çocuklar ve akıl hastalarının cezai sorumluluklarının genişletilmesi, “Üç İhlal” (*Three Strikes*) mevzuatları yoluyla ısrarlı bir şekilde suç işleyenlerin ortaya koydukları tehlike nedeniyle daha uzun süre hapiste tutulmalarının yolunun açılması ve kefaletle serbest bırakma uygulamasının önemli ölçüde azaltılması bağlamında ele alınacak ve belli zararlı eylemlerin öncesinin suç sayılması ile tehlikelilik nedeniyle kişiye daha çok ceza verilmesini sağlayan ceza uygulamalarının önleyici tutma kurumunun görünüm biçimleri olduğu tespitinde bulunulacaktır. Bu yolla tehlike suçları ile tekerrür ve kefalet gibi ceza uygulamalarının altında yatan esas sebebin, mevzuatta açıkça yer almasa da, önleyici tutma olduğunun anlaşılması ve anılan suç ve kurumlara önleyici tutma perspektifinden bakılması sağlanmaya çalışılacaktır.

2. ZARARLI EYLEMLERİN ÖNCESİNİN SUÇ OLARAK DÜZENLENMESİ

2.1. Genel Olarak

Ceza hukukunda önleyici tutmaya örnek teşkil eden ve kişilerin önleyici olarak tutulmaları sonucunu doğuran çok sayıda özel alan bulunmaktadır. Literatürde ceza hukukunun diğer hukuki düzenleme biçimlerinden ayrıştığı ileri sürülse de bu iddiaların büyük oranda hatalı olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu durum, ceza hukukunun tam anlamıyla isabetli bir biçimde kavramsallaştırılmamasından kaynaklanmaktadır. Oysa ceza hukuku, iddiaların aksine çeşitli sürekliliklerde bir aralığı işgal eden ve birbiriyle örtüşen birçok kalın düzenleme ağının bir toplamıdır. Bir kişinin gerçekleştirdiği eylemlerin her biri, çoğu zaman birden çok hukuki kısıtlamaya tabidir (Allen ve Laudan, 2011:785). Bu bağlamda halka açık yerde işlenen bir cinayet, yalnızca cinayete ilişkin mevzuatı değil, aynı zamanda çevre mevzuatını, sağlık mevzuatını ve silah mevzuatını da ihlal edebilmektedir. “Ceza hukuku”nu harekete geçiren sağlık ve güvenliğin korunması gibi kaygılar tıpkı cinayet mevzuatı gibi tetiği çekme eylemini düzenleyen sayısız kanuni düzenleme noktasını harekete geçirmektedir (Allen ve Laudan, 2011:786). Bu durum ceza hukuku ve nedeni hukuk bağlamında da farklı değildir çünkü bazı eylemler aynı anda hem ceza hukukunu hem de medeni hukuku ihlal edebilmektedir (Robinson, 1993:693).

“Kanun”, bir eylemin çeşitli gerekçeleriyle birlikte, üst üste binen kalın düzenleme ağlarının bir toplamıysa, geleneksel açıdan ceza hukuku olarak kabul edilen şey, bu düzenleyici çabaların çeşitli sürekliliklerinde birkaç yerden başka bir şey değildir (Allen ve Laudan, 2011:786). Bu sürekliliklerin belki de en önemli amacı, etkin toplumsal koordinasyon koşullarını sağlayarak topluma yönelik zararı durdurmaktır. Söz konusu amacı gerçekleştirmek için devletler, çalışmanın ilk bölümünde değinildiği üzere rehabilite etmeye, caydırmaya, cezalandırmaya ve suç işlemekten alıkoymaya varan tüm yollara başvurmuştur. Ancak yukarıda belirtildiği üzere “suç içermeyen” bazı düzenleyici rejimler ile ceza hukuku birbirleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğundan, bu durum zarar tehlikesi oluşturan birtakım eylemlerin birer önleyici tutma örneği olarak suç sayılmaları sonucunu doğurmuştur.

2.2. Olgunlaşmamış Suçlar

Bazı modern yorumcular, Anglo-Sakson hukuku repertuarında yeni ve yabancı bir araç olduğunu öne sürse de önleyici tutma oldukça uzun bir geçmişe sahiptir. 1305'te İngiltere'de, *Ordinance of Conspirators* (İngiliz Komplocular Kararnamesi), masum insanların aleyhine yalancı tanık getirmek için iki veya daha fazla kişinin "[ittifak] kurmalarını ya da yemin, antlaşma veya başka bir bağla kendilerini bağlamalarını" suç olarak düzenlemiştir (Ordinance of Conspirators, (1305), 33 Edw. I). 1586 yılında, İngiliz Parlamentosu tarafından, Kraliçe'ye karşı başka herhangi bir kişi lehine komplo kurulması durumunda o kişinin de komplocularla aynı şekilde cezalandırılması gerektiğine ilişkin bir kanun çıkarılmıştır (Allen ve Laudan, 2011:789). *Mary Queen of Scots* daha sonra bu kanuna göre yargılanmıştır (Parley, 1845:417). ABD'de de en az 1825'ten beri federal komplo kanunları bulunmaktadır (S. 65, § 23, 4 Stat. 115, 122, 1825).

Komplolar için geçerli olan kurallar, benzer şekilde bir suç eyleminin teşvik edilmesi, bir suç fiilinin kolaylaştırılması, bir suç fiiline tahrik, suç teşkil eden bir fiil tehdidi ve teşebbüs gibi diğer hazırlık hareketleri için de geçerlidir (Lafave, 2003:568–723). Olgunlaşmamış suç olarak tanımlanan tüm bu durumlarda, kanun koyucular genellikle zararlı fiillerden önce gelen çeşitli fiilleri suç saymışlardır. Devlet, bu ön faaliyetleri kanuna aykırı kabul ederek, hedeflenen suçun işlenmesinden önce müdahale etme ve suçun planlanması ve finansmanına karışanları hapse atabilme konumuna gelmektedir. Esasen devlet burada bir bahis oynamaktadır. Bu bahis belirli bir suçu işlemek için komplo kuranların, hem engellenmezlerse söz konusu suçu işleyecekleri hem de benzer nitelikteki başka suçları işlemeye makul derecede yatkın oldukları ile ilgilidir. Elbette söz konusu bahis her zaman tutmayacaktır. Bazen planlanmış suçlar, devlet onları durdurmak için müdahale ettiğinden dolayı değil, planlayıcıların kendileri projeden vazgeçtikleri için işlenmemektedir. Planlama aşamasındaki olası bazı suçlardan katılımcılar tarafından vazgeçilmiş olması, bir yönüyle devlet müdahalesinin ağır zararları her zaman engelleyemediği anlamına gelmektedir.

Olgunlaşmamış suçlara ceza kanunlarında yer verilmektedir çünkü planlanan, kışkırtılan, teşvik edilen, kolaylaştırılan veya kendisiyle tehdit edilen suç önceden engellenmezse işlenebilecektir. Bu bağlamda, bir olgunlaşmamış suçun ceza kanunu kapsamına alınması esas olarak, zararlı bir suçun işlenmeden önce önlenmesi için devlete müdahale etmesi için hukuki bir mekanizma sunulmasını sağlamaktadır. Olgunlaşmamış suçlar, bu yönüyle önleyici tutmanın paradigmatic örnekleridir. Önleyici tutma, tehlikeli bir kişinin suç işleminin önlenmesi amacıyla hapsedilmesi olarak geniş biçimde algılanırsa olgunlaşmamış suç enstürmanı da hiç kuşkusuz aynı ailenin bir parçasıdır.

Önleyici tutmada olduğu gibi, bir şeyi olgunlaşmamış suç olarak belirlemek, belirli eylemlerin, hazırlık yolundaki veya hatta yolun ilerisindeki daha korkunç eylemlerin güçlü tahminicileri olduğuna dair bir inancı temsil etmektedir. Bu tür tahminler bazen yanlış olabilmekte ve kesinlikle makul bir şüphenin ötesinden daha az kesinlik arz edebilmektedir. Bu, genellikle almaya değer bir risk olsa da bir eylemi gerçekleştirmek amacıyla komplo kurmak veya bu eylemi kolaylaştırmak, kışkırtmak ya da bu eylemle tehdit etmek anılan eylemi gerçekleştirmekle öngörülebilir bir şekilde ilişkili olmalıdır. Aksi durumda komploları, kolaylaştırmaları, tehditleri veya kışkırtmaları suç saymak için hiçbir gerekçe olmayacaktır. Bu bakımdan olgunlaşmamış denilen bir suçun makul bir şekilde bir suç eylemi olarak ele alınması için, bir suçun hazırlanmasının ve planlanmasının genellikle suçun kendisinin işlenmesine yol açacağına inanmak için nedenlerin olması gerekmektedir. Böyle bir bağıntı olmadan, hazırlık faaliyetlerinin kriminalize edilmesi tamamen adaletsiz sonuçlar doğuracaktır. Polisiye roman yazarları çoğu zaman haftalarını bir suçu tasarlamaya, bunun en az tespit edilme olasılığıyla nasıl yapılabileceğini bulmaya ve pek çok makul ayrıntıyı içerecek şekilde olayları sıralamaya ayırmaktadır. Bununla birlikte, hiç kimse polisiye romancıların bu maharetlerini gerçek bir suç işlemek için kullanacağını düşünerek söz konusu romanları yazmış olmanın suç sayılması gerektiğini düşünmeyecektir. Benzer şekilde iki polisiye yazarı bir roman üzerinde iş birliği yaptıklarında da onların bir suç komplosu kurdukları ileri sürülemeyecektir.

2.3. Sahiplik suçları

Kanun koyucular, olgunlaşmamış bir suçun kast gibi olağan bileşenlerinin tamamen bulunmadığı durumlarda bile bazı tehlikeli eylemleri suç saymaya karar vermişlerdir. Bu faaliyetlerden ilki bir suçlunun ateşli bir silah bulundurması veya taşımasıdır. Özellikle şiddet içeren ağır bir suçtan hüküm giyen bir kimsenin ateşli silah bulundurması federal bir suç olarak kabul edilmekte, bu bağlamda

herhangi bir silah satıcısının anılan kimseye bilerek veya ihmal suretiyle ateşli silah satması da suç sayılmaktadır (18 U.S.C. § 922(g) 2006). Silah bulundurmaya ve taşımayı düzenleyen kanunların serbest olduğu yargı sistemlerinde bile suçlunun silahlı olması suç sayılmaktadır. Bu bakımdan silahlı bir kaçağın veya kanun dışı yabancıların ya da ordudan ihraç edilmiş bir askerin durumu da aynıdır.

Açıkçası, bir suçlunun silah bulundurması, ciddi zararların kapıda olduğunu garanti etmemektedir. Suçlunun silahı elde etmedeki niyeti avlanmak veya kendini savunmak örneklerindeki gibi masum olabilir. Bununla birlikte, devlet, ateşli silahların hâlihazırda şiddetli bir karakter sergilemiş olanların eline geçmesine izin verilmesinin, sıradan vatandaşları ciddi bir mağdur olma riskiyle karşı karşıya bırakabileceğini düşünmektedir. Silahlı bir suçluyu tutmak ve onu genellikle uzun bir süreliğine hapse atmak, yalnızca devletin bazı vatandaşlarını hâlihazırda gerçekleştirdikleri zararlı eylemlerden dolayı değil, gerçekleştirmek üzere olabilecekleri zararlı eylemleri önlemenin bir yolu olarak ederse haklı görülebilir.

Suç olarak düzenlenen tehlikeli eylemlerden bir diğerinin ise patlayıcı madde bulundurmak olduğu ifade edilebilir. Elinde bomba veya bomba yapma ekipmanı bulunan ve bunlar için ruhsatı olmayan herhangi bir kişi, kimseyle komplo kurmamış, kimseyi tehdit etmemiş ve kimseye zarar vermemiş olsa bile eski suçlu olup olmadığına bakılmaksızın hapsedilebilmektedir (18 U.S.C. § 842(g) 2006). Bombaların ve bunları bir araya getirmek için kullanılan aletlerin ruhsatsız olarak bulundurulmasını suç sayan kanunlar, muhtemel zararları önleme kaygılarından yola çıkmaktadır. Aynı mevzuat, eski suçlulara patlayıcı satmayı ve bu tür cihazları şiddet amaçlı kullanabilecek kişilere nasıl patlayıcı yapılacağı konusunda eğitim vermeyi de kanun dışı kılmaktadır. Bomba yapımı eğitimi suç sayan kanunlar, devletin, eğitmenin bir bombayı patlatmak şöyle dursun, yapma niyetini kanıtlamasını bile gerektirmediğinden, bu tür eylemleri suç saymanın bariz bir haklı gerekçesi bulunmamaktadır (18 U.S.C. § 842(g) 2006). Buna karşılık, suçun önlenmesi, birçok masum kişiye ağır şekilde zarar verebilecek bir nesneyi imal etmek için gerekli donanımına sahip olanları tutmak için açık bir gerekçe sağlamaktadır.

Son olarak suçun önlenmesi amacı kapsamında hırsızlık için yararlı ancak başka kullanımlara da sahip olan belirli türden aletlerin bunları kullanma niyetiyle bulundurulması da birçok eyalette suç sayılmaktadır (Ky. Rev. Stat. Ann § 511.050 West 2010; Green v. State, 591 So. 2d 965 Fla. App. 1991). Örneğin Newyork'da tamamı en az bir yıl hapis cezası gerektiren ve en az on bir tanesi azami müebbet hapis cezası öngören yüz on beş civarında taşıma ve bulundurma suçuna kanunlarda yer verilmiştir.

2.4. Kasıtlı Olmayan Ciddi Zarar Riskine Yol Açılması

Tehlikeli eylemlerin suç olarak düzenlenmesi uygulaması kapsamında ceza hukuku çoğu suç teorisinin aksine risk oluşturma cezalandırılmasından başka bir anlama gelmeyen bir dizi suç öngörmektedir. Araçlarda hız sınırlarına, cep telefonu kullanımının yasaklanmasına ve sürücülerin kanlarındaki kabul edilebilir alkol seviyelerine kadar çeşitli hukuki düzenlemeler bunun bariz örnekleridir.⁴ Halka açık yerlere girme veya orada kalmayı⁵ veya sokaklarda uyumayı⁶ içeren modern görünüme sahip çeşitli serserilik ve aylaklık kanunlarının tümü riskten kaçınma suçu teşkil etmektedir. Bunun gibi birçok yargı sistemi, bulaşma riski düşük olsa bile taraflardan birinin HIV pozitif olduğunu bildiği hâlde, rızaya dayalı olsa dahi korunmasız bir şekilde başkasıyla cinsel ilişkiye girmeyi suç saymaktadır.

3. BİR ÖNLEYİCİ TUTMA BİÇİMİ OLARAK CEZA POLİTİKALARI

3.1. Tekerrür

Önleyici tutma uygulamalarının muhtelemeden en uzun ömürlüsünün mükerrir suçlulara ilişkin mevzuat olduğunu ifade etmek mümkündür (Sampson-Jones, 2010:727). Mükerrir suçlular mevzuatının kilit yönü, verilen cezanın hak edilen cezayı aşmasıdır (Robinson, 2001:1435). Ceza miktarındaki böyle bir artışın temeli, bireyin tehlikeli olmasıdır. Gerçekten de *R. A. Duff*, önceki mahkûmiyetlerini çekmiş olmalarına ve kefarete teorisi uyarınca toplumsal yaşama döneminde sakınca bulunmayan rağmen suç

4 Böyle bir kanun Anayasa Mahkemesi tarafından McDonald v. City of Chicago davasında iptal edilmiştir, 130 S. Ct. 3020 (2010).

5 Örneğin Lancaster, Ca, Code of Ordinances § 12.04.050 (akşam 11.00 ve sabah 6.00 saatleri arasında şehir parkları kullanımı için izin gerektiren); Kenton County, Ky, City Ordinances § 94.16 (gün batımından doğumuna herhangi bir parkta bulunmayı hukuka aykırı kabul eden).

6 Bu kanunun dikkate değer bir incelemesi için, bkz. National Coalition for the Homeless: Reports and Papers, <http://www.nationalhomeless.org/publications/reports.html> 30.08.2023. Bir Washington Kanunu iş saatlerinde kaldırımlarda oturmayı yasaklamıştır, City of Seattle v. McConahy, 937 P.2d 1133 (Wash. Ct. App. 1997).

işleme konusunda ısrarcı olduğu gözlemlenen belli bireylerin şiddetli suçları içeren suç geçmişlerinin devam eden cezalandırıcı tutmaya tabi olabileceklerini savunmaktadır (Duff, 2001:164-174; Ashworth ve Wasik, 1998:147-148). Bu düşünceye göre suç geçmişi, geçmişteki davranışın gelecekteki suçluluğun iyi bir göstergesi olduğu varsayımı temelinde çoğunlukla tehlikeliliğin bir öncülü olarak fonksiyon göstermektedir (Posner, 1985:1216; Rappaport, 2003:590-591). *Simon*'ın öne sürdüğü gibi, ceza tayininde bireyin önceliği, “*kişi düzeyinde elde edilen bilginin suçun hakikati için çok önemli olduğu*” anlamına gelmektedir (Simon, 1998:452; Harcourt, 2003:120).

Amerika Birleşik Devletleri'nde ceza hükmü verilirken önleyici tutmanın dikkate alınması olağan bir durumdur. California'nın ünlü “Üç İhlal” kanunu bunun bilinen en iyi örneklerindendir (Cal. Penal Code §§ 667(e)(2)(A)(ii), 1170.12(c)(2)(A)(ii) West 2004). Gerçekten de son zamanlarda, bu kanunlar, hemen hemen her eyaletin yanı sıra federal hükümetin bazı yeni ve daha cezalandırıcı seri suçlu kanunlarını kabul etmesiyle veya mevcut rejimlerini güçlendirmesiyle daha belirgin hâle gelmiştir. Seri suçluluk kanunlarının kullanımındaki bu canlanma eğilimi, bazı eyaletlerin “üç ihlal” kanunlarını kabul etmek için aceleci davrandıkları 1990'larda zirveye ulaşmıştır (White, 2006: 705; Sampsell-Jones, 2010:727).

Bu içerikteki kanunların çoğu, mevcut suç görece az miktarda bir ceza gerektirse de faile çok ağır cezalar uygulanmasını sağlamıştır (Lockyer v. Andrade, 538 U.S. 63 2003; Ewing v. California, 538 U.S. 11 2003). Bu gibi durumlarda verilen ağır hapis cezaları cezalandırma veya caydırmadan ziyade faili suç işlemekten alıkoyma ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Birleşik Devletler'de çeşitli türlerdeki tehlikeliliğin cezaları artırmak için kullanılması gibi, önceki bir kayda dayalı olarak eş zamanlı değil ardışık cezalar verilmesi de yaygın bir uygulamadır (White, 2006:705). Şartlı tahliye kararlarında da tehlikelilik dikkate alınmaktadır (Hayward v. Marshall, 603 F.3d 546 (9th Cir 2010) en banc). Çok sayıda kanun, cinsel suçluluk gibi belirli alanlarda tehlikeli suçluların cezalarının artırılmasını öngörmektedir (Mo. Rev. Stat. § 558.018 West 1999).

3.2. Ceza Ehliyeti Bulunmayanların Tutulması

Önleyici tutmanın yeni normları geleneksel kusur ve sorumluluk kavramları değiştirmiştir. Geleneksel olarak ceza hukuku, tam anlamıyla yetişkinlerin mental kapasitesine sahip olmayan çocuklar ve akıl hastaları gibi bazı sanıkların eylemlerinin cezai sorumluluk doğurmadığını kabul etmiştir (Kadish, 1987:262-63) Söz konusu sanıklar caydırılmaya uygun olmadıkları ve kefarete teorisinin gerektirdiği ahlâki kınamayı hak etmedikleri için kendilerine ceza verilmesinden vazgeçilmiştir (Sampsell-Jones, 2010:729). Bununla birlikte caydırıcılık ve kefarete teorileriyle gerçekleştirilemeyen yetişkin olmayan suçluların cezalandırılması suç işlemekten alıkoyma teorisine meşru kılınmıştır (Slobogin, 2003:42).

Ceza hukuku, suç işlemekten alıkoyma teorisini benimsedikçe, daha önce kendilerine özgü kurallara tabi olan çocuklar ve akıl hastalarını da kapsamına almıştır. Yakın geçmişte neredeyse tüm Amerikan hukuk sistemleri çocuk suçluların cezai sorumluluğunu genişletmişken büyük bir çoğunluğu da akıl hastalığı savunmasını ya kaldırmış ya da daraltmıştır (Perlin, 1997:1376-77). İnsanların zorunlu olarak hastaneye yatırımlarını daha da zorlaştıran Yüksek Mahkeme kararlarının baskısı altında, ABD'deki eyaletler aynı sonuca ulaşmak için ceza hukukunu kullanmayı tercih etmişlerdir (Robinson, 1993:693). Bu, iki farklı yoldan gerçekleşmiştir. İlk olarak, ceza ehliyetinin yokluğu savunması birçok yargı sisteminde “ceza ehliyeti bulunmayan suçlu” gibi hükümleri içerecek şekilde değiştirilmiştir (Robinson, 1993:701). İkinci olarak da eyaletler, bir akıl hastalığı veya kusurunun varlığına ve devam eden tehlikelilik durumuna bağlı olarak mahkûmların cezalarının bitiminde hapisteye tutulmaya devam edilmelerine izin veren mevzuatlar çıkarmıştır. Bir kez daha ifade etmek gerekirse tüm bu değişiklikler, suç işlemekten alıkoymanın ceza hukukuna giderek daha fazla yön veren temel teori olduğunu bir kez daha kanıtlamıştır (Sampsell-Jones, 2010:727).

3.3. Kefaletle Serbest Bırakılma Talebinin Reddi

Son dönemde artan bir şekilde, tehlikelilik ve dolayısıyla önleyici tutma, özellikle ciddi bir suçla itham edilenler için kefaletle serbest bırakılma taleplerinin reddi bakımından bir kıstas olarak kullanılmıştır. Bunun nedeni, hapisneden salıverilme uygulamalarının odağını giderek daha bariz bir biçimde seçici suç işlemekten alıkoyma ve önleyici tutmaya kaydırmış olmasıdır (Sampsell-Jones, 2010:727). Kefaletle serbest bırakma sistemlerinin kullanımı Amerikan hukukunda önemli ölçüde azalmış olsa da (Barkow, 2008: 1360) bazı hukuk sistemlerinde gerçek salıverilme tarihleri değişken ve kısmen de takdire bağlı kalmıştır (McKinney, 2002:310). Yetkililer bazı mahkûmları salıverirken bazılarını hapisteye

tutmaya devam etmiştir ve bu kararı verirken suç işleme ihtimalleri en düşük olanları salıvermeye çalışmışlardır (Sampsel-Jones, 2010:728). Bu politika genellikle ortak hukuktaki önceki uygulamalardan keskin bir kopuş olarak nitelendirilse de İngiltere Parlamentosu 13. yüzyıldan itibaren suça dayalı olarak kefaletle uygunluğu belirlemeyi başarılı bir şekilde uygulamıştır.⁷

Bu uygulama, 1970'lerden bu yana, Amerika Birleşik Devletleri'nde şiddet suçlarından yargılanmayı bekleyen kabaca her on altı kişiden birinin kefaletle serbest bırakılmasının reddedildiği bir model olmuştur (Kyckelhahn ve Cohen, 2004, 2008:2).⁸ Görünürdeki nedeni bazen kaçma korkusu ve bazen de sanığın tanıkları baskı altına alma ihtimali olarak belirtilse de kefaletle serbest bırakılma taleplerinin reddinin en yaygın gerekçesi, şiddet içeren bir suçla itham edilen suçlunun toplum için önemli bir tehlike oluşturduğu düşüncesidir.⁹

Laurence Tribe, bu uygulamalar ilk kez kanunlaştırıldığında, kefaletle serbest bırakılan sanıkların suç eylemleriyle ilgili mevcut verilerin, bu sanıkların çoğunluğunun kanunlara riayet ettiğini gösterdiğini savunmuştur. Ancak istatistikçiler kefaletle serbest bırakılan şiddet suçlularının suçluluk oranının, bu tür kişilerin cinayetle suçlanma olasılığının sıradan bir vatandaşa göre yaklaşık %12.000 daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Bu suçlar yalnızca küçük veya önemsiz de değildir. 1990'dan 2002'ye kadar tüm cinayet tutuklamalarının yaklaşık %13'ü, ya aktif kefaletle serbest bırakılan ya da kefaletten kaçan kişileri kapsamaktaydı (Allen ve Laudan, 2011:796). Amerika Birleşik Devletleri'nin kefaletle serbest bırakılan veya kefaletten kaçan yetişkin nüfusunun %0,12'sinin her sekiz cinayetten birine karışmış olması, yargılanmayı bekleyenlerin bir sınıf olarak toplum için önemsiz olmayan bir tehlike olduğunu düşündürmektedir. Cinayetten tutuklananların çoğunun suçlu olduğu ve gerçek fail engellenseydi işlenen cinayetlerin çoğunun gerçekleşmeyeceği varsayıldığında, şiddet içeren bir suçla itham edilen veya şiddet içeren suç geçmişli olan tüm sanıkların kefaletle serbest bırakılmasını reddetme politikası, her yıl yaklaşık 1.500 kişinin ölümünün engelleyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu rahatsız edici rakamların, yalnızca hâkimlerin "tehlikesiz" buldukları ve bu nedenle kefaletle serbest bıraktıkları kişilerin kötü faaliyetlerini açıkladığını kendimize daha fazla hatırlatmamız önemlidir.

4. SONUÇ

Suç işlendikten sonra devreye girmesi nedeniyle geleneksel ceza hukuku kuralları, henüz gerçekleşmemekle birlikte topluma yönelik zarar riski oluşturan tehlikeli eylemlere yeterli etkinlikte cevap verememektedir. Oysa ceza hukukunun nihai amacının suçu önlemek olduğu iddiası neredeyse tüm hukuk sistemlerinde karşılık bulmaktadır. Yakın tarihte yaşanan gelişmeler cezanın amacının kefare ve caydırıcılıktan suç işlemekten alıkoymaya evrilmesine yol açmış bu durum yukarıda sözü edilen tehlikeli eylemlerin karşılıksız kalmaması bakımından önleyici tutma kurumuna başvurulmasını zorunlu kılmıştır.

Bu gelişmeler özellikle toplum için risk oluşturan cinsel suçlular ve terör suçlularının muhtemel suçlarının önüne geçilmesi, çocuk ve akıl hastalarının suç işledikten sonra ceza ehliyetlerinin bulunmadığı savunmalarının aşılması, sürekli biçimde suç işleyen ve salıverilmeleri hâlinde benzer suçları işleme ihtimali bulunanların hapishanede daha uzun süre tutulmalarının sağlanması ihtiyacından kaynaklanmıştır.

Cezanın amaçlarına ilişkin başlıca teorilerle çeliştiği ve devlete henüz işlenmiş bir suç bulunmamasına rağmen kişi özgürlüğüne müdahale etme olanağı sağladığı için hoş karşılanmayan önleyici tutma kurumu yukarıda anılan ihtiyaca bir cevap olarak benimsenmiş ve dünya genelinde yaygınlaşmıştır. Önleyici tutmayla geleneksel ceza hukuku arasındaki bağın kuvvetlenmesi hem bazı zararlı eylemlerin

7 1275'teki Westminster Mevzuatı, şeriflerin (ve dolayısıyla nihai olarak Kralın) hangi suçların kefaletle tabi olacağına ilişkin takdir yetkisini ortadan kaldırarak, bu kararı Parlamentosunun kendisine vermiştir. Statute of Westminster I, 1275, 3 Edw. 1, c. 12 (Eng.).

8 Bu eğilimin, Kongre'nin 1970 tarihli Columbia Bölgesi Mahkeme Reformu ve Ceza Muhakemesi Kanunu'nun bir parçası olarak bir yargılama öncesi tutma mevzuatını kabul etmesiyle 1970'te başladığı belirtilmektedir, Pub. L. No. 91-358, 84 Stat. 473, 642 (1970) (D.C. Kanunu'nun dağınık başlıklarında ve bölümlerinde düzenlenmiştir). Bu mevzuat, tehlikelilik gerekçesiyle kefalet yoluyla tahliye isteminin reddedilmesini çok daha kolaylaştırmıştır. Columbia Bölgesi için başlayan kanun, hızla ülke çapında genişletilmiştir.

9 Yüksek Mahkeme sıklıkla, kefaletle hapse geçirilen sürenin "ceza" değil, yalnızca toplum koruması olduğunu iddia etmektedir, United States v. Salerno, 481 U.S. 739 (1987).

öncesinin yarattığı tehlikelilik durumunun kanunlarda suç olarak düzenlenmesi hem de sanık hakkında hüküm verilirken tehlikelilik durumunun dikkate alınması sonucunu doğurmuştur.

KAYNAKÇA

- ALLEN, R.J. ve LAUDAN, L. (2011) “Deadly Dilemmas III: Some Kind Words for Preventive Detention”, JCLC, S. 101(3), Symposium: Preventative Detention:781-802.
- ASHWORTH, A. ve WASIK, M. (1998) Fundamentals of Sentencing Thoory: Essaşs in Honor of Andrew Von Hirsch, Oxford.
- BARKOW, R.E. (2008) “The Ascent of the Administrative State and the Demise of Mercy”, HLR, S. 121(5):1332-1365.
- BIRGDEN, A. (2013) “Assessing Risk for Preventive Detention of Sex Offenders”, Keyzer, P. (Ed.) Preventive Detention: Asking Fundamental Questions, Intersentia, Cambridge.
- DAVIDSON, T. ve GIBSON, K. (2009) “Experts Meeting on Security Detention Report”, CWRJIL, S. 40-3:323-381.
- DE LINT, W. (2012) “Risking Precaution in two South Australian Serious Offender Initiatives” CUCJ, S. 24(2):145-165.
- DIX, G.E. (1985) “Nonarrest Investigatory Detentions in Search and Seizure Law”, DLJ, S. 5:849-959.
- DUFF, R.A. (2001) Punishment, Communication, and Community, OUP.
- ELIAS, S.B. (2009) “Rethinking ‘Preventive Detention’ from a Comparative Perspective: Three Frameworks for Detaining Terrorist Suspects”, CHRLR, S. 41:99-234.
- GARLAND, D. (2001) Culture of Control, OUP, Oxford.
- HARCOURT, B.E. (2003) “From the Ne’er-Do-Well to the Criminal History Category: The Refinement of the Actuarial Model in Criminal Law”, L&CP, S. 66(3):99-151.
- KADISH, S.H. (1987) “Excusing Crime”, CLR, S. 75(1):257-289.
- KYCKELHAHN, T. ve COHEN, T.H. (2004, 2008) Bureau of Justice Statistics, U.S. Dep’t of Justice, Felony Defendants in Large Urban Counties.
- LAFAVE, W.R. (2003) Criminal Law, Thomson/West.
- LIPPKE, R.L. (2008) “No Easy Way Out: Dangerous Offenders and Preventive Detention”, L&P, S. 27:383-414.
- LUNA, E.G. (1998) “Foreword: Three Strikes in a Nutshell”, JLR, S. 20(1):1-95.
- MACK, R.L. ve KELLY, M.J. (2004) Equal Justice in the Balance, UMP, Michigan.
- MACKEN, C. (2011) Counter-terrorism and the Detention of Suspected Terrorists, Preventive Detention and International Human Rights Law, Routledge, Abingdon.
- MARGULIES, J. (2011) “Deviance, Risk, and Law: Reflections on the Demand for the Preventive Detention of Suspected Terrorists” JCLC, S. 101(3), Symposium: Preventative Detention:729-781.
- MCKINNEY, J.M. (2002) “Washington State’s Return to Indeterminate Sentencing for Sex Offenses: Correcting Past Sentencing Mistakes and Preventing Future Harm”, SULR, S. 26: 309-336).
- MCSHERRY, B. ve KEYZER, P. (2009) Sex Offenders and Preventive Detention: Politics, Policy and Practice, Federation.
- PARLEY, P. (1845) Tales About Great Britain and Ireland.
- PERLIN, M.L. (1997) “The Borderline Which Separated You From Me”: The Insanity Defense, the Authoritarian Spirit, the Fear of Faking, and the Culture of Punishment, ILR, S. 82(5):1375-1426.
- POSNER, R.A. (1985) “An Economic Theory of the Criminal Law”, CLR, S. 85(6):1193-1231.

- RAPPAPORT, A.J. (2003) "Rationalizing the Commission: The Philosophical Premises of the U.S. Sentencing Guidelines", *ELJ*, S. 52(2):557-644.
- ROBINSON, P.H. (1993) "Foreword: The Criminal–Civil Distinction and Dangerous Blameless Offenders", *JCL&C*, S. 83(4):693-717.
- ROBINSON, P.H. (2001) "Punishing Dangerousness: Cloaking Preventative Detention as Criminal Justice", *HLR*, S. 114(5):1429-1456.
- SAMPSELL-JONES, T. (2010) "Preventive Detention, Haracter Evidence, and the New Criminal Law", *ULR*, Faculty Scholarship:723-777.
- SEDDON, T. (2007) *Punishment and Madness: Governing Prisoners with Mental Health Problems*, GlassHouse, Abingdon.
- SHERRY, M. (2005) "Dead or Alive: American Vengeance Goes Global", *RIS*, S. 31:245-263.
- SIMON, J. (1998) "Managing the Monstrous: Sex Offenders and the New Penology", *PPP&L*, S. 4(1-2):452-467.
- SLOBOGIN, C. (2003) "A Jurisprudence of Dangerousness", *NWULR*, S. 98(1):1-62.
- SLOBOGIN, C. (2006) *Minding Justice: Laws that Deprive People with Mental Disability of Life and Liberty*, HUP, Harward.
- STEIKER, C. (1997) "Punishment and Procedure: Punishment Theory and the Criminal-Civil Procedural Divide", *GLJ*, S. 85(4):775-819.
- WALKER, C. (2002) *Blackstone's Guide to the Anti-Terrorism Legislation*, OUP, Oxford.
- WALKER, N. (1968) *Crime and Insanity in England (Vol. 1: The Historical Perspective)*, EUP, Edinburgh.
- WHITE, A.A. (2006) "The Juridical Structure of Habitual Offender Laws and the Jurisprudence of Authoritarian Social Control", *UTLR*, S. 37:705-746.
- WIENER, M.J. (2009) *Reconstructing the Criminal: Culture, Law and Policy in England*, CUP, Cambridge.
- ZEDNER, L. (2007) Pre-crime and post-criminology?, *TC&IJ*, S.11(2): 261-281).

Makale id= 83

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-9027-0009

| 260

İslami Finansta Yeşil Sukuklar**Araştırmacı Basma Mhamdi¹**¹Sakarya Üniversitesi

Özet: Yeşil İslami Sukuklar oldukça modern bir İslami finansman aracı türüdür. Bu finansman aracı son yıllarda büyük önem kazanmış olup çevrenin korunmasına ve temiz bir iklime olan ilgisi sayesinde birçok yatırımcının ilgisini çekmiştir. Bu finansman aracı esas olarak doğal kaynakların kullanımının rasyonelleştirilmesi ve onlardan sürdürülebilir bir şekilde faydalanılmasıyla ilgili projelerin finansmanına katkıda bulunmaktadır. Birçok ülkede yeşil sukuklar, yeşil binalar, eğitim ve sağlık projelerinin finansmanı, güneş enerjisi projeleri, altyapı ve diğerleri gibi birçok projenin tamamlanmasına katkıda bulunmuştur. Bu çalışma, yeşil İslami sukukların kavramını, özelliklerini ve bu finansman aracından yararlanan sektörleri sunarak önemini açıklamayı amaçlamaktadır. Tanımlayıcı ve analitik bir yaklaşıma dayanan bu çalışmada, yeşil sukukların iklim krizlerine çözüm bulmak ve bireylerin yaşam standartlarını iyileştirmek için önemli bir stratejik seçenek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sukuk, Yeşil Sukuk , Çevre

Green Sukuk in Islamic Finance

Abstract: Green Islamic Sukuk are a very modern type of Islamic financing instrument. This financing tool has gained great importance in recent years and has attracted the attention of many investors thanks to its interest in environmental protection and a clean climate. This financing instrument mainly contributes to the financing of projects related to the rationalization of the use of natural resources and their sustainable use. In many countries, green sukuk have contributed to the realization of many projects such as green buildings, financing of education and health projects, solar energy projects, infrastructure and others. This study aims to explain the importance of green Islamic sukuk by presenting its concept, its characteristics and the sectors that benefit from this financing instrument. This research, based on a descriptive and analytical approach, concluded that green sukuk constitute an important strategic option for finding solutions to climate crises and improving the standard of living of individuals.

Keywords: Sukuk, Green Sukuk, Environment

Giriş

İklim değişikliği, ozon tabakasının incelmesi, karbon emisyonları ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi çevresel sorunlar birçok ülkede birçok endişeye yol açmıştır. Dolayısıyla bu durum, hükümetlerin, güneş enerjisi, su enerjisi, rüzgar enerjisi ve diğerleri gibi temiz ve yenilenebilir kaynaklardan elde edilen yenilenebilir enerjilere dayalı, yeşil ekonomi denilen kavramı geliştirip destekleyerek çevreyi koruma konusunu benimsemeye yönelmelerini gerektirmiştir. İslami finans her alandaki gelişmelere ayak uydurarak her zaman uygun çözümler bulma ve İslam şeriat hükümlerine uygun alternatifler sunma arayışında olduğundan, bu alan çerçevesinde yeşil finans adı verilen yeni bir finans türü icat edilmiştir. Bu finansman türü, çevre dostu projelere yatırımı destekleyen yeşil İslami sukuklar olan yeni bir tür sukuk ihracına dayanmaktadır. Bu çalışma, yeşil sukukların kavramsal çerçevesini tanımlamayı ve bu finansman aracının, bireylerin yaşam standartlarını iyileştirmeyi amaçlayan sosyal yatırımları destekleme ve hükümetlerin bütçelerine önemli bir yük getirmeden altyapıyı iyileştirme ve temiz enerji

projeleri oluşturma konusunda destek sağlamadaki etkinliğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu çalışma dört unsurdan oluşmaktadır. Birinci unsur sukuk kavramını ve tarihçesini ortaya koymakta, ikinci unsur yeşil sukukların önemini ve nasıl ihraç edileceğini belirlemekte, üçüncü unsur ise yeşil sukukların desteklediği alanları açıklamaktadır. Son unsur ise, bu alanda önde gelen bazı ülkelerdeki yeşil İslami sukukların gerçekliğine ilişkin genel bir bakış sunmaktadır.

1. YEŞİL SUKUK TANIMI VE TARİHİ:

1.1. Tanımı:

İslami Sukuklar, sahibine tamamlanmış veya tamamlanmayan bir projede belirli bir hisseye sahip olma hakkını veren, İslam Şeriatı uyarınca menkul kıymetler olarak tanımlanabilmektedir (Zolfaghari,2017:5). Sukuklar, sözleşmedeki temel prensibin, sözleşmenin yapıldığı tarihten itibaren kâr ve zararın sözleşme tarafları arasında belirli yüzdeler halinde paylaştırılması olması koşuluyla, projelerin finansmanı amacıyla ihraç edilmektedir(Yılmaz,2014:88). Finansmana ihtiyaç duyan şirketler, projenin değerini temsil eden eşit değerde sukuk ihraç ettikten sonra, aracı kurumlar aracılığıyla yatırımcıların satın alımına sunulmaktadır. Daha sonra aracı kurumlar tarafından sukukları yönetilip, gelirleri toplanıp ve kârlar belirlenen yüzdeler göre dağıtılmaktadır. Böylece yatırımcılar İslam şeriat ilkelerinin öngördüğü şekilde projeye ortak olmaktadır(Abnıaz ve Sassı,2019: 249). Yeşil sukuklar, ilkeleri İslami Şeriat'na dayanan ve çevreyi koruyan projeleri desteklemek için hükümetler, özel şirketler ve bankalar tarafından ihraç edilen nispeten yeni bir finansal mekanizma olarak kabul edilmektedir (Boublal ve Awati, 2021: 29).

1.1. Yeşil Sukuk Tarihi:

Önümüzdeki birkaç yıl içinde dünya nüfusunun ikiye katlanacağı yönündeki beklentiler arasında su, ulaşım, enerji, tarımsal altyapı ve insanların günlük yaşamları için gerekli olan diğer doğal kaynaklara olan talebin önemli ölçüde artacağı beklentileri yer almaktadır. Bu ihtiyaçların sürdürülebilir ve artan bir şekilde ve çevreye zarar vermeyecek şekilde karşılanması hükümetler için büyük bir zorluk olarak değerlendirilmektedir. Bu beklentiler, çevre projelerine yatırımın artırılması için gerekli tedbirlerin hızlandırılmasına katkıda bulunmuştur (Rahman vd, 2020: 394).

Tablo1: Yeşil Sukuk Tarihi

2008	Dünya Bankası, iklim değişikliğiyle ilgili zorluklara ilişkin farkındalığı artıran ve yatırımcıları getirilerden vazgeçmeden iklim çözümlerini desteklemeye teşvik eden yeşil sukuk konseptini oluşturmuştur.
2010	Malezya hükümeti yeşil teknoloji projelerine tahsis edilen krediler için 1 milyar dolarlık bir fon oluşturmuştur. Bu paranın bir kısmı ülkedeki önemli İslami finans kurumları aracılığıyla yönlendirilmiştir.
2012	İklim Sukuk İnisiyatifi, MENA Temiz Enerji İş Konseyi (CEBC) ve Körfez Tahvilleri ve Sukuk Derneği aracılığıyla yeşil sukuk konseptini kolaylaştırmak amacıyla bir yeşil sukuk çalışma grubu kurulmuştur.
2012'den sonra	2014 yılında Dubai, enerji ve altyapı projelerini finanse etmek amacıyla yeşil tahvil ihraç etmek üzere Dünya Bankası ile bir ortaklık anlaşması imzalamıştır. Daha sonra özel sektör 2019 yılında ilk yeşil sukuk ihracını gerçekleştirmiştir. 2016 yılında Malezya Menkul Kıymetler Komitesi tarafından yayınlanan sürdürülebilir ve sorumlu Sukuk yatırımı bağlamında ihracatçılar için teşvikler getirilmiştir. Malezya'da alınan bu kararlar dikkatlerin bu alana yönelmesine yardımcı olmuştur. İlk yeşil tahvil 2017 yılında özel sektör tarafından ihraç edilmiştir. Malezya daha

	sonra yeşil sukuk geliştirmeye ve bunlardan yararlanmaya başlayarak, kısa sürede yeşil finans alanında en öncü ülke haline gelmiştir. Aynı yıl Endonezya, hükümet tarafından yeşil tahvillere ilişkin bir çerçeve yayınlayarak bu alanda faaliyet göstermeye başlamıştır. Hükümet daha sonra Endonezya'daki ilk yeşil tahvilleri ihraç edebilmiştir.

Kaynak:(T.C. Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi, Yeşil Sukuk Çalışma Raporu: Mevcut Durum, Tespitler ve Öneriler Mayıs 2022, s 20. Rahman, Kihli ve Abdulawi, “Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgesinde yenilenebilir enerji yatırımlarını finanse etmek için bir seçenek olarak yeşil sukuklar”, 2020, s 394.)

2. YEŞİL SUKUKLARIN ÖNEMİ VE YAPISI:

2.1. Önemi ve Özellikleri:

- Yeşil Sukuklar, İslami finans piyasasının genişlemesine katkıda bulunan çevre projelerinin büyük bir yüzdesinin çekilmesine katkıda bulunan başarılı bir finansman seçeneği olarak değerlendirilmektedir. Böylece İslami finansın finansal piyasadaki tüm tarafların ihtiyaç duyduğu alternatifleri sağlama yeteneğinin boyutu vurgulanmaktadır (Alsaadi ve Alhababsa, 2022: 86).
- Yatırımcılar, yeşil sukukların getiriler ve İslam hukukuna uyum konusunda sağladığı ilave şeffaflıktan faydalanmaktadır. Çünkü sukukların temel varlıkları baştan tanımlanmış ve bilinmektedir (Ben Ali ve Hamduş, 2021: 64).
- Yeşil Sukuklar kurumların sermaye artırımına gerek kalmadan kârlılıklarını artırmalarına ve faaliyetlerini artırmalarına yardımcı olmaktadır (Laswed, 2020: 226).
- Yeşil Sukuk, çevreyi koruma ve meydana gelebilecek iklim değişiklikleriyle mücadele etme fikrinin desteklenmesine katkıda bulunmaktadır. Böylece temiz, doğal bir çevre yaratmak ve en önemlisi alternatif projeler yaratarak enerji maliyetlerini azaltmak ve kaynakları rasyonelleştirmektedir (Boublal ve Awati, 2021: 30).
- Yeşil sukuk ihraç sürecinin organizasyonu, insanları toprağı israf etmemeye, toprağı iyileştirmeye ve kaynakların kullanımını rasyonelleştirmeye teşvik etmeye dayanan İslam Şeriatının hedeflerinden, kurallarından ve hükümlerinden kaynaklanmaktadır. Yeşil tahvil ihracının İslam hukukunun iki maksadı kapsamına girmektedir:

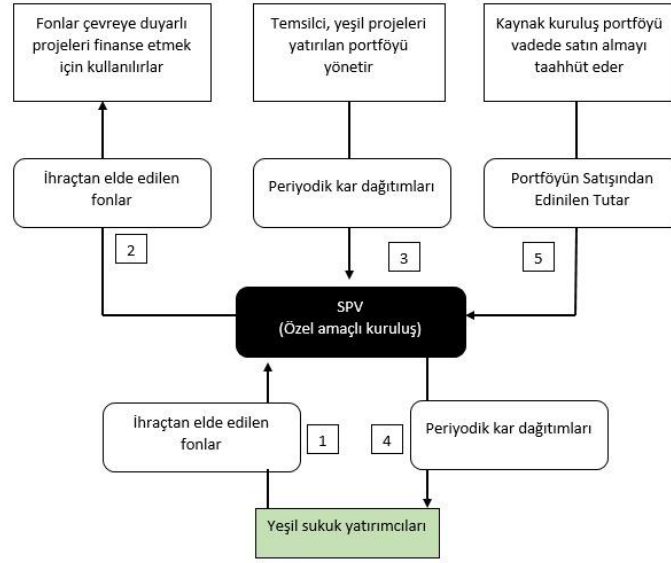
Tablo2: İslam hukukunun maksadı kapsamında yeşil sukuk

Dinin muhafazası	Nefsin muhafazası
• Bireylerin refahını artıran, sağlıklarını koruyan, yiyecek ve giyecek kıtlığından koruyan projelere finansman sağlayarak para tasarrufu yapmak. • Ekonomi ve finans sektörünün genişletilmesi. • Doğal kaynakların tüketimini rasyonelleştirmek ve israftan korumak, böylece ülkelerin bu kaynaklar tükendiğinde alternatif sunma konusundaki maliyetlerini azaltmak.	• Kıtılıkların önlenmesi için tarımsal altyapının korunması ve gıda güvenliğinin sağlanması. • İnsanları hastalıklardan korumak için çevredeki kirliliği ve bozulmayı önlemek. • Ormanları ve tarımı yenileyerek çevreye ve iklime özen göstermek, araziye yeniden inşa etmek, yeşil ve temiz hale getirmek.

Kaynak: Amanullah, M ve Abdülaziz, A ve Yahudha, B (2022) Yeşil Sukuklar ve Nijerya'da Uygulanma Olasılıkları: Hedeflerin Keşedeci Bir Çalışma, IIUM Dergisi (8): 41-59.

2.2. Yeşil Sukuk Süreç Adımları:

Şekil1: Yeşil sukuk yapısı



Kaynak: (T.C. Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi, Yeşil Sukuk Çalışma Raporu: Mevcut Durum, Tespitler ve Öneriler Mayıs 2022, s 20.)

Yeşil sukuk ihraç süreci beş aşamadan geçmektedir:

- İlk aşama, korumalı ve belirli amaca sahip projelerden veya da belirli niteliklere sahip varlıklardan elde edilen gelecekteki nakit akımlarının menkul kıymetleştirilmesi ile gerçekleştirmektedir (Ela, 2019: 224). Bu, çeşitli varlıkların bir yatırım havuzunda toplanıp daha sonra SPV'ye (sukuku yönetmek amacıyla kurucu şirket tarafından Sermaye Piyasası Kurulu kararıyla kurulan bağımsız bir kuruluş) devredilmesiyle gerçekleştirilmektedir.
- SPV, belirlenen varlıklarını yatırımcıların ihtiyaçlarına göre yeniden sınıflandırdıktan sonra sukuk'a dönüştürüp yatırımcılara satmaktadır (Mohammed ve Arif, 2016: 220).
- Üçüncü ve dördüncü aşamada SPV, getirileri toplayarak ve bu sürecin ihtiyaç duyduğu tüm hizmetleri sağlayarak yatırımcılar adına yatırım portföyünü yönetmektedir. Daha sonra getirileri yatırımcılara oranlara göre dağıtmaktadır (Abdülaziz vd, 2022: 48) .
- Son aşama ise bağların sönmesi aşaması olarak adlandırılan aşamadır. Bu, önceden belirlenen tarihlerde yatırımcıların hisselerini nominal değerde satın alan varlıkları yaratan şirket tarafından yapılmaktadır (Mohammed ve Arif, 2016: 220).

3. Yeşil Sukuk İhraçlarının Kapsadığı Sektörler:

Yeşil sukukların katkısı, çeşitli temel sektörleri desteklemek için gerekli finansmanı sağlayarak ekonomiyi desteklemek ve toplulukların refah düzeyini artırmaktır. Bu sektörlerin finansmanını sağlamak kolay değil ve maliyetinin yüksek olması nedeniyle ülkeler üzerinde yük olarak değerlendirilmektedir. Ancak yeşil sukuklar bu soruna ideal çözüm olarak kabul edilmektedir. Yeşil Sukuklar aşağıdaki sektörleri desteklemektedir:

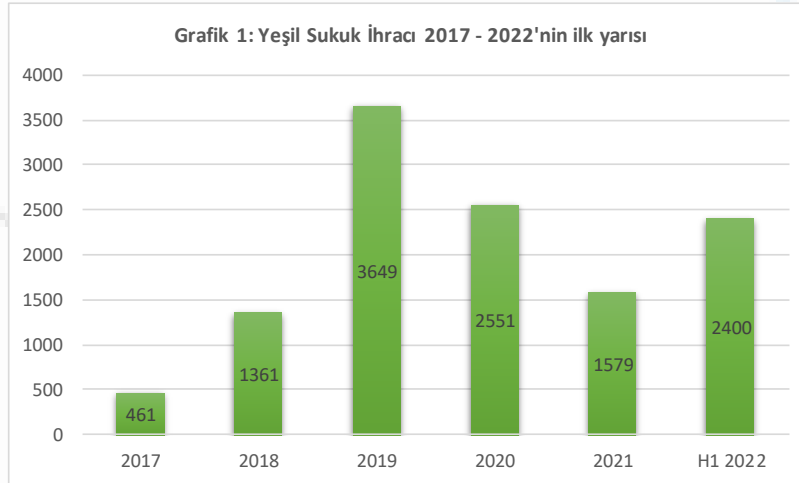
- **Kamu yararına olan projelere yatırım yapmak:** Bu da yatırımcıların satın aldığı yeşil Sukuk ihracıyla bu projelerin sahibi olunması, kiracının yerini devletin alması ve bilinen bir bedel karşılığında bu faydalardan faydalanması yoluyla sağlanmaktadır. Devlet arazilerinde de yeşil mimari unsurunu dikkate alan konut projeleri oluşturmak mümkündür. Bu durumda devlet,

arazilerin değeri ve inşaat masrafları için para toplamak amacıyla yeşil Müdarada sukukları ihraç ederek Mudharip görevi görmektedir (Waah ve Bribch, 2022: 52).

- **Yeşil teknoloji projelerine yatırım yapmak:** Yeşil teknoloji kavramı, çevreyi korumak ve karbon emisyonlarını ve zehirli gazları azaltmak ve çevrenin su ve diğer doğal kaynaklarını korumak için uygun modern teknik çözümler geliştirmek için teknik bir uygulama olarak ortaya çıkmıştır. Yeşil teknoloji aynı zamanda çevre kirliliğinin en büyük sorunu ve tüm canlı organizmaları tehdit eden pek çok hastalığın ana nedeni olarak kabul edilen atık oranını azaltmak için biyolojik olarak parçalanabilen veya geri dönüştürülebilen, tehlikesiz malzemeler üretmeyi de amaçlamaktadır (Halsa ve Amari, 2023: 2).
- **Yenilenebilir enerji santrallerinin kurulmasına yatırım yapmak:** Yeşil Sukuklar, güneş ve rüzgâr enerjisi gibi yenilenebilir enerji üretimine yönelik finansman sağlamaktan veya şehirlerde ve sanayilerde büyük ölçekte enerji verimliliği önlemlerinin uygulanmasından faydalanabilmektedir. Buradaki hükümetler, proje maliyetinin değeri kadar yeşil sukuk ihraç ederek ve ardından enerjiyi proje yönetiminden satın alıp daha düşük bir fiyata halka satarak musharik veya mudharip olarak hareket edebilmektedir. Bu sayede büyük masraflara yol açmadan maliyetlerin düşürülmesi amacıyla devletten halka destek sağlanmaktadır (Razik ve Tuhami, 2019: 112).

4. Yeşil Sukukların Gerçekliği:

Birçok yatırımcı çevresel ve sosyal projeleri yatırım stratejilerine entegre ederek sorumlu yatırıma yönelmektedir. Bu düşünce, yeşil projeleri finanse eden finansal ürünlere olan talebin artmasına yardımcı olmuştur. Son yıllarda, yeşil sermaye piyasaları, düşük emisyonlu ve çevre dostu bir ekonomiye yönelik eğilimin ışığında önemli bir büyümeye tanık olmuştur.



Kaynak: ‘‘yeşil ve sürdürülebilirlik sukuk raporu 2022’’, s8.

Grafikte 2022 yılına kadar dünyada sukuk ihracının gelişimi gösterilmektedir. Şekil, 2017-2019 yılları arasında sukuk ihracında önemli bir artış olduğunu göstermektedir. 2017'de 461 milyon dolar olan sukuk 2019'da 3649 milyon dolara ulaşmıştır. Bunu takip eden iki yılda yeşil sukuk ihraç yüzdesinde 2021 yılına kadar uzanan önemli bir düşüş yaşanmıştır. Bunun nedeni, finansal piyasaların dünyayı vuran Kovid-19 sağlık krizinden etkilenmesiydi. Ardından dünya çapında yeşil sukuk ihraçları 2022'de yeşil sukuk ihraçları 2022'de yeniden artarak 2400 milyon dolara ulaşmaktadır.

Bazı ülkelerin deneyimi:

Birleşik Arap Emirlikleri: BAE, çevre projelerini finanse etmek için yeşil tahvil ihraç etme konusunda dünyadaki birçok ülkeden önce gelmiştir. Şirketler ve finans kurumları, özellikle ABD doları cinsinden olanların bu tür enstrümanların ihracında öncü oldurmaktadır. Aralık 2023'te Abu Dabi İslam Bankası, 500 milyon dolar değerinde ABD doları cinsinden yeşil sukukları başarıyla ihraç etmiştir. Bu sukuklar,

Londra Menkul Kıymetler Borsası'nın yeşil tahvil piyasasında Londra Menkul Kıymetler Borsası'nda listelenecek ve işlem görecektir (Abdulnabi, 2023). BAE, Körfez bölgesindeki değişimin temel itici gücü olmayı hedeflemektedir. 2050 yılına kadar net sıfır emisyonu ulaşmayı ve temiz enerjiye 165 milyar dolar yatırım yapmayı taahhüt etmektedir (yeşil ve sürdürülebilirlik sukuk raporu 2022, 2).

Malezya: Malezya'da ilk yeşil sukuk 2017 yılında özel sektör tarafından ihraç edilmiştir (yeşil sukuk çalışma raporu 2022, 36) . Bu ülke, 2017 yılı ile 2022 yılının ilk yarısı arasındaki toplam küresel yeşil sukuk ihraçlarının %20'sinden fazlasını gerçekleştirmiştir. Hükümet, Paris Anlaşmasına göre 2050 yılına kadar karbon nötrliğe ulaşma hedefine ulaşmak için, stratejileri aracılığıyla yenilenebilir enerji karışımının kapasitesini 2025 yılına kadar %20'den %31'e ve ardından 2035 yılına kadar %40'a çıkarmayı taahhüt etmektedir (Murdoch, 2023).

Türkiye: Türkiye'nin, ister devlet ister özel sektör tarafından sunulan sürdürülebilir faaliyetlerle bağlantılı yeşil sukuk ihraçlarının hacmi önemli ölçüde artmaktadır. Yeşil sukuk kapsamında ilk sukuk ihracı 2021'de kamu bankası tarafında gerçekleştirildi (yeşil sukuk çalışma raporu, 43). Türkiye, karbon emisyonlarını azaltmak amacıyla yenilenebilir enerji kullanan ilk yeşil hidrojen projelerini 2023 yılında hayata geçirmektedir. Rüzgar enerjisi santrallerinin %21'ine ev sahipliği yapan Bandırma Hidrojen Vadisi, güneş ve rüzgar enerjisi kullanan yeşil enerji yeniliklerini öne çıkaracak. Mart 2023'te 80 milyon dolarlık yatırımla Bandırma'da yıllık yaklaşık 1200 ton bor karbür üretim kapasitesine sahip ilk bor işleme tesisi açılmıştır. Bu projeye Avrupa Birliği'nden de 8 milyon avruluk destek almıştır (Malkawi, 2023). Türkiye, geliştirdiği stratejilerle 2053 yılına kadar karbon nötrliğe ulaşmayı hedeflemektedir (Saadawi, 2023).

Sonuç

İklim değişikliğinin yarattığı riskler karşısında kurumlar ve hükümetler, kalkınmayı sağlamak ve doğal kaynakların kaotik ve pervasızca sömürülmesi ve çevreye zararlı üretilmiş malzemeleri kullanılmasının yol açtığı tüm risklerden kaçınmak için açık ve etkili ilkeler ve stratejiler oluşturmalarının yollarını aramaktadır. Bu sorun ve krizlerin önüne geçilmesi amaçlanan projeler, hükümetlerin bütçelerinden kaynak ayırması bile zor olacak kadar büyük fonlar gerektirdiğinden, buna alternatif bulmak gerekmektedir. Yeşil İslami finans, geleneksel finansal mekanizmalara alternatif çözümler bulabilen İslami finansın felsefesi ve kontrolü çerçevesinde çalıştığından, yeşil sukuklar çevrenin maruz kaldığı sorunları çözme konusunda yeterli yeteneğe sahiptir. Bu çalışma, yeşil finans ve sukuk ihraçlarının, kârlılıkları ve ülke ve kurumların bireylere ve toplumlara hizmet eden bir çevresel dengeyi sağlamalarına destek olma yetenekleri sayesinde bu yıllarda kayda değer bir gelişme gösterdiği sonucuna varmıştır.

KAYNAKÇA

Abdulnabi, 2023, <https://www.aletihad.ae/news/4443658>

Abniz, M. ve Sassi, H. (2019). 'Sukuk İhracının Ekonomik Kalkınma Üzerindeki Etkisi: Malezya Deneyimine Odaklanmak', İslami Finasta Araştırma Ve Uygulamalar (2): 246-260.

Alsaadi, M. ve Alhababsa, H. (2022). 'Yeşil Enstrümanların Doktrinsel Adaptasyonu Ve İhraç Kontrolleri', İslami İlimler Dergisi (3): 80-100.

Amanullah, M. Ve Abdülaziz, A. ve Yahudha, B. (2022). 'Yeşil Sukuklar Ve Nijerya'da Uygulanma Olasılıkları: Hedeflerin Keşedici Bir Çalışma', IIUM Dergisi (8): 41-59.

Ben Ali, S. ve Hamduş, w. (2021). 'Yeşil sukuklar Çevre Dostu Projeleri Desteklemek İçin Yeni Bir Finansman Seçeneğidir: Endonezya Deneyiminden Bazı Örneklerin incelenmesi', Ekonomik Reformların Gözden Geçirilmesi Ve Dünya Ekonomisine Entegrasyonu (2): 59-77.

Boublal, K. ve Awati, S. (2021). Sürdürülebilir Kalkınmanın Finansmanında Yeşil Sukuk Rolü, Malezya Deneyimi Bir Örnektir, Yüksek Lisans Tezi, Ekonomik, Ticari ve Yönetim Bilimler Enstitüsü, İktisadi ve Ticari Bilimler Bölümleri, Cezayir.

Ela, M. (2019). 'Yeşil Sukuk Ve Türkiye'de Uygulanabilirliği', Yönetim Ve Ekonomi (1): 221-237.

Halsa, N. ve Amari, B. (2023) , 'Arap ülkelerinde yeşil teknolojinin teşvik edilmesi'.

- Lasswed, R. (2020). ‘Yeşil İslami Bazı Uluslararası Deneyimler Sunan: İslami Finans İçin Umut Verici Bir Modeldir’, Nur İktisadi Araştırmalar Dergisi (10): 279-294.
- Malkawi,2023, <https://solarabic.com/hydrogen-storage/2023/08/>
- Menteşe, B. (2021). ‘Yeşil Tahvilin Gelişimi Ve Türkiye'deki Uygulamaları’, Uluslararası Muhasebe Ve Finans Araştırmaları Dergisi (1): 94-117.
- Mohammed, H. ve Arif, A. (2016). ‘İslam hukukunda yatırım sukuklarının satış yoluyla söndürülmesi ve geri ödenmesi: karşılaştırmalı bir çalışma’, Sharikah Üniversitesi dergisi (2): 213-244.
- Murdosh,2023, <https://capitalmonitor.ai/asset-class/fixed-income/sustainable-sukuk-issuance-to-boost-malaysias-net-zero-ambitions/>
- Rahman, A. ve Kihli, S. ve Abdulawi, A. (2020). ‘Orta Doğu Ve Kuzey Afrika Bölgesinde Yenilenebilir Enerji Yatırımlarını Finanse Etmek İçin Bir Seçenek Olarak Yeşil Sukuklar’, Uluslararası Ekonomi Ve İşletme Dergisi (3): 392-404.
- Razik, K. ve Tuhami, I. (2019). ‘Sürdürülebilir projelerin finansmanında İslami sukukların önemi, örnek olarak yeşil İslami sukuklar’, Yeni İktisat Dergisi (1): 98-116.
- Saadawi,2023, <https://attaqa.net/2023/08/19>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Finans Ofisi, Yeşil Sukuk Çalışma Raporu: Mevcut Durum, Tespitler ve Öneriler Mayıs 2022.
- Waah, N. ve Bribsh, W. (2022). Sürdürülebilir Kalkınmaya Ulaşmak İçin İslami Finans Mühendisliğinin Bir Aracı Olarak Yeşil Sukuklar, Bir Model Olarak Malezya Deneyimi. Yüksek Lisans Tezi, Şehit Hama Lakhdar Üniversitesi, İslami İlimler Enstitüsü, Alwadi.
- Yeşil ve sürdürülebilirlik sukuk raporu 2022, “ Green and Sustainability Sukuk Report 2022” [green sukuk report 2022.pdf](#) .
- Yılmaz, E. (2014). ‘Yeni Bir Finansal Araç Olarak Sukuk: Çeşitleri, Türkiye Uygulaması Ve Vergilendirilmesi’, Muhasebe Ve Finansman Dergisi: 81-100.
- Zorfaghari, P. (2017). ‘İslami Menkul Kıymetlere (Sukuk) Giriş’, UPPSALA Universitet.

Makale id= 27

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-2539-7318

| 267

Huzurevi Yaşlılarını Ziyaretin Gençlerdeki Manevi-Psikolojik Yansımaları: Din Psikolojisi Perspektifinden Bir İnceleme**Dr. Muhammed Tosun¹**¹MEB

Özet: Bu araştırma, huzurevinde yaşayan yaşlıları ziyaret eden gençlerin yaşadıkları manevi ve psikolojik deneyimleri derinlemesine incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. On bir katılımcı ile gerçekleştirilen ve nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada gençlerin yaşlıları ziyaret etme süreçleri empati ve içsel dönüşüm, din ve maneviyat, yaşlılarla bağlantı ve iletişim, duygusal deneyimler ile toplumsal sorumluluk ve katkı olmak üzere beş kategoride ele alınmıştır. Bu kategorilere ait toplamda on yedi alt kategori oluşturulmuştur. Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri, yaşlıların yaşam tecrübelerini daha iyi anlamalarını ve manevi gelişimlerine katkıda bulunmalarını sağlamıştır. Ayrıca, bu ziyaretler gençlerin yaşlılarla daha derin bir bağ kurmalarına, toplumsal bir farkındalık oluşturmalarına yardımcı olmuş, yaşlılara karşı daha fazla saygı, empati ve anlayış gösterme ihtiyacını vurgulamıştır. Sonuç olarak, gençlerin yaşlıları ziyaret etmesi bireysel ve toplumsal düzeyde olumlu etkiler yaratmıştır. Gençler ile yaşlılar arasındaki artan etkileşim, gençlerin empati, toplumsal sorumluluk, manevi değerler ve inançları derinleştirme becerilerini geliştirmelerine, aynı zamanda yaşlılardan öğrenme fırsatı elde etmelerine katkıda bulunur. Bu etkileşimler, toplumsal duyarlılık ve anlayışı artırarak daha insancıl bir toplumun oluşturulmasına önemli ölçüde katkıda bulunur.

Anahtar Kelimeler: Gençlik, Yaşlılık, Huzurevi, Maneviyat, Psikoloji.

The Spiritual and Psychological Impact of Visiting Nursing Home Residents On Young Adults: An Examination From the Perspective of Religion Psychology

Abstract: This research employed a phenomenological design to thoroughly investigate the spiritual and psychological experiences of young people who visit elderly residents in nursing homes. The study, conducted with eleven participants using a qualitative approach, explored five main categories regarding the experiences of young people visiting the elderly, namely empathy and personal transformation, religion and spirituality, connection and communication with the elderly, emotional experiences, and societal responsibility and contribution. Within these categories, a total of seventeen subcategories were identified. The results demonstrated that the visits of young individuals to the elderly contributed to a better understanding of the elderly's life experiences and enriched their spiritual development. Moreover, these visits helped young people establish deeper connections with the elderly, raise social awareness, and highlight the need for increased respect, empathy, and understanding towards the elderly people. In conclusion, young people visiting the elderly people yielded positive effects on both individual and social levels. Enhanced interactions between young and elderly people contribute to the development of empathy, social responsibility, spiritual values, and beliefs in young people, whereas they offering them opportunities to learn from the elderly. These interactions significantly contribute to raising social awareness and understanding, ultimately fostering the creation of a more humanist society.

Keywords: Youth, Elderly, Nursing Home, Spirituality, Psychology.

GİRİŞ

Huzurevleri yaşlı bireylerin günlük bakım ihtiyaçlarına ek olarak sağlık hizmetleri ve sosyal etkileşim gibi gereksinimlerini karşılayarak yaşlılar için bir yaşam ortamı sunar; bazen bu yer, yaşamın son

noktası olarak görülür (Pakdil, 2001:43). Bu tür tesisler yaşlı bireylerin bakımı ve desteklenmesi açısından da toplumlar için önemli bir sosyal hizmet sağlar.

Yaşlılık, toplumların değişen yapısı içinde farklı şekillerde yaşandığı bir dönemdir ve toplumların kendine özgü kültürleri bu yaşlılık tanımını etkilemektedir. Bazı toplumlarda olumlu bir süreç olarak kabul edilirken bazı toplumlarda sorunlu bir dönem olarak algılanabilir. Bu açıdan yaşlılık deneyimi kişinin kültürel geçmişi ve deneyimleri ile yakından ilişkilidir (İçli, 2004:5). Yaşlılık, bir bireyin toplumsal rollerinde ve ilişkilerinde ciddi değişikliklerin yaşandığı, fiziksel ve zihinsel yeteneklerinde evrilme ve değişimlerin gözlemlendiği bir hayat dönemini ifade eder (Karaca, 2010:53). Bu yaşlılık dönemi bireylerin hayatta daha fazla deneyim kazandığı bir aşama olarak da görülebilir. Fiziksel olarak bazı kısıtlamaların arttığı bir dönem olsa da yaşlılar genellikle hayatın anlamını ve derinliğini daha iyi anlamaya başlarlar. Toplumlar yaşlı nüfusu desteklemek ve yaşlıların yaşam kalitesini artırmak için farklı programlar ve hizmetler geliştirebilir. Yaşlı bireyler toplumların geçmişten gelen bilgelik ve deneyim kaynaklarıdır ve bu dönemdeki değişimler insan yaşamının doğal bir parçasıdır. Yaşlıların toplumlarına katkı sağlama potansiyeli yüksektir ve bu nedenle yaşlılığın birçok yönü olumlu bir şekilde ele alınabilir. Bu, yaşlı bireylerin yaşam deneyimlerini değerli kılarak toplumsal bir farkındalık ve saygı oluşturma önemini vurgular.

20. yüzyılda yaşanan ekonomik büyümeler ve tıp alanındaki teknolojik ilerlemeler insan ömrünü önemli ölçüde uzatmıştır. Bununla birlikte modernleşme süreci geleneksel geniş aile yapısının yerini daha küçük çekirdek aile yapısına bırakmasına neden olmuştur. Kadınların işgücüne katılımının artması ve boşanma oranlarının yükselmesi gibi faktörler yaşlı bireylerin ailelerinden uzaklaşma eğilimini hızlandırmıştır. Bu durum yaşlıların yaşam tarzı ve alanında farklı yaşam aranjmanları geliştirmesine neden olmuştur (Kalaycıoğlu vd., 2003:19). Bu değişimlerle birlikte yaşlılar daha bağımsız yaşama seçeneğini tercih etme eğilimindedir. Geleneksel aile yapısındaki değişiklikler yaşlı bireylerin kendi yaşam stillerini ve sosyal bağlarını yeniden tanımlamalarını gerektirir. Bazı yaşlılar huzurevleri gibi kurumları tercih edebilirken diğerleri bağımsız bir yaşam sürdürmeyi seçer. Bu durum yaşlıların yaşam tercihlerinin ve ihtiyaçlarının çeşitliliğini yansıtır ve toplumların yaşlı nüfusu destekleme yöntemlerini çeşitlendirmeyi gerekli kılar.

Araştırmalar bireylerin yaşlılık dönemine girişlerinin biyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur. Yaşlılık sürecinde kişilerde artan kayıplar, emeklilikle birlikte toplumsal rollerin değişmesi, statü kaybı, ekonomik sıkıntılar, fiziksel gücün azalması, toplumsal yapıdaki değişiklikler, yaşlı bireylere evde bakım sağlayacak kişilerin eksikliği, yaşlıların giderek izole olması, ölüm korkusu, sosyal ilişkilerin zayıflaması ve konut sorunları gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Çevik Sökmen, 2008:2). Bu faktörlerin her biri yaşlılık dönemindeki bireylerin yaşam kalitesini etkileyebilir. Fiziksel gücün azalması ve artan sağlık sorunları yaşlıların günlük aktivitelerini sınırlandırabilir ve bağımsızlık kaybına neden olabilir. Emeklilikle birlikte toplumsal rollerdeki değişimler bazı kişiler için statü kaybını beraberinde getirebilir ve ekonomik sıkıntılara yol açabilir. Sosyal izolasyon ve ilişkilerin zayıflaması yaşlı bireylerin duygusal ve psikolojik refahlarını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle yaşlıların ihtiyaçlarına ve yaşam koşullarına duyarlı bir şekilde yaklaşmak yaşlılık dönemindeki bireylerin yaşam kalitesini artırmak için önemlidir.

Yaşlı bireyler evlerinden ayrıldıklarında ve huzurevlerine yerleştiklerinde farklı duygusal tepkiler yaşayabilir. Bu süreç onlar için hem fiziksel hem de duygusal bir dönüşümü içerebilir. Yaşlılar yakınlarından uzaklaşmanın yanı sıra bağımsızlık kaybı gibi faktörlerle başa çıkmak zorunda kalabilirler. Bu bağlamda huzurevlerinde yaşayan yaşlıların yaşadıkları duygusal deneyimler ve bu deneyimlerin yaşamlarına etkisi oldukça önemlidir. Diğer yandan yaşlıların huzurevlerindeki duygusal ihtiyaçlarını karşılamada ziyaretçilerin oynadığı rol de büyük bir öneme sahiptir. Yaşlılar ziyaretçilerden sadece fiziksel bakım değil aynı zamanda duygusal destek ve bağlantı bekleyebilirler. Ziyaretler yaşlıların duygusal iyilik hali ve yaşam tatminine katkıda bulunabilir.

Huzurevi ziyaretleri manevi ve ruhsal deneyimlerin zenginliğini sunar. Huzurevlerini ziyaret edenlerde çeşitli manevi ve ruhsal tepkiler ve deneyimler ortaya çıkabilir. Bu ziyaretler sırasında insanlar yaşlı bireylerin yaşadığı zorluklara duyarlılık geliştirebilir, yardımseverlik ve empati duygularını yoğunlaştırabilirler. Bu deneyimler kişisel inançları güçlendirerek yaşlanma süreci ve yaşlıların karşılaştığı güçlükler hakkında farkındalık yaratır ve toplumsal duyarlılık oluşturur.

1. Duyarlılık Gelişimi: Huzurevlerini ziyaret edenler yaşlı bireylerin yaşadığı zorluklara ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlılık geliştirebilirler. Bu ziyaretler yaşlıların fiziksel veya duygusal gereksinimlerini anlama ve empati kurma fırsatı sunar. Bu, insanların daha geniş bir toplumsal bakış açısına sahip olmalarına yardımcı olabilir.
2. Yardımseverlik ve Empati: Huzurevi ziyaretleri sırasında insanlar yardımseverlik ve empati duygularını yoğunlaştırabilirler. Yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına destek olma ve onlarla etkileşimde bulunma fırsatı, yardımseverlik ve insanlar arasındaki bağları güçlendirebilir.
3. Kişisel İnançların Güçlenmesi: Huzurevi ziyaretleri insanların kişisel inançlarını güçlendirebilir. Ziyaret edilen yaşlılarla yapılan sohbetler yaşamın anlamı, insan ilişkileri ve yaşlılık gibi konularda düşünmeye ve kişisel inançları daha fazla anlamlandırmaya yol açabilir.
4. Yaşlanma Sürecine Farkındalık: Bu ziyaretler insanların yaşlanma sürecini ve yaşlı bireylerin karşılaştığı güçlükleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Yaşlıların deneyimleri insanlara yaşlılıkla ilgili daha fazla farkındalık kazandırabilir ve yaşlanma konusunda daha açık bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olabilir.
5. Toplumsal Duyarlılık: Huzurevi ziyaretleri toplumsal duyarlılık oluşturabilir. Bu deneyimler insanların yaşlılara daha fazla saygı gösterme ve onları toplumun aktif bir parçası olarak görmelerini teşvik edebilir. Ayrıca yaşlıların yaşam kalitesini artırmak ve yaşlılar için daha iyi destek sağlamak amacıyla toplumsal çabaları artırabilir.

Sonuç olarak huzurevi ziyaretleri manevi ve ruhsal deneyimlerin zenginleşmesine katkıda bulunur ve hem gençler hem de yaşlılar için anlamlı bir etkileşim sağlar. Bu ziyaretler insanların kişisel gelişimlerine katkıda bulunurken toplumsal düzeyde yaşlılara daha fazla saygı, anlayış ve destek gösterme ihtiyacını vurgular.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gençlerin huzurevindeki yaşlıları ziyaretleri sadece fiziksel bir buluşma değil aynı zamanda duygusal ve manevi bir etkileşim deneyimi sunar. Gençlerin huzurevinde kalan yaşlıları ziyaretlerinin din psikolojisi açısından tahlilini ele alan bu çalışma yaşlıları ziyaret etmenin gençlerin duygusal dünyasını nasıl etkilediğini ve dinî-psikolojik bir bakış açısıyla bu deneyimlerin nasıl anlam kazandığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca bu ziyaretlerin hem gençler hem de yaşlılar için manevi bir boyutu olduğu göz önüne alınarak bu etkileşimlerin gençlerin manevi gelişimine olan katkısı incelenmiştir. Gençlerin yaşlıları ziyareti sırasında deneyimledikleri duyguların din psikolojisi açısından çeşitli boyutlarını ele alarak bu karşılıklı etkileşimlerin daha derin bir anlayışı sunmak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada yaşlıları ziyaret eden gençlerin ziyaret sonrası yaşadıkları manevi ve psikolojik deneyimleri derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma deseni olan olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Fenomenoloji, bireylerin deneyimlerine odaklanır ve katılımcıların algılarına özel bir vurgu yapar (Husserl, 2012; Creswell, 2016). Bu nedenle, bu desen araştırmanın temel yöntemsel yaklaşımını şekillendirmiştir.

Nitel verilerin toplanması sürecinde görüşmeler aracılığıyla kişilerin gözlemlenemeyen deneyimleri, tutumları ve düşünceleri gibi unsurların anlaşılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş soruların düzenli ve tutarlı bir şekilde katılımcılara yöneltilmesini sağlarken aynı zamanda katılımcılara deneyimlerini serbestçe ifade etme fırsatı sunan bir araştırma yöntemidir (Berg ve Lune, 2019).

1.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu huzurevindeki yaşlıları ziyarete giden gençlerden gönüllü olarak çalışmaya katılan 11 genç bireyden oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	Anne-Baba Birlikteliği/Vefat Durumu	Ailedeki Birey Sayısı	Aile Tipi	Daha Önce Huzurevi Ziyaret Sayısı
K1	17	Kadın	Birlikte	3	Çekirdek Aile	-
K2	18	Kadın	Baba vefat etmiş (Annesiyle yaşıyor)	4	Çekirdek Aile	-
K3	17	Kadın	Anne vefat etmiş (Halasının yanında yaşıyor)	7	Geniş Aile	-
K4	17	Kadın	Birlikte	6	Geniş Aile	1
K5	18	Kadın	Birlikte	5	Çekirdek Aile	-
K6	17	Kadın	Birlikte	4	Çekirdek Aile	-
K7	17	Kadın	Birlikte	4	Çekirdek Aile	-
K8	19	Kadın	Birlikte	4	Çekirdek Aile	1
K9	18	Kadın	Birlikte	5	Çekirdek Aile	1
K10	19	Kadın	Anne Baba ayrı	3	Çekirdek Aile	-
K11	18	Kadın	Birlikte	7	Geniş Aile	-

1.4. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür taranmış, konuyla ilgili sorular titizlikle oluşturulmuş ve oluşturulan sorular alanda uzman bir akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda toplamda yedi soru belirlenmiş ve bu sorular aracılığıyla görüşmeler yürütülmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

2. BULGULAR

Elde ettiğimiz temalar ve alt kategoriler ışığında, yaşlıları ziyaret eden gençlerin deneyimlerini derinlemesine inceleyen bu araştırmada ziyaretlerin gençlerin içsel dönüşüm, dinî ve manevî deneyimler, iletişim kalıpları, duygusal deneyimler ve toplumsal sorumluluk açısından taşıdığı anlamları ve etkileri ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen temalar ve alt kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşmede Elde Edilen Temalar ve Alt Kategoriler

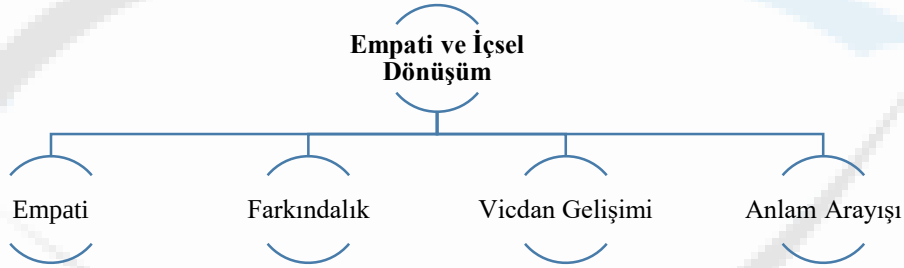
Tema / Kategori	Alt Kategori
Empati ve İçsel Dönüşüm	- Empati - Farkındalık - Vicdan Gelişimi - Anlam Arayışı

Tema / Kategori	Alt Kategori
Din ve Maneviyat	- Manevi Huzur ve Duygusal İyilik Hali - Dini Deneyimler
Yaşlılarla Bağlantı ve İletişim	- Duygusal İletişim - Kültürel ve Tarihi İletişim - Hikayeler ve Anı Paylaşımı - Dini ve Manevi Konuşmalar
Duygusal Deneyimler	- Mutluluk - Üzüntü - Şefkat - Saygı
Toplumsal Sorumluluk ve Katkı	- Toplumsal Sorumluluğun Farkındalığı - Gönüllülük - Duyarlılık

2.1. Empati ve İçsel Dönüşüm

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri sadece bir yaşlıyı görmekten öte onların yaşamlarına dair derin bir anlayış geliştirmelerine yol açmaktadır. Bu deneyimler gençleri kendi yaşlılık dönemlerinde nasıl bir muamele görmeyi tercih edecekleri konusunda düşünmeye sevk etmektedir. Ayrıca yaşlı bireylerin yaşamlarının zenginliği ve bu zenginliğin maddi değerlerden çok daha fazlasını ifade ettiği gerçeği gençlerin düşünce yapısını şekillendirmektedir. Bu nedenle gençlerin yaşlılara duydukları saygı ve sevgi hakkında farkındalık kazanmaları ve bu deneyimlerin gençlerin insanlık değerlerine ve vicdanlarına olan etkisi önemlidir.

Şekil 1. Empati ve İçsel Dönüşüm Teması ve Alt Kategorileri



Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Ziyaretle büyüklere saygılı olmanın, onlara sevgi göstermenin önemini anladım. Bir gün bizim de buralarda olabileceğimiz aklıma geldi.” (K6, 17 yaş).

“Bu ziyaret bende en çok empati ve anlayışlı olmam gerektiğini gösterdi. O günden beri ben yaşlı olsam nasıl davranırdım diyorum. Kendimi onların yerine koyuyorum. Böyle yapınca kusur göremiyorum.” (K10, 19 yaş).

“Eve dönünce ailemdeki büyüklere bakış açım değişti. O güne kadar sadece yaşlı olarak görüyordum ama şimdi onların bizden ilgi bekleyen, sevgi bekleyen kişiler de olduğunu gördüm.” (K3, 17 yaş).

“Vicdanlı olmak gerek. İnsan yaptıklarının doğru olup olmadığını kalbine sormalı. Ben onun yerinde olsam buraya bırakılmaya gönlüm razı olur muydu diye sorabilmeli.” (K7, 17 yaş).

“Yaşlıların ellerini öperken babam aklıma geldi. Babam yaşasaydı hayırlı bir evlat olur muydum yoksa yaşlandıkları zaman huzurevine mi gitsinler derdim diye kendimi sorguladım. Allah anneme uzun ömür versin annemi yanımdan asla ayırmam. Zaten böyle düşünüyordum ama bu düşünce bende perçinlendi.” (K2, 18 yaş).

“Hayatın acı yanını gördüm. Zengin bir amca mal sahibi olmanın bir anlamı olmadığını, istese kendi evinde bakıcı da tutabileceğini fakat ziyaretine gelmeyen olunca tek kalmanın

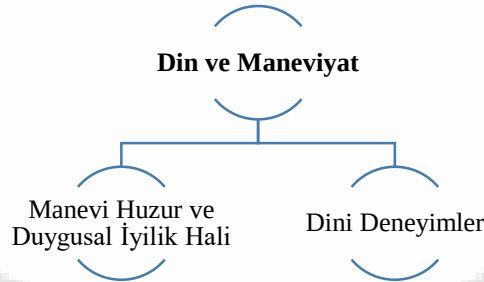
daha zor olacağı için burada kalmayı tercih ettiğini söyledi. O konuşurken mal ve mülkten ziyade hayırlı evlat yetiştirmenin, gönüllere dokunmanın, bizi hatırlatacak maddi ve manevi eserler bırakmanın daha iyi olacağını düşündüm. Sonuçta paran bile olsa kendini zorla sevdiremezsin. Gönüllerde yer edersen fakir de olsan sevenin olur.” (K5, 18 yaş).

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri, onların insanlık değerlerine ve vicdanlarına olumlu bir etki yapmıştır. Bu ziyaretler gençlerin empati yeteneklerini geliştirmelerine ve yaşlıların yaşamlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken aile içindeki yaşlı bireylere daha fazla ilgi ve sevgi gösterme konusunda bilinçlenmelerini sağlamıştır. Ayrıca gençleri daha duyarlı ve sorumlu bireyler haline getirerek insanlık değerlerine daha fazla bağlanmalarına katkıda bulunmuştur. Yaşlılarla geçirilen zamanda zenginliğin maddi varlıklarla sınırlı olmadığını anlamaları gençlerin yaşamlarını daha anlamlı bir şekilde yaşama isteğini artırmıştır. Bu deneyimin gençlerin yaşlılara saygı ve sevgi konusundaki bilinçlerini olumlu bir şekilde etkilediği görülmüştür.

2.2. Din ve Maneviyat

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri insanın iç dünyasında büyük etkiler yaratan ve insan ilişkilerine yeni bir bakış açısı kazandıran anlamlı deneyimlerdir. Bu deneyimler gençlerin yaşlılara olan saygı, sevgi ve empati duygularını güçlendirmekte aynı zamanda aile bağları ve dinî inançlar konusundaki bakış açılarını değiştirmektedir. Ziyaret edilen yaşlılarla geçirilen zaman gençlerin yaşlı bireylere daha fazla değer vermelerine, onlara daha anlayışlı yaklaşımlarına bu da gençlerde duygusal iyilik halinin artmasına vesile olmaktadır. Ayrıca yaşlı bireylerin ettiği dualar ve dile getirdiği dini öğretiler gençlerin manevi boyutta daha derin bir deneyim yaşamalarına yardımcı olmakta ve manevi huzur bulmalarına olanak tanımaktadır.

Şekil 2. Din ve Maneviyat Teması ve Alt Kategorileri



Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Onlarla konuşurken içimi bir huzur kapladı. Ellerime yumuşak bir şekilde dokunarak öğüt vermeleri beni etkiledi. Sevgi ve hürmet hissini yaşadım.” (K2, 18 yaş).

“Anne babaya öf bile dememeyi emreden bir dinin mensubu olarak çok üzüldüm. Bu insanların o halde olmaması gerekirdi. Ben artık anneme, babama, dedeme, ninelerime daha farklı bakıyorum. Hepsi saygıyı hak ediyor. İyi bir yaşamı hak ediyor.” (K3, 17 yaş).

“Büyüklelerimizden dua aldım ve bu beni mutlu etti. Belki de o dua bana güzel şeylerin kapısı açacaktır. Herhangi bir genç, yaşından dolayı bir ihtiyara hürmet ederse, Allah Teala da, yaşlılığında ona hizmet edecek kimseler halk eder.” hadisi aklıma geldi. Peygamber efendimizin sünnetini yerine getirmek ruhumu dinlendirdi.” (K8, 19 yaş).

“Bir amcamız ele ayağa düşmeden ölümün de hayırlısı gerekli dedi. O an uzun yaşamak yerine iyi yaşamının gerekli olduğunu fark ettim. Sonuçta er ya da geç hepimiz öleceğiz. İyi işler yapıp arkamızdan hayır dua alabilirsek ne mutlu bize.” (K11, 18 yaş).

“Başımıza asla gelmez dediğimiz şeylerin gelebileceği düşündüm. Her şeye rağmen Allah’ın verdiği dertlere saygı duyup şükretmemiz gerektiğini anladım.” (K1, 17 yaş).

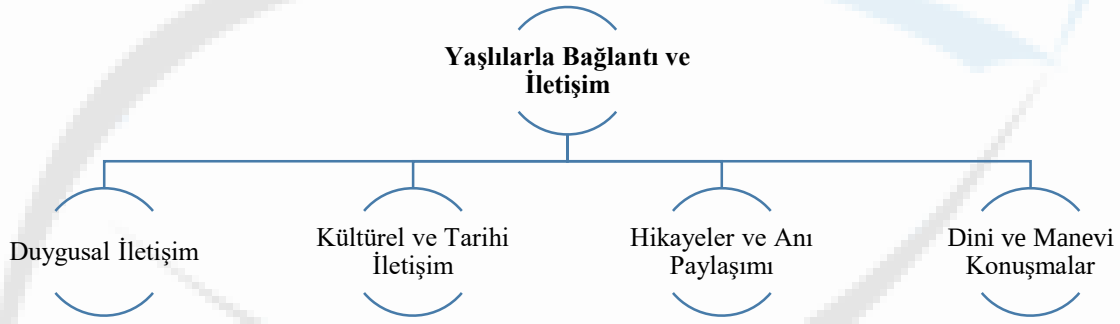
“Anlayış ve bilinç konusunda farkındalık yaşadım. Onlarla muhabbet bana huzur verdi. İçimi garip bir duygu kapladı.” (K9, 18 yaş).

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri onların içlerine huzur, sevgi ve hürmet duygularını aşılamış, yaşlılara duyulan saygıyı artırmış, ailelere ve dini inançlara bakış açılarını değiştirmiş bununla birlikte gençleri daha anlayışlı bireyler haline getirmiştir. Yaşlıların dua etmeleri ve dini inançları gençlerin maneviyata daha fazla vurgu yapmalarına ve bu konuda daha duyarlı hale gelmelerine neden olmuştur. Bu deneyimler gençlerin manevi ve ahlaki gelişimlerine, yaşamın geçiciliğini ve iyi bir yaşamın kıymetini daha iyi anlamalarına, zorluklara hoşgörülü yaklaşmalarına katkıda bulunmuştur.

2.3. Yaşlılarla Bağlantı ve İletişim

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri insanın iç dünyasında derin izler bırakan ve insan ilişkilerine yeni bir bakış açısı kazandıran son derece anlamlı bir deneyimi temsil etmektedir. Bu deneyimler gençlerin yaşlılara karşı saygı ve sevgi duygularını güçlendirirken aile bağlarına ve kültürel inançlara yönelik bakış açılarını dönüştürmektedir. Yaşlıların yaşam tecrübeleri ve bilgelikleri gençleri yaşam konusunda daha derinlemesine düşünmeye teşvik etmektedir. Ayrıca yaşlıların manevi rehberlik ve duaları gençlerin ruhsal gelişimine katkıda bulunarak onların manevi dünyalarını zenginleştirir ve onları daha derin bir anlam arayışına yönlendirir. Bu deneyimler gençlerin anne-baba ilişkilerine daha fazla değer verme ve insanlar arasındaki karşılıklı saygıyı artırma eğiliminde olmalarına katkıda bulunmaktadır. Yaşlıların yaşamın anlamını paylaşımları gençleri yaşamı daha derinlemesine düşünmeye ve takdir etmeye yönlendirmektedir.

Şekil 3. Yaşlılarla Bağlantı ve İletişim Teması ve Alt Kategorileri



Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“İçimde garip bir duygu hissettim. Ben buraya sürekli gelmeliyim dedim. Belki yaşımızın küçük olması nedeniyle hayatla ilgili tecrübemiz yok ama birçok şeyin geçici olduğunu, insanın başına her an her şeyin gelebileceğini düşündüm.” (K3, 17 yaş).

“Konuşurken sessizlik olunca yaşlılarımızla göz göze geliyorduk. O bakışları bize birçok şey anlatıyordu. Fakat o bakışları fark etmek için yaşlılarımıza kalpten yaklaşmak gerekiyor.” (K7, 17 yaş).

“En çok yaşlılıkla ilgili konuştuk. Kültürümüzde yaşlılara verilen değerden bahsettiler. Yeni neslin duyarsızlığını dile getirdiler. Bizim gibi gençlerin ziyaretlerinden duydukları memnuniyeti söylediler. Ben bu konuşmalar sırasında utandım. Neden daha önce ziyarete gelmediğimi kendime sordum.” (K8, 19 yaş).

“Yaşanılanları anlattıklarından bu insanlara revan görenlerin içinde hiç mi Allah korkusu yok dedim. Vele ki yaşlılarımızın hataları bile olsa sonuçta onlar anne ve baba. Birisi onlar için saçını süpürge yapmış, diğeri gece gündüz çalışmış. Ben inşallah ilerde anne babama böyle şeyler yapmam diye dua ettim.” (K6, 17 yaş).

“Anne babası evladına bakmış, büyümüş fakat evladı aynı şeyi anne babasına yapması gerekirken onları istemeyip huzurevine bırakmış. Ziyaretine dahi gelmiyorlarmış. Ama

yaşlılarımız hala hayat dolu ve neşeli. Bu da beni etkiledi. Hayatta güçlü olmak gerekiyor. Belki onlardaki enerji bende yoktu.” (K4, 17 yaş).

“Bize sürekli ilahi okuyalım dediler. Peygamberimizin hadisleriyle nasihatlerde bulundular. Daha önce duyduğumuz nasihatler sanki onlar söyleyince daha anlamlı geldi.” (K1, 17 yaş).

“Yaşlılarımızın ağız hep dualı. Bize o kadar güzel dua ettiler ki huzur buldum. Hayatın verdiği tecrübeyle olsa gerek hepsi bilgeliği dolu nasihatler ettiler. Kültürümüzün ve dinimizin insana verdiği değerden bahsettiler.” (K5, 18 yaş).

“Muhabbet sırasında Rabbimizin rızasının anne babanın rızasına bağlı olduğu, cennetin annelerin ayakları altında olduğu, babanın rızık kapısı olduğu söylendi. Aslında bunlar daha önce de duyduğum şeylerdi ama belki içten söylenmesi beni çok etkiledi. Anne babama daha farklı bakmaya başladım. Benim için yaptıkları şeyleri düşündüm. Anne baba dışında kimse kimseye böyle fedakârlık yapmaz. Ben anne babamdan razıyım inşallah onlar da benden razı olur.” (K10, 19 yaş).

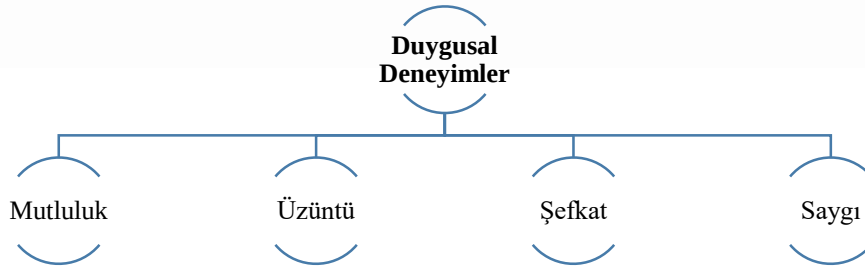
“Yaşlılarımız aileleri ile aralarında geçen konulardan bahsettiler. Evlatlarına ne olursa olsun kıyamadıklarından bahsettiler. Anne baba olmanın evlatlarını koşulsuz sevmek olduğunu anladım.” (K9, 18 yaş).

Gençlerin yaşlıları ziyaret deneyimleri içlerinde derin düşünceler ve hisler uyandırmış, insan ilişkilerine ve yaşama dair yeni perspektifler kazandırmıştır. Bu deneyimler aile değerlerine ve kültürel inançlara daha fazla değer vermelerine yol açmıştır. Gençler yaşlıların tecrübelerini ve bilgeliğini dinlerken hayatla ilgili farkındalık yaşamıştır. Ayrıca yaşlıların dini ve manevi konularda gençlerle yaptığı muhabbetler gençlerin manevi yolculuklarını zenginleştirmiş ve onları daha derin bir anlam arayışına teşvik etmiştir. Yaşlıların yaşamın değerini ve anlamını aktarması gençleri hayatı daha derinden takdir etmeye ve şükranla yaşamaya yönlendirmiştir. Bu deneyimler gençlerin manevi ve kültürel bağlarını güçlendirmiş ve insanların birbirine olan bağlılığını vurgulamıştır.

2.4. Duygusal Deneyimler

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri karışık ve derin duyguların bir arada yaşandığı, insan ilişkilerine ve değerlere dair önemli perspektif değişikliklerine yol açan deneyimlerdir. Hüznü ve mutluluğu bir arada yaşatan bu deneyimler yaşlılara saygı ve hürmetin önemini daha iyi ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu ziyaretler dini ve milli değerlerde yaşlılara saygının ne kadar büyük bir yere sahip olduğunu hatırlatmakta, gençlerin ruhsal olarak gelişmesine, insanlar arasındaki dayanışmayı güçlendirmesine ve yaşlılara daha fazla şefkat gösterilmesine katkıda bulunmaktadır.

Şekil 4. Duygusal Deneyimler Teması ve Alt Kategorileri



Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Yaşlılarımızı görünce hüznü ve mutluluğu aynı anda hissettim. Burada olmalarından dolayı üzüldüm, bizleri gördüklerinde verdikleri tepkiden dolayı sevindim.” (K6, 17 yaş).

“Yaşlıların o durumda olması beni gerçekten çok üzdü ve duygulandırdı. Bence bu durumda olmayı sadece onlar değil hiç kimse hak etmiyor.” (K10, 19 yaş).

“Üzüntü, buruk bir mutluluk, saygı gibi birçok duyguyu aynı anda yaşadım.” (K2, 18 yaş).

“Dini ve milli değerlerimizde yaşlılara saygı ve hürmet var. Bu ziyaret değerlerimizi tekrar hatırlattı ve anlamını pekiştirdi.” (K8, 19 yaş).

“Büyüklerimize karşı saygılı olmanın, ince düşünmenin, onları dinlemenin önemli olduğunu gördüm. Yaşlı olsalar da onlar da bir insan. Onlar da değer görmek istiyor.” (K4, 17 yaş).

“Ziyaret beni ruhsal olarak geliştirdi. Benim dışındaki insanların kıymetli olduğunu fark ettim. Artık diğer insanları daha çok umursuyor ve önemsiyorum.” (K1, 17 yaş).

“Yaşlılara ön yargıyla yaklaşmamak gerekiyor. Kim bilir neler yaşadılar. Onların davranışlarını hoş görüp saygı duymamız gerekiyor.” (K11, 18 yaş).

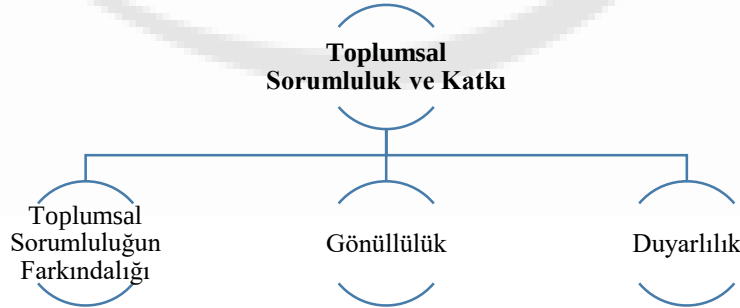
“Bir gün biz de yaşlanacağız ve saygı duygusunu bilsek de sözde kalmamalıdır. Büyüklerimize gereken saygı gösterilmelidir.” (K9, 18 yaş).

Gençlerin yaşlıları ziyaret etmesi derin ve karmaşık duyguların iç içe geçtiği bir deneyimi temsil etmiştir. Bu deneyim gençlerin yaşlıların yaşam koşullarından kaynaklanan üzüntüyü hissetmelerinin yanı sıra, yaşlıların gençlere duyduğu sevgiyle mutluluk yaşamalarına da imkan tanımıştır. Gençler bu deneyim sayesinde dini ve milli değerlerde yaşlılara olan saygının vurgulandığını anlamış ve büyüklerine daha fazla saygı duyma gerekliliğini kavramışlardır. Ayrıca bu ziyaret gençlerin insanlar arasındaki anlayışı artırmasına ve insanlara daha fazla değer vermelerine yardımcı olmuş, gençlerin manevi olarak büyümelerine katkıda bulunmuş, insanlar arasındaki bağları güçlendirmiş ve saygı duygusunu pekiştirmiştir.

2.5. Sosyal Sorumluluk ve Katkı

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri sadece kişisel büyüme ve içsel dönüşümle sınırlı kalmayıp toplumsal bir farkındalık yaratma potansiyeli taşımaktadır. Bu deneyimler gençlerin yaşlılara yönelik daha derin bir anlayış geliştirmelerine ve onların ihtiyaçlarına duyarlı hale gelmelerine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda bu deneyimler toplumun yaşlılara karşı saygı, sevgi, hoşgörü ve anlayış geliştirmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu sebeple gençlerin yaşlıları ziyareti sadece kişisel değil toplumsal açıdan da önemli bir rol üstlenmektedir.

Şekil 5. Toplumsal Sorumluluk ve Katkı Teması ve Alt Kategorileri



Katılımcılara ait bazı ifadeler şu şekildedir:

“Ziyaret beni çok etkiledi fakat toplumda yaşlılara karşı bir farkındalık oluşturulmalı. Yoksa yapılan bu ziyaret sadece beni geliştirir. Asıl, toplum olarak yaşlılara saygıyı, sevgiyi, hürmeti, anlayışı, hoşgörüyü geliştirmeliyiz ki daha iyi bir toplum olabilelim. Bizden çok da fazla beklentileri yok. Güler yüz ve ilgi onları çocuklar gibi mutlu edebiliyormuş.” (K4, 17 yaş).

“Bir teyzeyle dertleşirken bana burasının kendi evi gibi olmadığını anlattı. Bir gün teyze işimüş ve yelek vermişler. Yelek ince olduğu için ısıtmamış. Benden yelek istedi. Ertesi

gün evimizden getirdiğim yeleği huzurevine giderek teyzeye hediye ettim. Teyzenin o anki sevinci dünyalara bedeldi. O an beni çok etkilemişti. Bizim için basit olan şeyler başkaları için çok kıymetli olabiliyor.” (K2, 18 yaş).

“Anneme ve babama böyle bir gelecek yaşatmamak için daha dikkatli konuşuyor ve hareket ediyorum. Diğer yaşlılara da her gördüğümde durumlarını, nasıl olduklarını soruyorum. Onların mutlu olduğunu görmek beni de mutlu ediyor.” (K1, 17 yaş).

“Biz gençler yaşlılar konusunda daha duyarlı olmalıyız. Onları anlamaya çalışmıyoruz. Toplum, zaman, teknoloji değişti. Onların zamanında olmayan şeyler onlara garip geliyor ve bizi eleştiriyorlar. Hâlbuki onlarla zıtlaşmak yerine güzelce açıklansa onların anlayışla karşılayacağına eminim.” (K8, 19 yaş).

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri bireysel gelişimlerinin ötesinde toplumsal farkındalık oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu deneyimler gençlerin yaşlılara saygı, sevgi, hürmet, anlayış ve hoşgörü konularındaki farkındalıklarını artırmış ve toplumun yaşlılara olan tutumunda olumlu bir etki yaratmıştır. Gençlerin yaşlıları daha iyi anlamaya ve desteklemeye yönelik duyarlılıklarının artması, toplumsal bir değişimin başlangıcı olabilir. Toplumun yaşlılara yönelik daha saygılı, anlayışlı ve sevgi dolu bir tutum benimsemesi, yaşlıların hayatlarını daha iyi yaşamalarına yardımcı olabilir. Bu nedenle gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri toplumun yaşlılara karşı daha duyarlı hale gelmesine ve daha iyi bir toplum olma yolunda adım atmasına katkıda bulunabilir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri derin duygusal etkiler yaratmanın ötesinde toplumsal bir farkındalık oluşturma ve değerlere yönelik dönüşümün bir parçası olma potansiyeli taşımaktadır. Bu deneyimler gençleri sadece kişisel gelişim açısından zenginleştirmekle kalmayıp aynı zamanda toplumun yaşlılara karşı tutumunu daha saygılı ve anlayışlı hale getirme potansiyeline sahiptir.

Yaşlıların yaşam deneyimleri zenginliklerinin maddi varlıklarla sınırlı olmadığını göstermiş ve bu deneyim gençlerin yaşamın anlamını daha derinlemesine düşüncelerine neden olmuştur. Ayrıca yaşlı bireylerin manevi rehberlikleri ve duaları gençlerin içsel dünyalarını zenginleştirmiş, maneviyatlarına yeni bir boyut kazandırmıştır.

Bu deneyimler aynı zamanda gençlerin yaşlılarla bağlantı ve iletişimlerini artırmıştır. Gençler, yaşlı bireylerin anılarını ve yaşamışlıkları dinlerken yaşlıların yaşam tecrübelerini daha iyi anlamış ve yaşlılara karşı daha anlayışlı yaklaşma yetenekleri gelişmiştir. Bu ziyaret sayesinde gençler, yaşlılara daha fazla saygı gösterme, sevgi ve hürmet duyma gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu deneyimler toplumun yaşlılara karşı daha fazla empati ve anlayış gösterme ihtiyacını hatırlatmıştır.

Sonuç olarak gençlerin yaşlıları ziyaret etme deneyimleri hem bireysel hem de toplumsal düzeyde büyük bir etki yaratmaktadır. Bu deneyimler gençlerin içsel dönüşümünü desteklerken toplumun yaşlılara olan tutumunu da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Gençlerin yaşlıları ziyaret etme pratiği yaşlılara saygı, sevgi ve anlayış gösterme konusundaki duyarlılıklarını artırarak daha insanca ve saygılı bir toplumun oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle yaşlıları ziyaret etmeyi ve bu tür etkileşimleri teşvik etmek, toplumun insanlar arasındaki ilişkilere daha fazla değer vermesine yardımcı olabilir. Bu tür ziyaret ve etkinlikler gençlerin yaşlılara karşı daha saygılı, anlayışlı ve sevgi dolu bir yaklaşım benimsemelerine katkı sağlayarak insanlığın daha iyi bir geleceğe doğru ilerlemesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- BERG, B. L. ve LUNE, H., (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Çev.) Arı, A., Eğitim Yayınevi, Konya.
- CRESWELL, J. W., (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri, (Çev.) Bütün, M. Ve Demir, S. B., Ankara.
- ÇEVİK SÖKMEN, D. (2008). “Huzurevinde Kalan Yaşlıların Huzurevindeki Yaşamlarına İlişkin Algıları”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- HUSSERL, E. (2012). Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203120330>.

- İÇLİ, G. (2004). “Huzurevinde Kalan Yaşlılar Üzerine Bir Araştırma”, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 7(1), 5-24.
- KALAYCIOĞLU, S., TOL, U., KÜÇÜKURAL, U. ve KURTULUŞ, Ö. C. (2003). Yaşlılar ve Yaşlı Yakınları Açısından Yaşam Biçimi Tercihleri, TÜBİTAK Matbaası, Ankara.
- KARACA, F. (2010). “Huzurevinde Kalan Yaşlıların Hayata Bakış Açıları Ve Gelecekle İlgili Beklentileri”, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 21(21), 50-72.
- PAKDİL, F.A. (2001). “Yaşlılar İçin Mekan ve Huzurevi Tasarımı”, I. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Ankara, 41-48.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (11. Baskı), Seçkin Yayınevi, Ankara.



Makale id= 46

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-3786-9469

| 278

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hikâye Etkinlikleri**Araştırmacı Ahmet Gençtürk¹**

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü-Felsefe ve Din Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi; Milli Eğitim Bakanlığı-Din Öğretimi Genel Müdürlüğü; agencurk@hotmail.com

Özet: Eğitim programlarındaki değişimler sonucunda eğitimden beklenen; etrafına değer veren, saygı duyan, hem ruhsal hem de toplumsal açıdan gelişimini sağlamış, kendine ve topluma yararlı bireyler yetiştirmektir. Bu anlayış ile öğrencilerin anlama, kendisine öğretilen bilgileri sorgulama ve eleştirme, konular arasında bağ kurma, konuları özelliklerine göre yorumlama ve öğrenilen yeni bilgileri, mevcut bilgileri ile tekrar yapılandırması hedeflenmiştir. Bilgi çağının eğitime getirdiği yeni yaklaşımlar ve beklentiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin eğitim programında da değişimi meydana getirmiştir. Bu anlayış ile öğrencilerin dini değerler hakkında sağlıklı bilgiler elde etmeleri, temel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. DKAB dersi öğretiminde öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri hangi amaç doğrultusunda kullanacaklarını, bu bilgilerin kendilerine ne gibi bir katkı sağlayacağını sorgulayacak biçimde eğitilmelidirler. Değişen eğitim anlayışıyla hazırlanan ders kitaplarının öğrencilerin bilgiye kavuşmasında hazırıcı bir anlayıştan çok bilgiye ulaştıracak yolları veya ipuçlarını buldurucu nitelikte olması çocuğun o bilgiyi yeniden yapılandırmasına yardımcı olacaktır. Bu da ders kitaplarının yeni anlayışa uygun etkinlikler ile oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. DKAB ders kitaplarında programın uygulanmasına katkı sağlayacak olan etkinlikler nasıl olmalı ve hangi özellikleri taşımalıdır? Etkinlikler dersin hangi aşamasında uygulanacaktır? Diğer taraftan din eğitiminde hikâye ile eğitim anlayışı, eğitim için geçerli olan en etkili yöntemlerinden birisidir. Çocukların ilgiyle, zevkle okudukları ve dinledikleri eserlerin başında hikâyeler gelmektedir. Hikâye tekniği sayesinde, anlaşılması zor ve soyut olan konular kolayca anlatılır ve akılda kalıcı olur. Hikâyeler çoğunlukla gerçek hayatın içinden alınmış örnekler olup öğretimin etkin bir şekilde uygulanması için öteden beri kullanılmakta olan ve eğitimin vazgeçilmez bir şekilde öğretim malzemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak DKAB ders kitaplarını incelediğimizde kitaplarda yeteri kadar etkinliklere, özelde de hikâye etkinliklerine yer verilmediğini değerlendirmekteyiz. Bu açıdan bakıldığında hazırladığımız bu çalışma ile DKAB dersleri için hikâye etkinlikleri oluşturmak ve bu etkinliklerin nasıl uygulanacağını yöntemini anlatmaktır. Bu nedenle araştırmamız Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hikâye Etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı-Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı-Din Eğitimi-Kazanım-Etkinlik-Hikaye Eğitimi-Hikaye Etkinlikleri

A. GİRİŞ**1. Araştırmanın Konusu ve Problemi**

Değişimin hızlı yaşandığı günümüzde; bilimsel, teknolojik ve sosyal alanlarda meydana gelen değişim rüzgarı eğitim alanını da etkilemiştir. Bu yaşanan değişim anlayışıyla eğitimden beklenen, insanı doğumdan ölümüne kadar geçen süreçte hayatının her aşamasında onu etkileyen bir faktördür. Eğitimin amacı kendini bilen, etrafına değer veren, saygı duyan, hem ruhsal hem de toplumsal açıdan gelişimini sağlamış, kendine ve topluma yararlı bireyler yetiştirmektir.¹ Başka bir ifade ile yeni öğretme-öğrenme anlayışında; öğrencilerin anlama, kendisine öğretilen bilgileri sorgulama ve eleştirme, konular arasında bağ kurma, konuları özelliklerine göre yorumlama ve öğrenilen yeni bilgileri, mevcut bilgileri ile tekrar yapılandırması hedeflenmiştir.

¹ Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1999, s.153–154.

Bilgi çağının eğitime getirdiği yeni yaklaşımlar ve beklentiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinin eğitim programında da değişim beklentisini gündeme getirmiştir.² Bu durum 2005 yılında Türkiye’de öğretim kademelerindeki programların yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun olarak yenilenmesini sağlamıştır. İlkokul ve ortaokul programlarının yenilenmesi çalışmalarıyla beraber DKAB dersi öğretim programı da 2005 yılından itibaren geliştirilmeye başlanmış olup 2010 öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulmuştur. Bu anlayış ile öğrencilerin dini değerler hakkında sağlıklı bilgiler elde etmeleri, temel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca öğretim programında belirlenmiş kazanımlarla öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin toplumsal olarak bir arada yaşama bilincine ulaşmaları hedeflenmiştir.³ Bu eğitim anlayışında öğrenci kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğrenci merkezli bu yeni eğitim anlayış ile öğrenmek istenilen konularda seçme hakkı verilmeyle kalınmaz, bununla birlikte bu bilgilere hangi metotlar kullanarak ulaşabileceği özgürlüğü de verilerek öğrencinin aktif bir şekilde derse katılımının sağlanması istenir.⁴ DKAB dersi öğretiminde öğrenciler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Öğrenciler öğrendikleri bilgileri hangi amaç doğrultusunda kullanacaklarını, bu bilgilerin kendilerine ne gibi bir katkı sağlayacağını sorgulayacak biçimde eğitilmelidirler.

Ders kitaplarının öğrencilerin bilgiye kavuşmasında hazırcı bir anlayıştan çok bilgiye ulaştıracak yolları veya ipuçlarını buldurucu nitelikte olması hem yeni programın felsefesine uygun, hem de çocuğun o bilgiyi yeniden yapılandırmasına yardımcı olacaktır. Bu da ders kitaplarının yeni anlayışa uygun etkinlikler ile oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir. DKAB ders kitaplarında programın uygulanmasına katkı sağlayacak olan etkinlikler nasıl olmalı ve hangi özellikleri taşımalıdır? Ayrıca etkinlikler dersin hangi aşamasında uygulanacaktır? Bu ve benzeri sorular araştırmanın temel problemlerinden bazılarıdır. Diğer taraftan DKAB ders kitaplarını incelediğimizde, ders kitaplarının kazanımları karşılayacak kapsamda olmadığını ve kitaplarda yeteri kadar etkinliklere özellikle de hikâye etkinliklerine yer verilmediğini değerlendirmekteyiz. Bu açıdan bakıldığında hikâye etkinlikleri oluşturmak ve bu etkinliklerin nasıl uygulanacağını yöntemi önem kazanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın konusu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Hikâye Etkinlikleri olarak belirlenmiştir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan DKAB dersi öğretim programında kazanımlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak olan etkinlikler, özellikle de hikâye temelli etkinlik örneklerine yeterince yer verilmemesi bu araştırmanın temel amacı; kazanımlara uygun hikâyeler seçmek, oluşturmak ve hikâyeyi bir etkinlik şekline getirip derste nasıl uygulanacağını anlatmak olarak belirlenmiştir. Bu temel amaca ulaşmak üzere: 4.sınıf Din ve Temizlik ünitesinin kazanımlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacak olan Hikâye Etkinlik örneklerinin oluşturulması veya seçilmesidir. Ayrıca etkinliklerin planlanması ve uygulamasında dikkat edilecek ilkeler belirlemek de araştırmanın amaçlarındandır.

3. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın verilerinin toplanmasında DKAB dersi öğretim programı ve ders kitapları taranmış ve bu kitaplarda kullanılan etkinlik örnekleri incelenmiştir. Ayrıca ders programı ve kitapları, DKAB dersi öğretmenlerinin sosyal paylaşım ağları ve internet adresleri,⁵ ilkökul ve ortaokul çağındaki öğrenciler için hazırlanan hikâye kitapları, Türk edebiyatında öne çıkan hikâye örnekleri, yabancı ülkelerin edebiyatlarındaki hikâyeler ve dini kültürümüzde bulunan hikâyeler incelenerek hikâye etkinlikleri oluşturulmaya veya ünite içeriklerine uygun olarak sınıf içi ders etkinliklerine hikâyeler seçilmeye çalışılmıştır. Hikâyelerin seçimi ve oluşturulmasında, verilerin işlenmesinde içerik analizi, anlama ve değerlendirme metotları kullanılmıştır. Özetle belirtmek gerekirse araştırmada kullanılan metot, literatür tarama, içerik analizi, anlama ve değerlendirme yöntem ve teknikleri olarak belirlenmiştir.

² Mualla Selçuk. "Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?" *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Milli Eğitim, İstanbul, 2000: 207-224. ; Milli Eğitim Bakanlığı, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2010, s.2. ; Milli Eğitim Bakanlığı, *DKAB Dersi Öğretim Programları*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2018, s.1-2. ; Kalkan, Ümit, Mustafa Başkonak ve Muhammet İbrahim Tepe. "Din Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği." *Turkish Studies* 16, (2021): 1.

³ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s. 2.

⁴ Ayla Oktay, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Pegem Akademi Yayınları, İstanbul, 2010, s.13-14.

⁵ Bknz. <http://www.dindersi.com>.

B. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRETME ÖĞRENME SÜREÇLERİ VE ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

1. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Eğitim programı öğrenciler için milli eğitimin belirlediği hedeflere göre düzenlenmiş olan tüm faaliyetleri,⁶ tüm düzeni,⁷ öğrencilerde beklendik davranış oluşturmaya meydana getirebilmek için planlı bir şekilde etkinliklerin tamamı olarak tanımlanmıştır.⁸ Eğitim programının temel öğeleri: Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmedir. Bunlar bir biriyle etkileşimli ve ardışık olmasından dolayı birinde meydana gelen bir değişiklik programın tümünü etkileyebilmektedir. Toplumda meydana gelen gelişmeler, eğitimde programlarının güncellenmesi çalışmaları, program formatlarının sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.⁹

Eğitim alanında 20. yüzyıldan itibaren davranışçı eğitim anlayışı yerine bireye ve onun öznel düşünce yapısına önem veren yeni bir anlayış benimsenmeye başlanmıştır. Bu anlayış Türkiye’de 2004 yılından başlayarak bütün alanlarda program geliştirme çalışmalarını etkilemiş olan yapılandırmacı yaklaşımdır.¹⁰ Yapılandırmacı anlayış dikkate alınarak hazırlanan DKAB dersinin içeriğinin tespitinde, Kur’an ve Sünnet esas alınarak İslam’ın ana değerleri çerçevesinde bir anlayış benimsenmiştir. Bu programla; öğrencilerin din ve ahlak hakkında doğru bilgilere sahip olması hedeflenmiştir.¹¹

DKAB derslerinde geleneksel bir eğitim anlayışının benimsenmesi sonucunda,¹² bu anlayışın günümüz din eğitimi ihtiyaçlarının karşılanmasında ki yetersizliği, birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Konuların içeriği ve program açısından nasıl bir din eğitiminin gerektiği konusunda her zaman bir arayış içerisinde olunmuştur.¹³

Yeni programa göre düzenlenen DKAB derslerinden bilgiye ulaşma ve akli kullanma becerilerini geliştirmesi beklenir. Çünkü DKAB dersi öğretim programı; bir taraftan bilgi vermeyi, diğer taraftan öğrencinin toplumda kabul gören düşünceler üzerine eğilerek bilinçlenmesini, öğrencilerin düşünmeden uygulayıcılar olmaktan kurtulmasını, bilgiyi hangi amaçla kullanabileceklerini sorgulamalarını; öğrencinin aktif bir şekilde yer aldığı, öğrendiklerini yaşamına aktarabilen, yaşam boyu öğrenmeyi amaçlayan, soran, araştıran, sorgulayan ve demokratik yaşamı benimsemiş, insani değerlere saygılı aynı zamanda kültürel mirası koruyan bir anlayışın benimsenmesi hedeflenmektedir.¹⁴ Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını esas alır. Öğrenme esnasında öğrencilerin aktif olmasına ve bu esnada öğretmenin rehberlik etmesine önem verilir.¹⁵

DKAB derslerinde öğrencilerin öğrendikleri, kendi başına ulaştıkları ve yapılandırdıkları bilgiler, onların temel becerilerinin gelişimini sağlaması için olduğu söylenebilir.¹⁶ Her öğrenci bilgiyi hem kendisi için hem de toplumsal olarak yapılandırır. Bu açıdan öğrenme faaliyeti bir yapılandırma sürecidir. Bu anlayışta çoğunlukla kullanılan kavramlar, anlamlı öğrenme, keşfederek öğrenme, düşünmeyi öğrenme, işbirlikli öğrenme¹⁷ ve problem çözme sayılabilir.

⁶ Fatma Varış, *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*, Alkım Yayınları, Ankara, 1994, s.53.

⁷ Selahattin Ertürk, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan, Ankara, 1982, s.95.

⁸ Hıfzı Doğan, “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”, *Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, 1975, s.36.

⁹ Özcan Demirel, *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2003, s.5-6.

¹⁰ Hasan Aydın, *Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık*, Nobel Yayınları, Ankara, 2007, s.6.

¹¹ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.3; Halit Ev, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, İzmir, 2010, s.139-167; Recep Kaymakcan, “Avrupa İnsan Hakları Mahkeme’sinin Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı?” *Değerler Eğitim Merkezi Dergisi*, İstanbul, 2007, s.60-61.

¹² Halit Ev, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, s.142.

¹³ Recep Kaymakcan, *Din Kültürü Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, *Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, DEM Yayınları, İstanbul, 2009, s.179.

¹⁴ Mualla Selçuk, *Din Öğretiminin Kurumsal Temelleri*, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, MEB Basımevi, İstanbul 2000, s.13; Halit Ev, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, s.145; Şeref GÖKÜŞ, “Din Öğretiminde Gezi-Gözlem Yöntemi ve Bir Uygulama Örneği”, *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, sa.28, ss.115-144, 2020.

¹⁵ Recep Kaymakcan, *Din Kültürü Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri*, *Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, s.182-183; Yüksel Özden, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2003, s.55- 77; Nurettin Şimşek, “Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Eleştirel Bir Yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2004, s.116; Halit Ev, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, s.142.

¹⁶ Halit Ev, “İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme”, s.147.

¹⁷ Saadetin Özdemir, “İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Kullanılması”, *Marife Bilimsel Birikim*, 11(3), 145-162. (2011).

Yapılandırmacı anlayışta öğretmenin rolü farklı yöntemler kullanarak bilgiyi organize etmek şeklinde tanımlanabilir. Öğretmen rehberliğinde öğrencilerin sorunları ve olayları kendi başlarına anlamaya çalışmaları ve bunlara çözüm yolları arayarak hayatta uygulamaları beklenir.¹⁸ Bilgiler öğrenciler tarafından oluşturulduğu için ona özgü ve özeldir. Bu açıdan bakıldığında birey kendi edindiği bilgileri bir başkasına aktaramaz. Diğer bir ifadeyle öğretmen, kendisinin edindiği bilgi ve düşünceleri öğrencilere doğrudan aktaramaz. Şayet aktarsa bile bu bilgiler öğrenciler tarafından anlatıldığı şekliye benimsenmez aksine öğrencilerin önceden edindiği bilgiler ile kendi zihninde yoğurularak yeniden oluşturulur ve yorumlanır.¹⁹ Diğer bir ifadeyle öğrenci bilgiyi kendi içinde tekrar oluşturmadığı, yapılandırmadığı sürece, bilgi kendisinin olmadığı gibi aynı zamanda bu bilgiyi benimsemesi de beklenemez. Bu bağlamda öğretmenin görevi bilgiyi öğrencinin yapılandırması esnasında yanlış yönelmelere engel olmak ve ona bilgiyi oluşturmada rehberlik etmektir.²⁰ Yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin sorun alanına farklı şekilde bakmaları ve farklı şekilde çözüm yolları aramaları da istenmektedir. Buradaki asıl amaç önceden belirlenmiş olguların öğrenciler tarafından kabullenmesi değil, onların bu bilgileri kendilerince yapılandırmalarıdır.²¹

Dini açıdan bakıldığında farklı kültür ve anlayıştan gelen öğrencilerin aynı şekilde düşünmeleri değil, farklı yorumlar getirerek dinin özüne sadık kalmak suretiyle toplum içerisinde farklı görüşlere karşı saygı duymalarını öğretmek, ileride toplumsal barışın sağlanması için de gereklidir.²² Yapılandırmacılık çoğulcu bir anlayışı benimser.²³

2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Gelişiminde Temel Alınan İlke: Kazanımlar

DKAB dersi öğretim programının öğrenme esnasında öğrencilerin edinmesi istenilen kazanımlar, önceden belirlenmiş bilgi, beceri, yeterlilik, tutum, değer ve ilgi gibi, davranışlarında meydana gelen değişimleri ve edindiklerini tanımlanır. Kazanımlar, eğitim programının temellerinden biri olup eğitim programını şekillendirir. Kazanımlar öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olarak hazırlanmaktadır. Bu kazanımlar ancak öğrenciler tarafından uygulanacak olan etkinlikler sayesinde elde edilebilir. Yeni programın felsefesini oluşturan yapılandırmacı anlayışta kazanımlar, öğrenme-öğretme etkinliklerinin en kritik ögesini oluşturmaktadır.²⁴

3. Öğretim Etkinlikleri, Özellikleri ve Çeşitleri

3.1. Etkinlikler ve Etkinliklerin Amaçları

Yapılandırmacı anlayışın benimsendiği eğitime göre, kazanımlara ulaşma esnasında öğrencilerin bilgiyi kendilerinin ulaşabileceği, kendi kendine yapabilecekleri bir ortamın oluşması amacıyla öğrencilerin bu kazanımlara etkin bir şekilde katılmalarını sağlayan faaliyetlerin tümüne genel anlamıyla etkinlik denir.²⁵

Etkinlik, kazanımlara ulaşmak maksadıyla öğrenme faaliyetini aktif hale getiren ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlayan bir çalışmadır. Öğrenciler bilgiyi yapılandırırken farklı etkinliklerde yer alabilirler ve farklı etkinlikler yapabilirler. Çok farklı etkinliklerden bahsetmek mümkündür. Etkinlikler öğrenci merkezli olup öğrencinin bizzat içerisinde yer aldığı şekilde düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci konu ile etkileşim halinde olup onu kendi içerisinde yorumlaması istenir.²⁶

¹⁸ Habibe Çandar ve Ali E. Şahin, “Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013, s.110.

¹⁹ Kamile Ün Açıkgöz, *Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir, 2007, s.64.

²⁰ Bünyamin Yurdakul, “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Ankara, 2008, s.45; Yıldız Kızılabdullah, “Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2008, s.200.

²¹ Muhiddin Okumuşlar, “5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2007, s.175; Muhittin Okumuşlar, *Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi*, Yediveren Kitap, Konya, 2008, s.26; Mehmet Kamil Coşkun, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Kasım, 2012, s.267-268.

²² Mahmut Zengin, “Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013, s.4-5; Melek Demirel, Gürcü Erdamar Koç, “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2004, s.175.

²³ Recep Kaymakcan, *Din Kültürü Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık*, s.184.

²⁴ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.18.

²⁵ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.10.

²⁶ Nurullah Altaş, *Öğretmen El Kitabı (Orta Öğretim DKAB)*, DEM Yay. İstanbul, 2007, s.63-64.

Etkinliklerle öğrencinin öğrendiği bilgilerinin pekişmesi, yeni öğrendiği kavramların anlaşılması, kazanması planlanmış değerlerin ve becerilerin oluşması sağlanarak öğrenme faaliyetinin oluşması hedeflenir. Öğrencilerin öğrenmeleri hedeflenmiş bilgiler üzerinde düşünmeleri, bunlar hakkında diğer öğrenciler ile etkileşim halinde olmaları özendirilir.

Etkinlikler, temelde eski programla yeni programın arasındaki en temel fark olan öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımın en önemli ayağıdır. Ayrıca öğrenci etkinliklerde aktif olduğundan kendine güven duygusu gelişmesi ve öğrenciyi araştırmaya sevk etmesine sebep olduğu için de önemli ve yeni programın can damarı olarak görülebilir.²⁷

3.2. Etkinliklerin Özellikleri

Herhangi bir dersin öğretim sürecinde uygulanacak olan etkinlikler hazırlanırken öncelikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ve öğretim programının kazanımlarına dikkat edilmelidir. Etkinlikler öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenci etkinlik esnasında aktif olmalıdır. Etkinlikler yoluyla öğrenciler, sınıf içerisinde diğer öğrenciler ile iletişime ve etkileşime girmelerine, birbirlerine sorular sormalarına, araştırma yapmalarına ve birçok üst düzey becerileri kazanmalarına katkı sağlamalıdır.

Etkinlikler hazırlanırken öğretimde kullanılacak ipucu, pekiştiren, dönüt-düzeltilmelerin hangi strateji, yöntem ve tekniklerle birlikte işe koşulacağının kararlaştırılması gerekir. Bu çerçevede kullanılacak öğretim materyallerinin ve araçlarının da hazırlanması gerekir.²⁸ Burada önemli olan nokta ise seçilen etkinliklerin kazanımlara hizmet etmesi ve birbirini desteklemesidir. Bu nedenle öğretmen, hangi etkinliklerin hangi kazanımları gerçekleştirmede kullanacağını tespit etmelidir.²⁹ Yeni programa göre işlenen bir derste birçok etkinlik uygulanacağından, bu etkinlikler arasında geçişler öğretmen tarafından çok iyi ayarlanmalıdır. Etkinlikler arasında kopukluk, karışıklık ve anlaşılma gibi durumların olmaması gerekmektedir.³⁰

3.3. Etkinlik Planları

Hangi alanda olursa olsun yapılacak olan bir faaliyet, plan dâhilinde olmalıdır. Planlanmaksızın yapılacak olan faaliyet ne kadar iyi ve uygulanabilir olsa da beklenen amaç gerçekleşmeyebilir. Neyi, ne zaman ve nasıl uygulanacağı planlanmalı ve ona göre bir çalışma yapılmalıdır. Eğitim alanında tespit edilen kazanımların bir plan dâhilinde gerçekleşmesi, belirlenen hedefe ulaşmada başarıyı artıracaktır. Belirlemiş amaca ulaşabilmek için eğitimin önceden planlanmış ve belirlenmiş bir program çerçevesinde yürütülmesi ile başarı elde edilebilir.³¹ Bir etkinlik planında:

- Dersin adı yazılmalı,
- Etkinlik hangi sınıf seviyesinde uygulanacaksa o sınıf belirtilmeli,
- Etkinliğin uygulanacağı süre belirtilmelidir. Etkinlik bir ders saatini geçmemelidir. Başka bir ders saatine geçen çalışmalar öğrencilerdeki motivasyonu ve konu bütünlüğünü bozacağından verimli olmayacaktır,
- Etkinlikler dersin her aşamasında uygulanabilmeli,
- Ünite adı etkinlik planında belirtilmeli,
- Etkinliklerin amacı hedeflenen kazanımlara ulaşma çabası olarak baktığımız için kazanım planda belirtilmeli,
- Etkinlikte kullanılacak metot, teknik ve yöntem belirtilmeli,
- Etkinlikte kullanılacak araç ve gereç belirlenmeli,
- Etkinlikte öğrencilerin kullanacakları temel beceriler planda belirtilmeli,
- Etkinlik planının uygulaması aşama aşama sayfaları plana yazılmalı,

²⁷ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.10.

²⁸ Süleyman Akyürek. *Din Öğretimi*, Nobel Yayınları, İstanbul, 2009, s.71.

²⁹ Süleyman Akyürek. *Din Öğretimi*, s.76.

³⁰ Süleyman Akyürek. *Din Öğretimi*, s.84.

³¹ Mustafa Tavukçuoğlu, “DKAB Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler”, *OYDEÖP*, Kayseri, 1998, s.158.

- Etkinlik planında değerlendirme, dönüt-düzeltilme bulunmalıdır.³²

C. DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ HİKÂYE ETKİNLİKLERİ

1. Çocukta Din Duygusunun Varlığı ve Dini Düşüncenin Gelişimi

İnanma ihtiyacı insanın temel ihtiyaçlarından birisidir. Bu nedenle insan, kendisinden üstün bir varlığa, inanma ihtiyacı ile dünyaya gelmiştir.³³ Din duygusunun nasıl ortaya çıktığı konusunda çeşitli görüşler vardır; din duygusu doğuştan yani fitri diyenlerin yanında, sonradan oluştuğunu söyleyenler de mevcuttur.³⁴ Hangi görüş esas alınırsa alınsın insanda din duygusunun varlığı konusunda bir şüphe yoktur.³⁵

Kuran-ı Kerim’de; “Hakka yönelen bir kimse olarak yüzünü dine çevir. Allah’ın insanları üzerinde yarattığı fitrata sınıksız tutun, Allah’ın yaratmasında hiçbir değiştirme yoktur. İşte bu dosdoğru bir dindir. Fakat insanların çoğu bunu bilmezler.”³⁶ İnsanın yaratılışında, aşkın bir güce inanma, güvenme, sığınma, bağlanma gibi dini duyguların bulunduğu ifade edilmektedir.³⁷

Peygamber Efendimiz de; “Her doğan fitrat üzere doğar. Fakat çocuğun annesi ve babası onu kendi dinlerine döndürürler. Yahudi iseler, Yahudi, Hristiyan iseler, Hristiyan veya Mecusi iseler, Mecusi yaparlar,”³⁸ buyurmaktadır. Hadiste ifade edilen fitrat kelimesi terim olarak “hakki, gerçeği, kabul ve idrak etme yeteneği”³⁹ anlamına gelmektedir. Yani her çocuk sağlam bir yaratılış üzere, her şeyi öğrenmeye yetenekli olarak doğar. Yönlendirileceği her şeyi yapabilir,⁴⁰ anlamı çıkmaktadır. Ayrıca Kuran-ı Kerimde “Yüzlerini doğru bir din olan İslam’a, insanların fitratına uygun olan dine çevirmelerini” buyurur.⁴¹ Ayetin mealinden insanların yaratılış itibarıyla Hak dini kabule uygun olarak yaratıldıkları anlamı çıkmaktadır.⁴²

Ayet ve hadislerle baktığımızda, insanoğlunun herhangi bir uyarıcı olmasa da yaratılış itibarıyla Allah Teâlâ’yı ve hakikatlerini kendi aklıyla bulabileceği ve buna uygun yaratıldığı anlamı çıkarılmaktadır. Nitekim Hz. İbrahim’in hakikati bulma çabası ve arayışı bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir.⁴³

Fitrat hadisinde dikkat çeken diğer bir unsur ise, çocuğun annesinin ve babasının yani onun doğduğu çevrenin ve onların dini duygu ve düşüncesinde çevrenin etkili olduğudur. Çocuk dört yaşına geldiğinde soru sorma, merak duygusu uyanmaya ve bu yaşlardan itibaren çevrenin dini duygu ve inanışları çocuk üzerinde etkili olmaya başlayacaktır. Çünkü çocuk doğduğunda belli inanışları ve düşünceleri olan bir toplum içinde dünyaya gözlerini açmaktadır. Yani doğduğu kültür ortamında o toplumun dini inanışlarını kucağında hazır bulmaktadır. Bu da çocuktaki dini düşünce ve inanışları doğrudan etkilemektedir. Hatta çocuklar, toplumsal hayattan uzak ve bir dini eğitim almaksızın tek başlarına büyüseler bile, kendi dünyalarında bir inanç sistemi oluşturmakta ve bir aşkın varlığa inanma arayışı ve ihtiyacı içerisine girebilmektedirler.⁴⁴ Kısacası insandaki din duygusunun varlığı doğuştan gelmekte ve doğduğu çevreden etkilenmektedir.

Çocukların dört yaş civarında dini dünyasını oluşturan temel öğe Allah kavramıdır. Bu yaş çağındaki çocuklar, soyut düşünme özellikleri gelişmediği için Allah kavramında da somut düşünmekte ve O’nu somut olarak hayal etmektedirler. Ayrıca bu yaş seviyesinde çocuklar, Allah’ı insana benzetmeleri, dönemin en önemli özelliklerinden birisidir.⁴⁵ Çocuklar okula başlama yaşına geldiklerinde din ile ilgili kavramları anlamaya başlarlar. Bu durum dini inanç ve algıda da söz konusudur.

2. DKAB Dersi 4. Sınıf Din ve Temizlik Ünitesi ve Ünite Açılımları

³² Süleyman Akyürek, *Din Öğretimi*, s.70-85.

³³ Hüseyin Peker, *Din ve Ahlak Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Esasları*, Eser Matbaası, Samsun, 1991, s.15.

³⁴ Hüseyin Peker, *Din ve Ahlak Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Esasları*, s.108.

³⁵ Mustafa Köylü, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara, 2010, s.29.

³⁶ Rum: 30/30.

³⁷ Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk*, DİBY, Ankara, 2004, s.17. Mustafa Köylü, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, s.29.

³⁸ Buhari, Cengiz 80, 93; Müslim, Kader 22, (2658); Mustafa Öcal, *Din Eğitim ve Öğretiminde Metotlar*, TDVY, Ankara, 2001, s.43.

³⁹ Mustafa Öcal, *Din Eğitim ve Öğretiminde Metotlar*, s.43.

⁴⁰ Ahmed Çelebi, Çeviri; Ali Yardım, *İslam’da Eğitim-Öğretim Tarihi*, Damla Yayınevi, İstanbul, 1998, s.235.

⁴¹ Rum, 30/30-43.

⁴² Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk*, DİBY, Ankara, 2004, s.18-19.

⁴³ En’am, 6/74-79.

⁴⁴ Beyza Bilgin, *İslam ve Çocuk*, s.24. Mustafa Öcal, *Din Eğitim ve Öğretiminde Metotlar*, s.47.

⁴⁵ Hüseyin Peker, *Din Psikolojisi*, s.92.

İbadet; hizmet etmek, itaat etmek, boyun eğmek, tevazu göstermek, kulluk etmek anlamında kullanılan bir çeşit faaliyet olarak tanımlanabilir.⁴⁶ Hizmet etmek, bilinçli bir şekilde bir amaç için yapıldığı zaman değerlidir.⁴⁷ İbadet denilince dar anlamıyla, İslam'ın beş esası akla gelmektedir. Ancak geniş anlamıyla ibadet, faaliyetlerin hepsini içine almaktadır.⁴⁸ Faaliyetler iyi niyetle, Allah sevgisi ile yapılırsa ibadet değerine yükselir.⁴⁹ İbadetler insanın Allah ile arasındaki ilişkiyi canlı tutmasına⁵⁰ ve günün her anında O'nu hatırlatarak bu bilincin devamlı uyanık tutulmasına katkı sağlayan bir mekanizmadır.⁵¹

İbadetler yoluyla insan, iman duygusunu kuvvetlendirerek İslam dini ile irtibatını kesmemiş olur. İbadetlerin akarsu ve dereler olduğu, iman da bir göl olduğu düşünülürse ibadetler sayesinde göl kurumayacak ve her zaman canlı kalacaktır.

İlkokul çağı çocuklarının gelişim dönemi özellikleri arsında taklit etme öncelikli bir yere sahiptir. Abdest, namaz, oruca başlama, iftar etme, sadaka, Kelim-i Şahadet gibi İslam'ın şartlarının taklitte ve tekrarla öğrenilecek yanları bu dönemde kolaylıkla işlenebilir. Eğer mümkünse filmlerden, slâyt gibi görsel ve işitsel öğretim araçlarından yararlanmak, bu çağ çocuklarında kalıcı izler bırakacaktır.⁵²

İslam dini her şeyin başında temizliğin geldiğini her fırsatta vurgulamıştır. İslam'ın önerdiği bir durum aynı zamanda insanın ve toplumun sağlığını önemseydiği için İslam onu bir öneri olarak getirilmiştir. Temizlik konusunda da İslam, temiz insan ve temiz toplumu hedeflenmektedir. Temiz insan, görünüşüyle başkalarının sevgi ve saygısını kazanır. Peygamber efendimiz; “Temizlik İmandandır,” buyurmuştur. Yani iman ile temizlik bir arada bulunması mecburidir.⁵³ Çocuklara temizliğin ibadete başlamadan önce ilk şart olduğu, kısacası ibadetlere başlamanın ön şartı olan temizlik yani abdest alma olduğu, diğer bir ifadeyle abdest alarak vücudumuzun temizlendiği ve ibadete başlamadan önce hem maddi hem de manevi anlamda, psikolojik olarak bir hazırlık olacağı öğrencilere ifade edilir.

Abdest, namaza davet olan ezan ile inan kişiyi Allah'ın huzuruna çıkmaya hazırlayarak maddi ve manevi kirlilerden temizlemek anlamındadır. İbadet için ön kabul olan abdest ile aynı zamanda vücut temizliği olduğu ve bununla birlikte elbise temizliğinin de önem kazandığı çocuklara öğretilmelidir. Bunula birlikte vücut ve elbise temizliği ile sağlıklı olmanın bağlantılı olduğu da hatırlatılmalıdır.

Diğer taraftan çocukların sağlıklarını korumaları için tek başına beden ve elbise temizliğinin yeterli olmadığı⁵⁴ aynı zamanda yaşadıkları çevrenin de temiz olmasının ve insan yaşamına uygun olması için bu sorumluluğun yine insanda olduğu anlatılarak okulu ve çevresini, yaşadıkları çevreyi temiz tutmaları anlatılmalıdır. Bilhassa okulları temiz tutmakta zorlanan öğretmenler için bu kazanım, önemli bir rol üstlenmiş olur. Bu durumda öğrenciler sağlık için beden ve çevre temizliğinin önemini kavramış olurlar.

Kuran-ı Kerim, temiz olanları ve tövbe edenleri Allah Teala'nın sevdiğini bildirilmiştir. Tövbe de bir temizliktir. Tövbe, yanlış davranışları bir daha yapmamaya söz vermek olduğu için insanı manevi bakımdan temizler. Temizlik sadece beden ve çevre temizliği ile yeterli olmayıp aynı zamanda vicdani bir yönü de vardır.⁵⁵ Yani insanlara karşı beslenen duygularda da bir temizlik söz konusudur. Öğrencilere temizliğin zıddı olarak kirliliğin iki türlü olduğu, birisinin dış kirlilik olduğu ve temizlenme ile giderildiği; diğerinin ise manevi⁵⁶ yani iç kirlilik olduğu ve bu kirliliğin temizlenme ile geçmediği fark ettirilmelidir. Müslüman'ın temiz olmasının gerektiği öğrencilere örneklerle her fırsatta anlatılmalıdır.

Bu ünite; “İslam Dini ve Temizlik”, “Bedenimi ve Giysilerimi Temiz Tutarım”, “Evimi ve Okulumu Temiz Tutarım”, “Çevremi Temiz Tutarım” konuları bulunur. 4. Sınıf seviyesinde Din ve Temizlik ünitesi içerisinde öğrencilere kazandırılması gereken iki kazanım tespit edilmiştir. Kazanımlar şu şekildedir: “İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir. (İbadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir; Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur.); Temiz ve düzenli olmaya

⁴⁶ Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, s.250–251.

⁴⁷ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.94.

⁴⁸ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.94.

⁴⁹ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.95.

⁵⁰ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.96.

⁵¹ Akif Hayta, *İbadetler ve Ruh Sağlığı*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002, s.120.

⁵² Beyza Bilgin, *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*, Gün Yayıncılık, Ankara, 2001, s.108.

⁵³ Beyza Bilgin-Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.99.

⁵⁴ Mustafa Öcal, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metotlar*, s.91.

⁵⁵ Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.99.

⁵⁶ Beyza Bilgin, Mualla Selçuk, *Din Öğretimi*, s.99.

özen gösterir. (Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden ve giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur.)⁵⁷

Genel olarak kazanımlara bakıldığında öğrencilerin ibadetten önce hem bedeni hem de psikolojik olarak ibadete hazırlanması için bir ön hazırlık olarak “Din ve Temizlik” ünitesi bu sınıf seviyesine konulmuştur.

3. Din Eğitiminde Hikâyenin Önemi ve Rolü

Din eğitiminde hikâye⁵⁸ ile eğitim anlayışı, eğitim için geçerli olan en etkili yöntemlerinden birisi olarak kabul edilebilir. Hikâye, eğitim alanında örnek alma gibi önemli bir yeri kaplar.⁵⁹ Ayrıca konu ve kahramanlarla özdeşleşme sağlayabilmesi için etkili bir yöntem ve anlatım biçimidir.⁶⁰ Çocukların ilgiyle, zevkle okudukları ve dinledikleri eserlerin başında hikâyeler gelmektedir.⁶¹ Hikâye tekniği sayesinde, anlaşılması zor ve soyut olan konular kolayca anlatılır ve akılda kalıcı olur.⁶²

Hikâyeler çoğunlukla gerçek hayatın içinden alınmış örnekler olup öğretimin etkin bir şekilde uygulanması için öteden beri kullanılmakta olan ve eğitimin vazgeçilmez bir şekilde öğretim malzemesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyeler, soyut kavramları anlama becerileri gelişmemiş olan özellikle ilkökul çağındaki çocukların konuları zihinlerinde somut hale getirmelerini, kavramların daha anlaşılır olmasını ve onlar için sıkıcı hale gelen derse karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayabilir.

Din eğitimi, genellikle metafizik konuları içerdiğinden soyut kavramlardan oluşmakta ve bu kavramları çocukların anlamaları zorlaşmaktadır. Bu durumda dini konuların hikâyelerle zenginleştirilerek anlatılması çocukların konuları anlamasında kolaylık sağlar. Din eğitiminde başvurduğumuz başlıca kaynağımız olan Kur'an-ı Kerim'in insanları eğitirken çoğunlukla hikâye tekniğine başvurduğunu görmekteyiz. Din eğitiminde hikâyelerle İslami esasları ve dini değerleri zihinde yerleştirmek ve onların hayata uygulanmasını kolaylaştırmak mümkündür. Kur'an-ı Kerim'in ağırlıkla yer verdiği bir terbiye metodu olan hikâyelerle eğitim tekniği; olaylar karşısında akli ve ruhi canlılığı yenileyen, öğüt almayı sağlayan, akli harekete geçirip çocukların hayali dünyasını ve onların düşünme kabiliyetlerini geliştiren bir öğretim yöntemidir.⁶³

DKAB derslerinde çocukların derse olan ilgileri çabuk dağılabilmektedir. Elbette bunun birçok nedeni vardır. Önemli olan rehber konumundaki öğretmenlerin, öğrencilerin ilgilerini derste canlı tutmalarıdır. Hikâye tekniği de çocukların dikkatini toplayabilecek olan önemli öğretim tekniklerinden biridir. Bu nedenle dersin öğretmeninin hikâye tekniğine başvurması, çocukların dağılan ilgilerini toplamaya yardımcı olacak ve belki de sınıf ortamının o sıkıcı havasından, hikâye sayesinde çocuk sıyrılacak ve hikâyenin geçtiği o büyümlü sahneye girecektir. Hikâyeler sayesinde çocukların hayal dünyası genişleyecek ve çocuklara hayata daha geniş bir açıdan bakma olanağı sağlayacaktır. Hatta çocuklar hikâyelerdeki kişilerle empati⁶⁴ kurarak kendilerini o hikâyenin kahramanının yerine koyacak ve hikâyedeki kahramanın duruşunun doğru olduğu önyargısı ile durumu olduğu gibi kabullenebileceklerdir. Bu durum hikâyenin eğitime büyük bir katkısını göstermektedir.

Din eğitiminde, ilkökul çağındaki çocuklara yapılan ahlaki tavsiyeler (doğruluk, sabır gibi,⁶⁵ dini kavramlar) çocukların üzerinde doğrudan etkili olmayabilir. Bu nedenle ahlaki öğütlerin bu yaş grubu çocuklarında etkili olabilmesi için özellikle hikâye etkinliğinin kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü çocuğun hikâyede geçen ahlaki öğüdü, bir başkasında görmesi veya hikâyedeki kahramanın bu

⁵⁷ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.37.

⁵⁸ Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1983, 2-929; **Hikâye/Öykü**: Gerçek ya da tasarlanmış olayları ayrıntılarıyla anlatan düzyazı türüdür. Bir olayın sözlü veya yazılı anlatımıdır.

⁵⁹ Muhiddin Okumuşlar, “Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Konya, 2006, s.237-252.

⁶⁰ Beyza Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, *Din Araştırmaları Dergisi*, İstanbul, 1994, s.51-74.

⁶¹ A. Ferhan Oğuzkan, *Yerli ve Yabancı Örneklerle Çocuk Edebiyatı*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1983, s.92.

⁶² Beyza Bilgin, *Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler*, s.51-74.

⁶³ Beşir Göğüş, *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara, 1978, s.309.

⁶⁴ Mustafa Köylü, *Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi*, s.29; Üstün Dökmen, *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 2000, s.134; **Empati**: Bir kişinin kendisini, karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine diğerkâmlık / duygudaşlık / empati, denir; Üysel Kabapınar, “Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, İstanbul, 2005, s.119-142.

⁶⁵ Bkz. Toshihiko Izutsu, *Kuran'da Dini ve Ahlaki Kavramlar*, Çeviri Selahattin Ayaz, Pınar Yayınları, İstanbul, 2010, s.170, 177; Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, *Dini Kavramlar Sözlüğü*, DİBY-Tavash Matbaacılık, İstanbul, 2009, s.113-495.

ahlaki öğüdü uyguladığını görmesi, çocuğun kahraman ile kendini özdeşleştirmesine ve kahramanın davranışını örnek almasına, diğer bir ifadeyle soyut bir öğretiyi somut bir hale getirmesine katkı sağlayacaktır. Mesleki hayatımızda edindiğimiz deneyimler, öğrencilerin televizyonda izledikleri bir film veya dizi kahramanından etkilenecek onun gibi davranmaya çalıştıklarını ve hatta o kahramana benzemek için onun kostümlerini kullandıklarını göstermiştir. Nitekim ticari firmalar bu kahramanların sembollerinin ve resimlerinin olduğu eşyaları hazırlayarak satmaktadırlar. Çocukların içinde bulunduğu bu durum, onların eğitiminde kullanılan hikâye ve bu hikâyede geçen kişilerden iyi olan kahramanları⁶⁶ örnek alacakları, onları taklit etmek suretiyle öğrenme faaliyetinin ilk aşamasını oluşturacaklarını göstermektedir, denilebilir. Çünkü DKAB derslerinde hikâye kullanımı ile çocuklar bu hikâyelerdeki olayları ve davranışları dış görünüşlerine göre değerlendireceklerinden hikâyelerdeki ahlaki öğütleri kolayca kavrayabilecek ve kendilerine düşen payı alacaklardır.⁶⁷

3.1. DKAB Derslerinde Hikâye Etkinliği Kullanılırken Dikkat Edilmesi Gerekenler

Her etkinlikte olduğu gibi DKAB derslerinde de hikâye etkinliği kullanılırken belli özelliklerin gözetilmesi gerekmektedir. Örneğin etkinliğin uygulanacağı yaş seviyesi, öğrencilerin ilgi ve istekleri, içeriğe yönelik programda belirlenen kazanımlar gibi birçok unsura dikkat etmek gerekir. Hikâye etkinlikleri bu konulara dikkat edilerek uygulandığında etkinliğin öğrenciler üzerindeki etkisini artıracak, etkinlikte kazanılması beklenen amacın gerçekleşmesi mümkün olacaktır. Hikâye etkinliğinin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken belli başlı özellikler şu şekildedir:

3.1.1. Hikâye Etkinlikleri Bir Plan Dâhilinde Olmalıdır

DKAB derslerinde hikâye etkinliğinin etkili olabilmesi için bir plan dâhilinde gerçekleşmesi gerekir.⁶⁸ Aksi durumda hikâyenin etkisinin azalmasına ve zamanın ekonomik kullanılmamasına neden olacaktır. DKAB dersi öğretmenin derste kullanacağı hikâyeyi seçtikten sonra bunu dersin hangi aşamasında, hangi metotlar kullanarak hangi şekilde kullanması gerektiğine karar vermesi ve hikâye etkinliğinin başından sonuna kadar geçen süreci çok iyi planlaması gerekmektedir.⁶⁹ Hikâye etkinliklerinin genelde din eğitiminde, özelde de DKAB derslerinde planlı bir şekilde kullanılması bugüne kadar hep ihmal edilmiştir.⁷⁰ Hazırlanacak bir hikâye etkinliği planında bulunması gerekenler şunlardır;

- Sınıf seviyesi,
- Etkinliğin kaç dakika olacağı,
- Dersin hangi aşamasında uygulanacağı,
- Hangi ünite içinde yer alacağı,
- Hangi kazanımların gerçekleşmesine yardımcı olduğu,
- Hangi yöntem/metot ve tekniklerin kullanılacağı⁷¹,
- Hangi araç ve gereçlerin kullanılacağı,
- Hikâye etkinliğinin uygulama aşamaları,
- Hikâye etkinliğinin değerlendirme ve sonuç bölümü; planlanmalı ve bir plan kâğıdına dökülerek öğretmenin elinde hazır bulunmalıdır.

3.1.2. Hikâye Etkinliklerinde Amaçlar Göz Önünde Bulundurulmalıdır

Hikâye etkinliklerinin DKAB derslerinde niçin kullanıldığı öğrencilere anlatılmalıdır. Etkinliği yaparken neler düşünmeleri gerektiği⁷² ve etkinlik esnasında hedeflerin ne olduğu belirtilmelidir. Ayrıca

⁶⁶ Muhiddin Okumuşlar, *Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye*, s.237–252.

⁶⁷ Beyza Bilgin, *Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler*, s.51–74.

⁶⁸ Beyza Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, s.51–74; M. Nur Pakdemirli, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı”, s.173–195; M. Nur Pakdemirli, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım”, *Değerler Eğitim Dergisi*, İzmir, 2011, s.99–117.

⁶⁹ M. Nur Pakdemirli, “İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı”, s.173–195.

⁷⁰ Beyza Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, s.51–74; Mevlüt Kaya, “Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Ahlak Eğitiminde Kullanılması”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Samsun, 1996, s.135–155.

⁷¹ MEB, *İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, s.202; **Metot Olarak**; Geri plandaki düşünceleri bulma, örnek olay analizi, problem çözme, örnek verme, sonuç çıkarma, dramatizasyon, hikâye yazma veya tamamlama kullanılabilir.

⁷² Beyza Bilgin, “Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler”, s.51–74.

hedeflerle ilgili zaman zaman açıklamalarda bulunulmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin dikkatleri hikâyedeki yan unsurlara dağılacak ve amaçtan uzaklaşacağı için beklenen hedef yakalanamayacaktır. Hikâyede zihinleri meşgul edecek ve dikkati dağıtacak ayrıntılara çok fazla yer verilmemelidir. Öğrencilerin metinde anlatılmak istenilen ana fikir etrafında düşünceleri sağlanmalıdır.

3.1.3. Hikâye Etkinliğinin Gerçekleştirileceği Dersin Aşaması Dikkate Alınmalıdır

Hikâye etkinlikleri kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayacak unsurlar olduğu için dersin bütününe kapsamamalı ve çok uzun olmamalıdır.⁷³ Dersin bütününe kapsayan bir hikâye etkinliği, özellikle ilkökul çağındaki öğrencilerin kolay dağılan ilgilerini toplamaya yardımcı olmadığı gibi etkinliğin anlamını da yitirmesine sebep olacaktır. Öğretmen dersin farklı bölümlerinde hikâye etkinliğine başvurabilir. Hikâye etkinlikleri, kazanımların gerçekleşmesine yardımcı olacağından, bir veya birden fazla kazanımın gerçekleşmesi için de kullanılabilirler.

Hikâye etkinliği dersin giriş, gelişme ve sonuç aşamalarında kullanılabilir. Bölümlerin kendine has özelliklerine göre hikâyeler hazırlanmalıdır. Dersin giriş aşamasında uygulanacak olan bir hikâye etkinliği, çocukların derse ilgilerini çekmektir. Dikkat çekme dersin başlangıcı için önemlidir. Bu aşamada öğretmen kısa bir olay, anı, kıssa, ayet, hadis ya da fıkra gibi öğrencilerin dikkatini konuya çekerek onları derse hazırlar.⁷⁴ Dersin gelişme bölümünde konu iyice pekiştirilir ve akılda daha kalıcı olması amacıyla konu içeriği ile uyuşan hikâye etkinlikleri uygulanır. Öğrencilerin varsa konuya uygun olan bir hatırası, önceden öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirerek anlatmaları, ya da örnek olay⁷⁵ olarak ele alınan bir hikâyeyi incelemelerinin istenmesiyle birlikte, onların konuyu hayatlarına uyarlamaları ve benimsemeleri daha da kolaylaşır.⁷⁶

Dersin son aşamasında yani değerlendirme bölümünde ise konunun ne derece öğrenciler tarafından öğrenildiği, programda belirlenen amaçların ne kadar gerçekleştiğini ölçme bölümüdür. Bu aşamada konu ile ilgili problemleri içeren hikâyelerle öğrencilerin yeni bilgiler ışığında çözümler üretmesi ve bu çözümlerin geri bildirimini yapılması, değerlendirme yapmaya katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde hikâyenin yarım bırakılarak öğrenciler tarafından tamamlanmasının istenmesi de alternatif bir değerlendirme seçeneği olabilir.⁷⁷ Bu şekilde dersin her aşamasında hikâye etkinliği kullanılabilir.

3.1.4. Etkinlikte Kullanılan Hikâye Orijinal Haliyle Uygulanmalıdır

Seçilen hikâye etkinliği, şayet dini kaynaklı bir hikâye olacak ise hikâyenin orijinal haline sadık kalınmalıdır. Hikâyeye sonradan eklenmiş olan hurafeler çıkartılarak uygulanmalıdır. Dini hikâyelerin temel amacı öğrencide olumlu davranış değişikliğine neden olacağı için, doğru şekilde aktarılması ve öğrencilerin hikâyeyi doğru öğrenmesi gereklidir. Aksi halde öğrencilerde yanlış değer yargıları oluşması sonucu, yanlış davranışlar kazanabilirler.⁷⁸ Hikâyeyi daha etkili olması amacıyla sonradan yapılan eklemeler, bazen İslam'ın özüyle uyuşmayan inançlara neden olabilir. Hikâyeyi orijinal kaynağına bağlı kalarak ele almak⁷⁹ ve öğretimde kullanmak, hikâye etkinliğinden beklenen faydayı sağlamasına olumlu katkı sağlayacaktır.

Olağandışı olaylar ve yaşantılar daha çok masallarda geçmesine rağmen, dini hikâyelerde de zaman zaman yer bulmaktadır. Tasavvufi öğretilerde çeşitli menkıbeler bunlara örnek gösterilebilir. Bu tür hikâyelerde olağanüstü özelliklere sahip olan kahramanlarının eylemleri dini bir içerik olarak verilmektedir.⁸⁰ Bu da özellikle çocukların hayalperest olmasına ve içinde yaşadığımız dünyanın reel gerçeklerine aykırı düşerek yaşadığı zorluklar karşısında sürekli olağanüstü bir durumun olacağı inancına sahip olmasına, kendisi çaba sarf etmeden, bir şeylerin hep kendisini kurtaracağına, pasif olma inancına sahip olmalarına neden olacaktır. DKAB derslerinde kullanılacak olan hikâye etkinlikleri öncelikle dini kaynaklarda geçen hikâyeler arasından seçilmelidir. DKAB dersi öğretmeni her zaman kazanıma uygun bir hikâye etkinliği bulamayabilir. Bu durumda kişilerin başından geçmiş veya

⁷³ Beyza Bilgin, "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler", s.51–74.

⁷⁴ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173–195.

⁷⁵ Mehmet Zeki Aydın, *Din Öğretiminde Yöntemler*, s.119, 146, 190, 240, 267.

⁷⁶ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173–195.

⁷⁷ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173–195.

⁷⁸ Beyza Bilgin, "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler", s.51–74.

⁷⁹ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173–195.

⁸⁰ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım", s.99–117.

yaşadığımız hayat içerisinde örnek olabilecek hikâyelerin seçilmesi de kazanımın gerçekleşmesinde etkili olacaktır. Ayrıca seçilen hikâye etkinlikleri ahlaki prensiplerle de ters düşmemelidir.

3.1.5. Hikâye Etkinlikleri Öğrencilerin Seviyelerine ve Dillerine Uygun Olmalıdır

Seçilen hikâye etkinlikleri çocukların seviyelerine uygun olmalıdır. Hikâye ile çocukların ilgi ve ihtiyaçları arasında bağlantı olması gerekir.⁸¹ DKAB dersleri 4.sınıftan 8.sınıfa kadar seviye ve yaşa göre farklılık gösterdiği için, bu yaş grubu çocuklarının ilgi ve istidatları gözetilerek hikâye etkinlikleri seçilmelidir.⁸² Çocuklar seviyelerine göre hikâyeleri algılamaktadırlar.⁸³ Kur'an Kıssaları da olsa soyut konuların işlendiği hikâyeler çocuklara göre işlenmelidir.⁸⁴

Hikâye etkinliğinde sınıf seviyesi önemli olduğu gibi hikâyenin dili de önemlidir. Hikâye etkinliğinde çocuğun gelişim düzeyine uygun bir dil kullanılmalıdır. Hikâyelerin dili doğru öğrenme sürecinde, öğretime önemli bir katkısının olduğunu söylemek yanlış olmaz. Hikâyelerdeki dil zenginliği, o çocuğun dilini geliştirir.⁸⁵ Diğer taraftan ise çocuk yaşadığı dönemde kullanılan dili ve kavramları anlayabilir. Hikâyenin orijinaline sadık kalınacak diye çok eski zamanlarda kullanılan dil ve kavramlar çocuğun hikâyeyi anlamamasına neden olacaktır. Bu durum da çocuğun ilgisini dağıtacak ve kazanım gerçekleşmeyecektir. Hikâye etkinliğinde anlatım metoduyla hikâye işlenecek ise öğretmenin ses tonu, hareketleri ve mimikleri hikâye ile örtüşmeli ve hikâyedeki o ruhu yansıtmalıdır.

3.1.6. Hikâye Etkinliği Kullanılırken Ortam Hazırlanmalıdır

Hikâye etkinliği uygulanırken sınıf ortamı, eldeki imkânlar ile hikâyedeki özelliklere uygun olarak hazırlanmalıdır. Çok basit araçlar ile hikâye etkin bir şekilde kullanılabilir. Sınıf ortamında hikâyenin etkinliğini artırmak için projeksiyon / yansıtım ve bilgisayar cihazıyla hikâyeye uygun sunu ve resimler yansıtılabilir. Öğretmenin sesini bastırmayan, öğrencileri rahatsız etmeyen hikâyeye uygun bir müzik yayını yapılabilir. Düz anlatım ile yapılan etkinlikler öğrenciler için sıkıcı olabilir, bunu engellemek için derslerde projeksiyon / yansıtım ve bilgisayar yardımıyla hikâye etkinliği film, sunu vb. gösterimlerle daha etkili bir hale getirilebilir.

Hikâye etkinlikleri, eğitim teknolojileriyle kullanılacak ise öğretmen derse başlamadan hazırlığını yapmalıdır. Hatta ders zili çalmadan sınıfa gidip eğitim teknolojilerini hazır hale getirmelidir. Aksi durumda zaman kaybına neden olacak ve öğrencilerin derse karşı dikkatleri azalacaktır.

3.1.7. Hikâye Etkinliğinde Değerlendirme ve Dönüt Düzeltme Yapılmalıdır

Bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi değerlendirme ve dönüt-düzeltme olmadan eğitimin amacına ulaşp ulaşmadığını ölçmek mümkün değildir. Bu amaçla hikâye etkinlikleri hazırlanırken sonuç öğrenci tarafından açıkça anlaşılır olmalıdır. Hedeflenen ahlaki çıkarımlar açıkça anlaşılır olarak düzenlenmeli ve çocuklar tarafından zorlanmadan anlamlandırılması sağlanmalıdır.⁸⁶

Hikâye etkinliği uygulanırken çocuklara zaman zaman etkinlik ile ilgili sorular sormak suretiyle çocukların ilgisini canlı tutmak gerekir. Uygulama esnasında öğretmen tarafından zaman zaman öğrencilerin öğrenme durumları da kontrol edilmelidir. Etkinlik esnasındaki dönüt-düzeltme sayesinde çocukların yanlış anlamaları engellenmiş olur. Öğretmenler, öğrencileri eleştirel düşünmeye alıştırmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin doğru bilgileri yanlış bilgilerden ayırarak bu bilgilerini kontrol etmelerini teşvik etmelidirler.⁸⁷ Hikâye etkinliği tamamlandıktan sonra, öğretmen hikâye ile kazanılması gereken içerik arasındaki bağlantıyı bir kez daha vurgulayarak öğrencilerin hikâyeyi ne kadar anladıklarını ve konuyu ne derecede öğrendiklerini kontrol etmelidir. Böylece hikâye kullanımının dersin amacına ulaşmasını sağlayıp sağlamadığı da anlaşılacaktır. Hikâye etkinliğinin sonunda değerlendirme yaparken öğrencilerden hikâyeyi özetlemesi⁸⁸ ve düşünmeyi gerektiren sorular

⁸¹ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173-195; M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım", s.99-117.

⁸² Halit Ev, "İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan DKAB Müfredatı İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler", *DEÜİF Dergisi*, İzmir, 1998, s.93-117.

⁸³ Beyza Bilgin, *Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler*, s.51-74.

⁸⁴ Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", s.237-252.

⁸⁵ Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", s.237-252; Yaşar Fersahoğlu, "Din Eğitim ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye", *Erzurum Kalkınma Ekonomisi Vakfı Akademik Dergisi*, Erzurum, 2003, s.121-130.

⁸⁶ Muhiddin Okumuşlar, "Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikaye", s.237-252.

⁸⁷ Beyza Bilgin, "Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler", s.51-74.

⁸⁸ M. Nur Pakdemirli, "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı", s.173-195.

sorarak doğru davranışın çocuklar tarafından bulunmasına yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin hikâyeyi zihinlerinde resmetmelerine yardımcı olunmuş olunur. Öğretmen öğrencilerin çevrelerinde yaşadıkları veya başından geçen olaylarla ilgili olarak hikâyeyi ilişkilendirmelerini de isteyebilir. Kısacası eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerlendirme ve dönüt-düzeltilme olmadan faaliyet sonuçlanmış olmaz.

4. Din ve Temizlik Ünitesi Örnek Hikâye Etkinlikleri

4.1. Abdestle Temizlenmek

Hikâye Etkinlik Planı	
Ders	DKAB dersi.
Sınıf	4
Yaklaşık süre	Bir ders saati. (20dk.)
Dersin aşaması	Gelişme bölümü.
Ünite	Din ve Temizlik.
Kazanımlar	1. İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir. 1.1. İbadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir. 1.2. Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur. 2. Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir. 2.1. Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden, giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur.
Hikâyenin adı	Abdestle temizlenmek.
Kullanılabilecek yöntem/metot ve teknikler	Anlatım (sunuş yolu), soru-cevap, grup çalışması, gösteri, geri plandaki düşünceleri bulma, örnek olay analizi, problem çözme, örnek verme, sonuç çıkarma, dramatizasyon, hikâye yazma veya tamamlama vb.
Araç, gereç ve materyaller	Projeksiyon cihazı, bilgisayar, etkinlik kâğıtları vb.
Etkinliğin Uygulama Bölümü	
1. Temiz olmakla ilgili ders konusu işlenir. Abdestin nasıl alındığı, uygulamalı olarak işlenir. Abdestin aynı zamanda manevi bir temizlik olduğu öğrencilere açıklanır. Abdestin, namaz için bir ön şart olduğu öğrencilere açıklanır. 2. Derse karşı ilgilerini artırmak için hikâyenin adı öğrencilere söylenir ve öğrencilere “Niyet etmeden elimizi ve diğer uzuvlarımızı yıkarsak Abdest almış olur muyuz?” sorusu gibi ilgi çekici sorular sorulabilir. 3. Dersin gelişme bölümünde aşağıdaki hikâye etkinliği, etkinlik kâğıtları çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır ve hikâye öğretmen tarafından okunur veya hikâyenin sunu hali mevcut ise bilgisayar ve yansıtım yardımıyla kullanılır. 4. Anlaşılması güç olan kavramlar, etkinlik esnasında veya öncesinde tahtaya yazılır ve açıklanır. (Teravih, Abdest) 5. Etkinlik kâğıdındaki açıklama ihtiyacı duyulan alanlar varsa, öğretmen tarafından açıklamalarda bulunulur. Öğrencilerin dikkatinin hikâyenin ana fikrine (Abdest almanın önemi) yoğunlaşmaları sağlanır. Öğrencilere anlaşılmayan bir durumun olup olmadığı sorulur, yanlış anlaşılmalara meydan verilmez.	

Hikâye Etkinliği

Cami avlusuna gezmek için her gidişinde, şadırvanda abdest alanları izlerdi, Selim. Ellerini, yüzlerini, ayaklarını yıkayan insanlara bakardı merakla. Evde de babasını, annesini gördü abdest alırken. Annesi birkaç defa abdest aldırması ona. Hani o Ramazan günlerinde ailecek gidilen teravih namazlarından birindeydi galiba. "Camiye girerken temiz olmalı insan" demişti gülümseyerek. Namaz kılmayı henüz bilmiyordu, ama her namaz kılışında annesinin, babasının yanında durur; onlarla beraber eğilir, onlarla beraber kalkardı. Ama namaza durmadan önce onlar gibi abdest almak hiç aklına gelmemişti. Belki artık öğrense iyi olacaktı.

Annesine, babasına sorsa, onlar hemen öğretirlerdi. Ama Selim onlara bir sürpriz yapmaya karar verdi. Bu yüzden bisikletine binip doğruca şadırvana gitti. İkinci vakti yaklaşmak üzereydi. Şadırvanda abdest alan birkaç kişi vardı. Bir kenara çekilip, onları izlemeye koyuldu. Önce eller, sonra ağız, burun, yüz... Ama aklında tutamıyordu ki! Kollar baştan önce mi yıkanıyordu, sonra mı? Ağız mı yoksa burun mu daha önce temizleniyordu, kafası iyice karışmıştı. "En iyisi yeni baştan başlamak" diye düşündü. Ayakkabılarını çıkardı, kollarını sıvadı ve şadırvana oturdu. Şimdi abdest almaya gelen birini bekliyordu. "Hah, biri geliyor. İnşallah abdest almaya gelmiştir. Ayakkabılarını çıkardı, kollarını sıvadı; evet evet abdest alacak!" Ona bakarak, yaptıklarının aynısını yaparak abdest alabilirdi Selim. Onunla birlikte önce ellerini güzelce yıkadı, sonra ağızını, burnunu, yüzünü, kollarını, başını ve kulaklarını... En son da ayaklarını... Abdesti tastamam almıştı işte. "Aslında o kadar da karışık değilmiş." dedi kendi kendine. "El, ağız, burun, yüz, kollar, baş, kulaklar ve ayaklar... İşte hepsi bu! Akşam annemle babam beni abdest alırken görünce, kim bilir nasıl mutlu olacaklar!" Gerçekten de düşündüğü gibi oldu. Annesine ve babasına nasıl abdest aldığını göstermesi, ikisini de çok mutlu etmişti. Bir yandan da anlatıyordu: "Önce ellerimi iyice yıkıyorum, sonra ağızımı ve burnumu üç defa yıkıyorum. Üç kere de yüzümü yıkadıktan sonra önce sağ, sonra sol kolumu yıkıyorum. Başımı, kulaklarımı ve ayaklarımı da yıkadıktan sonra abdestim bitmiş oluyor. "Aferin Selim!" diye kucaklayıp kaldırdı babası. "Söyle bakalım, kimden öğrendin abdest almayı?" "Mahalle camisinin avlusuna gezmeye gitmişim. O zaman abdest alanları seyrettim. Onlardan öğrendim." Babası Selim'i kucağından yere indirdi: "Çok güzel. Şimdi de ben sana bir şey öğreteyim, ister misin?" "Elbette babacığım."

"Biliyorsun, abdest almak temizlik demektir. Allah'ın huzuruna kirlerimizden arınmış olarak çıkmak için alırız, abdesti. Ama şunu da bilmelisin, abdest almak sadece görünen kirlere temizlenmek değildir; günahlardan da temizlenmektir. Sevgili Peygamberimiz: "Mümin bir kul abdest aldı mı yüzünü yıkayınca, gözüyle bakarak işlediği bütün günahlar suyun son damlasıyla yüzünden dökülür iner. Ellerini yıkayınca elleriyle işlediği hatalar suyun son damlasıyla ellerinden dökülür iner. Ayaklarını yıkayınca da ayaklarıyla giderek işlediği bütün günahları suyun son damlasıyla dökülür iner. (Öyle ki abdest tamamlanınca) günahlarından arınmış olarak tertemiz çıkar", diye müjdelemiş bizi. Bu ne kadar güzel bir müjde değil mi? "Evet, baba. Elimden kirlerin akması gibi, günahlarım da akacak öyle mi abdest alırken?" "Evet, aynı dediğin gibi." Selim çok mutlu oldu. Artık namaza her duruşunda abdestini alacaktı. Çünkü Allah'ın huzuruna tertemiz çıkmak istiyordu. Top oynarken, misket yuvarlarken, bisiklet sürerken kirlenen eller yıkanmadan namaz kılınır mıydı hiç!⁸⁹

Etkinliğin Değerlendirme Bölümü

1. Hikâye etkinliğinden sonra, önce istekli öğrencilerden başlanmak üzere hikâyeden ne anladıklarını ölçmek amacıyla "Abdest nasıl alınır?" gibi sorular, soru-cevap yöntemiyle sorulur.
2. Etkinlik kâğıdına ne anladıkları yani sonuç çıkarmaları, çocuklara; Abdest almayı nereden öğrendiklerini ve Abdest almayı, sırasıyla yazmaları istenebilir.
3. Hedefe ulaşıp kazanım gerçekleşmiş ise etkinlik sonlandırılır.
4. Hedefe ulaşılamayıp kazanım gerçekleşmemiş ise eksikler öğretmen tarafından görülür ve onun üzerinde durularak eksiklerin tamamlanması sağlanır.

⁸⁹ Nazlı Hilal Kızılkaya, *Çocuğumla 1 Ayet, 1 Hadis, 1 Hikâye*, Mavi Lale Kitapevi Yayınları, İstanbul, 2008, s.105–111.

D. SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Sonuç

Değişimin hızlı yaşandığı günümüz dünyasında birçok alanda meydana gelen gelişmeler, eğitim alanını da etkilemiş ve eğitim programlarının anlayışlarını baştan sona değiştirmiştir. Bu durum eğitim öğretim sürecini de etkilemiş ve öğrenci-öğretmen rollerini değiştirmiştir. Davranışçı öğrenme anlayışından bilişsel öğrenme anlayışına, bilişsel öğrenme anlayışından da yapılandırmacı öğrenme anlayışına doğru bir geçiş meydana gelmiştir.

İnsani değerlere verilen önemin hızla geliştiği günümüzde, bu değerler unutulacak verilecek olan bir eğitim, özelde de din eğitimi düşünülemez. Eğitim bir etkileşim ve iletişim sürecidir. Öğretmen ne söylerse söylesin, öğrencinin ihtiyaç ve ilgi alanına hitap edemediği sürece, tek taraflı olacak ve doğal olarak da iletişim gerçekleşmeyecektir. Din eğitimi verilirken insanın psikolojik, sosyolojik ihtiyaçları gözetilerek bir din eğitimi verilmesi, hem öğretmeni hedefe götürmüş olacak hem de toplumda ve insanlar nezdinde dine verilen değeri artırmış olacaktır.

Eğitim programlarında uygulanan yapılandırmacı anlayış, din eğitiminde de uygulanmıştır. Ancak bu yapılandırmacı yaklaşım elbette mükemmel bir felsefi yaklaşım olduğunu ve başkaca bir felsefi yaklaşımın olmayacağını söylemek çok doğru bir ifade olmaz. Ancak eğitim felsefesi açısından bakıldığında günümüzün insani ihtiyaçlarını karşıladığı ve insani değerleri dikkate aldığı söylenebilir.

Din eğitiminde uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma göre, din dersi işlenirken öğretmen daha önce olduğu gibi sınıf ortamında bütün eğitim faaliyetlerini kendisi yerine getiren, her aşamada kaynak olan bir konumda değildir. Öğretmen, öğrencilerin kendisine sunulan verilerden hareketle bilgiyi kendi kendine bulabilmesi, yorumlayabilmesi, kavrayabilmesi ve sentezleyebilmesi; eski bilgilerinin üzerine yeni bilgilerini inşa edebilmesi için öğrencilere rehberlik eden bir konuma gelmiştir. Aslında öğretmenin rehber olmayıp kaynak olduğu eski sistemde, öğretmen olmak daha kolaydı. Çünkü öğretmen karşıdaki muhataplarını dikkate almadan, dersin tek temel kaynağıydı. Bu durum öğretmenin işini kolaylaştırmaktaydı. Ancak yapılandırmacı anlayışa göre ise öğretmen yine dersin her bölümünde etkin olup sadece öğrencilerin bilgiyi yordama kısmında onlara rehberlik edecektir. Bu durum aslında daha da zordur. Çünkü her an sınıf ortamını sıcak tutup öğrencilerin tepkilerine göre dersi çevirmek durumundadır. Bu durum ise öğretmenin derse hazırlıklı olmasını ve ders etkinliklerinin aktif bir şekilde kullanılmasını beraberinde getirecektir. Öğretmen dersin her aşamasını ayrıntılı bir şekilde planlamalı, öğrencileri kendi haline bırakmadan onları yönlendirmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, derste öğrencilerin öğrenmesi gereken kazanımlar tespit edilmiştir. Bu kazanımlar ders ve sınıf olarak, bir birini tamamlayan tarzda planlanmıştır. Bu kazanımlarla öğrencilerde davranış değişikliği olması hedeflenmiştir. Ancak bu kazanımları gerçekleştirirken öğrencinin bilgiyi kendi içinde tekrar yoğunlaştırması ve kendi bünyesinde onu hazmedip bir arı gibi haline getirmesi için bu kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayacak ve bizim de konumuzu oluşturan etkinlikler ve özelde de hikâye etkinliğinin uygulanması önem arz etmektedir. Öğretmen istenilen asıl görev, öğrenci seviyesi ve çevre şartlarına göre hikâye etkinliklerini, dersin hangi aşamasında, ne kadar sürede ve hangi kazanımı gerçekleştireceğini oluşturması ve öğrencilere bunu bir plan dâhilinde sunması olmalıdır.

Çalışmamızda ana problem olarak DKAB dersi öğretim programında yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış kazanımların uygulanmasında etkinliklerin uygulanışı ve özelde de hikâye tekniğinin uygulanışının kazanımları gerçekleştirmesindeki rolü ne ve nasıl olmalıdır, olmuştur.

DKAB dersinin bütün sınıf ve ünitelerinde bu çalışmamızı yapmamız mümkün olmamış ancak ilköğretim 4. sınıf DKAB dersi Din ve Temizlik ünitesi kazanımlarının gerçekleşmesine yönelik hikâyeler tespit edilmiş ve ders esnasında nasıl uygulanacağı bir plan dâhilinde anlatılmıştır.

Sonuç olarak, araştırma sonunda hikâye etkinliklerinin, ibadet öğrenme alanlarında kazanımların gerçekleşmesine katkı sağladığı ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğrenme süreçlerinin hazırlanmasına olumlu katkısı ortaya çıkmıştır. Bu durumda 4.sınıf Din ve Temizlik ünitesinde hikâye etkinliklerinin kazanımların gerçekleşmesine katkı sağladığı görülmüştür.

2. Öneri

Bu çalışmanın araştırması esnasında, eğitim programlarının temelini oluşturan kazanımların gerçekleşmesine katkı sağlayacak etkinliklerin, DKAB dersi dışındaki derslerin ders kitaplarında da yeterince yer verilmediği görülmüştür. Ders kitaplarının kapsamı düşünüldüğünde konular ile konuların pekişmesi için düşünülen etkinliklerin yer alması, kitapların hacmini artıracak için hem DKAB dersleri hem de diğer derslerin kazanımlarına göre hazırlanmış ayrı bir etkinlik veya öğrenci çalışma kitabının hazırlanmasını önermekteyiz. Diğer taraftan konumuzu oluşturan DKAB derslerinin kazanımlarını gerçekleştirmek için hazırlanmış olan, hikâye etkinliklerinden oluşan bir hikâye etkinlik veya öğrenci çalışma kitabının hazırlanmasını da önermekteyiz.

Genel anlamda bütün ders kitapları incelendiğinde, insani değerlere önem verilerek hazırlandığı takdire şayandır. Aynı zamanda insani değerlerin bir yansıması olarak öğrencilere hak ve özgürlüklerinin öğretildiği ve bu konuların çok üzerinde durulduğu görülmüştür. Diğer taraftan günümüz eğitim kurumları göz önüne alındığında yaşanan sorunların temel kaynağının hak ve özgürlüklerin mütemediyen öğretildiği ancak her hak ve özgürlüğün vazgeçilmez ikizi olan sorumluluğun çok vurgulanmadığı görülmüştür. Öğrenciler hak ve özgürlüklerini iyi şekilde bilmekte ama hiçbir sorumlulukla zorunlu tutulmadıkları, zaman zaman eğitim kurumlarında ve özel hayatlarında sorunlar yaşadıkları ve daha vahimi toplumsal sorumluluk bilincinin yerleşmediği tespit edilmiştir. Ders kitaplarında öğrencilere hak ve özgürlükleri öğretilirken sorumlulukları da hemen akabinde öğretilmelidir. Bu doğrultuda ders kitapların tekrar gözden geçirilmesi önerilerimiz arasındadır.

E. KAYNAKÇA

- [1] AÇIKGÖZ, Kamile Ün. Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayınları, Ocak-2007.
- [2] AKYÜREK, Süleyman. Din Öğretimi. İstanbul: Nobel Yayınları, 2009.
- [3] Din Öğretiminde Kavram Öğretimi. İstanbul: Dem Yayınları, 2004.
- [4] ALTAŞ, Nurullah. Öğretmen El Kitabı (Orta Öğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi). İstanbul: Dem Yayınları, 2007.
- [5] AYDIN, Hasan. Felsefi Temelleri Işığında Yapılandırmacılık. Ankara: Nobel Yayınları, 2007.
- [6] AYDIN, Mehmet Zeki. Din Öğretiminde Yöntemler. Ankara: Nobel Yayınevi, 2009.
- [7] BİLGİN, Beyza. «Ahlak Terbiyesinde Dini Hikâyeler.» Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1994: 51-72.
- [8] Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi. Ankara: Gün Yayıncılık, 2001.
- [9] İslam ve Çocuk. Ankara: DİBY, 2004.
- [10] BİLGİN, Beyza ve Mualla SELÇUK. Din Öğretimi. Ankara: Gün Yayıncılık, 2000.
- [11] COŞKUN, Mehmet Kamil. «DKAB Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yöntem Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi» Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Kasım 2012, Cilt 1, Sayı 4, Makale 29, s.267-268.
- [12] ÇANDAR, Habibe, ŞAHİN, Ali E. «Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri», H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 44-2013:110.
- [13] ÇELEBİ, Ahmed, ve Ali Çeviri: YARDIM. İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi. İstanbul: Damla Yayınevi, 1998.
- [14] DEMİREL, Melek, G. Koç. «Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma.» Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2004/27.
- [15] DEMİREL, Özcan. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2003.
- [16] DİBY. Dini Kavramlar Sözlüğü. İstanbul: DİBY-Tavaslı Matbaacılık, 2009.
- [17] DOĞAN, Hıfzı. «Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı.» Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara-1975, 7(14).

- [18] DÖKMEN, Üstün. Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Remzi Kitapevi, 2008.
- [19] ERTÜRK, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan, 1982.
- [20] EV, Halit. «İlköğretim DKAB Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme.» DEÜİFD XXXII, 2010: 139-167.
- [21] «İlköğretim İkinci Kademesinde Okutulan DKAB Müfredatı İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler.» DEÜİF Dergisi, 1998: 93-117.
- [22] FERSAHOĞLU, Yaşar. «Din Eğitim ve Öğretiminde Bir İletişim Yöntemi Olarak Hikâye.» EKEV Akademi Dergisi, 2003: 121-130.
- [23] GÖĞÜŞ, Beşir. Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi, 1978.
- [24] GÖKÜŞ, Şeref. «Din öğretiminde gezi-gözlem yöntemi ve bir uygulama örneği.» TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi, 2020, 28.28: 115-144.
- [25] HAYTA, Akif. «İbadetler ve Ruh Sağlığı.» Gençlik, Din Ve Değerler Psikolojisi içinde, yazar Hayati HÖKELEKLİ, 117-152. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2002.
- [26] IZUTSU, Toshihiko. Kuran'da Dini ve Ahlaki Kavramlar. İstanbul: Pınar Yayınları, 2010.
- [27] KABAPINAR, Yücel. «Uygulama ve Değerlendirme Ölçütleriyle Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Empati.» Değerler Eğitimi Dergisi, İstanbul: 119-142.
- [28] KALKAN, Ümit; BAŞKONAK, Mustafa; TEPE, Muhammet İbrahim. «Din Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının İncelenmesi: KKTC Örneği.» Turkish Studies, 2021, 16:1.
- [29] KAYA, Mevlüt. «Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Ahlak Eğitiminde Kullanılması.» Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Samsun-1996: 135-155.
- [30] KAYMAKCAN, Recep. «AİHM Din Dersi Kararı Nasıl Anlaşılmalı?» DEM Dergisi, Yıl:1, Sayı:2, 2007: 60-61.
- [31] Din Kültürü Öğretmenlerine Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri, Yeni Eğilimler: Çoğulculuk ve Yapılandırmacılık. İstanbul: Dem Yayınları, 2009.
- [32] KIZILABDULLAH, Yıldız. «Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi.» Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2008.
- [33] KIZILKAYA, Nazlı Hilal. Çocuğumla 1 Ayet, 1 Hadis, 1 Hikâye. İstanbul: Mavi Lale Kitapevi Yayınları, 2008.
- [34] KÖYLÜ, Mustafa. Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi Nobel Yayınları. Ankara: Nobel Yayınları, 2010.
- [35] Milli Eğitim Bakanlığı. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,ve 8 sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB. Yay., 2010.
- [36] Milli Eğitim Bakanlığı. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB. Yay., 2018.
- [37] OĞUZKAN, A.Ferhan. Yerli ve Yabancı Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Emel Matbaacılık, 1983.
- [38] OKTAY, Ayla. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Pegem Akademi Yayınları, 2010.
- [39] OKUMUŞLAR, Muhiddin. «Din Eğitiminde Etkin Bir Yöntem Olarak Hikâye.» Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2006: 237-252.

- [40] «5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği» SÜİFD/24, 2007: 175.
- [41] Yapılandırmacı Yaklaşım ve Din Eğitimi, Yediveren Kitap, Konya, 2008.
- [42] ÖZDEMİR, Saadettin. «İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Kullanılması», Marife Bilimsel Birikim, 11(3), 145-162. (2011).
- [43] ÖCAL, Mustafa. Din Eğitim ve Öğretiminde Metotlar. Ankara: TDVY, 2001.
- [44] ÖZDEN, Yüksel. Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.
- [45] PAKDEMİRLİ, M. Nur. «İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımı.» DEÜİFD, İzmir-2009: 173-195.
- [46] «İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Hikâye Kullanımının Önemi: Eğitim Psikolojisi Açısından Bir Yaklaşım.» Değerler Eğitim Dergisi, 2011: 99-117.
- [47] PEKER, Hüseyin. Din ve Ahlak Eğitiminin Psikolojik ve Metodik Esasları. Samsun: Eser Matbaası, 1991.
- [48] SELÇUK, Mualla. “Din Öğretiminin Kurumsal Temelleri”, Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: MEB yayınları, 2000.
- [49] «Din Öğretimi Özgürleştiren Bir Süreç Olabilir mi?» Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Milli Eğitim, 2000.
- [50] ŞİMŞEK, Nurettin. «Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım.» Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2004, 3(5).
- [51] TAVUKÇUOĞLU, Mustafa. «DKAB Öğretim Programının Genel İlkeleri Arasında Görülen Bazı Çelişkiler.» OYDEÖP, Kayseri-1998.
- [52] TDK. Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1983.
- [53] VARIŞ, Fatma. Eğitimde program geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayınları, 1994.
- [54] YAVUZER, Haluk. Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi, 1999.
- [55] YURDAKUL, Bünyamin. «Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı.» Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Ankara, 2008.
- [56] ZENGİN, Mahmut. «Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Yeterlik Algıları», SÜİFD Cilt: XV, Sayı: 27, 2013/1: 4-5.

Makale id= 5

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-3696-4832

| 295

Güncel Yönetim Yaklaşımlarından Mantar Yönetim Yaklaşımı**Doç.Dr. Ercan Yavuz¹ , Araştırmacı Duygu Karaköse²**¹Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi²Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

*Corresponding author: Duygu Karaköse

Özet: Mantar yönetim yaklaşımı literatürde yerini yeni alan bir araştırma konusu olmakla beraber bu alanda az sayıda çalışmaya yer verilmektedir. Bu yaklaşım, örgütü bir mantar gibi düşünerek merkez noktada bir yönetici yerine ağ şeklindeki bağlantılarla aynı anda hareket eden ve karar verme noktasında hep birlikte rol oynadığı bir sistemi ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre, organizasyonun etkili ve verimli olup olmadığı noktasında bilgi ve becerilerin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşımı diğer yaklaşımlardan ayırt eden en temel özellikler, tüm kademelerdeki örgüt üyelerinin karar mekanizmasına dahil edilmesi ve örgüt üyelerinin karakteristik özelliklerine göre formal/informal rol dağılımlarının yapılmasıdır. Araştırmanın amacını "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusunun "YÖK Ulusal Tez Merkezi" tarafından yayımlanmış çalışmaların incelenmesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerin, amaç ve kapsamı, metodolojik ve istatistiksel çözümleme teknikleri açısından değerlendirmesiyle araştırmanın bulguları elde edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi aracılığıyla toplanmıştır. Bu süreç içerisinde araştırmanın kapsam ve sınırlılığı açısından tezlerin belirlenmesi noktasında, çalışmaların amaçları, anahtar kelimeleri, araştırma modelleri, veri toplama yöntemleri ve çarpıcı sonuçları ele alınmıştır. Diğer yandan hazırlanan tezlerin üniversite ve enstitü bilgileri, yayın yılı, türü ve konuları da ele alınarak araştırmanın bulguları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, hazırlanan tezlerin dört yüksek lisans tezi ve bir doktora tezi olduğu, konusu açısından işletme, ekonomi, sağlık yönetimi ve turizm konularını kapsadığı belirlenmiştir. Hazırlanan tezlerin 2019 ile 2023 yılları arasında "YÖK Ulusal Tez Merkezi" veri tabanına yüklendiği tespit edilmiştir. İncelenen tezlerin amaçlarına bakıldığında, mantar yönetim tarzı ile örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, sanal kaytarma, kolektif adalet ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin ilişkilerinin ve etkilerinin tespit edilmesi araştırmaların ana odağını oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, mantar yönetimi anlayışı çerçevesinde yönetici tarafından işgörene verilen fırsatların artırılması, işgöreni destekleyici olanakların sağlanması ve gerekli eğitim faaliyetleri ile teşvik edilmesinin mantar yönetim tarzının benimsenmesine katkı sağlayacağını savunmuşturlar.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, Mantar Yönetim Yaklaşımı, Ulusal Tez Merkezi.

Mushroom Management Approach Among Current Management Approaches

Abstract: Although the mushroom management approach is a new research topic in the literature, there are few studies in this field. This approach refers to a system in which the organization is like a mushroom and instead of a manager at the central point, it acts simultaneously with networked connections and plays a role together in decision-making. The aim of the research is to examine the studies published by the "YÖK National Thesis Center" on "Mushroom Management Approach". In this direction, the findings of the research were obtained by evaluating the theses prepared between 2000-2023 on the subject of "Mushroom Management Approach" in terms of purpose and scope, methodological and statistical analysis techniques. In this context, the data of the research were collected through document analysis method, which is one of the qualitative research methods. In this process, the aims, keywords, research models, data collection methods and striking results of the studies were discussed at the

point of determining the theses in terms of the scope and limitation of the research. On the other hand, the university and institute information, publication year, type and subjects of the theses were also taken into consideration and the findings of the research were formed. According to the findings, it was determined that the theses were four master's theses and one doctoral dissertation, and covered business administration, economics, health management and tourism in terms of subject matter. It was determined that the theses were uploaded to the "YÖK National Thesis Center" database between 2019 and 2023. Considering the objectives of the theses examined, the main focus of the researches is to determine the relationships and effects of mushroom management style and organizational cynicism, organizational silence, cyberloafing, collective justice and organizational commitment variables.

Keywords: Management, Mushroom Management Approach, National Thesis Center.

Giriş

Gelişim gösteren yönetim şekillerinin beraberinde örgütün rekabet seviyesindeki artış; etkili bir o kadar da verimli bir iş ortamı mümkün kılmakta, işletmeye olumlu şekilde dönüş sağlamaktadır. Bu açıdan incelendiğinde ise daha etkili ve verimli değişkenlere gereksinim duyulmaktadır.

Örgüt yönetimindeki değişen ve gelişen ekonomik koşullar, teknoloji ve sanayinin de beraberinde getirdiği yönetim anlayışında gelişim ve yenilikler yaratmaktadır. Bunun nedenleri arasında ise küreselleşme büyük bir rol oynamaktadır. İşletmeler varlığını devam ettirmesi açısından bu küreselleşen dünyada yerini sürekli yenileyerek, gelişerek değişen koşullara uyum sağlamaya çalışmaktadır (Şen, 2019).

İşgörenlerin çalışma motivasyonundaki azalış, hizmet kalitesindeki verimsizlik ve iş tatminsizliği gibi çeşitli konular yönetimdeki olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bu bakımdan işgörenin örgüte olan bağlılığı, örgütsel bağlılığı da etkileyen faktörleri beraberinde getirmektedir (Şen, 2019).

İşletmelerin mevcut yapısında yönetici ve işgörenler olmak üzere iki farklı kavram yer almaktadır. Yönetici, bir organizasyonun faaliyetlerini yöneten ve kontrol eden kişidir. Yöneticiler, işletme, kamu sektörü, eğitim, sağlık ve diğer sektörlerde de yer almaktadır. Genellikle bir işletmenin üst düzey yöneticileri; stratejik planlama ve karar verme işlemlerini yürütürken, orta düzey yöneticiler; belirli bir bölümün faaliyetlerini yönetir ve alt düzey yöneticiler; günlük işlerin yürütülmesini sağlamaktadır (Smith, 2021). İşgören kavramı ise, bir işverenin hizmetleri karşılığında çalışan kişidir. İşgören terimi genellikle çalışanlar için kullanılmakta ve işçileri, memurları, yöneticileri ve diğer tüm çalışanları kapsamaktadır. (TDK, Erişim tarihi: 14.04.2023). Bu noktada yönetici ve işgöreni bir çatıda buluşturan işletmelerin esas unsurları arasında yer alan “yönetim” kavramıdır. Yönetim, bir organizasyonun kaynaklarını ve faaliyetlerini planlama, yönlendirme ve kontrol etme sürecidir. Bu süreçte; organizasyonun hedeflerine ulaşmak için stratejiler geliştirilir, kaynaklar tahsis edilir ve personel yönetimi yapılmaktadır. Yönetim, özellikle işletmelerde, birçok farklı disiplini kapsar ve genellikle yönetim teorisi; organizasyon davranışı, pazarlama, finans, insan kaynakları yönetimi gibi konuları içermektedir (Daft, 2015).

Tekin ve Binicioğlu (2017), mantar yönetim yaklaşımını bilgi ve gücün sadece yöneticinin elinde olması, işgörenlerin eleştiri ve sorgulanma gibi bir tutum içerisinde olamaması şeklinde ifade ederken, Kılıç, işgörenlerin her detaya sahip olmasının üretkenliği açısından olumsuzluk yaratacağını savunmuştur (Kılıç, 2015).

Yönetim bilimi alanında birbirinden bağımsız birtakım araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların alana ve araştırmalara yapacağı katkı son derece önemli bir nokta iken bu çalışmaların sınıflandırılması, eğilimleri ve araştırmaların sonuçlarına dayalı değerlendirmeler yapma da bir o kadar önemlidir. Bir konudaki araştırmaların sonuçları birbirini desteklediği gibi birbirleri arasında çelişkili sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir. Bu araştırmada “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezler belirlenmiş kategoriler kapsamında sınıflandırılmış, elde edilen veriler içerik analizi yapılarak araştırmacıların bilgisine sunulmuştur.

Araştırma konusu ile ilgili ülkemizde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinde; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Havva

Aydın tarafından 2023 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olan, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Saadet Gündüz tarafından 2023 yılında doktora tezi, Selçuk Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Mourtada Abdulhamed Abdulwahab ABODAQA tarafından 2022 yılında yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Hatice Demir tarafından 2022 yılında yüksek lisans tezi ve Gümüşhane Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Burcugül Şen tarafından 2019 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olan toplamda 5 tez incelenmiş, genel bir değerlendirme sunulmuştur. Araştırmada, çalışmaların hepsinin nicel yöntemlerle, ölçekler kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir. Aydın (2023) tarafından yapılan çalışmada sağlık çalışanlarının mantar yönetim algılarını ve örgütsel sinizm düzeylerini belirleyip, çalışanların mantar yönetim algılarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda ise çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, mantar yönetim algılarının ise yaş, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Mantar yönetim ile örgütsel sinizm arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve çalışanların mantar yönetim algısının örgütsel sinizm düzeyini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Gündüz (2023)'ün yaptığı çalışmada, Ankara'daki özel bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin mantar yönetim tarzı algılarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolünü amaçlanmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda mantar yönetim tarzının örgütsel sessizliği, mantar yönetim tarzının örgütsel sinizmi negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Abodaqa (2022) tarafından incelenmiş olan çalışmada, mantar yönetim yaklaşımı ile çalışanların sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, mantar yönetim tarzının örgütsel sessizliği, mantar yönetim tarzının örgütsel sinizmi negatif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Demir (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, sağlık çalışanlarında "Mantar Yönetim" ve "Kolektif Adalet" ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bunun sonucunda, "Mantar Yönetim" alt boyutları ile "Kolektif Adalet" algısı arasında anlamlı, güçlü ve negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Şen(2019)'in incelemiş olduğu çalışmada, turizm işletmelerinde çalışan bireylere yönelik uygulandığı düşünülen mantar yönetim yaklaşımının, örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda ise Ankete katılan çalışanların örgütsel bağlılık ve mantar yönetim yaklaşımı algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu kapsamda çalışmanın amacı güncel yaklaşımlardan olan mantar yönetim yaklaşımını kavramsal bir boyutta incelemektir. Bu yaklaşımın işgören ve yönetici açısından önemi olup olmadığını tespit etmektir. Bu noktada literatüre katkı sağlamak ve uygulamaya dönük sonuçlar elde edilmesine yardımcı olmak için bu araştırma yapılmıştır.

Bu araştırmayla, 2000-2023 yılları arasında "YÖK Ulusal Tez Merkezi" veri tabanı üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili yayınlanan tez çalışmalarının son yıllarda önem kazanan bu yönetim anlayışını konu, yöntem, içerik ve sonuç gibi kategorilerde hangi verileri sağladığının belirlenmesi ilerde yapılacak olan akademik çalışmalara yol gösterici olacaktır. Bu amacı geliştirmek için; konu alanı, araştırma modeli, veri toplama yöntemi, araştırmaya katılan yazar, yayınlanma yılı, türü, amacı ve sonuçlar açısından nasıl bir dağılım göstermesi gibi sorulara cevap aranmıştır.

1.Kavramsal çerçeve

Yönetim evrensel bir kavramdır. Yönetim kavramı, yönetici ve işgöreni kapsayan ve önceden ne tür davranışlar sergileneceği hususunda saptanması zor bir alandır. Bunun nedeni ise insanı ve insan davranışlarını konu almasıdır. Yönetim, insanı örgüt içerisinde hem yönetici hem de işgören bağlamında ele almaktadır. Bu kavram, yaşamın birçok alanında karşımıza farklı şekillerde çıkmaktadır.

Yönetim biliminin gelişimine tarihsel bir perspektiften bakıldığında; klasik yaklaşımlar, neoklasik yaklaşımlar ve örgütü bir sistem olarak ele alan sistem yaklaşımları şeklinde sınıflandırılmaktadır (Düren, 2000; Erdoğan, 2000).

Yönetim kavramı günümüze kadar birçok araştırmacı tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlara bakıldığında ortak payda insandır. Ancak bu ortak payda olan insan kavramını yönetim alanında araştırmacılar farklı anlamlar yüklemektedir. Bahsedilen tanımlara değinilecek olunursa:

Yönetim, bir organizasyonun veya işletmenin kaynaklarını planlama, organizasyon, yönlendirme ve kontrol etme sürecidir. Yönetim; personel, bütçe, hedefler, stratejik planlama ve operasyonlar gibi bir

dizi faktörü yönetmektedir. Bu yönetim süreci, organizasyonun amacına ulaşmasına yardımcı olurken ve kaynakların etkili ve verimli kullanımını da sağlamaktadır (Robbins, S. P., Coulter, M., & DeCenzo, D. A., 2017).

Barnett T. ve ark. göre sorun yönetimi; işletmelerin kriz durumlarında hızlı ve etkili bir şekilde hareket etmelerine yardımcı olmakta ve ayrıca işletmelerin toplumsal beklentilerle uyum sağlamalarına da yardımcı olmaktadır (Barnett, T., & Valentine, S., 2004). Bu noktada yönetim kavramının örgütlerdeki etkisini incelemek amacıyla yapılan birtakım çalışmalara örnek verecek olursak:

Yapılan bir çalışmada işletmelerde etik iklimin stratejik yönetim ve işletme performansı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, etik iklimin stratejik yönetim sürecine katkıda bulunduğu ve işletmelerin performansını artırdığı saptanmıştır (Cohen, J. R., Pant, L. W., & Sharp, D. J., 2019).

İncelenen bir araştırmada stratejik yönetim sürecinde yaratıcılığın önemi hususunda inceleme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, yaratıcılığın stratejik yönetim sürecinde önemli bir rolü olduğu ve işletmelerin rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Arslan, A., & Altıntaş, G., 2020).

Tan (2015) 'a göre yönetici, bir organizasyonun belirli bir biriminde veya tüm organizasyonda liderlik yapmakla sorumlu olan kişidir. Yöneticiler; kaynakları yönetir, hedefleri belirler, stratejiler oluşturur ve uygular, işletme operasyonlarını yönetir, çalışanları yönetir ve performanslarını takip eder.

Yönetici, bir organizasyonda yönetim sorumluluğunu üstlenen kişi veya kişilerdir. Bu kişiler, organizasyonun hedeflerine ulaşması için stratejik planlama yapar, kaynakları yönetir, personel yönetimi ile ilgilenir ve organizasyonun genel performansını değerlendirmektedir (Koontz, H., & Weihrich, H., 2008).

İşletme yöneticilerinin etik davranışları işletme performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Treviño & Weaver, 2003). Başka bir çalışma, liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini konu alan bir inceleme yapmıştır (Bass, 1985). Yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik tarzının çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Koç, H., & Şahin, F., 2019).

İşletmelerde yönetim kavramının önemi noktasında birçok ifadeye yer verilmektedir. Bunun beraberinde yönetime dahil olan ve önemli bir rol oynayan yönetici veya yöneticilerin işletmeler, çalışanlar, çalışanların performansı ve çeşitli birtakım konulara da etki ettiği saptanmıştır. Bu çalışmalara örnek verecek olunursa:

Chen, Y. ve Wu L.(2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Çin'deki şirketlerde yöneticilerin stratejik planlama sürecindeki etik değerleri ile işletme performansı arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Sonuçlara göre, yöneticilerin etik değerlerinin yüksek olması, şirketin finansal performansını olumlu yönde etkilemektedir (Chen, Y., & Wu, L., 2021).

Gülbahar (2018) tarafından yapılmış bir çalışmada, Türkiye'deki işgören-işveren ilişkileri incelenmektedir. Araştırmada, işgörenlerin çalışma koşulları, işverenlerin işgörenlerle olan ilişkileri ve işçi hakları gibi konular ele alınmaktadır. Makalede ayrıca, işgören-işveren ilişkilerinin Türkiye ekonomisi ve toplumuna etkisine de değinilmektedir (Gülbahar, 2018).

Henderson (2016) tarafından yapılmış araştırmada, İşveren ve işgören arasındaki sözleşmelerin İş Kanunu, Borçlar Kanunu ve Türk Ticaret Kanunu perspektiflerine göre analizleri yapılmıştır. Bu çalışma, işgörenlerin yasal hakları ve işverenlerin yükümlülükleri hakkında detaylı bilgi sağlamaktadır (Henderson, 2016).

Yapılan incelemede, bir kamu hastanesinde çalışan işgörenlerin iş tatmin düzeyleri ve çalışma koşullarının bu düzeylere etkisi araştırılmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, işgörenlerin iş tatmini düzeyleri, çalışma koşullarına bağlı olarak değişmekte ve işletmenin iş tatmini düzeylerini artırmak için bu koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir (Akgemci, T., & Akgemci, G., 2017).

Yönetim kavramı çerçevesinde yönetici sözcüğüne verilen tanımların çokluğu göz önünde bulundurulduğunda işgören kavramında o denli çokluğu söz konusudur. Bu sebeple yönetim ve yönetici bağlamında işgören kavramına birkaç örnek verilirse:

"İşgören" terimi; çalışan, eleman veya personel gibi anlamlara gelir ve bir işveren tarafından istihdam edilen bir kişiyi ifade etmektedir (Sullivan, E. J., & Decker, P. J., 2018).

İşgören, bir işveren bünyesinde yer alan ve bir iş tanımına sahip çalışan kişi ya da kişiler olarak ifade edilmektedir. Bu terim, genellikle iş yerinde görev alan çalışanlar için kullanılmaktadır (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2018).

Yönetim disiplini çerçevesinde geçmişten günümüze birçok anlayış ortaya çıkmıştır. Buna teknolojinin gelişimi, küreselleşme ve ekonomik faktörler etki etmektedir. Daha önce bahsedilmiş olan yönetim, yönetici ve işgören kavramları doğrultusunda farklı yönetim yaklaşımlarına değinilmiştir. Bu yaklaşım çeşitlerinden olan ve son zamanlarda önem kazanan bir diğer yönetim anlayışı ise mantar yönetim anlayışıdır.

Mantar yönetim yaklaşımı, literatürde son zamanlarda yerini almış olan ve karanlıkta bırakılarak kısa sürede verim alınan "mantar" metaforundan yola çıkarak ortaya çıkmış bir anlayıştır ve bu konu ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Bu yaklaşım; yönetim, yönetici ve işgöreni kapsayan ve diğer yaklaşımlara göre işgören ile yönetici arasındaki ilişkinin etkililik ve verimlilik açısından işgöreni bilmesi gerektiği kadar bilgiyi veren ve onu karanlıkta bırakan bir anlayıştır. Bu noktada mantar yönetimi yaklaşımını açıklamadan önce yönetim, yönetici ve işgören kavramları açıklanmıştır. Diğer yönetim anlayışlarında da olduğu gibi işgören ve yönetici ifadeleri yer almaktadır. Literatürde birçok mantar yönetim anlayışı kavramının tanımı yapılmaktadır. Bunlar:

Mantar yönetim anlayışı, mantar bitkilerinin yetiştirilmesinden yola çıkarak işgörenlere bilgi birikimi ve olanakların ulaşılması noktasında engellenmesi, tıpkı mantar yetiştiriciliğinde olduğu gibi ışsız, karanlık bir ortamda bırakılması, tek yönlü bir iletişim tarzının söz konusu olması (Herman, 1997; aktaran Kılıç,2015), diğer araştırmalara bakıldığında (Kılıç,2015; Şen, 2019, Abodaqa,2022; Demir,2022; Aydın,2023; Gündüz, 2023) yakın zamanda bilimin konusu olmuş ve mantar bitkilerinin yetiştirilme tarzından esinlenmesi neticesinde benzerlik gösteren paylaşımdan uzak, katılımcı yönetime önem vermeyen, iletişimde gerekli hassasiyetin olmadığı ve bilgi eksikliğine yol açan bir yönetim anlayışıdır. Bu noktada sağlık sektörü üzerin bir çalışma (Kılıç, 2015), üniversitelerde mantar yönetimi (Tekin ve Birincioğlu, 2017), mantar yönetim ölçeği geliştirilmesi (Birincioğlu ve Tekin, 2018), örgütsel bağlılık (Şen, 2019), Mantar yönetim tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü (Gündüz 2023), mantar yönetimi yaklaşımının sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyine etkisi (aydın, 2023, kolektif adaletle ilişkisi (Demir, 2022) ve sanal kaytarma ile ilişkisi (Abodaqa,2022) gibi çeşitli örgütsel kavramlarla ilişkilendirilmiştir.

Bu yönetim anlayışının uygulama nedenlerine bakıldığında verilecek bilginin stratejik önemi ve mahremiyeti, prosedürler gereği bazı bilgilerin paylaşılamaması, kaos ve kargaşayı önlemek, söylentileri ve yanlış yorumları önlemek, liyakatsiz yöneticinin, çalışanların kendisini sorgulama ve eleştirmesini istememesi, çatışmaları önlemek, örgütün marka değerini ve itibarını korumaktır (Kılıç, 2015).

Kılıç ve Olgun tarafından yapılmış olan çalışmada, mantar yönetim tarzı tek boyutta ele alır ve yönetici ve işgören arasındaki iletişimi, karar mekanizmasındaki oranı ve bilgi paylaşımı gibi kavramlar üzerinde dururken (Kılıç ve Olgun, 2017), bu araştırmadan farklı olarak Birincioğlu ve Tekin'in, Türkiye'de hem özel hem de kamu üniversitelerinde bulunan araştırma görevlilerinin mantar yönetim algılarını inceleme noktasında 19 ifade ve yetersiz bilgi paylaşımı,güç kaybı endişesi, iletişim yetersizliği ve katılımcı yönetim eksikliği boyutu olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir (Birincioğlu ve Tekin, 2018).

Bu yaklaşım doğrultusunda yöneticiler örgütün bünyesinde barındırdığı özellikleri ve yeteneğinin sadece kendisinde olmasını ve sır olarak korunmasını isteyebilir. Örneğin dünyaca ünlü olan bir içecek firması Coca Cola'nın ürettiği kola ürünün formülünü yalnızca kendisinde barındırması ve hiç kimse ile paylaşmaması ve CEO'su tarafından bilinmesi taklit olasılığın önüne geçmektedir (Gündüz, 2023).

Şen (2019)'in "Turizm İşletmelerinde Mantar Yönetim Yaklaşımı ve Örgütsel Bağlılığın Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde turizm sektöründe incelenmiş nicel bir çalışma olan, bu sektörde görev alan işgörenlerine uygulandığı düşünülen bu yönetim tarzı, örgütsel bağlılık kavramı ile ilişkili olup olmadığı araştırılmak amaçlanmış ve araştırma sonucunda turizm sektöründe görev alan çalışanların örgütsel bağlılık ve mantar yönetim yaklaşımı algılarının orta düzeyde olması ve bu yaklaşımın örgütsel bağlılık üzerinde düşük düzeyde bir etkiden olduğu görülmüştür.

Abodaqa (2022)'nin "Mantar Yönetim Yaklaşımı ile Çalışanların Sanal Kaytarma Davranışı Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, Konya Organize Sanayi Bölgesi'nde bulunan işletmelerin işgörenleri üzerinde inceleme yapılan nicel bir çalışmada, bahsedilen yaklaşım ile sanal kaytarma davranışı arasında ilişkinin olup olmadığının amaçlanmasında yapılan araştırma sonucunda mantar yönetim yaklaşımı ve sanal kaytarma arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2023)'nin "Mantar Yönetimi Yaklaşımının Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasında mantar yönetim tarzı ile örgütsel sinizm düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmış ve araştırma Kayseri Şehir Hastanesinde görev alan toplam 390 kamu sağlık çalışanının bulunduğu araştırma sonucunda işgörenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve kurumda çalışması süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, mantar yönetim algılarının ise yaş, mesleki tecrübe, ve kurumda çalışma süresi ile ilişkili olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Gündüz (2023)'ün "Mantar Yönetim Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Sinizmin Aracılık Rolü" başlıklı doktora tez çalışmasında Ankara'daki özel bir eğitim kurumunda görev alan öğretmenlerin mantar yönetim yaklaşım algılarının örgütsel sessizlik üzerinde etkisi olup olmadığını incelemek amaçlanmış ve araştırma sonucunda mantar yönetim yaklaşımı, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm kavramlarının birbiri ile pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Demir (2022)'in "Mantar Yönetim ve Kolektif Adalet İlişkisi: Kamu Ve Özel Sağlık Kurumları Örneği" adlı yüksek lisans tez çalışmasında sağlık çalışanlarında mantar yönetim tarzı ve kolektif adalet ilişkisinin var olup olmadığı amaçlanmış ve araştırma sonucunda bu iki kavram arasında ilişkinin var olduğu tespit edilmiş ve alt boyutlarında farklılık gösterdiği görülmüştür (Cinsiyet, çalıştıkları kurum, yaş, mesleki tecrübe)

2.Yöntem

Araştırmanın modelini nitel araştırma modeli oluşturmaktadır. Bu çalışmada, "Doküman İnceleme Yöntemi" kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı ve sözlü materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman inceleme yöntemi ile yapılan bu çalışma, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi ile gerçekleşmektedir. Seçim sürecinde, güvenilirlik, güncellik ve kapsam gibi faktörler göz önünde bulundurulmuştur. Seçilen dokümanlar dikkatlice incelenmiş ve kategorize edilmiştir. İçerik analizi kullanılarak, dokümanların içeriği, temaları, önemli konuları ve bulguları belirlenmiştir. Bu aşama, araştırma sorularına yanıtlar aramak için kritik bir rol oynamıştır.

Araştırmanın verileri "mantar yönetim yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerden oluşturulmuştur. Tezlere ulaşım noktasında arama motoru olarak "YÖK Ulusal Tez Merkezi" veri tabanı üzerinde araştırma sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi benimsenmiştir.

3.Bulgular

Araştırmanın bulgular bölümünde, "mantar yönetim yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerden oluşturulmuş bir kategoriler tablosu ve bu tablodan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde “Mantar Yönetim Yaklaşımı” konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerin isim, yazar, yıl, tez türü, konusuna göre dağılımı

Tez Adı		Yazar	Yıl	Tez Türü	Konu
1	Mantar Yönetimi Yaklaşımının Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi	HAVA AYDIN	2023	Yüksek Lisans	Sağlık Yönetimi
2	Mantar yönetim tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü	SAADET GÜNDÜZ	2023	Doktora	İşletme
3	Mantar yönetim yaklaşımı ile çalışanların sanal kaytarma davranışı	MOURTADA ABDULHAMED ABDULWAHAB ABODAQA	2022	Yüksek Lisans	Ekonomi
4	Mantar yönetimi ve kolektif adalet ilişkisi: Kamu ve özel sağlık kurumları örneği	HATİCE DEMİR	2022	Yüksek Lisans	Sağlık Yönetimi
5	Turizm işletmelerinde mantar yönetim yaklaşımı ve örgütsel bağlılığın değerlendirilmesi	BURCUGÜL ŞEN	2019	Yüksek Lisans	Turizm

Tablo 1’ de “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinde “mantar yönetim yaklaşımı” konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezler incelendiğinde 5 farklı çalışmanın yayınlandığı görülmektedir. Bu tez çalışmaları yüksek lisans ve doktora türüne sahiptir. Bu araştırmalar, sağlık yönetimi, turizm, işletme ve ekonomi alanlarında yazılmıştır. Çalışmaların 4 tanesinin yüksek lisans tezi olarak 1 tanesinin ise doktora tezi şeklinde çalışılmış olduğu, 2019-2023 yılları arasında yayınlanmış, sağlık yönetimi, işletme, ekonomi ve turizm alanında yapılmış bir inceleme olduğu görülmektedir.

Tablo 2. “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde “Mantar Yönetim Yaklaşımı” konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerin amaç, anahtar kelimeler, araştırma modeli, veri toplama yöntemine göre dağılımı

Amaç		Anahtar Kelimeler	Araştırma Modeli	Veri Toplama Yöntemi
1	Sağlık çalışanlarının mantar yönetim algılarını ve örgütsel sinizm düzeylerini belirleyip, çalışanların mantar yönetim algılarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyip etkilemediğini tespit etmektir.	Mantar Yönetim, Örgütsel Sinizm, Sağlık Çalışanı	Nicel	Mantar Yönetim Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği
2	Ankara'daki özel bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin mantar yönetim tarzı algılarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolünü araştırmaktır.	Mantar Yönetim, Sessizlik, Sinizm, Yönetim, Örgütsel Davranış	Nicel	Mantar Yönetimi Ölçeği Örgütsel Sessizlik Ölçeği Örgütsel Sinizm Ölçeği
3	Mantar yönetim yaklaşımı ile çalışanların sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektir.	Mantar Yönetim, Sanal Kaytarma, Önemli Sanal Kaytarma, Önemsiz Sanal Kaytarma	Nicel	Mantar Yönetim Ölçeği Sanal Kaytarma Ölçeği
4	Bu araştırma, sağlık çalışanlarında “Mantar Yönetim” ve “Kolektif Adalet” ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.	Mantar Yönetimi, Kolektif Adalet, Örgütsel Adalet, Sağlık Çalışanı, Sağlık Yönetimi	Nicel	Mantar Yönetim Ölçeği
5	Turizm işletmelerinde çalışan bireylere yönelik uygulandığı düşünülen mantar yönetim yaklaşımının, örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.	Mantar Yönetimi, Örgütsel Bağlılık, Turizm Sektörü, Yönetim	Nicel	Mantar Yönetimi Ölçeği

Tablo 2’ de “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezler ile ilgili amaç, anahtar kelimeler, araştırma modeli ve veri toplama modeli ifadeleri yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde nicel çalışmalardan faydalandığı görülmektedir. Bu tabloda amaçları alanında mantar yönetimi kavramını örgütsel sinizm, sanal kaytarma, kolektif adalet ve örgütsel bağlılık gibi konularla etkili olup olmadığı noktasında amaçlar yer alırken anahtar kelimeler olarak mantar yönetimi, örgütsel sinizm, sağlık çalışanı, sessizlik, yönetim, örgütsel davranış, sanal kaytarma, önemli sanal kaytarma, önemsiz sanal kaytarma, kolektif adalet, örgütsel adalet, sağlık yönetimi, örgütsel bağlılık ve turizm sektörü gibi sözcükler yer almaktadır. Araştırma modeli olarak tamamında nicel yöntem tercih edilirken, veri toplama yöntemi olarak “Mantar Yönetim Ölçeği, Örgütsel Sinizm Ölçeği ve Sanal Kaytarma Ölçeği ” kullanılmıştır.

Tablo3. “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezlerin sonuçlarına göre dağılımı

Sonuç	
1	Çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, mantar yönetim algılarının ise yaş, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Mantar yönetim ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve çalışanların mantar yönetim algısının örgütsel sinizm düzeyini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.
2	Mantar yönetim tarzının örgütsel sessizliği, mantar yönetim tarzının örgütsel sinizmi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır
3	Mantar yönetim yaklaşımı ile sanal kaytarma davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
4	“Mantar Yönetim” alt boyutları ile “Kolektif Adalet” algısı arasında anlamlı, güçlü ve negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.
5	Ankete katılan çalışanların örgütsel bağlılık ve mantar yönetim yaklaşımı algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3’te “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan tezler ile ilgilimantar yönetim yaklaşımı ile ilişkili örgütsel sinizm, sosyal kaytarma, kolektif adalet ve örgütsel bağlılıkla ilişkili açıklama ve sonuç ifadeleri yer almaktadır.

4.Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” Veri Tabanı Üzerinde "Mantar Yönetim Yaklaşımı" konusu ile ilgili 2000-2023 yılları arasında hazırlanan 5 adet tezin tezin adı, yazarı, yayınlanma yılı, türü, konusu, amaç, anahtar kelimeleri, araştırma modeli, veri toplama yöntemi ve sonuç bölümü doküman inceleme yöntemi yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

“YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinden yayınlanan tez çalışmalarının daha çok sağlık yönetimi anabilim dalında yapıldığı, sonrasında ise işletme ve turizm işletmeciliği alanında tezlerin olduğu görülmektedir.

Araştırma konusu ile ilgili ülkemizde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; “YÖK Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı üzerinde; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Havva Aydın tarafından 2023 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olan, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Saadet Gündüz tarafından 2023 yılında doktora tezi, Selçuk Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Mourtada Abdulhamed Abdulwahab ABODAQA tarafından 2022 yılında yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Hatice Demir tarafından 2022 yılında yüksek lisans tezi ve Gümüşhane Üniversitesi lisansüstü öğrencisi Burcugül Şen tarafından 2019 yılında yüksek lisans tezi olarak çalışılmış olan toplamda 5 tez incelenmiş, genel bir değerlendirme sunulmuştur. Araştırmada, çalışmaların hepsinin nicel yöntemlerle, ölçekler kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir. Aydın (2023) tarafından yapılan çalışmada sağlık çalışanlarının mantar yönetim algılarını ve örgütsel sinizm düzeylerini belirleyip, çalışanların mantar yönetim algılarının örgütsel sinizm düzeylerini etkileyip etkilemediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda ise çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, mantar yönetim algılarının ise yaş, mesleki tecrübe ve kurumda

çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Mantar yönetim ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu ve çalışanların mantar yönetim algısının örgütsel sinizm düzeyini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır. Gündüz (2023)'ün yaptığı çalışmada, Ankara'daki özel bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin mantar yönetim tarzı algılarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolünü amaçlanmıştır. Yaptığı araştırma sonucunda mantar yönetim tarzının örgütsel sessizliği, mantar yönetim tarzının örgütsel sinizmi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Abodaqa (2022) tarafından incelenmiş olan çalışmada, mantar yönetim yaklaşımı ile çalışanların sanal kaytarma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda, mantar yönetim tarzının örgütsel sessizliği, mantar yönetim tarzının örgütsel sinizmi pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği saptanmıştır. Demir (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, sağlık çalışanlarında "Mantar Yönetim" ve "Kolektif Adalet" ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bunun sonucunda, "Mantar Yönetim" alt boyutları ile "Kolektif Adalet" algısı arasında anlamlı, güçlü ve negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Şen(2019)'in incelemiş olduğu çalışmada, turizm işletmelerinde çalışan bireylere yönelik uygulandığı düşünülen mantar yönetim yaklaşımının, örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda ise Ankete katılan çalışanların örgütsel bağlılık ve mantar yönetim yaklaşımı algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

"YÖK Ulusal Tez Merkezi" veri tabanı üzerinden yayınlanan tez çalışmalarında hangi modellerin kullanıldığına bakıldığında, hepsinde nicel araştırma yöntemleriyle yapıldığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulguların Aydın (2023), Gündüz (2023), . Abodaqa (2022), Demir (2022) ve Şen(2019) araştırmalarıyla benzerlik taşıdığı görülmektedir.

İncelenen tez çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının türleri incelendiğinde; en çok kullanılan anket yöntemi olmuştur. Anketlerin maliyetinin düşük, uğraşılacak çaba ve zaman açısından diğer araştırmalara göre daha avantajlı ve ulaşılabilir olması, araştırmacıların bu veri toplama aracını tercih etmelerine sebep olmuş olabilir(Baş, 2005).

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak mantar yönetim anlayışının yönetim anlayışları içerisinde olması, işletme ve çalışan açısından negatif ve pozitif birtakım sonuçlar doğurduğu görülmüştür. Buna ilişkin olarak bu yönetim anlayışında birtakım negatif anlayışlar ortaya konmuş olsa da çoğu araştırmalar bu yaklaşımın yönetici ve işgören açısından pozitif etkilerinin daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Mantar yönetimi anlayışı çerçevesinde yönetici tarafından işgörene verilen fırsatların artırıldığı, gelişimini destekleyici olanakların ve teşvikleyici faaliyetlerin daha ön planda olduğu ve bunu desteklediği görülmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda çalışanın karar vermeye dahil olma noktasına yoğun olarak durulduğu görülmektedir. Ancak yapılan çalışmaların diğer konulara göre bu sayının yeterli olduğu söylenemez. Bu yaklaşım türünde yapılan çalışmaların diğer yaklaşım türlerine göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara ilişkin araştırmalar artırılabilir, nitel ve nicel çalışmalarla desteklenebilir, ampirik çalışmalar metodolojik yönden güçlendirilebilir, ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliği yolu açılarak farklı disiplin alanlarıyla da ortak çalışmalar desteklenebilir.

Kaynakça

- Abodaqa, M.A.A. (2022) Mantar yönetim yaklaşımı ile çalışanların sanal kaytarma davranışı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Konya; Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı; 2022
- Akgemci, T., Akgemci, G. *İşgörenlerin İş Tatmini Düzeyleri ve Çalışma Koşullarına Etkisi: Bir Kamu Hastanesi Örneği*. Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 2017; 7(1), 221-234.
- Arslan, A., & Altıntaş, G. (2020). *Stratejik yönetim sürecinde yaratıcılığın önemi: bir ölçek geliştirme çalışması*. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 17(4), 622-637.
- Aydın ,H. (2023) Mantar Yönetimi Yaklaşımının Sağlık Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilimdalı; 2023.

- Barnett, T., Valentine, S. Issue management as a strategic tool. *Business Strategy Series*. 2004; 5(3), 115-120.
- Bass, B. M. *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; 1985.
- Birincioğlu N, Tekin E. Mantar yönetimi ölçeğinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 2018; 9 (1), 169-185.
- Chen, Y., & Wu, L. Yöneticilerin stratejik planlama sürecindeki etik değerleri ve işletme performansı arasındaki ilişki: Çin'deki şirketler üzerine bir araştırma. *Journal of Business Ethics*. 2021; 169(1), 1-19.
- Cohen, J. R., Pant, L. W., & Sharp, D. J. İşletmelerde etik iklimin etkisi: stratejik yönetim ve işletme performansı açısından bir analiz. *Journal of Business Ethics*. 2019; 158(2), 395-408.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. *Research methods in education*. Routledge; 2018.
- Daft, R. L. *Yönetim*. Çev. Özlem Özdevecioğlu. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık; 2015.
- Demir, H. (2022) Mantar yönetim ve kolektif adalet ilişkisi: kamu ve özel sağlık kurumları örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı; 2022.
- Düren, Z. 2000'li Yıllarda Yönetim. *İstanbul: Alfa Yayınları; 2000*.
- Gülbahar, İ. Türkiye'de işgören-işveren ilişkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 2018; 17(67), 1506-1524.
- Gündüz, S. Mantar yönetim tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracılık rolü. Doktora Tezi. Tokat: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı; 2023.
- Gündüz, Ş., & Şahin, H. Mantar yönetimi: Yeni bir yönetim yaklaşımı. *Business and Management Studies*. 2018; 6(3), 60-73. <https://doi.org/10.15295/bmij.v6i3.1029>.
- Güngör, S. Mantar Yönetimi Yaklaşımı ve Yönetim Uygulamalarına Etkisi. *International Journal of Economic and Administrative Studies*. 2018; 20, 17-26.
- Henderson, R. I. İşgören ve işveren arasındaki sözleşmeler: İş Kanunu, Borçlar Kanunu ve Türk Ticaret Kanunu perspektifleri. *Legal Journal of Faculty of Law, Istanbul University*. 2016; 74(2), 117-143.
- İşgören. TDK Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/ara?q=i%C5%9Fg%C3%B6ren>. Erişim 10.12.2023.
- Kılıç T (2015) Mushroom management theory; sample of health sector. *Academy of Strategic Management Journal*. 2015; 14.(11), 474- 480.
- Koç, H., & Şahin, F. Yöneticilerin liderlik stilleri ile çalışanların örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Ege Akademik Bakış*. 2019; 19(2), 159-172.
- Koontz, H., & Weihrich, H. *Yönetim: Birlikte çalışma sanatı*. Literatür Yayıncılık; 2018.
- Robbins, S. P., Coulter, M., DeCenzo, D. A. *Yönetim: Kuram ve Uygulama (14. baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Sullivan, E. J., Decker, P. J. *Effective Leadership and Management in Nursing*. Pearson; 2018.
- Şen, B. Turizm işletmelerinde mantar yönetim yaklaşımı ve örgütsel bağlılığın değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gümüşhane: Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı; 2019.
- Tan, M. Management. In M. J. Gannon, K. L. Newman, et al. *The Blackwell Encyclopedia of Management*. 2015; 1-3.
- Tekin E, Birincioğlu N (2017) Bilgi Çağının Odak Noktası Üniversitelerde Mantar Yönetimi. *Journal of Academic Value Studies*. 2017; 3(14), 22-29.
- Treviño, L. K., & Weaver, G. R. *Managing ethics in business organizations: Social scientific perspectives*. Stanford University Press; 2003.

Makale id= 71

Sözlü Sunum

ORCID ID: Orcid.Org/0000-0003-0065-6694

| 305

Akıllı Telefon Bağımlılığının Akademik Motivasyona Etkisi: Hereke Ömer İsmet Uzunyol Myo Öğrencileri ile Bir Uygulama**Dr. Nurcan Günce¹ , Doç.Dr. Gönül Konakay¹**¹Kocaeli Üniversitesi

*Corresponding author: Nurcan Günce

Özet: Günümüz gelişen teknoloji ile akıllı telefonlar, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Ancak, bu teknolojik gelişmelerin getirdiği kolaylıkların yanı sıra, akıllı telefon kullanımının aşırıya kaçması sonucu ortaya akıllı telefon bağımlılığı sorunu çıkmaktadır. Akıllı telefon bağımlılığı, basit düzeyde sürekli telefon kullanma ihtiyacı hissetme durumu olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, akıllı telefon bağımlılığının akademik motivasyona etkileri üniversite öğrencileri perspektifinden incelenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla 'Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. ve Sert, H. (2014). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun gençlerde geçerlilik ve güvenilirliği ölçeği ' kullanılarak Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO öğrencilerine anket çalışması yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler ve nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Ayrıca, bu konuda yapılmış araştırmalardan da elde edilen bulgulara dayanarak, bağımlılığın nedenleri, etkileri ve önlenmesi için alınabilecek önlemlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıllı Telefon Bağımlılığı, Akademik Motivasyon, Akıllı Telefonun Problemlili Kullanımı

The Effect Of Smartphone Addiction On Academic Motivation: An Application With Hereke Ömer İsmet Uzunyol Vocational School Students

Abstract: With today's developing technology, smartphones have become an indispensable part of our lives. However, in addition to the conveniences brought by these technological developments, the problem of smartphone addiction arises as a result of excessive smartphone use. Smartphone addiction can be defined as a simple state of feeling the need to use the phone constantly.

In this study, we will try to examine the effects of smartphone addiction on academic motivation from the perspective of university students. For this purpose, 'Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. and Sert, H. (2014). A survey was conducted for Hereke Ömer İsmet Uzunyol Vocational School students using the 'validity and reliability scale' of the Turkish form of the Smartphone Addiction Scale in young people. The data obtained was analyzed using descriptive statistics and quantitative data analysis methods. In addition, based on the findings obtained from research on this subject, the causes, effects and precautions that can be taken to prevent addiction are included.

Key Words: Smartphone addiction, Academic Motivation, Problematic use of smartphone

1. GİRİŞ

Akıllı telefonlar, günlük yaşantımızda veri iletimi, internet erişimi, e-posta ve anlık mesaj iletimi, dijital ve görsel içerik görüntüleme gibi birçok bilgisayar görevini yerine getirebilecek kadar gelişmiş özelliklere sahiptir (Göymen, Ayas, 2019).

3G teknolojisinin gelişimi, insanların akıllı telefonları aracılığıyla bilgilere daha kolay ulaşmalarını sağlayarak, bu cihazların bireylerin günlük yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmesine yol açmıştır (Akçay, 2013: 59).

Akıllı telefon kullanımı genellikle cep telefonu kullanımıyla özdeşleştirilse de, bu iki kavram arasındaki ayrım önemlidir. Basit cep telefonları sadece sesli iletişim ve kısa mesaj servisine odaklanırken, akıllı telefonlar farklı işletim sistemleri (Windows Phone, iOS, Symbian OS, Android, Linux) ile çalışarak internet erişimi, konum paylaşımı, sosyalleşme gibi çeşitli avantajlar sunar (Çakır, Demir, 2014: 215).

Ayas, Çakır ve Horzum'un (2011) araştırmasına göre, bir bilgisayarın sahipliği, öğrencilerin oyun veya internet bağımlılığı düzeyinde artışa neden olabilen bir faktör olabilir. Bilgisayar sahibi bireylerin, bu arzularını daha kolay tatmin etme motivasyonuna sahip olmaları doğal bir süreçtir. Önceden internet bağımlılığı ön plandayken, günümüzde akıllı telefon bağımlılığı daha belirgin hale gelmiştir (Kwon, Kim, Cho ve Yang, 2013). Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2018 verilerine göre, cep telefonu abone sayısı son 10 yılda %30 oranında artarak 80,637,671'e ulaşmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018). Gençler arasında yapılan bir çalışma, özellikle mesajlaşma servislerini daha fazla kullanıp günde en az bir saatlerini telefonla konuşarak geçirdiklerini göstermektedir (Dragutinovic ve Twisk, 2005).

Literatür incelemesi, akıllı telefon bağımlılığıyla ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışma, akıllı telefon bağımlılığının hem fiziksel hem de psikolojik sorunlara yol açabilen bir konuya odaklanmış ve özellikle gençlerin akademik motivasyonları üzerindeki etkilerini ele almıştır. Bu çerçeveden hareketle, bu çalışmada akıllı telefon bağımlılığı kavramının üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri demografik faktörler açısından incelenmiştir. Yoğun akıllı telefon kullanımı, baş ağrısı, uyku düzensizliği ve konsantrasyon bozukluğu gibi fiziksel sorunlara neden olabilir (Augner ve Hacker, 2012).

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığının motivasyona etkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Akıllı telefon kullanım bağımlılığı yaşa ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **Günlük Yaşam Tolerans Rahatsızlığı** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **yoksunluk** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **Siberuzay Odaklı İlişkiler** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **Pozitif Beklentiler** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **Sağlık Problemleri** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

Akıllı telefon kullanımının **Sosyal Network Bağlılığı** Faktörü cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterir mi?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, akıllı telefon bağımlılığının akademik motivasyona etkileri üniversite öğrencileri perspektifinden incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 'Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. ve Sert, H. (2014). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin Türkçe formunun gençlerde geçerlilik ve güvenilirliği ölçeği' kullanılarak Hereke Ömer İsmet Uzunyol Meslek Yüksek Okulunun öğrencilerine anket çalışması yapılmıştır. 107 öğrenciden elde edilen veriler betimsel istatistikler ve nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Yapılan faktör analizi, T testi ve Anova sonuçları sunulmuştur.

3.BULGULAR

Tablo1: Cinsiyet

	n	%
Kadın	67	51,1
Erkek	40	30,5
Total	107	100,0

| 307

Tablo 1'e göre 107 öğrenciden oluşan katılımcı grubunun %51,1'i kadın, %30,5'i erkektir.

Tablo 2: Yaş

	n	%
18-	15	11,5
19-25	64	48,9
26-36	14	10,7
36+	13	9,9
Total	107	100,0

Tablo 2'ye göre örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunu 19-25 yaş aralığında 64 kişi (%48,9) oluşturmaktadır. Bu çoğunluğu 18 yaş altı 15 kişi (%11,5) takip etmektedir. 26-36 yaş grubu aralığına sahip 14 kişi (%10,7) , 36 ve üstü yaşa sahip 13 kişi (%9,9) oluşturmaktadır.

Tablo 3: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,820
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1,560E3
	df	378
	Sig.	,000

Tablo 3'de veri setinin faktör analizi için kullanılabilirliğini değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Uygunluk Ölçümü ve Bartlett's Testi sonuçları yer almaktadır. Örneklem uygunluk testi sonuçları yeterli düzeydedir.

Örneğimizde akıllı telefon bağımlılığının 6 alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %66,747 sinin bu alt boyutlar ile açıklandığı görülmektedir. Ölçeğin 28 madde ile hesaplanan Cronbach's Alpha değeri 0,917 'dir.

Tablo 4: Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği Faktör Dağılımı

FAKTÖR YÜKLERİ	
Faktör 1: Günlük Yaşam Tolerans Rahatsızlığı	
31. Akıllı telefonumu kullanma süremi kısaltmayı defalarca denedim fakat her defasında başarısız oldum.	0,744
29. Akıllı telefonumu planladığımdan daha fazla kullanıyorum.	0,701
32. Akıllı telefon kullanma süremi kısaltmam gerektiğini hep düşünüyorum	0,695
28. Akıllı telefonumun bataryası tam doluyken bile bir gün gitmez.	0,594
33. Çevremdeki insanlar akıllı telefonumu çok fazla kullandığımı söylüyorlar.	0,566
16. Kullanmadığım zamanlarda bile aklımda akıllı telefonum var.	0,566
18. Akıllı telefonumla meşgul iken rahatsız edilmek beni sinirlendirir.	0,526
Faktör 2: Yoksunluk	
11. Akıllı telefonum olmazsa hayatım bomboş olur.	0,786
13. Akıllı telefon kullanmak hayatımdaki en eğlenceli şeydir.	0,728
14. Akıllı telefonumun olmamasına dayanamam.	0,686
12. Kendimi en çok akıllı telefon kullanırken özgür hissediyorum.	0,666
15. Akıllı telefonum elimde değilken kendimi sabırsız ve sinirli hissediyorum.	0,551
Faktör 3: Siberuzay Odaklı İlişkiler	
26. Akıllı telefondaki arkadaşlarımla zaman geçirmeyi gerçek yaşamdaki arkadaşlarımla ya da diğer aile bireyleriyle zaman geçirmeye tercih ediyorum.	0,853
23. Akıllı telefondaki arkadaşlarımla, gerçek hayattaki arkadaşlarıma göre beni daha iyi anladıklarını düşünüyorum.	0,797
21. Akıllı telefondaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimin gerçek yaşamdaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimden daha samimi olduğunu düşünüyorum	0,757
22. Akıllı telefonumu kullanamamak bir arkadaşımı kaybetmek kadar acı verici olabilir.	0,589
Faktör 4: Pozitif Beklentiler	
6. Akıllı telefon kullanırken sakinleşiyor ve rahatlıyorum	0,729
20. Akıllı telefon aracılığıyla daha fazla insanla tanışmak harika bir duygudur.	0,706
7. Akıllı telefon kullanırken kendimi keyifli ve coşkulu hissediyorum.	0,702
8. Akıllı telefon kullanırken kendimi güvende hissediyorum.	0,684
9. Akıllı telefon ile stresten kurtulmak mümkündür.	0,563
Faktör 5: Sağlık Problemleri	
3. Aşırı akıllı telefon kullanımına bağlı baş dönmesi ya da bulanık görme yaşıyorum.	0,776
2. Akıllı telefon kullanımım sebebiyle sınıfta, ödev yaparken veya çalışırken konsantre olmakta güçlük çekiyorum	0,737
4. Akıllı telefon kullanırken bileklerimde ya da boynumun arkasında ağrı hissediyorum.	0,725
5. Aşırı akıllı telefon kullanımı sebebiyle yeterli uykumu alamıyorum ve kendimi yorgun hissediyorum	0,704
Faktör 6: Sosyal Network Bağlılığı	
24. İnsanların Twitter ya da Facebook'taki konuşmalarını kaçırmamak için akıllı telefonumu sürekli kontrol ederim.	0,712
25. Twitter ya da Facebook gibi sosyal ağları uyanır uyanmaz kontrol ederim.	0,537
10. Akıllı telefon kullanmaktan daha eğlenceli bir şey yoktur.	0,520

Tablo 5: Akıllı telefon kullanımının Günlük Yaşam Tolerans Rahatsızlığı Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 1: Günlük Yaşam Tolerans Rahatsızlığı	Kadın	66	2,749	0,876	-0,638	0,525
	Erkek	39	2,857	0,818		

Tablo 5’se göre Akıllı telefon kullanımının **Günlük Yaşam Tolerans Rahatsızlığı** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermemektedir.

Tablo 6: Akıllı telefon kullanımının Yoksunluk Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 2: Yoksunluk	Kadın	67	2,316	0,866	-0,319	0,751
	Erkek	38	2,374	0,896		

Tablo 6’ya göre Akıllı telefon kullanımının **yoksunluk** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında farklılık göstermemektedir.

Tablo 7: Akıllı telefon kullanımının Siberuzay Odaklı İlişkiler Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 3: Siberuzay Odaklı İlişkiler	Kadın	66	1,841	0,869	-2,218	0,03
	Erkek	38	2,250	0,926		

Tablo 7’ye göre Akıllı telefon kullanımının **Siberuzay Odaklı İlişkiler** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermektedir $P=(0,03) < 0,05$. Erkekler kadınlara göre siberuzay odaklı ilişkilerde daha fazla ortalamaya sahiptirler.

Tablo 8: Akıllı telefon kullanımının Pozitif Beklentiler Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 4: Pozitif Beklentiler	Kadın	65	2,723	0,815	-1,261	0,211
	Erkek	39	2,933	0,828		

Tablo 8’e göre Akıllı telefon kullanımının **Pozitif Beklentiler** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermemektedir.

Tablo 9: Akıllı telefon kullanımının Sağlık Problemleri Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 5: Sağlık Problemleri	Kadın	66	2,762	1,090	-0,564	0,575

Erkek 39 2,881 1,036

Tablo 9'a göre Akıllı telefon kullanımının **Sağlık Problemleri** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermemektedir.

Tablo 10: Akıllı telefon kullanımının Sosyal Network Bağlılığı Faktörünün Cinsiyete Göre T-Testi

	Cinsiyet	N	Mean	ss	t	p
Faktör 6: Sosyal Network Bağlılığı	Kadın	66	2,313	0,941	-0,149	0,882
	Erkek	39	2,342	0,954		

Tablo 10'a göre Akıllı telefon kullanımının **Sosyal Network Bağlılığı** Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermemektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına göre; Siberuzay Odaklı İlişkiler Faktörü cinsiyet değişkenine göre gruplar farklılık göstermektedir $P=(0,03) < 0,05$. Erkekler kadınlara göre siberuzay odaklı ilişkilerde daha fazla ortalamaya sahiptirler. Cinsiyete göre akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin siberuzay odaklı ilişkiler faktöründe farklılık bulunurken diğer beş faktörde farklılık tespit edilmemiştir. Yaşa göre akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin tüm alt faktörlerinde farklılık tespit edilmemiştir.

Akıllı telefon bağımlılığının cinsiyet faktörüne bağlı olarak değişiklik gösterdiğini Van Deursen ve ekibinin (2015) 386 gönüllü katılımcı üzerinde yaptığı çalışma göstermiştir. Kadınların erkeklere kıyasla akıllı telefon bağımlılığına daha yatkın olduğu tespit edilmiştir.

İlgili literatür incelendiğinde, kullanımı kontrol edememe durumu üzerine yapılan Noyan ve arkadaşları (2015) araştırmasında, öğrencilerin akıllı telefonlarına günlük olarak ayırdıkları süre ile akıllı telefon bağımlılığı ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrencilerin günlük olarak daha fazla zaman harcadıkları akıllı telefonları, bağımlılık ölçeği puanlarını artırmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akıllı telefonlarını kontrol etme sıklığı ile bağımlılık ölçeği puanları arasında da benzer bir pozitif ilişki gözlemlenmiştir. Çalışmada öne çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin akıllı telefonlarını günlük 40 kez veya daha fazla kontrol etme eğiliminde olmalarıdır; bu durum kontrol etme sıklığı ile bağımlılık ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Kumcağız ve diğerlerinin (2020) 1241 üniversite öğrencisi ile yaptıkları akıllı telefon bağımlılığı araştırmalarında Günlük yaşamı bozma ve tolerans alt boyutunun cinsiyet değişkeni ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ebebeynleri lise ve üstü eğitilmiş olanların akıllı telefon bağımlılığı ortalamaları yüksek çıkmıştır. Araştırma grubunda yaş ile akıllı telefon bağımlılığı arasında doğrusal ilişki bulunmamıştır.

Meral (2017) tarafından yapılan çalışma, Noyan ve arkadaşları (2015)'nin bulgularını destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin akıllı telefon kullanım sürelerinin artmasıyla birlikte, bu sürenin artışına paralel olarak akıllı telefon bağımlılığı ölçek puanlarının anlamlı bir şekilde yükseldiğini göstermektedir.

Çakır ve Oğuz'un (2017) çalışmasına göre, öğrencilerin akıllı telefon bağımlılığı altındaki "Günlük Yaşamı Bozma ve Tolerans", "Çekilme Belirtileri", "Aşırı Kullanım", "Sosyal Ağlara Bağımlılık" ve "Fiziksel Belirtiler" boyutlarında cinsiyet temelinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Aktaş ve Yılmaz'ın (2015) ile Şar'ın (2013) çalışmalarına göre, erkek kullanıcıların, "Günlük Yaşamı Bozma ve Tolerans" değerlerinin kadın kullanıcılara kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Seçilen örneklemin sosyodemografik yapısı, kültürel ve toplumsal geçmiş referansları önem arz etmektedir. Buna göre araştırma sonuçları her örneklem grubu için değişkenlik gösterebilecektir. Yasaklamanın daha fazla kullanıcılarda istek uyandırdığı bağımlılık çalışmalarında uzmanlar tarafından sık sık dile getirilmektedir. Kontrolün nasıl ele alınması gerektiği konusunda verilecek eğitimlerin öncelikle aile ve okul iş birliği içinde yapılması ve buna yönelik proje grupları oluşturulması öncelikli

ele alınması gereken konular içerisinde. Farklı örneklem gruplarında akıllı telefon bağımlılığı konusu çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKTAŞ, H. & YILMAZ, N. (2015). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, doi: <https://doi.org/10.24289/ijsser.283590>
- AUGNER, C., ve HACKER, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults. *International journal of public health*, 57(2), 437-441.
- AYAS, T., ÇAKIR, Ö. & HORZUM, M. B. (2011). Ergenler için bilgisayar bağımlılığı ölçeği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 439-448.
- ÇAKIR Ö. & OĞUZ, E. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 31(1).
- DRAGOTIČNOVIĆ, N. ve TWISK, D. (2005). Use of mobile phones while driving effects on roadsafety. SWOV Institute for Road Safety Research.
- DEMIRCI, K., ORHAN, H., DEMİRDAŞ, A., AKPINAR, A. ve SERT, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction Scale in a younger population. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226-234.
- GÖYMEN R., & AYAŞ, T. (2019). Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 6(2), 36-52.
- KUMCAĞIZ, H., TERZİ Ö., KOÇ, B., TERZİ, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Akıllı Telefon Bağımlılığı. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 13-39. <https://doi.org/10.15869/itobiad.629737>
- KWON, M., KİN, D.J., CHO, H., & YANG, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLoS One* 2013; 8 (12):e83558. doi:10.1371/journal.pone.0083558.
- NOYAN, C. O. ; DARÇIN, E.A. ; NURMEDOV, S. ; YILMAZ, O. ; DİLBAZ, N. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin kısa formunun üniversite öğrencilerinde Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik Çalışması, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16 (Özel Sayı. 1), 73-81.
- ŞAR, A. H. (2013). Examination of loneliness and mobile phone addiction problem observed in teenagers from the some variables. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1207-1220.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2018, Eylül , Haberleşme Verileri .

Makale id= 99

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1994-0011

| 312

Çalışan Kariyerine Etki Eden Faktörler: Yabancı Dil Öğrenimi**Öğr. Gör. Dr Hasan Saltuk Durak¹**¹Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO

Özet: Kültürlerarası çalışmaya ve ticarete imkân sağlayan yabancı dil becerisi neredeyse her alanda ve sektörde önem kazanmıştır. Özellikle uluslararası çalışan örgütler açısından dil becerisi sağlıklı iletişim ve kazanımları artırmak açısından çok önemli bir faktördür. Dolayısıyla örgüt çalışanlarında aranan en önemli niteliklerden biri olan yabancı dil becerisine sahip olma ve geliştirilmesi konusu çalışan kariyerinde tartışmaya devam etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, örgüt çalışanlarının kariyerleri üzerinde yabancı dil öğrenmenin ne ölçüde etkisinin olduğunu belirlemek ve diğer çalışanlara göre farklılaşmalarını değerlendirmek amacıyla son on yılda yapılmış akademik çalışmaların sistematik literatür analizini yapmaktır ve bu amaçtan yola çıkarak, ilgili literatürdeki çalışmalar incelenerek dil becerisinin çalışanların kariyerindeki etkisini, akademik çalışmaların ne ölçüde tespit ettiğini belirlemektir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların yıllara, konularına, başlık bilgisine, yazar bilgisine ve elde edilen sonuçlara göre oranları ele alınmış, sonuç olarak bu çalışmaların akademiye ve sektöre kazandırdıkları irdelenmiştir. Anahtar sözcüklerin Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranması sonucu toplamda 53 adet makale, 1 adet tez, ve 3 adet kitap bölümü olmak üzere toplam 56 akademik çalışmaya ulaşılmış ve bu çalışmalar sistematik literatür analizi yöntemi uygulanarak analiz edilmiş, ve raporlanmıştır. Çalışmanın sonucunda kariyer gelişimi ve yabancı dil bağlamına yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda artış gösterdiği, çoğunlukla makale şeklinde çalışmalara yer verildiği, en fazla araştırmaya konu olan dillerin İngilizce ve Almanca olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sistematik Literatür Analizi, Kariyer Gelişimi, Yabancı Dil Öğrenimi

Factors Affecting Employee Career: Foreign Language Learning

Abstract: Foreign language skills, which enable intercultural work and trade, have gained importance in almost every field and sector. Especially for organizations working internationally, language skills are a very important factor in terms of increasing healthy communication and gains. Therefore, the issue of having and developing foreign language skills, which is one of the most important qualifications sought in organizational employees, continues to be discussed in the employee career. In this regard, the aim of this study is to conduct a systematic literature analysis of academic studies conducted in the last decade in order to determine the extent to which learning a foreign language has an impact on the careers of organizational employees and to evaluate their differentiation compared to other employees. is to determine to what extent academic studies have identified it. In this context, the rates of the studies conducted according to years, subjects, title information, author information and the results obtained were discussed, and as a result, the contributions of these studies to the academy and the sector were examined. As a result of scanning the keywords in Google Scholar, DergiPark and the National Thesis Center, a total of 56 academic studies, including 53 articles, 1 thesis and 3 book chapters, were found and these studies were analyzed and reported by applying the systematic literature analysis method. As a result of the study, it was determined that research on career development and foreign language context has increased in recent years, studies are mostly in the form of articles, and the languages subject to the most research are English and German.

Keywords: Systematic Literature Analysis, Career Development, Foreign Language Learning

1. GİRİŞ

Bu bağlamda geçirilen dönem itibariyle ekonomilerin küreselleşmesi, teknolojik gelişmeler, şiddetli rekabet ve mali ve kamu sağlığı krizleri (Kundi vd., 2021) organizasyon yapılarını, çalışma ortamlarını ve istihdam ilişkilerini sürekli olarak değiştirmiştir. Bu eğilimlerde kariyerler giderek daha fazla doğrusal olmayan, istikrarsız ve sınırsız hale gelmektedir. Bireyler artık kişisel (örn. kariyer hedefleri ve kesintiler) ve bağlamsal (örn. organizasyonel yeniden yapılanma ve işten çıkarma) nedenlerden dolayı ömür boyu istihdam için tek bir kuruluşa bağlı kalmayabiliyorlar.

| 313

Bu değişen manzara, bireylerin, fiziksel ve psikolojik sınırları esnek bir şekilde aşabilmeleri için sınırsız bir kariyer perspektifi benimsemek, kariyer gelişimleri için daha fazla sorumluluk ve sahiplik almak ve çeşitli diğer biçimlerle meşgul olmak gibi, kariyerlerini proaktif bir şekilde yönetmeleri ve şekillendirmeleri gerektiğini göstermektedir (Arthur ve Rousseau, 1996; Bravo vd., 2017).

Buna göre, “genel olarak kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için sorunları ve fırsatları belirlemek ve bunlar üzerinde hareket etmek olarak anlaşılan” (Vough ve Caza, 2017, s. 117) bireysel kariyer gelişimini, kariyer başarısının temel belirleyicisi olarak ortaya çıkarmışlardır (De Vos vd., 2009; Jiang, 2017; Seibert vd., 2001; Wiernik ve Kostal, 2019). Claes ve Ruiz-Quintanilla (1998) 'nın belirttiği gibi, sınırsız bir kariyer gelişimi, kişinin kariyer öz yönetimi ve yaşam boyu öğrenme konusunda daha proaktif olmasını gerektirir. Proaktif kariyer planlaması, beceri geliştirme, danışma (örn. bilgi/geri bildirim arama), ağ kurma (Claes ve Ruiz-Quintanilla, 1998), iş arama (Brown vd., 2006), keşif (Stumpf vd., 1983), kariyer ustalığı (Akkermans ve Tims, 2017) ve farklı kültürlerin dillerini öğrenme gibi birçok farklı biçim alabilir.

Yabancı dil öğrenmenin çok sayıda faydası ve giderek artan çok dilli personel ihtiyacı konunun önemini belirgin hale getirmektedir. Örgütler için çalışanların yabancı dil becerisine sahip olmaları ile müşterilerin ihtiyaçlarını ve kaygılarını daha iyi anlama ve müşteri ihtiyaçlarını karşılama, ekip çalışmaları, üretkenlikte artışlar, çalışanların iş arkadaşları ve üstleri ile aralarında güven, networking ve iş ilişkileri kurma, daha kapsayıcı ve bütüncül bir çalışma kültürü, terfi fırsatları ve şirkete bağlılık gibi birçok olumlu sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Ayrıca, ikinci bir dil bilen çalışanlar, yeni piyasalara açılmanın getirdiği zorluklarla daha rahat mücadele edebilmektedir. Örneğin, yabancı dil bilmek, çalışanların yabancı müşterilerle bağlantı kurmasını, denizaşırı partnerlerle ilişki geliştirmesini ve çok dilli müşterilere üst düzey destek sağlamasını çok daha kolay hale getirebilmektedir.

Bu anlamda yabancı dil becerisi ile kariyer gelişimi kavramı araştırmacılar için önemini koruyan bir kavram olarak devam etmektedir. Teorik temeli, kariyer davranışları çalışmalarında farklı iki araştırma akışına (örgütsel davranış ve mesleki araştırmalara kadar uzanıyor. Her ne kadar yakın zamanda her akışta bazı incelemeler yapılmış olsa da (örneğin, Klele vd., 2021; Sonnentag, 2016), böyle bir araştırma tabanı hala çok küçük. Mevcut incelemeler önceki araştırmaların yalnızca seçici bir örneğine dayanmakta ve dolayısıyla daha az kapsamlıdır. Bu sınırlama Klehe vd. (2021, s. 4) tarafından açıkça kabul edilmiştir. Tematik konulara ve bunların bu alandaki eğilimlerine ilişkin daha kapsamlı, daha nesnel bir bakış açısı olmadan, literatürün muhtemelen farklı olmaya devam etmesi muhtemeldir, bu da kariyer gelişimi araştırmasının nasıl ilerletileceğine dair önyargılı ve bölümsel görüşlere yol açabilmektedir.

Kariyer gelişimine ilişkin çok ihtiyaç duyulan bir araştırma alanına önceki incelemelerin sınırlamalarını ele almak için, bu yapıya ilişkin anlayışımızı genişletmek ve ilerletmek amacıyla bibliyometrik bir inceleme yürütülmektedir. Spesifik olarak iki temel soruyu yanıtlamaya çalışmıştır: (1) Kariyer gelişimi literatürünün altında yatan temel entelektüel yapı nedir? (2) Kariyer gelişiminin entelektüel yapısındaki temel araştırma konuları zaman içinde nasıl gelişmiştir? Bu soruları inceleyerek, kariyer gelişimi araştırmaları için gelecek vaat eden yönleri de ortaya çıkarmaya çalışılmaktadır. İki araştırma sorusuna yanıt olarak, bir bilgi alanının peyzajını ve dinamik alanlarını analiz etmek ve görselleştirmek için bilimsel haritalamayı kullanan bibliyometrik analizleri uygulanmaktadır (Cobo vd., 2011). Bibliyometrik analiz, makaleler arasındaki bağlantıların, bunların anahtar terim ve kavramlarının, teorik temellerinin ve bulgularının mekansal bir temsiliyi niceliksel olarak gösterebilir (Börner vd., 2003; Zupic ve Čater, 2015). Bu görselleştirme, bir bilgi alanının objektif olarak izlenmesine ve bu alanın kavramsal yapısını ve gelişimini tanımlamak için bu alanın araştırma alanlarının tanımlanmasına olanak tanır (Cobo vd., 2011). Geleneksel inceleme türleriyle karşılaştırıldığında bu yaklaşım, aynı zamanda

temel içeriğin öznel değerlendirmesini de içerse de seçilen bir alanı titizlikle analiz etmeye yönelik sistematik bir metodolojiyle çok daha objektif bir şekilde yönlendirilmektedir. Dolayısıyla bazen anlatı incelemelerinde gözden kaçırılan veya yanlış sunulan araştırma alanlarının belirlenmesine imkân sağlayabilmektedir (Byington ve diğerleri, 2019; Markoulli vd., 2017).

Aşağıdaki bölümlerde, öncelikle kariyer gelişimi ve yabancı dil becerisi kavramları üzerinde kısaca durulmaktadır. Daha sonra bibliyometrik analizin metodolojik prosedürüne değinilerek temel teorik/kavramsal kümelenmeler ve kariyer gelişimi araştırmasının evrimi ile ilgili temel bulguları sunulmaktadır. Çalışma, bu araştırma alanındaki tarihsel ve güncel gelişmelerin bir entegrasyonunun yanı sıra gelecekteki araştırmalar için önerilen bir gündem ile sonuçlanmaktadır.

2. LİTERATÜR

2.1.Kariyer Gelişimi

Kariyer gelişimi, kâr amacı güden ve gütmeyen her çalışanın veya kuruluşun, ana görev ve fonksiyonlarını, hizmet etme ve tüm işlerini yürütmede yeteneklerini/becerilerini geliştirme konusunda elinden gelenin en iyisini yapma çabalamalarını ifade eden bir kavramdır. Kariyer gelişiminin göstergeleri genellikle artan statü ve terfiler şeklinde görülmektedir (Dian Anggraeni, 2021). Robert, (1994)'e göre kariyer gelişimi, insanlar ve çalışma ortamları arasındaki etkileşimi içeren, insanların kariyer hedeflerine ulaşmak ve kişisel tatmine ulaşmak için çabaladıkları karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Clarke, (2013)'e göre kariyer gelişimi, benlik kavramını netleştirme ve yaşam boyu kişisel gelişim sürecidir.

Notoatmodjo, (2015) de kariyer gelişimini, performans, sadakat, tanınma ve astların rolü dahil olmak üzere çeşitli göstergeler kullanılarak tahmin edilebileceğini vurgulamaktadır. Kariyer geliştirme süreci hem çalışanların kapasitelerini hem de potansiyellerini arttırmak amacıyla yoğun bir şekilde yürütülen bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Dil becerileri, çalışan kariyeri geliştirmede temel faktörlerdendir. İyi derece de yabancı dil kabiliyeti ile birlikte iyi performans, sadakat, şirkete bağlılık, eğitim ve öğretim ve iş tecrübesi gibi göstergeler de kariyer gelişiminde önemli faktörlerdendir.

2.2.Yabancı Dil Becerisi

Yabancı dile hâkim olma ile istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkiyi tanımlamak da önemlidir. Yabancı bir dili anlamanın, çokuluslu iş dünyasının neredeyse her unsuru üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bir sır değildir. Welch vd.,(2005)'nin “Dillerde Konuşmak: Uluslararası Yönetim Süreçlerinde Dilin Önemi” başlıklı makalesine göre, yabancı dil bilgisi uluslararası ticaretin özü haline gelmiştir. Dil, iletişim, uyum sağlama ve eleştirel düşünme gibi farklı becerilerin, özellikle profesyonellerin ileri teknolojilerle çalışması gerektiğinde, mezunların işgücü piyasasına girmeyi düşündüklerinde sahip olmaları gereken temel özellikler olarak kabul edildiği unutulmamalıdır. İstihdam edilebilirlik ve mevcut işgücü piyasasının gerçekliği söz konusu olduğunda günümüz toplumlarının karşılaştığı zorlukların giderek daha fazla çeşitlendiği bilinmektedir.

İngilizce, küresel şirketler tarafından giderek ortak kurumsal dil olarak zorunlu görülmektedir. Sınırsız çok dilliliğin israf olduğu, hayati öneme sahip alışverişleri engellediği ve temel hedeflere ulaşılmasını engellediği inkâr edilemez. Görevleri yakın bir şekilde koordine etme ve dünya çapındaki müşteriler ve ortaklarla iş birliği yapma zorunluluğu, işletmelerin merkezinin nerede olduğuna bakılmaksızın İngilizcenin resmi iş dili olarak benimsenmesini hızlandırmıştır.

Dil ve üslup açısından iş İngilizcesi normal İngilizceden farklıdır. Bu ayrım, dil bağlamı ve kullanımındaki farklılıklar da dahil olmak üzere çeşitli faktörlere atfedilebilir. Hutchinson ve Waters'a (1996) göre iş İngilizcesi, "üslup araçları, dil kullanımı, ses aktarımı ve diğer kavramları" içeren belirli retorik kurallara bağlı kalma konusunda uzun bir geçmişe sahiptir. Sonuç olarak iş İngilizcesi söylemi, belirli bir hedef kitleyi hedeflemesi ve tanımlanmış bir hedefe hizmet etmesi açısından günlük İngilizce söyleminden farklılık gösterir.

3. BİBLİYOMETRİK ANALİZ: PROSEDÜR VE STRATEJİLER

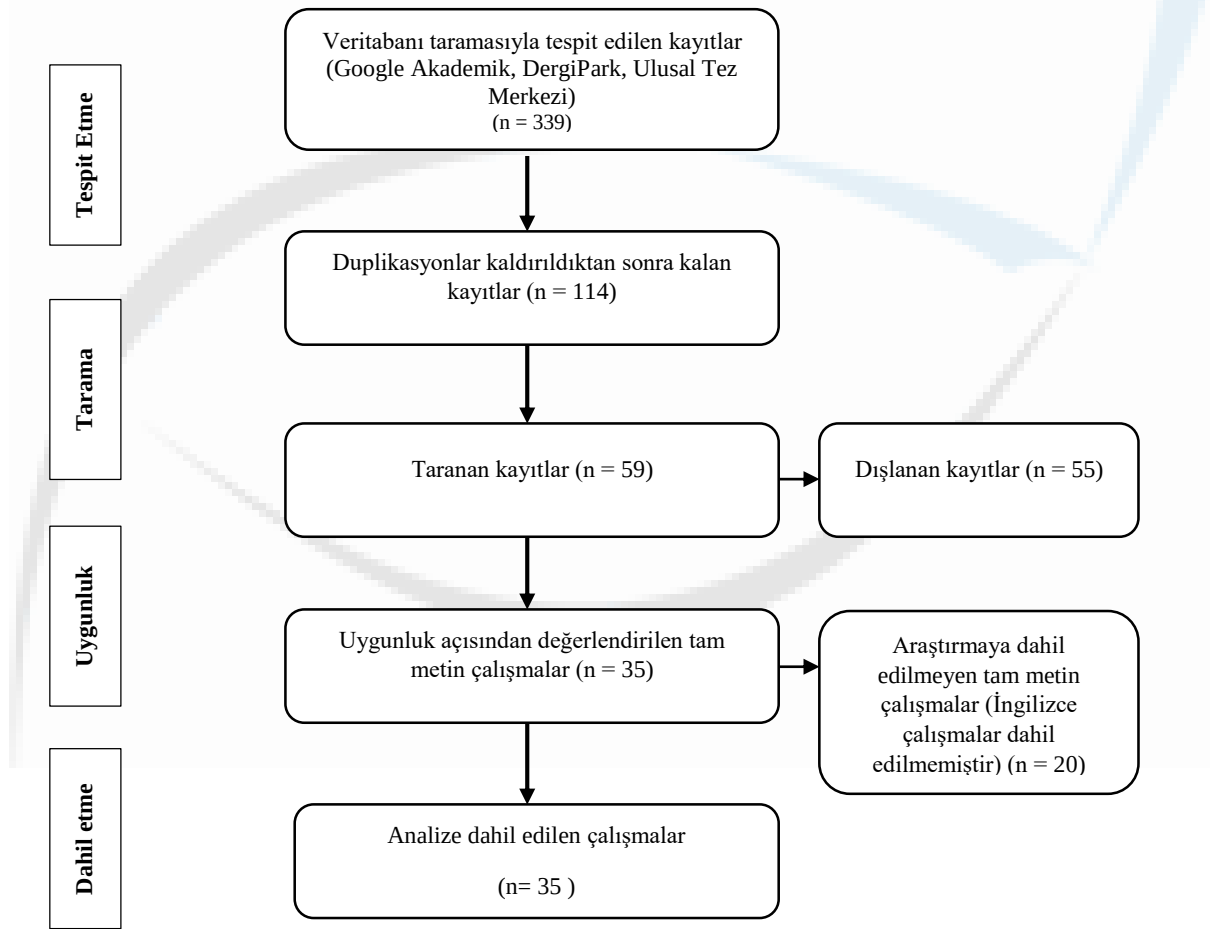
Hedef referansları aramak için öncelikle Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi olarak benimsenmiştir ve özellikle Türkiye'deki Yönetim alanında yapılan çalışmalara odaklanılmıştır. Literatür araştırmasını kariyer gelişimi ile yakından ilgili makalelerle sınırlamak için anahtar kelime

grubu birleştirilmiştir. Kariyer gelişimi kavramı çok alanlarda çalışıldığı için özellikle çalışanlar açısından değerlendirmek amacıyla arama anahtar kelimeleri arasında "çalışan kariyeri" ve "yabancı dil becerisi" yer almıştır.

Çalışma İngilizce ve Türkçe yayınlanan makale ve tezlerle sınırlı tutulmuştur. Yönetim alanındaki en etkili ve en kaliteli bilimsel çalışmayı temsil ettikleri sıklıkla kabul edildiğinden, yalnızca hakemli dergilerde yayınlanan makaleler dahil edilmiştir. Yani hakemli olmayan dergilerde yayınlanan belgeler (örneğin konferans makaleleri, kitaplar ve kitap bölümleri) ilk aramaya dahil edilmemiştir. Kapsamı daraltmak amacıyla literatürün son örneğini belirlemek için başlangıç havuzunu taramaya devam edilmiştir. Özellikle yüksek kaliteli makaleler dahil edilmeye çalışılmıştır.

Daha sonra, bireysel düzeydeki kariyer gelişimine odaklanılarak tüm makalelerin başlıkları ve özetleri manuel olarak taranmıştır. Anahtar sözcüklerin Google Akademik, DergiPark ve Ulusal Tez Merkezi'nde taranması sonucu Google Akademik 110 adet makale, DergiPark 2 adet makale ve Ulusal Tez Merkezi'nde 2 adet tez olmak üzere toplam 114 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. İlgisiz tüm makalelerin hariç tutulması ile nihai bir numune elde edilmiş ve bibliyometrik yöntemler kullanarak sonuçlandırılmıştır.

Tablo 3. Makale Taraması Sonuçları



Kaynak: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta- Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097.

4. SONUÇ

Son yıllarda İngilizce hızla dünya çapında ticaretin ortak dili haline gelmiştir ve çokuluslu şirketler küreselleşme hızına ayak uydurmak için çabalamaktadırlar. Kuruluşlar, çok uluslu bir şirket içinde farklı dillerin oluşturduğu karmaşayı yönetmek için kurumsal ortak dil olarak belirlenmiş bir kurumsal dili (genellikle İngilizce) zorunlu kılan genel kurumsal dil politikalarını empoze etmeye çalışmış ve başarısız

olmuştur. Ortak bir İngilizce politikasının uygulanması, küresel iletişimin getirdiği tüm liderlik sorunlarını çözememektedir. İngilizcenin iş dili olarak kullanılması çalışanların moraline zarar verebilmekte, ana dili konuşanlar ile ana dili olmayanlar arasında olumsuz ayrımlar çıkabilmektedir ve ekip üyelerinin toplam verimliliğini azaltabilmektedir. Yöneticiler, çalışanların küresel bir İngilizce politikasını kolaylıkla kabul edebileceği bir atmosfer oluşturarak bu riskleri önlemeli ve azaltmalıdırlar. Şirketler, küresel ekonomide hayatta kalabilmek ve başarılı olabilmek için dilden kaynaklı engellerin üstesinden gelmek zorundadır ve İngilizce, en azından şimdilik, neredeyse her zaman ortak zemin olmayı sürdürmektedir. Sonuçta dilleri konuşan insanlardır, kuruluşlar değil. Çok uluslu şirketlerin başarısı sonuçta çalışanlarına bağlıdır; bu da dilin kurumsal kararları etkilemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çeşitli biçimlerde incelenen bir yapı olarak kariyer gelişmişliği, mesleki gelişim ve örgütsel davranış gibi çeşitli araştırma akışlarının yanı sıra bunların alt alanlarından ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu çeşitlilik kariyer geliştirmeye ilişkin iç görüşleri genişletmiş olsa da araştırma ortamının tamamını gösteren kapsamlı bir inceleme bulunmamaktadır. Literatürdeki bu boşluk, bu alanın altında yatan entelektüel yapıya ve trend temalarına ilişkin bilgimizi sınırlamış, dolayısıyla kariyer geliştirme araştırmalarının açık ve anlamlı bir yönde ilerlemesini kısıtlamıştır.

5. KAYNAKÇA

- AKKERMANS, J., ve TİMS, M. (2017). Crafting your career: How career competencies relate to career success via job crafting. *Applied Psychology*, 66(1), 168–195. <https://doi.org/10.1111/apps.12082>
- ANGGRAİNİ, D. &. (2021). THE INFLUENCE OF WORK ENVIRONMENT AND CAREER DEVELOPMENT ON EMPLOYEE PERFORMANCE ATPTASTRA OTOPART STBKDIVISION SSC (Shared Service Centre). *Journal of Business Management Krisnadwipayana*,9(1).
- ARTHUR, M. B., veROUSSEAU, D. M. (1996). Introduction: The boundaryless career as a new employment principle. In M. B. Arthur & D. M. Rousseau (Eds.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (pp. 3–20). Oxford University Press.
- BÖRNER, K., CHEN, C., ve BOYACK, K. W. (2003). Visualizing knowledge domains. *Annual Review of Information Science and Technology*, 37(1), 179–255. <https://doi.org/10.1002/aris.1440370106>
- BRAVO, J., SEİBERT, S. E., KRAİMER, M. L., WAYNE, S. J., ve LİDEN, R. C. (2017). Measuring career orientations in the era of the boundaryless career. *Journal of Career Assessment*, 25(3), 502–525. <https://doi.org/10.1177/1069072715616107>
- BROWN, D. J., COBER, R. T., KANE, K., LEVY, P. E., ve SHALHOOP, J. (2006). Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 717–726. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.717>
- BYİNGTON, E. K., FELPS, W., ve BARUCH, Y. (2019). Mapping the journal of vocational behavior: A 23-year review. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 229–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.007>
- CALİGİURİ, P. (2013). Developing culturally agile global business leaders. *Organizational Dynamics*, 3(42), 175–182. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2013.06.002> Capital on Expatriates' Perceived Marketability. *Thunderbird International Business Review*. 58(1) *Personnel psychology*, 53(1), 67–88. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00194.x>
- CLAES, R., ve RUİZ-QUİNTANİLLA, S. A. (1998). Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 52(3), 357–378. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1626>
- CLARKE, M. (2013). The organizational career: Not dead but in need of redefinition. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 684–703.
- COBO, M. J., LOPEZ-HERRERA, A. G., HERRERA-VİEDMA, E., ve HERRERA, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the*

- American Society for Information Science and Technology, 62(7), 1382–1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- DE VOS, A., DE CLIPPELEER, I., ve DEWILDE, T. (2009). Proactive career behaviours and career success during the early career. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 761–777. <https://doi.org/10.1348/096317909X471013>
- DİCKMANN, M., ve BARUCH, Y. (2011). *Global careers*. Oxon: Routledge.
- HUTCHINSON, T. ve WATERS, A. (1996). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JİANG, Z. (2017). Proactive personality and career adaptability: The role of thriving at work. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.10.003>
- KLEHE, U.-C., FASBENDER, U., ve VAN DER HORST, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, 103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- KUNDİ, Y. M., HOLLET-HAUDEBERT, S., ve PETERSON, J. (2021). Linking protean and boundaryless career attitudes to subjective career success: A serial mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 263–282. <https://doi.org/10.1177/1069072720959782>
- MARKOULLİ, M. P., LEE, C. I. S. G., BYİNGTON, E., ve FELPS, W. A. (2017). Mapping human resource management: Reviewing the field and charting future directions. *Human Resource Management Review*, 27(3), 367–396. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.10.001>
- NOTOATMODJO, S. (2015). *Development of Human Resources*. Human. Print 11. Jakarta: Rineka Cipta.
- ROBERT, W. (1994). LENT., STEVEN D. BROWN., and GAIL Hackett., *Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interests, Choice and Performance*. *Journal of Vocational Behaviour*
- SEİBERT, S. E., KRAİMER, M. L., ve CRANT, J. M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845–874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>
- SONNENTAG, S. (2016). Career proactivity. In S. K. Parker & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work: Making things happen in organizations* (pp. 49–76). Taylor & Francis.
- STAHL, G., MİLLER, E., ve TUNG, R. (2002). Toward the boundaryless career: A closer look at the expatriate career concept. *Journal of World Business*, 37(3), 216–227. [https://doi.org/10.1016/S1090-9516\(02\)00080-9](https://doi.org/10.1016/S1090-9516(02)00080-9)
- STUMPF, S. A., COLARELLİ, S. M., ve HARTMAN, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22(2), 191–226. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90028-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(83)90028-3)
- VOUGH, H. C., ve CAZA, B. B. (2017). Where do I go from here? Sensemaking and the construction of growth-based stories in the wake of denied promotions. *Academy of Management Review*, 42(1), 103–128. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0177>
- WELCH, D., WELCH, L. ve PİEKKARİ, R. (2005) “Speaking in Tongues : The Importance of Language in International Management Processes”, *International Studies of Management and Organization* 35(1):10-27
- WİERNİK, B. M., ve KOSTAL, J. W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and metaanalysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66(3), 280–307. <https://doi.org/10.1037/cou0000324>
- ZUPİC, I., ve CATER, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429–472. <https://doi.org/10.1177/1094428114562629>

Makale id= 119

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-2404-3908

| 318

Kırgız Kültüründe Toplumsal Cinsiyet Rollerindeki Dönüşüm: ‘Ata’ Filmi Örneği Üzerinden Bir Çözümleme**Araştırmacı Tolkun Bekturgan Kyzy¹, Assoc.prof.Dr. Gökçe Yoğurtçu¹**¹Kyrgyz-Turkish Manas University

*Corresponding author: Gökçe Yoğurtçu

Özet: Kırgız kültüründe geleneksel toplum yapısı, aile değerleri ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, Kırgız kadınlarının ve erkeklerinin toplumdaki rol ve statüleri, kültürel ve toplumsal faktörler tarafından şekillenen beklentilere bağlıdır. Genellikle güçlü, bağımsız ve koruyucu olarak algılanan Kırgız erkekleri, aile içinde liderlik rolünü üstlenmekte ve ailelerinin maddi ihtiyaçlarını karşılamak adına sorumlu görünmektedirler. Kırgız kadınları ise daha çok sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılama sorumluluğunu taşımaktadır. Son yıllarda, Kırgızistan'da toplumsal cinsiyet konusundaki artan farkındalık, cinsiyet rollerine ilişkin stereotipleri sorgulama ve dönüştürme eğilimini beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, erkeklerin de cinsiyet rollerine dair beklentileri sorgulama ve değişen toplumsal yapılarla uyum sağlama ihtiyacı doğmuştur. Bu çalışmada, Kırgız toplumunda kadının ve erkeğin dönüşen toplumsal cinsiyet rolleri, “Ata” filmindeki kadınlık ve erkeklik temsilleri üzerinden analiz edilmektedir. Hegemonik erkeklik kalıplarının filmde nasıl dönüşüme uğradığını değerlendirmek amacıyla; kültürel ve toplumsal cinsiyete ilişkin söylemler ve göstergeler incelenmektedir.

Anahtar kelimeler: Kırgızistan, Toplumsal Cinsiyet, Kültürel dönüşüm, “Ata” Filmi

The Transformation of Gender Roles in Kyrgyz Culture: an Analysis on the Example of the Film ‘Ata’

Abstract: In Kyrgyz culture, the traditional social structure has a significant impact on family values and gender roles. In this context, the roles and status of Kyrgyz women and men in society depend on expectations shaped by cultural and societal factors. Generally perceived as strong, independent and protective, Kyrgyz men assume the leadership role within the family and are seen as responsible for meeting the material needs of their families. Kyrgyz women, on the other hand, are more responsible for meeting social and emotional needs. In recent years, increasing awareness of gender in Kyrgyzstan has led to a tendency to question and transform gender role stereotypes. In this process, men also need to question gender role expectations and adapt to changing social structures. In this study, the transforming gender roles of women and men in Kyrgyz society are analyzed through the representations of femininity and masculinity in the film "Ata". Cultural and gender discourses and indicators are analyzed in order to assess how hegemonic patterns of femininity and masculinity are reconstructed in the film.

Keywords: Kyrgyzstan, Gender, Cultural Identity, Film “Ata”

1. Giriş

"Cinsiyet" terimi, ilk kez John Money (1955) tarafından farklı faaliyet türlerinde cinsiyet farklılıklarını tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Goldie ve Goldie, 2014:6). Bu kavram, İngiliz sosyolog E. Giddens tarafından “erkeklerle kadınlar arasındaki fiziksel olmayan farklılıklar değil, erkeklerin ve kadınların toplumsal olarak şekillendirilmiş özellikleri” olarak tanımlanmıştır. Giddens'e göre, cinsiyet, erkeklerin

ve kadınların davranışlarıyla ilgili önemli “toplumsal beklentileri” içermektedir (Giddens'ten 1986 akt. Awan, 2007:101). Klasik sosyal psikoloji, sosyal antropoloji gibi alanlarda cinsiyet kavramı, insan cinsiyetini sosyal olarak inşa etmenin temeli olarak hizmet etmiştir, bu da cesur erkeklik, nazik kadınlık veya androjenite gibi kavramları içermiştir (Money, 2016:112).

Cinsiyet, doğal cinsiyet farklılığının sosyokültürel bir yansımasıdır ve sosyal bilim literatüründe erkeklerin ve kadınların beklenen sosyal rollerini bir sistem olarak ifade etmek için kullanılır (Giddens, 1996:18). Demek “Cinsiyet” terimi, cinsiyetler arasındaki sosyokültürel, doğal olmayan farklılıkları vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır.

Bu bağlamda “rol” kavramı da, belirli bir statü ile ilişkilendirilen kültürel davranış modellerinin genel bir yelpazesi olarak tanımlanır (Linton, 1936). “Rol” kavramını şu yönlerden ayırt edebiliriz: Kişinin diğer cinsle ilişkisi bağlamında davranışlarından beklentilerin bir sistemi olarak rolü değerlendirebiliriz. Başka bir deyişle, kişinin toplumsal cinsiyet kimliğinin sosyal ifadesidir.

Toplumsal cinsiyet rolleri, bireylerin toplum içindeki belirli beklenti ve normlara uygun davranışlarına atıfta bulunan karmaşık bir kavramdır (Acker, 1990; Butler, 1999). Bu kavram, biyolojik cinsiyetin ötesine geçerek, kültürel, sosyal ve psikolojik faktörleri içermesiyle dikkat çeker. Toplumsal cinsiyet rolleri, bir toplumun bireylerinden beklediği davranışları belirleyen normlar ve değerler sistemini ifade eder ve bu bağlamda cinsiyet kimliği, cinsel yönelim ve sosyal ilişkilerle ilgili önemli bir rol oynar (Connell, 2002; West ve Zimmerman, 1987).

Bu alandaki literatür, toplumsal cinsiyet rollerini anlama ve analiz etme amacıyla geniş bir perspektif sunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadın ve erkek arasındaki geleneksel ayrımları aşan, evrensel olmaktan çok kültürel bağlamdan etkilenen bir olgu olarak ele alınmaktadır (Kimmel ve Ferber., 2017). Toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde kültürel normlar, eğitim, medya, aile yapısı ve ekonomik faktörler gibi bir dizi etmenin etkili olduğu görülmektedir (Risman, 2004, ss. 429-438; Risman ve Davis, 2013:474).

Cinsiyet rolleri, bireylerin hayatlarını sınırlayabilir veya genişletebilir. Kadınların ve erkeklerin toplumdaki rolleri, genellikle güç, otorite ve sorumluluk açısından belirli beklentilere dayanır (Connell, 1987). Ancak, son yıllarda toplumsal cinsiyet rollerinin sorgulanması ve değişen toplumsal normlar, cinsiyet eşitliği ve çeşitliliği teşvik etme çabalarını beraberinde getirmiştir (Ridgeway ve Correll, 2004; Wood ve Eagly, 2015).

Demek toplumsal cinsiyet rolleri, bir toplumun bireylerin cinsiyetlerini belirli bir şekilde algılaması ve beklediği davranışları bu cinsiyetlere dayalı olarak normlarla şekillendirmesi anlamına gelir. Bu konsept, kültürel normlardan türemiş ve bireylerin toplum içindeki rollerini nasıl yerine getirmeleri gerektiğine dair beklentileri içerir. Bu alandaki birçok teorik yaklaşım, cinsiyetin sadece biyolojik bir olgu olmadığını, aynı zamanda kültürel ve toplumsal bir yapı olduğunu vurgular (Butler, 1999; Connell, 1987).

Cinsiyet rolleri, Judith Butler'ın "performatif cinsiyet" (Butler, 1999:xvii) kavramı gibi teorik çerçevelerle de açıklanır. Butler, cinsiyetin sürekli olarak tekrarlanan davranışlar aracılığıyla kurulan bir performans olduğunu savunur. Yani, bireyler toplumun belirlediği cinsiyet rollerini benimseyerek ve tekrarlayarak cinsiyet kimliğini inşa ederler.

Bu bağlamda, Raewyn Connell'in hegemonik erkeklik ve diğer cinsiyet kimlikleri üzerine yaptığı çalışmalar da önemlidir. R.W. Connell'in “Erkekliğin Hegemonyası” adlı eseri, erkekliklerin toplumsal bir hiyerarşi içinde nasıl şekillendiğini inceleyerek “hegemonik erkeklikler” kavramını tanıtır (Sığın ve Canatan, 2018:163). Bu kavram, toplumda baskın olan erkeğe atfedilen kişilik özelliklerinin etkisini açıklar. Connell, toplumun belirli bir cinsiyeti daha üstün ve baskın olarak gördüğü hegemonik erkekliğin yanı sıra diğer cinsiyet kimliklerinin bu normlara nasıl uyum sağladığını ve direndiğini inceler. Raewyn Connell'in “Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Sistemleri” adlı eserinde de, cinsiyetin sistemik bir şekilde nasıl işlediğini açıklar ve toplumsal cinsiyetin birey, toplum ve kurumlar arasındaki ilişkilere nasıl gömüldüğünü inceler (Connell, 2022).

Demek toplumsal cinsiyet rolleri, bir toplumun belirli bir cinsiyetle ilişkilendirdiği ve beklediği davranışları ifade eden kültürel normlardır. Bu alandaki birçok teorik yaklaşım, cinsiyetin kültürel ve

toplumsal bir yapı olduğunu vurgulayarak, bireylerin cinsiyet rollerini nasıl içselleştirdiğini ve bu normlara nasıl uydurduğunu açıklamaya çalışmaktadır.

Simone de Beauvoir'un "İkincil Cinsiyet" (Beauvoir, 2022) adlı eseri, kadınların toplumsal olarak ikincil bir konumda tutulduğunu ve cinsiyetin kültürel olarak inşa edildiğini savunmaktadır (Aydinalp, 2020:466-470). Beauvoir'un ünlü sözü, "Kadın doğulmaz, kadın olunur" (Beauvoir, 2022:38), cinsiyetin biyolojik olmadığını, kültürel normlar tarafından belirlendiğini vurgular.

Judith Butler'ın "Cinsiyet Belası" adlı eseri, cinsiyetin performans ve ritüel ile kurulan bir yapı olduğunu savunur ve cinsiyetin doğuştan gelen bir özellik olmadığını, kültürel normlar ve davranışlar aracılığıyla şekillendiğini ifade eder (Butler, 1999).

Gaye Tuchman'ın (Tuchman, 1979) "Semantik Cinsiyet" teorisi, dilin ve sembolik ifadenin cinsiyet rollerini nasıl güçlendirdiğini araştırır ve dilin toplumsal cinsiyet normlarını yaratma ve sürdürme sürecindeki rolünü vurgular.

2. Kırgız Kültüründe Toplumsal Cinsiyet

Günümüzde Kırgız kültürü, geleneksel ve modern unsurları bir araya getirirken, toplumsal cinsiyet rollerinde de belirgin dönüşümler yaşanmaktadır. Geleneksel olarak belirlenmiş cinsiyet rolleri, zaman içindeki değişimlere ve kültürel etkileşimlere bağlı olarak evrilmektedir. Bu evrim, genellikle kadınların toplum içindeki rollerinde ve erkeklerin beklentilerinde gözlemlenebilir.

Kırgızistan'ın sosyal ve kültürel yapısındaki bu dönüşümler, hem yerel hem de uluslararası düzeyde dikkat çekmektedir. Modernizasyon, eğitim, iş gücüne katılım ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden değerlendirilmesine ve bu rollerin daha esnek hale gelmesine neden olmaktadır. Bu dönüşümler, toplumun genelinde daha eşitlikçi bir anlayışın gelişmesine katkıda bulunabilirken, aynı zamanda bazı geleneksel değerlerle çatışabilmektedir.

Kırgız toplumunda, Kırgız kadınlarına ait çeşitli sorumluluklar ve roller bulunmaktadır. Bu roller arasında bir anne olarak çocuklarına, hayat arkadaşı olarak eşine ve aile içinde diğer üyelere karşı üstlendikleri çeşitli görevlerden söz edebiliriz. Bu görevlerin cinsiyetin sosyal olarak inşa edilmesi sürecine katkıda bulunduğunu ve kadınların nazik, şefkatli, ağır başlı bireyler olarak onaylandığını yaygın olarak görmek mümkündür.

Sosyal antropoloji literatüründe Kırgız ve Kazak kadınlarının, diğer Doğu kadınlarından farklı olarak sosyal statüde özel bir yer işgal ettiğini, erkekler arasında görece özgür davrandıklarını ve özel bir saygı gördüklerine dair bakış açıları görebiliyoruz. Ancak bu görece özgürlük, baskın geleneklerden ve toplumsal cinsiyet kodlarından bağımsız değildir. Bu bağlamda 'Manas' destanında da eski Kırgız halkının aile içindeki konumunu, yaşam tarzını, geleneklerini ve hukuki ilişkilerini yansıtan aktarımlar görmek mümkündür (Mukambaeva, 2003: 269).

S.Z. Zimanov, birçok sosyal antropolojik çalışmada benzer kültürel özelliklerdeki Türk halklarının tarihini karşılaştırmalı olarak incelediğinde, Kırgız kadınlarının görece özgürlükte çok yönlülüğüne vurguda bulunmaktadır (Zimanov, 2001:10). Ancak bu özgürlükler, sosyo kültürel eşitsizliği birçok alanda sürdürme ve biyolojik farklılıkları vurgulama eğiliminde olabilmektedir.

Kırgız kültüründe, kadına özellikle anne ve eş olarak büyük bir değer ve saygı gösterilmektedir. Ailede anneler, eşler ve büyükler olarak önemli pozisyonlarda bulunmaktadırlar (*I. Türk Dünyası Kadınlar Kurultayı*, 2002). Kırgız kadınları, çocuklarına, eşlerine ve diğer aile üyelerine karşı sorumlulukları olan, saygıdeğer ve değerli bireyler olarak görülmektedir. Bu saygı, kadının bireysel toplumsal varlığını belirli rollerin içine hapsetme eğilimi göstermektedir.

Kırgız kadınları, geleneksel değerlere bağlılıkla birlikte modern toplumsal değişimlere de uyum sağlarlar. Eğitim, iş dünyasına katılım ve toplumsal etkileşimdeki rolleri giderek genişlemektedir. Ancak, bu değişikliklere rağmen, Kırgız kadınları aile bağlarına büyük önem vermeye devam ederler. Çünkü baskın sosyokültürel kodlardan bağımsızlaşmak, geleneğin sorumluluğu altında kolay olmamaktadır.

Kırgızistan'da kadınlar arasında dayanışma ve yardımlaşma kültürü güçlüdür. Birbirlerine destek olurlar, yaşlılara saygı gösterirler ve toplumsal olaylara katılımlarıyla dikkat çekerler. Kırgız kadınları,

kültürlerine derin bir bağlılıkla, ailedeki ve toplumdaki rollerini bir denge içinde sürdürmeye çalışan güçlü, etkili ve saygın bireylerdir. Bu saygınlığın ve gücün kamusal alana eşit katılımı güçlendirilmesi ve teşvik edilmesi, toplumda önemli gelişim ivmesi yaratacaktır.

Kırgız kültüründe, kız çocukları aile hayatında önemli bir rol oynar. Ancak yine bu süreçte geleneksel değerlere büyük bir bağlılıkla yetiştirilirken, sosyal alandaki yeteneklerinin geliştirilmesi bağlamında erkek çocuktan ikincil olanda kalabilmektedirler. Söz gelimi Kırgız atasözü “Kız evleninceye kadar baba evinde konuktur” sözü bu eğilimi desteklemektedir. Kırgızlar, aile birliğini güçlendiren ve kültürel mirası sürdüren unsurlar olarak kız çocuklarına özel bir önem atfetse de aile mirasını ve ata soyunu sürdürme sorumluluğu erkek çocuktur.

Kız çocukları, aile birliği ve dayanışmanın temel taşlarıdır, aile içinde güçlü ilişkiler kurarak birbirlerine yardımcı olma kültürünü desteklerler. Geleneksel olarak ev işlerine katkıda bulunma konusunda öğretilirler ve aile içindeki görevleri paylaşarak birlikte çalışma becerisi kazanırlar. Bu, ailedeki dayanışmayı artırır ve birbirlerine karşı sorumluluklarını bilerek yetişmelerini sağlar. Yine bu rollerin sürdürülmesinde kız çocuklara daha fazla sorumluluk yüklenmekte erkek çocuklara ise sosyal otorite alanında kendini geliştirme imkanı sağlanmaktadır.

Eğitim, Kırgız toplumunda hem kız hem erkek çocukları için öncelikli bir odaktır. Ancak eğitim sürecinde yine toplumsal kodlar kız ve erkek çocuklarını belirli mesleklere yönlendirme eğilimi göstermektedir. Kız çocuklarına genellikle kültürel mirasın aktarılması ve geleneksel değerlerin sürdürülmesi görevi verilir. Dil, el sanatları ve diğer kültürel unsurlar, kız çocukları aracılığıyla nesilden nesile aktarılır. Bu sayede kültürel zenginlik devam eder ve geçmişle gelecek arasında köprü kurulur. Kamusal alandaki erkek egemen mesleki roller de kadınların var olmak için hala rekabet etmek durumunda kaldığı alanlar olmaya devam eder. Mecliste kadın milletvekili sayısının çok az alması gibi örnekler mevcuttur.

Geleneksel olarak evlilik, kız çocuklarının hayatındaki önemli dönemlerden biridir. Evlilik, genellikle toplumsal bağları güçlendiren ve aile birliğini sürdüren bir unsurdur. Bu süreç, kız çocuklarının yetişkin yaşama geçişlerinde aileleriyle olan bağlarını güçlendirir ve toplumsal normları sürdürmelerine katkıda bulunur. Evlilik ile birlikte kadınların aile evindeki statüsü yükselirken toplumsal alanda da evli kadın daha fazla onay görür.

Günümüzde, modernizasyon ve eğitim fırsatları sayesinde Kırgız kız çocukları daha geniş toplumsal roller üstlenme ve kariyer yapma fırsatına sahiptirler. Ancak, bu değişikliklere rağmen geleneksel değerlere duyulan bağlılık, Kırgız kültüründe hala önemli bir yer tutmaya devam etmektedir.

Kırgız kültüründe, erkek çocukların aile yaşamındaki rolü de geçmişten günümüze uzanan büyük bir öneme sahip olmuştur. Geleneksel Kırgız toplum yapısının ve yaşam tarzının temel bir unsuru olarak, erkek çocuklar ailenin devamlılığını sağlamanın kilit aracı olarak kabul edilir. Bu devamlılık genellikle erkek çocukların taşıdığı adla sağlanır ve aile ismi, soyadı, miras hakkı gibi konularda erkek çocuklar önemli bir rol oynar. Bu, ailenin tarihini koruma ve gelecek kuşaklara aktarma hedefiyle bağlantılıdır.

Geleneksel toplum anlayışında, erkek çocuklar ailedeki geleceğin liderleri olarak görülür ve toplumsal statü açısından büyük bir öneme sahiptirler. Bu bağlamda, erkek çocuklar, aile birliğini güçlendirmeye yönelik önemli bir rol üstlenirler. Aile içinde babalarına yardımcı olma ve aile sorumluluklarını paylaşma konusundaki bu katkıları, toplumsal değerleri ve birliği koruma amacını taşır.

Kültürel mirasın ve değerlerin korunmasında, erkek çocuklar soyun ve ailenin önemli birer taşıyıcısı olarak kabul edilir. Bu, geleneksel değerlerin yaşatılması ve gelecek nesillere aktarılmasında kritik bir rol oynar. Dolayısıyla, erkek çocuklar, sadece ailelerinin temsilcileri olarak değil, aynı zamanda kültürel zenginliğin muhafaza edilmesinde aktif bir rol üstlenirler.

Ancak, modernizasyon ve çağdaş yaşam tarzının etkisiyle birlikte, Kırgız toplumunda bu geleneksel bakış açısı evrilmeye başlamıştır. Günümüzde kız ve erkek çocuklar arasındaki eşitlik anlayışı güçlenmiş, eğitim ve kariyer fırsatlarındaki artışla birlikte aile dinamikleri değişime uğramıştır. Bu nedenle, aile yapısı ve rol tanımları zaman içinde çeşitlenmiş ve evrim geçirmiştir.

3. Araştırma Yöntemi

Nitel analizler sosyal olaylar ve olguların nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamamızı sağlayan tekniklerdir. Betimsel Analiz Walcott'a göre verilerin özgün formuna bağlı kalarak doğrudan alıntılarla verilerin betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulmasıdır (Miles ve Huberman, 1994:90). Yıldırım ve Şimşek'e göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır (Topkaya vd., s. 116). Film, bir metin olarak ele alınıp incelendiğinde, sinematografik imgeye dönüştürülmüş görsel ve işitsel mesajların çözülmesi gerekir. Bu çalışmada, 2018 yılında Bakıt Osmonkanov tarafından çekilen "Ata" filmini analiz edilmektedir. Analizde görsel mesajlar ile dilsel mesajlar arasındaki bağlantının ve kesişmelerin yorumlanması üzerinden hareket edilmektedir.

4. 'Ata' Filminin Toplumsal Cinsiyet Kodları Üzerinden Okuması

4.1. Filmin künyesi

Filmin Orijinal Adı: Ata

Yapım: MBPro Studio ve Mirbek Toktogarayev

Yapım Yılı: 2017

Süre: 1 saat 30 dakika

Senaryo: Bakıt Osmonkanov

Operatörü: Talant Urgaziyev

Görüntü Yönetmeni: Rasul Koçkorbayev

Müzik: Rolan Seyitbekov

Ses: Dmitriy Şarşenov

Yönetmen Yardımcısı: Bekinay Toktosunova

Oyuncular: Bolot Tentimişov, Azamat Ulanov, Aziz Muradilayev, Anara Sıdıgaliyeva, Aynura Kaçkınbayeva, Albina İmaşova, Askat Sulaymanov, Marat Amirayev, Ayike Turatbekova.

Filmin Özeti: "Ata" filmi, Bişkek şehrinde yaşayan iki çocuklu bir ailenin hikayesini anlatır. Filmde eşini kaybeden babanın ekonomik ve duygusal olarak karşılaştığı zorluklarla baş etme mücadelesi işlenir. Filmin başrol karakteri 'Asan'dır. Asan, karısını bir kazada kaybettikten sonra küçük yaşta kızı ve oğluyla birlikte köye annesinin evine yerleşir. Bir yandan işini ve evini kaybetmiş diğer yandan da eşini kaybederek ağır bir duygusal yükü karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte Asan, çocukları için hem anne hem de baba olmaya çalışır ve annelerinin kaybının acısını hafifletmek için çocukları için her şeyi yapmak için çabalar.

4.2. Filmde erkeğin ailedeki rolü

Filmde başrol karakteri Asan, filmin başında erkek olarak sadece iş hayatıyla sorumludur. Evdeki tüm sorumluluğu kendisi de yoğun çalışıyor olmasına rağmen anne üstlenmiştir. Anne çocukların, eşinin ve evin bakımını üstlenmekte baba bu huzurlu mutluluk için kendini çok şanslı görmektedir. Anne rolündeki Kanıkey, eşiyle bir diyalogda "sen çocuklara bakamazsın" (4:33 dk) der. Bunun üzerine baba "neden çocuklarla oynamıyor muyum" dediğinde, eşi "Senin çocuklarla ilgilenmen sadece oyunlarla sınırlı, bir az oynadıktan sonra beni arıyorsun" der (14:57 dk).

Filmin olay örgüsü içinde yine babanın rolüyle ilgili mesajlar dikkat çekmektedir. Sözelimi Asan'ın oğlunun okul toplantısında öğretmen, çocuğun davranışlarıyla ilgili konuşmaya çalışırken Asan'ın bu konuya ilgisiz davranması ve bunun üzerine öğretmenin bu konuyu annesiyle konuşması gerektiğini belirtmesi buna bir örnektir. Benzer şekilde Asan, kızını anaokulundan almaya gittiğinde de öğretmenin "kızınızın annesiyle her şeyi konuşacağım" sözleri (11:29 dk) dikkat çekmektedir. Filmde çocukların babalarına "sizi sadece sabahları ve geceleri görüyoruz" (13:39) sözleri de bu sınırlı sorumluluk alanını pekiştiren mesajlardır.

Kırgız toplumunda, kadınların omuzlarında çok fazla yük vardır. Ev işlerinden, çocukların bakımından sorumlu olduğu gibi kamusal hayatta da aktif rol alarak evin geçimine destek olmakta veya tek başına sağlamaktadır. Filmin baş rol karakteri başarılı bir iş adamı olarak, evin sorumluluklarıyla ilgilenmemektedir. Eşi Kanıkey de başarılı bir iş kadınıdır ancak evliliğin ve çocukların tüm sorumluluğu onun üzerindedir.

4.3. Filmde erkeğin çalışma hayatındaki rolü

Erkek egemen roller açısından bakıldığında da Asan'ın iş hayatında yaşadığı sorunlar zorlayıcıdır. Filmin giriş bölümünün birçok farklı sekansında Asan'ın çalışma ortamına tanık oluruz. Asan'ın iş ortamındaki hissedarlar toplantısı sahnesinde, Asan'ın yakın arkadaşı Kubat, bir çalışanı işiyle ilgili yaptığı hataları için eleştirir. Bu çalışan, bir ailesi ve çocukları olduğunu ve onlara bakmakla sorumlu olduğunu belirterek başı eğik işten çıkarılmamayı ister. Asan, bu çalışanın kovulmasına izin vermez. Öğle yemeğinde Asan'ın arkadaşı Asan'ın duygusal davranmasına imada bulunarak "başarılı olmak için bir yerde daha esnek, bir yerde daha akıllı olmalısın" der (16:20). Bu vurguyla, iş hayatındaki rekabete işaret eder. İş ortamında özellikle erkekler arasındaki güçlü olma rekabeti iç hegemonyaya yol açtığı için filmde altı çizilen mesajlardan biridir. Erkeklerin iç hegemonyası, erkekler arasındaki hiyerarşik düzeni ifade eder ve birçok toplumsal ilişki ve kurumda görülür. Bu hegemonya, erkeklerin toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlardaki gücünü ve kontrolünü sürdürmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, bu normlar ve değerler erkeklerin duygularını ifade etmekten kaçınmalarına ve duygusal açıdan kendilerini kısıtlamalarına da yol açabilir.

Bununla birlikte, erkeklerin iç hegemonyası, toplumsal cinsiyet rollerinin sadece erkekler için baskıcı ve kısıtlayıcı olduğu anlamına gelmez. Kadınlar da bu rollerin etkisi altındadır ve benzer şekilde sınırlandırılmış hissedebilirler. Dolayısıyla, erkeklerin iç hegemonyası, toplumsal cinsiyet rollerinin daha geniş bir tartışması ve ele alınması gerektiğini gösterir.

Kırgız kültüründe bu bağlamda "ataman" kavramı karşımıza çıkar. Ataman, erkeklerin dövüşmesiyle en güçlü olanın belirlenmesi geleneğidir. Erkekler çocukluklarından itibaren "ataman" olmanın iyi bir şey olduğunu öğrenirler ve bunu başarmak için dövüşmek gerektiğini kabul ederek büyürler.

Filmin ilerleyen sahnelerinde Asan'ın yakın arkadaşı, hisselerini elinden alır ve diğer hissedarların desteğini alarak Asan'ı bir kuruş ödmeden şirketten atar. Yakından bakıldığında Asan aleyhine oy kullanan birçok hissedarın bunu yakın arkadaşı Kubat'ın baskısı altında yaptıkları görülüyor. Hakimiyet farklı parametrelere göre olabilir, ancak bir erkek egemen iş hayatında fikirlerini dikte edebilen baskın bir karakter karşımıza çıkmaktadır.

4.4. Filmde baba rolünün dönüşümü

Filmin olay örgüsü içinde ailenin tüm hayat akışı, Asan'ın eşi Kanıkey ile birlikte trafik kazası geçirmesi ve Kanıkey'in hayatını kaybetmesiyle kökten değişime uğrar.

Asan, karısının kaybını hem iç dünyasında hem de baba olarak çocuklarına karşı ayakta kalma mücadelesinde ağır bir dram olarak yaşar.

Eşini, işini ve evini kaybeden Asan, ailesiyle birlikte annesinin yanına köye yerleşir ve orada bir düzen kurmaya çalışır. Köyde bir arazi almak isteyen Asan'a komşuları nedenini sorduğunda, Asan işini ve evini kaybettiğini açıklayamaz, sessiz kalır ve araziyi komşularının bilgisi olmadan alır. Asan'ın buradaki sessizliği, toplumun erkeğe yüklediği rollerle ilişkilidir. Nitekim toplumsa, erkeğin ekonomik başarısızlığı, düşüşleri hoş karşılanmaz. İş kaybı bir felaket ve başarısızlık olarak kabul edilir. Erkekler, işini kaybetse bile para kazanıp güçlü kalmaya, güçlü görünmeye devam etmek zorunda görülür. Asan'ın ilk başta köydeki komşularıyla bu durumu konuşmaya cesaret edememesi toplumun erkekten beklentilerinin ağır yükü ile ilgilidir.

Asan, bir yandan toplumsal normlara karşı iç mücadele verirken, diğer taraftan çocuklarına annelerinin yokluğunu hissettirmemek için hem sorumlu, ilgili anne rolünü hem de çocuklarıyla oyun oynayan, onları eğlendiren baba rolünü bir arada üstlenmeye çalışır. Bu süreçte Asan geri dönüş sahneleri ile sık sık kendi çocukluğuna döner ve babası ile arasındaki diyalogları hatırlar. Bu geri dönüş sahnelerinin birinde (21:30 dk) Asan, elinden yaralanmıştır ve elleri kan içinde ağlayarak babasına koşar. Asan'ın babası "dayanıklı ol, sen erkeksin, asla ağlama" diyerek acısını ve duygusunu ifade etmesine izin

vermez. Bu mesaj da Kırgız kültüründeki baskın cinsiyet kodlarına göndermede bulunur. Kırgız toplumunda erkek çocuğun duygularını göstermesi, ağlaması ve şikâyet etmesi hoş karşılanmaz. Bu bağlamda erkek çocuklarına duygusal ilgi ve sevgi gösterme de yaygın bir tutum değildir. Kırgızistan'da erkek çocukların yetiştirilmesi, genellikle toplumsal cinsiyet rolleri ve aile yapısına dayanan geleneksel normlar çerçevesinde gerçekleşir. Bu doğrultuda öncelikle, Kırgız ailelerinde erkek çocukların yetiştirilmesinde baba figürü önemlidir. Babalar, oğullarına örnek olmak için çalışma, sorumluluk alma ve cesaret gösterme gibi özelliklerini sergilemelidirler.

Asan filmde geleneksel normlar ve toplumsal cinsiyet stereotiplerine sahip bir baba tarafından yetiştirilmiş olmasına karşın, çocuklarına anne ve baba rolünü kapsayacak bir duyarlılıkta sevgi ve destek göstererek, çocuklarının duygularını ve düşüncelerini sağlıklı bir özgüvenle ifade etmelerini teşvik etmektedir.

5. Sonuç

Kırgız kültüründe, erkeklerin toplumdaki rolü genellikle aile reisi, koruyucu, lider ve ekonomik kaynak sağlayıcı olarak kabul edilir. Baba, ailenin geçimini sağlama ve ailenin ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğunu üstlenirler. Toplumda saygın bir pozisyona sahip olmak ve ailelerinin prestijini korumak, başarılı olmalarının bir göstergesidir.

Evlilik ve aile kurma konusunda erkeklerin öncülük ettiği, aile ekonomisini sürdürdüğü ve kadınların genellikle evde kalarak çocukları büyüttüğü geleneksel bir model yaygındır. Erkeklerin aileleri ve akrabaları için sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir.

Ancak, modernizasyon ve küreselleşme son yıllarda Kırgızistan'da toplumsal yapıları değiştirmiştir. Bu değişim, kadınların eğitim ve iş hayatına katılımının artmasıyla birlikte erkeklerin geleneksel rollerinde de değişikliklere yol açmıştır. Kadınların daha fazla özgürlük ve bağımsızlık kazanması, erkeklerin aile içindeki rollerinde daha esnek olmalarına ve eşit sorumlulukları paylaşmalarına olanak tanımıştır.

“Ata” filmi, bu değişen toplumsal dinamiklere ışık tutan bir örnektir. Film, bir baba figürünün yaşadığı zorlukları ve toplumsal beklentilere nasıl uyum sağlamaya çalıştığını anlatarak erkeklik klişelerini sorgular. Film, bir erkeğin duygusal yükümlülükleri, rekabetçi yaşamı ve bireyin hayatta her şeyi başarabileceği gerçeğini ele alır.

Kırgız halkının genel görüşüne göre, bir erkeğin eşini kaybetmesinin ardından hayatının daha kolay hale geldiği düşünülür. Ancak, “Ata” filmi, bu konuda bir karşı-anlatı sunarak bir erkeğin bu kayıpla başa çıkma sürecini toplumsal cinsiyet kodlarını kırarak, derinlemesine inceler. Film, erkeklerin duygusal yükümlülüklerini, baba rollerini ve toplumdaki beklentileri toplumsal cinsiyet kodlarının naif bir şekilde irdelendiği bir perspektifte sorgulayarak özgün bir anlatı ortaya koyar.

Kaynaklar:

Acker, J. (1990). Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2), 139-158. <https://www.jstor.org/stable/189609>

Beauvoir, S. de. (2022). *İkinci cinsiyet* (E. Sarıkartal, Ed.; G. Acar-Savran, Çev.; Dördüncü baskı baskı). Koç Üniversitesi Yayınları.

Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person, and sexual politics*. Stanford University Press.

Connell, R. (2002). *Gender*. Polity ; Blackwell Publishers.

Fatimah Awan. (2007). *Young People, Identity and the Media by Fatimah Awan*. <http://www.artlab.org.uk/fatimah-awan-phd.htm>

Giddens, A. (1996). *Sociology: A brief but critical introduction* (2. ed., [Nachdr.]). Macmillan.

Goldie, P. D. of E. T., & Goldie, T. (2014). *The Man Who Invented Gender: Engaging the Ideas of John Money*. UBC Press.

I. Türk Dünyası Kadınlar Kurultayı: Konuşmalar, bildiriler. (2002). Türk Ocakları Genel Merkezi.

- Kimmel, M. S., Ferber, A. L., Kimmel, M. S., & Ferber, A. L. (Ed.). (2017). *Privilege: A reader* (Fourth Edition). Westview Press.
- Linton, R. (1936). *The Study Of Man*. Appleton Century Crofts, Inc.
<http://archive.org/details/studyofman031904mbp>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.
- Money, J. (2016). *Gendermaps: Social Constructionism, Feminism and Sexosophical History*. Bloomsbury Publishing.
- Mukambaeva, G. A. (2003). *Manas i pravo: 2200-letiiŭ kyrgyzskoï gosudarstvennosti*. Izd-vo "Biiiktik".
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender & Society*, 18(4), 510-531.
<https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- Risman, B. J. (2004). Gender as a Social Structure: Theory Wrestling with Activism. *Gender and Society*, 18(4), 429-450. <https://www.jstor.org/stable/4149444>
- Risman, B. J., & Davis, G. (2013). From sex roles to gender structure. *Current Sociology*, 61(5-6), 733-755. <https://doi.org/10.1177/0011392113479315>
- Topkaya, E. Z. (t.y.). *YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005, 366 s.*
- Tuchman, G. (1979). Women's Depiction by the Mass Media. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 4(3), 528-542. <https://doi.org/10.1086/493636>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
<https://www.jstor.org/stable/189945>
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2015). Two Traditions of Research on Gender Identity. *Sex Roles*, 73(11), 461-473. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0480-2>
- Zimanov, S. Z., & Qazaq akademiâlyq universiteti (Ed.). (2001). *Qazaqtynġ`ata zaŋġdary: Qūzhattar, derekter zhāne zertteuler, 10 tomdyq = Eski Kazak hukuk dūnyası. Zhetī zharghy.*

Makale id= 86

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0007-9794-6028 / 0000-0002-1429-1094

| 326

Salvatore Sciarrino'nun Müziğinde “Pencere Formu” ve Zamanın Çok Katmanlı Yapısı**Arş.Gör. Uğurcan Öztekin¹, Prof.Dr. Koray Sazlı²**¹İstanbul Topkapı Üniversitesi²Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Uğurcan Öztekin

Özet: 20. Yüzyıl boyunca Batı müziği, büyük ve kümülatif bir evrim sürecinden geçmiştir. Bu dönemde birçok yeni müzik akımı ortaya çıkarken, İtalyan besteci Salvatore Sciarrino (d. 1947), bu akımların takipçisi olmaktan ziyade kendi özgün stilini yaratmayı tercih etmiştir. Özellikle tekrar ve sessizlik gibi unsurları, alışlagelmiş yaklaşımların dışında kullanarak kendi müzik dilinin başat öğeleri olarak benimsemiş ve bu kavramlara yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Sciarrino, 1970'li yıllardan itibaren özellikle çalgı teknikleri ve müzik notasyonu alanında getirdiği yenilikler ile tanınmış olmasına rağmen, onun müzikte yarattığı en önemli ve nitelikli yeniliklerin form ve zaman üzerine olduğu görülmektedir. Zaman zaman müzik dışındaki sanatlardan çeşitli estetik kavramları ve teknikleri devşirerek kendi eserlerinde kullanan besteci, “Pencere Formu” (La Forma A Finestre) olarak tanımladığı çok katmanlı formel yaklaşımı da görsel sanatlardan esinlenerek ortaya çıkartmıştır. Bu çalışma kapsamında, söz konusu yaklaşımın, bestecinin 1998 yılında Ricordi tarafından yayımlanan “Müzik Figürleri: Beethoven'dan Günümüze” (Le Figure Della Musica: Da Beethoven a Oggi) isimli kitabındaki ele alınış biçimi ve eserlerindeki yansımaları incelenecektir. “Pencere Formu” kavramının görsel sanatlardan gelen köklerine değinilecek ve müzikte yeni bir zamansal anlayış olarak nasıl karşımıza çıktığı repertuvardan örneklerle irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Salvatore Sciarrino, Pencere Formu, Estetik, Zaman Algısı, 20. Yüzyıl Müziği

"Window Form" and the Multilayered Structure of Time in the Music of Salvatore Sciarrino

Abstract: During the 20th century, Western music underwent a great and cumulative evolution. While many new musical movements emerged during this period, Italian composer Salvatore Sciarrino (b. 1947) preferred to create his own unique style rather than following these movements. In particular, he adopted elements such as repetition and silence as the main elements of his musical language by using them outside of the conventional approaches and brought a fresh perspective to these concepts. Although Sciarrino has been renowned for his innovations in the field of instrument techniques and music notation since the 1970s, it is seen that the most important and qualified innovations he created in music are on form and time. The composer, who occasionally uses various aesthetic concepts and techniques from arts other than music in his works, has also created a multi-layered formal approach, which he defines as "Window Form" (La Forma A Finestre), inspired by visual arts. Within the scope of this study, Sciarrino's use of this approach in his book “Figures of Music: From Beethoven to the Present” (Le Figure Della Musica: Da Beethoven a Oggi), published by Ricordi in 1998, and its manifestation in his works will be analysed. The roots of the concept of "Window Form" in visual arts will be mentioned and its interpretation as a new temporal understanding in music will be examined with examples from the repertoire.

Keywords: Salvatore Sciarrino, Window Form, Aesthetics, Perception of Time, 20th Century Music

1. Giriş

20. yüzyıl, Batı müziğinin geçmiş yüzyıllarda olmadığı kadar büyük bir hızla evrildiği ve yeni akımların ortaya çıktığı bir dönem olarak tarihe geçmiştir. Bu dönemin en dikkat çekici figürlerinden biri, İtalyan besteci Salvatore Sciarrino'dur (d. 1947). Sciarrino, çağdaş müzikteki eski gelenekten gelen konvansiyonel sınırları aşarak, özgün bir müzikal dil ve estetik yaratmıştır. Onun eserleri, tekrar ve sessizlik gibi unsurları alışılmışın dışında bir biçimde kullanarak, bu kavramlara yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Özellikle 1970'li yıllardan itibaren, çalgı teknikleri ve müzik notasyonu alanında getirdiği yeniliklerle tanınan Sciarrino, müzikal form ve zaman kavramları üzerine yaptığı çalışma örnekleriyle de öne çıkmıştır. Bu örneklerden biri, "Müzik Figürleri: Beethoven'dan Günümüze" (Le Figure della Musica da Beethoven a oggi) isimli kitabında ele aldığı "Pencere Formu" (La Forma A Finestre) olarak adlandırılan, görsel sanatlardan esinlenen çok katmanlı bir formel yaklaşımdır. Bu çalışma dahilinde, Sciarrino'nun "Müzik Figürleri: Beethoven'dan Günümüze" kitabında ele aldığı bu yaklaşım, kökenleri ve eserlerine nasıl yansıdığı incelenecektir. "Pencere Formu"nun kökenleri ve görsel sanatlardan alınan yapıların müzikte nasıl yeni bir zamansal anlayışa dönüştüğü bu metnin odak noktasını oluşturacaktır.

Bu bildiri, Sciarrino'nun müziğinin, 20. yüzyılın ikinci yarısında Avrupa çağdaş müziğinde nasıl önemli bir dönüm noktası teşkil ettiğini irdelerken, onun özgün yaklaşımının ve müzikal yeniliklerinin daha geniş bir perspektifte değerlendirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

2. Salvatore Sciarrino'nun Müzikal Dili

4 Nisan 1947'de Palermo, İtalya'da doğan Salvatore Sciarrino, günümüzün en tanınmış ve eserleri en çok seslendirilen İtalyan bestecilerindendir. Henüz 12 yaşındayken beste yapmaya başlayan Sciarrino'nun eğitimi konusunda biyografiler arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı kaynaklar onun büyük ölçüde otodidakt olduğunu belirtirken, diğerleri ise onun Antonino Titone ve Turi Belfiore ile kompozisyon çalışmaları yaptığını ve sonrasında Accademia di Santa Cecilia'da Franco Evangelisti ile elektronik müzik üzerine eğitim aldığını ifade eder. Aktif bestecilik hayatına 1960'lı yıllarda başlayan Sicilyalı besteci, gençlik yıllarından itibaren hızlı bir şekilde uluslararası müzik sahnesinin en dikkat çekici isimlerinden biri haline gelmiştir (Misuraca, 2012:74, Hodges, 1995:22).

20. yüzyılın popüler akımlarının takipçisi olmak yerine kendine özgü bir stil yaratma yoluna giden besteci, özellikle müzikte tekrar ve sessizlik öğelerini kendi bestecilik dili içerisinde geçmişe kıyasla farklı şekillerde kullanmış ve bu kavramlara yeni bir bakış açısı kazandırmıştır.

Tahta üflemeli çalgılarda kullandığı tuş sesleri (anahtar vuruşları) ve multifonik sesler, yaylı çalgılarda köprü ve klavye arasındaki kademeli yay geçişleri ve flajoleler, bakır ve tahta üflemeli çalgılardaki nefes sesleri gibi 20. yüzyılın ikinci yarısı için yenilikçi teknikleri kendi müziğinin merkezine yerleştiren ve kendi özgün ve de kırılğan müzikal dilinin imzası haline getiren Sciarrino, aynı zamanda müzikte form ve zaman üzerine de birçok yenilik getirmiş ve müzik literatürüne katkıda bulunmuştur (Thomas, 1993:193).

3. Pencere Formu

Bugün, zaman bir zamanlar olduğu gibi akıyor: süreksiz, göreceli, değişken hale geldi.

Değişken: Dünyanın bir yerinden diğerine geçerken zamanı sıkıştırıyor ve genişletiyoruz.

Göreceli: Aynı anda saatlerin farklı bir zamanı gösterdiği en uzak ülkelerle iletişim kurabiliyoruz.

Süreksiz: Zamanı durdurabilir, kesintiye uğratabiliriz. Sadece bir fotoğraf çekin. Daha sonra fotoğrafa baktığımızda, içinde yaşadığımız şimdiki zamana geçmişten bir dikdörtgen ekleriz. Yaşadığımız odaya bakarsak, televizyon başka bir boyuta açılan bir delik açar. Başkalarının hayatları, zamanlarını da yanlarında sürükleyerek evimize girer (Sciarrino, 1998:97).

“Pencere Formu” terimini ilk defa 1970’lerin sonlarında, Città di Castello’da verdiği dersler sırasında kullanan Salvatore Sciarrino, bu yaklaşımı 1998’de Ricordi tarafından yayımlanan “Müzik Figürleri: Beethoven’dan Günümüze” (*Le Figure Della Musica: Da Beethoven a Oggi*) adlı kitabında kavramsallaştırır (Curinga, 2002:83). Besteci, mimari, müzik, fotoğraf, resim, heykel gibi birçok sanat dalının önemli eserlerinden örnekler verdiği kitabında, bu sanatlar arasında yapısal bazı ortak ilkeler olduğu fikrini temel alarak, *figürler* olarak tanımladığı müzikal malzemelerin algılanmasına dair belli yapı modelleri ortaya koyar. Müzikal forma ve zamana dair yenilikçi bakış açıları taşıyan bu yapılar – Sciarrino’nun deyişiyle *figürler* - aynı zamanda disiplinlerarası ve herhangi bir sanatsal dile tercüme edilebilir bir karaktere sahiptirler (Rotaru, 2022:324). Sciarrino’nun görsel sanatlarla karşı olan büyük ilgisi, her şeyden önce onu müzik ve diğer sanatsal alanlar arasındaki benzerlikleri ve derin ilişkileri görmeye ve araştırmaya yönelten “sinestezik” bir tutumdan kaynaklanmaktadır. (Vinay, 1999:1)

Sicilyalı besteci, “Müzik Figürleri: Beethoven’dan Günümüze”nin birçok yerinde “Modern Müziğin Algısal Yapıları” olarak tanımladığı beş *figür* tipi üzerinde durur: Birikim Süreci, Çoğaltma Süreci, Küçük Patlama, Genetik Dönüşümler ve Pencere Formu (Sciarrino, 1998).

Bu yapılar arasında, müzikte zaman algısı ve forma dair en büyük yenilikçi yaklaşım olarak tanımlayabileceğimiz *figür* tipi olan “Pencere Formu”, müzikte yaratılan kesinti ve kırılmaların uzamsal-zamansal bir süreksizlik yaratarak yeni “pencereler” açması ve müzikteki diğer zamansal boyutlara eklenmesi üzerine kuruludur. Albert Einstein sonrası bir zaman anlayışına sahip olmadan “Pencere Formu” fikrinin tasavvur bile edilemeyeceğini vurgulayan Sciarrino, “Pencere Formu”nu iletişim kuramayan iki boyutun birbirine değdiği noktada ya da çizgiler boyunca bir kısa devre olarak tanımlar.

Sonuçta, çocuklarımız pencere şeklini günlük yaşamlarında çok doğal bir şekilde kullanıyorlar: video oyunlarında bir yolculuğa çıkmanız gerektiğinde, tam ekranda yaşadığınız anı görürsünüz, daha küçük bir dikdörtgende ise yaptıklarınız ve yapacaklarınız vardır. Bu, aynı şeyin göreceli olarak deneyimlendiği anlamına gelir: sanki yaşadığınız anın içindeymişsiniz gibi ama aynı zamanda büyük bir mesafedeymişsiniz gibi ve yine de her şeyi bir arada görüyorsunuz. Günün sonunda bu Einstein’ın zamanından başka bir şey değildir (Curinga, 2002:84).

Sciarrino, bazen müzikal alıntılar, bazen ise kolaj yöntemi kullanılarak yaratılabilecek bu formel yaklaşımı, radyo veya televizyon kanallarını değiştirmemize benzetir (Sciarrino, 1998:97).

“Pencere Formu”nun başarılı bir örneği olan Sciarrino’nun en bilindik eserlerinden biri “Efebo con Radio”, bestecinin çocukluğunda radyo kanallarını değiştirmeye ve özellikle de bu şekilde oluşan durağanlığa hayranlığını ve duyduğu okyanus ötesinden şarkıları, dans melodilerini, haber bültenlerini ve reklamları hatırladığı otobiyografik olarak tanımlanabilecek bir eserdir (Rotaru, 2022:325, Misuraca, 2012:80).

Bestecinin “Cadenzario”, “Come vengono prodotti gli incantesimi?”, “Storie di altre storie” gibi birçok eserinde kullandığı “Pencere Formu” yaklaşımının en net tezahürlerinden biri soprano ve orkestra için bestelediği 1981 tarihli “Efebo con Radio” isimli eserinde görülür. Şekil-1’de Efebo con Radio’nun 130. ve 134. ölçüleri arasından alıntılanmış partiyon örneğinde bir İtalyan radyosundan Piccolo San Bernardo, Gran San Bernardo, Sempione, Spluga, Stelvio, Giovo, Pordoi, Falzarego, Montecrocecarico, Previ isimli geçitlerin ulaşma kapalı olduğuna dair bir trafik anonsunun bir kısmı görülürken, bu kesitin hemen peşinden Şekil-2’de 1950’lerin Amerikan popüler müziklerinden bir kesit karşımıza çıkar. Bestecinin “kısa devre” olarak tanımladığı kesintilerin yarattığı zaman-mekân süreksizliğinin en net örneklerinden biri olarak “Efebo con Radio”daki bu ve buna benzer geçişlerin yaşandığı kesitler gösterilebilir.

Fl. I
Fl. II
Ob. I
Ob. II
Cl. I
Cl. II
Fg. I
Fg. II
Cr. I
Cr. II
Trb. I
Trb. II
Trbn. I
Trbn. II
Tp.
Cel.
A.
Voce
Vni I
Vni II
Vle
Vc.
Cb.

(+ 2^o)
pp
s. sord.
s. sord.
(s. sord.)
s. d'eco
pp
proco, quasi incomprensibile
Causa interruzione
Senza sord.
pont.
I. Solo molto vibr.
f
tutti
pont.
senza sord.
pont. (IIIc)
senza sord.
pont.
via sord.
f
sim.
pp

Spluga, Stelvio, Givo, Pordoi, Falsarego, Montecrocecamino, Pirella.

graz. ww
(trancato netto)
(d)
(trancato netto)
(molto all. pont.)

Şekil-1 Sciarrino, S. (1981) Efebo con Radio. Ricordi. Ölçü 130-134.

4. Sonuç

Bu bildiride, Salvatore Sciarrino'nun müziğindeki "Pencere Formu" ve zamanın çok katmanlı yapısına yönelik bir inceleme sunulmuştur. Sciarrino'nun geleneksel müzikal yapıları yeniden ele alarak, 20. yüzyıl Batı müziğinin evriminde kendine has bir iz bıraktığı saptanmıştır. Eserlerinde tekrar ve sessizlik gibi unsurlar, konvansiyonel anlayışların ötesine geçerek müziğin algılanış biçimine yenilikçi bir perspektif getirmiştir. Bu yenilikçi yaklaşım ve anlayışların aynı zamanda önemli bir pedagojik değer taşıdığı düşünülmektedir.

| 331

Görsel sanatlardan ve aynı zamanda Albert Einstein'ın zaman anlayışından esinlenen "Pencere Formu"nun, müzikal yapıları ve dinleme deneyimini yeniden şekillendiren bir yapı olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

Sonuç olarak, Salvatore Sciarrino'nun müzikal dili ve "Pencere Formu" yaklaşımı, çağdaş müzikte form ve zaman algısına dair yeni bakış açıları sunmakta ve bu alanda daha fazla araştırma ve yenilik yapılması konusunda ufuk açmaktadır. Sciarrino'nun eserleri, müzikal ifadenin sınırlarını zorlamış ve müziğin estetik ve yapısal boyutlarının yeniden değerlendirilmesine vesile olmuştur. Bu çalışmada, bestecinin müzikte zaman ve form kavramına yenilikçi bir anlayış getirdiği sonucuna varılmıştır. Sciarrino'nun düşüncelerinin daha fazla araştırılması, müziğinin daha detaylandırılmış farklı çalışmalarla ele alınması ve geniş bir perspektiften değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Curinga, L. (2002). "Una conversazione con Salvatore Sciarrino", s. 77-95, (Ed.) RESTAGNO, E., in *Omaggio a Salvatore Sciarrino*, Torino Settembre Musica, Torino.
- Hodges, H. (1995). "A Volcano Viewed from Afar: The Music of Salvatore Sciarrino." *Tempo* (194): 22-24
- Misuraca, P. (2012). "Salvatore Sciarrino. The Sicilian alchemist composer", *Interdisciplinary Studies in Musicology* (12): 73-89.
- Rotaru, D. (2022). "The Hypnotic Garden: Repetition And Trance In Salvatore Sciarrino's Works For Flute." *Studia Universitatis Babes-Bolyai Musica*, 67(1), 321 – 333.
- Sciarrino, S. (1998). *Le Figura Della Musica Da Beethoven A Oggi*, Ricordi, Milano.
- Thomas, G. (1993). "The Poetics of Extremity. Gavin Thomas Introduces the Remarkable Music of Salvatore Sciarrino." *The Musical Times*, 134 (1802): 193-196.
- Vinay, G. (1999). "Salvatore Sciarrino: l'invitation au silence", *Resonance*, 1999 (15): 1-1.

Makale id= 63

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1810-3481

| 332

Duyarsızlaşma: Acının Yanında Haz da Yanar**Prof.Dr. Figen Akça¹**¹Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada, geştalt terapi yaklaşımında belirgin, ama diğer terapi yaklaşımlarında nispeten göz ardı edilmiş bir kavram olan duyarsızlaşma temas biçiminden bahsedilecektir. Duyarsızlaşma kavramı, kişinin kendi bedeninden gelen duyuların ve duyguların farkına varamamasıdır. Duyarsızlaşan kişi, yemeği tadının ve kokusunun farkında olmadan yer. Ya da kişi kulağına gelen müziği duyar ama ne ritminin ne ezgisinin farkında değildir. Belki daha da önemlisi çevreden gelen ihtiyaçlara da kendini kapatacak kadar kapalı bir ruh dünyası sergiler. Bu temas biçimini sıklıkla kullanan kişilerin günümüzde kişilerarası ilişkilerden toplumsal sorunlara uzanan geniş bir ranjda sorun teşkil ettiğine tanıklık etmekteyiz. Gerek romantik ilişkilerde gerekse eğitim ortamlarında ciddi sorunlara neden olduğuna dair kanıtlar sunmak mümkün. Kavramın tanıtılmasının ve doğru anlamlandırılmasının, öğrenilmesinin önemi bu çalışmada gözler önüne serilmeye çalışılacaktır. Konuyu ele alırken önce geştalt terapisinde kullanılan önemli kavramlardan biri olan temas ve temas biçimleri kavramları üzerinde duracak ardından da duyarsızlaşma ve bu kavrama ilişkin kişisel deneyimlerde nasıl görüldüğüne ilişkin örnekler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Duyarsızlaşma Temas Biçimi, Geştalt Terapi, Temas Biçimleri

Depersonalization: Pleasure Burns Alongside Pain

Abstract: In this study, depersonalization contact style, which is a prominent concept in the gestalt therapy approach but relatively ignored in other therapy approaches, will be discussed. The concept of depersonalization is the inability to be aware of the sensations and emotions coming from one's own body. The desensitized person eats food without being aware of its taste and smell. Or the person hears the music but is not aware of its rhythm or melody. Perhaps more importantly, it displays a spiritual world that is so closed off that it shuts itself off from the needs coming from the environment. We witness that people who frequently use this form of contact today pose a wide range of problems ranging from interpersonal relations to social problems. It is possible to present evidence that it causes serious problems both in romantic relationships and in educational environments. The importance of introducing the concept, understanding and learning it correctly will be tried to be revealed in this study. While discussing the subject, we will first focus on the concepts of contact and contact forms, which are one of the important concepts used in gestalt therapy, and then examples of depersonalization and how this concept appears in personal experiences will be presented.

Keywords: Gestalt Therapy, Desensitization Contact Style, Contact Styles

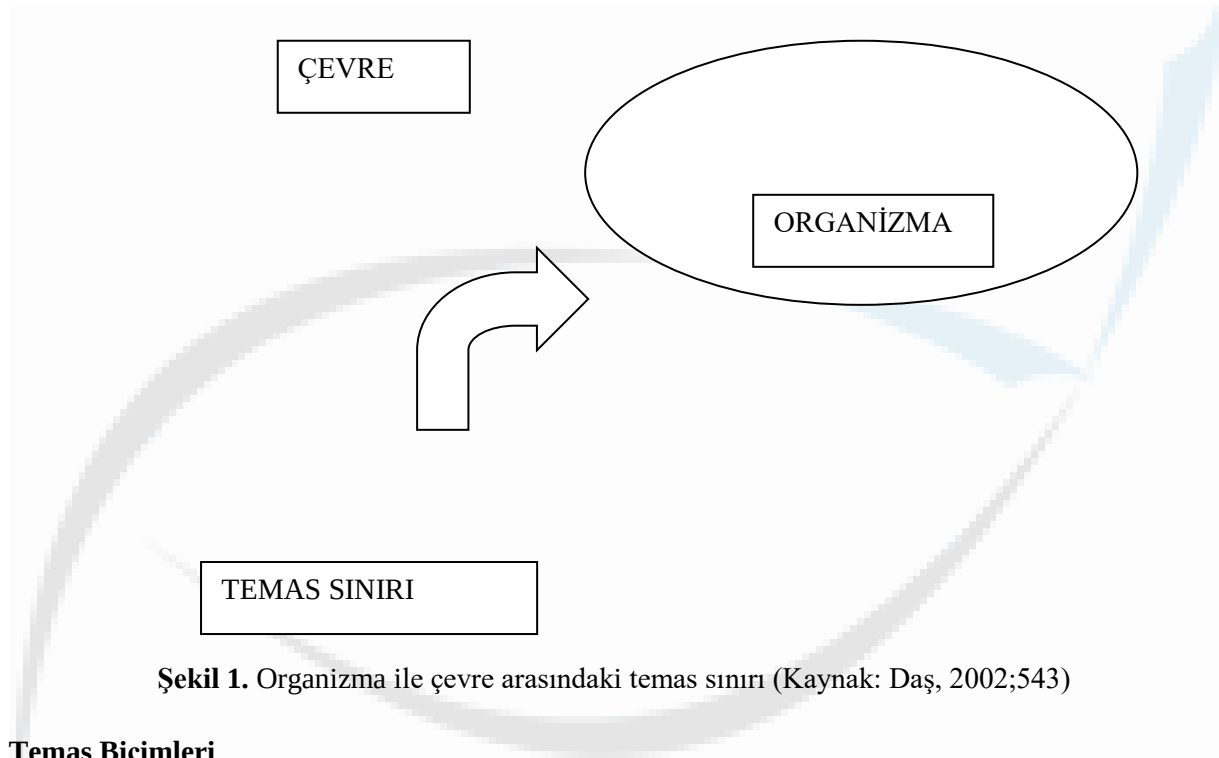
Temas Kavramı

Geştalt yaklaşımı, farkındalık, tamamlanmamış işler, ihtiyaçlar veya kutuplar kavramı gibi kavramların yanı sıra temas kavramı ile de diğer terapi yaklaşımlarında farklılaşmaktadır. Geştalt yaklaşımında temas kavramı hem psikolojik sorunların ortaya çıkışında hem de büyüme ve değişimin sağlanmasında oynadığı rol nedeniyle önemlidir. Geştalt yaklaşımına göre yaşantı, organizma ve çevre arasındaki temas sınırının bir fonksiyonudur. Temas sınırı, kişinin “ben” olanı, “ben olmayanlara” göre deneyimlediği yerdir. Tüm psikolojik olaylar bu temas sınırında gerçekleşir (Daş, 2006; 107).

Büyüme ve değişime yol açabilmesi için temasın canlı ve dinamik olması, yani kişinin temas sırasında aktif ve yaratıcı olması gerekir. Böyle bir temasın sonucunda kişiliğin bazı kısımları ile çevreden gelen yeni özellikler bütünleşir ve yeni, öncekinden farklı ve kapsamlı bir kişilik örüntüsü ortaya çıkar. Çevre ile temas kuran kişi kaçınılmaz olarak değişir, çünkü temas kişinin aynı kalmasını olanaksız kılar. Ancak değişimin yaralı mı yoksa yıkıcı mı olacağı önceden bilinemez. Bu nedenle gestalt yaklaşımında temas kavramı hem psikolojik sorunların oluşumunda hem de büyüme ve değişiminin sağlanmasında önemli bir role sahiptir. (Daş, 2009; 187).

| 333

Temas sınırı hem organizmaya hem de çevreye aittir. Zira temas sınırında yapılan seçimler, yaşam biçimini; içinde yaşanan kültürün yapısını, iş, ev ve aşk ilişkilerini belirler. Temas sınırı, kişinin hem diğerlerinden ayrıştığı hem de onlarla temas kurduğu yerdir. Temas sınırı sabit değildir, dinamik bir yapı gösterir, yani kişideki, çevredeki ve kişi-çevre arasındaki değişikliklere bağlı olarak an ve an değişir. Eğer bu ilişki genel olarak tatminkâr ise kişi uyumludur. Eğer bu ilişkide çeşitli çatışmalar çıkıyor ise uyumsuzluk söz konusudur. Aşağıdaki şekilde organizma ile çevre arasındaki temas sınırı gösterilmektedir.



Şekil 1. Organizma ile çevre arasındaki temas sınırı (Kaynak: Daş, 2002;543)

Temas Biçimleri

Temas sınırında oluşan ve ilişkilerde uyumsuzluğun ortaya çıkmasında rol oynayan faktörlerden birisi temas biçimleridir. Temas biçimlerini içe alma, duyarsızlaştırma, saptırma, yansıtma, kendine döndürme, kendini seyretme ve iç içe geçme şeklinde özetlemek mümkündür. Kişinin diğer insanlarla olan ilişkilerinde kullandığı temas biçimleri aşağıda bir örnek üzerinden açıklanmaktadır:

İçe alma: Kişinin çevresinden gelen duygu, düşünce ve davranışları ayırt etmeden ve özümsemeden, olduğu gibi içine alarak kabul etmesidir. Örneğin içe alan kişi yiyecekleri çiğnemediği yutar. Ya da müzik dinlemek isteyen birisi her tür müziği ayırt etmeden her an her yerde dinler, seçici davranmaz.

Duyarsızlaşma: Kişinin kendi bedeninden gelen duyuların ve duyguların farkına varamamasıdır. Duyarsızlaşan kişi, yemeği tadının ve kokusunun farkında olmadan yer. Ya da kişi kulağına gelen müziği duyar ama ne ritminin ne ezgisinin farkında değildir.

Saptırma: Kişinin diğer kişilerden gelen mesajları, tepkileri, duygu ifadelerini duymaması, görmemesidir. Saptıran kişi, yemek yememek için ağzını sıkı sıkı kapatır. Kişi çevrede bir müzik sesi olduğunu duymaz, çünkü kulaklık takmıştır.

Yansıtma: Kişinin kendi duygu, düşünce, davranış ya da özelliklerini bir başkasına, duruma ya da objeye atfetmesidir. Yansıtan kişi yediklerini tükürür veya kusar. Kişi hoparlör ile müziği dışarı verir ama kendisi duyamaz, arabada yüksek sesle müzik dinleyerek giden gençler buna örnek verilebilir.

Kendine Döndürme: Kişinin diğerlerinin beklediklerini (sevgi, ilgi, öfke gibi) kendine veya diğerlerine göstermesidir. Kendine döndüren kişi yemek yerine ya kendi dudaklarını ya da kendi yemek yemez, başkalarına yedirir. Kişi müziğin ritmine göre bedeniyle tempo tutar.

Kendini Seyretme: Kişinin kendini, sanki bir başkasıymış gibi, dışarıdan gözlemesi, izlemesidir. Kendini seyreden kişi, ayna karşısında yemek yiyor gibidir. Ya da kişi müzik dinlerken sürekli kendini inceler ve nasıl müzik dinlediğini, bundan hoşlanıp hoşlanmadığını, kendinde nasıl duygular ortaya çıkardığını, nasıl ritim tuttuğunu takip eder.

İç İçe Geçme: Kişinin kendisi ve diğerlerini “bir” olarak görmesi, kendi sınırlarını belirleyememesidir. İç içe geçen kişi karşısındaki kişi yemek yerse yemez ve karşısındakinden de kendi yemek yerse yemesini, yemezse yememesini bekler. Müzik dinleyen kişi şarkıyı söyleyen kişi ile karaoke yaparak aynı şekilde söylemek için yoğun çaba gösterir, hatta sonunda kendi sesi ile sanatçının sesini ayırt edemez hale gelir (Daş, 2009).

Temasta olan kesinti ve engellenmeler ihtiyaçların doyumunu en aza indirgeyerek hem kişinin kendisiyle hem de diğerleri ile hem de çevreyle olan doyumlu/iyi temasın durdurulmasına yol açarlar. Temastaki bu kesinti ve engellemelere Perls ve ark., *temas sınırı bozuklukları*, Polster ise *kendiliği düzenlemenin engellenmesi* adını vermişlerdir (Sezgin, 2002;16).

Kişi çevresiyle temas ederken bu temas biçimlerini ayrı ayrı kullanabileceği gibi, birkaçını ya da hepsini birlikte de kullanabilir. Örneğin içe alma temas biçimi, diğer bütün temas biçimlerinin temelinde yer alır ve dolayısıyla diğerlerine mutlaka eşlik eder. (Daş, 2009). Gestalt yaklaşımı açısından temas biçimleri çok önemli bir konudur, çünkü kişinin çevresiyle sağlıklı temas kurmasını ve dolayısı ile ihtiyaçlarını karşılamasını nasıl ve hangi yollarla engellediğinin saptanması, terapide nelerin düzeltileceğinin ve nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmesine çok önemli bir katkıda bulunur (Daş, 2006).

Yukarıda kısaca bahsedilen temas biçimleri içinden bu çalışma için “duyarsızlaşma temas biçimi” seçilmiştir. Konu 5 N 1 K şeklinde ele alınmıştır.

(1 N) Duyarsızlaşma Nedir?



“Duyarsızlaşma tıpkı yandaki resimdeki gibi orada bir çiçek olduğunu görmek ama onun dokularını duyumsayamamak demektir”

F. Akça

En genel anlamıyla duyarsızlaştırma hislerin uyuşturulmasıdır. Duyarsızlaşmada kişi kendi bedeninin, isteklerinin ve duygularının farkında değildir (Daş,2006;138). Sills ve arkadaşları (1989) duyarsızlaştırmayı kişinin duyumlarını hissetme becerisinin yetersizleşmesi, zayıflaması olarak da tanımlanmaktadır. Kepner (1982) duyarsızlaşma temas biçimini sık kullanan kişilerin bedensel duyumlarını ve bedensel ihtiyaçlarını görmezden geldiklerini, bedenlerinin çeşitli bölgelerinde hissizlik, cansızlık, uyuşukluk yaşadıklarını, zihinsel etkinlik ve yaşantılara, fiziksel etkinlik ya da yaşantılardan daha fazla önem verdiklerini belirtmektedir. Ayrıca diğer insanların duyum ve duygularına da duyarsızlaşmış durumdadırlar ve çevreleri tarafından yüzeysel, duygusuz, empati gösteremeyen kişiler olarak tanımlanırlar (akt. Aktaş ve Daş, 2002; 84).

(2 N) Duyarsızlaşma Nerede Kendini Gösterir?

Duyarsızlaşma iki şekilde ortaya çıkabilir. Bunlardan birincisi bedensel duyumlara duyarsızlaşma, ikincisi ise duygulara duyarsızlaşmadır. Kişi duyumlarına dikkat etmeyerek veya algı organlarının kapasitesini azaltarak rahatsız edici duyumların etkisinden kurtulmaya çalışabilir. Fark etmemek, görmemek, duymamak gibi (Daş, 2006;137).

Bedensel duyarsızlaşmada kişi görme, işitme, tatma, koklama, dokunma ya da bunların farklı kombinasyonlarından oluşan duyumlarının farkına varmamakta, bunlarla ilgili hiçbir şey hissetmemektedir. Hiçbir şey hissetmediği için de iç ve dış uyaranların pek çoğuna tepki vermemektedir. Buz gibi havada dışarıda sevgilisini bekleyen ergen ya da evinin yanından geçen trenlerin sesini artık duymayan kişi gibi. Ya da çok yorgunuz ama çalışmamız gerekiyor bu durumda yorgun olduğumuz hissetmemek gibi. Kepner'e göre (1987) duyarsızlaşmanın ortaya çıkışında seçici dikkat, nefes alıp-verme biçimi ve kronik kas kasılmaları rol oynamaktadırlar (akt.Daş,2006; 138). Duyarsızlaşma bazen bireyi rahatlatan bir şeydir; örneğin nefesinizi tuttuğunuzda hiçbir şey yapamaz hale gelirsiniz-ağlayamazsınız, bağıramazsınız, bu nedenle de terapistin nefese çok dikkat etmesi gerekir. Örneğin bireyin içe alınan bilgisi "kocam bu sever de döver de" ise kocasının her davranışına karşı duyarlı" olacak, iyiymiş rolü oynayacaktır.



Duyarsızlaşmanın bedende nasıl yansıma bulacağını çağrıştıran güçlü bir resim

Kepner'e göre (1987) insanı zihin-beden bütünlüğü içinde ele alan Gestalt yaklaşımına göre, kişinin bedenine duyarsızlaşması kişinin bazı duygularını veya kişiliğinin bazı kısımlarını kabul edemediğine işaret etmektedir. (akt. Daş,2006; 138).

Duygusal duyarsızlaşmada kişi olumsuz yaşantıların yol açtığı duygularla baş edebilmek için bu duyguları hissetmemeye çalışmakta yani bunlara duyarsızlaşmaktadır (Daş, 2006;138). Böyle bir birey duygularını kendinden bile saklar. Bu durum saptırmadaki gibi duyguların diğerlerinden saklaması ile

karıştırılmamalıdır. Kişi rahatsız edici duyumlarına duyarsızlaşırken aynı zamanda zevk ve keyif veren duyumlarına da duyarsızlaşmaktadır

(3 N) Duyarsızlaşma Nasıl Ortaya Çıkar?

Duygusal duyarsızlaşmada kişi olumsuz yaşantıların yol açtığı duygularla baş edebilmek için bu duyguları hissetmemeye çalışmakta, yani bunlara duyarsızlaşmaktadır. Kepner (1982), duyarsızlaşmayı “*duyumların donuklaşmasına bağlı olarak fonun bozulması ve tanınmaz hale gelmesi*” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre kişi duyumlarına duyarsızlaştıkça bunları yanlış anlamlandırmaya başlar. Kimi kadın kendini alışverişe vurur, limiti dolsa da fark etmez alışverişe devam eder. Kimi spora, kimi temizliğe, kimi örgüye yönelir (Daş, 2006;138).

Bir başka duyarsızlaşma şekli de her şeyi zihinselleştirerek sadece düşüncelere odaklanmaktır. Sürekli kitap okuyarak ya da hep yorum yaparak düşüncelerini ön planda tutar.

Duyarsızlaşmanın temellerinin atıldığı yer genel olarak ailedir. Duyarsızlaşan aileler aşağıdaki karakteristik özellikleri gösterirler;

- Stereo tipik ve duygusuz etkileşim
- İlgilenmeme, dinlememe
- Bir şeylerin arkasına saklanma (mesela evde herkesin odasında bilgisayar var)
- Dokunmama
- Sıkıcı, keyifsiz ve boğucu bir hava

Aslında Gestalt terapide en zor müdahale biçimlerinden biri de duyarsızlaştırmaya müdahaledir. Kişide özellikle yoğun boşluk ve karışıklık duyguları yaşıyorsa kişinin terapiye motive olması da zor olacaktır. (Daş, 2006;143). Zira birisine duyarsız olduğu konuyu çabucak ele alıp söylemeniz hoş olmayacaktır, çok temkinli olmak gerekir. Duyarsızsa duyarsız kalsın belki sonra daha güçlenirse ele alınabilir (Daş, 2010).

Duyarsızlaşmanın tersi aşırı duyarlılaşmadır. Aşırı bedensel duyarlılaşmada kişi bedenindeki her duyuma sürekli dikkat etmekte ve bunlara abartılı tepkiler vermektedir. Aşırı duygusal duyarlılaşmada kişi her uyarandan etkilendiği için uygun tepkiler vermekte çok zorlanır, alıngan ve hassas olabilir. Farkında olunarak ve ara sıra yapılan duyarsızlaşmalar yararlı hatta gereklidirler (Daş, 2006;139).

(4 N) Duyarsızlaşmanın Nedenleri Nelerdir?

Genellikle duyarsızlaşmanın temelinde çok travmatik yaşantılar vardır. Travmatik yaşantılar geçirmiş olan çocuklar kendilerini acı, aşağılanma ve tacizden koruyabilmek için içlerindeki gelişmemiş ve kırılğan çocuğu hissizleşmiş bedenlerinin içine gömmüş gibidirler.

Duyarsızlaşmanın temelinde duyumların kişiyi zora sokması ve rahatsız etmesi yatmaktadır.

Duyumlar üç nedenden ötürü kişiyi zora sokabilir ve rahatsız edici olabilirler:

1. Duyumların yoğun ve uzun süre devam etmesi
2. Duyumların yol açtığı ihtiyaçların karşılanamaması
3. İçe alınan katı değerler (Daş, 2006;141).

(5 N) Duyarsızlaşma Ne Zaman Ortaya Çıkar?

Bir kez oluştuktan sonra bireyin yaşamında her an yer alabilir. Bazen de diğer temas biçimleri ile birlikte ortaya çıkar. Kişinin bedensel ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmama durumu aslında duyarsızlaşmanın ortaya çıkmış olması anlamına gelmektedir. Yani duyarsızlaşma ortaya çıkıp sonra kaybolan bir durum olmaktan çok bireyin yaşamının bir parçası olarak varlığını sürdüren bir özellik arz eder.

Ayrıca televizyon karşısında yemek yerken yemeğin tadına duyarsızlaşmadan tutun da madde bağımlılığı ağır katatoni, durumları gibi bireyin hayatını tümüyle ele geçirdiği biçimleri de vardır (Daş, 2006;138). Duyarsızlaşma kişinin kendine zarar verici davranışlara yönelmesine yol açabilir.

- fiziksel sağlığının bozulması
- kendini jiletme, sigarayla yakma, kafası kanayana kadar duvara vurma
- aşırı alkol tüketme, uyuşturucu veya uyarıcı maddeler kullanma
- kumar oynama, bir gecelik cinsel ilişkilere girme, bizar cinsel deneyimlere yönelme
- boşlukta kalma gibi (Daş, 2006:139)

(1 K) Duyarsızlaşan Kim? BİREY

Aşağıda bir danışanın Geştalt Temas biçimleri ölçeğinden alınmış Duygusal Duyarsızlaşma Sorularına verdiği yanıtlar yer almakta (Aktaş ve Daş,2002);

16.Duyarlı bir insan olduğumu düşünüyorum.- bana uygun değil

18.Duygularım kolay kolay incinmez- bana uygun

23.Kendimi duygusal biri olmaktan çok mantıksal biri olarak tanımlarım- Bana oldukça uygun

36. İnsanlar benim duygusal biri olduğumu söylerler- Bana uygun

49.En kötü durumlarda bile soğukkanlılığımı koruyabilirim-bana uygun

57. Gerçekten üzgün olduğumda hıçkırığa hıçkırığa ağlarım. –bana uygun değil

Bu alt ölçekten elde ettiği toplam puan 22. Bu puan bu bireyin duyarsızlaştırma puanının yüksek olduğunu göstermekte. Bu ölçekteki maddelere danışanın terapi sırasında bir de kendi yaşantılarından eklediği 6 madde ve her birine verdiği yanıtlar “Bana çok uygun” şeklinde oldu. Maddeler şunlar:

- 1.Günümün büyük bölümünü düşünerek, fikir üretmek geçiririm.
- 2.Gazete dergi ya da bir kitapta okuduğum acıklı olaylar karşısında hemen mantıklı bir açıklama getirerek üzerimde duygusal etki oluşmasına engel olabilirim.
- 3.Felsefi ya da kişisel gelişim sohbetleri duyarsam hemen orada olmak isterim
4. Herhangi bir konuda fikrimin sorulması beni çok mutlu eder
- 5.Yalnız başıma yolculuk etmeyi severim.
- 6.Haberlerde izlediğim deprem felaket, savaş, kaza gibi haberlerin etkisinden çok çabuk çıkabilirim.

Danışanın duyarsızlaştırma temas biçimini nasıl da baskın biçimde kullandığı görülmektedir. Duyarsızlaştırma temas biçimi terapide çalışılırken bireyin bedeni ile diyalog oluşturması, duyarsızlaşana yanlarının dışavurumcu ifadeleri için resim, heykel ya da beden hareketlerine yoğunlaşması üzerinde durulmuştur.

Son olarak aşağıda internette duyarsızlaştırmayı çok iyi ifade eden başka bir bireyin yazısı paylaşılmıştır:

Orhan Veli ‘her şey birdenbire oldu’ diyor. Aslında bize birdenbire oldu gibi gelen pek çok durum yavaş yavaş ilerler. Bir sinsilik, bir göze görünmezlik şeklinde duyarsızlaşma işlemeye başlar.

Bazı durumlar çok acı verici olduğundan... bazıları çok tehditkâr görüldüğünden... hayal kırıklığına uğrarım diye... üzerime gelen bu uyarıcı denizine karşı girdilerimi azaltırım.

Görmek istemem, duymak istemem, hele hissetmek hiç istemem. Olaylarla, durumlarla arama görünmez bir duvar örerim. İnsanlarla beni mutlu edebilecek olduğu kadar incitebilecek de olan o bağı kurmam. Sonuçta daha az acı, daha az üzüntü ya da daha az kaygı hissederim.

Duyarsızlaşma dikkatimi seçici olarak bir konuya yönelttiğimde işlevsel olabilir. Çalışırken çözmem gereken çetrefil bir konu olduğunda, bu özelliğim çok işime gelir. İşi bitirene dek yemek yemeyi bile unuturum, hiç yorulmam. Acil bir durum karşısında bu duygusuz halim hem benim hem başkalarının işine yarar. Dehşet içindeki insanların arasından sinirlerim alınmış gibi geçer, kanayan yaraları sararım.

Acının yanında haz da yanar

Ama bu bir pakettir ve paketin içinde sevgi, sevinç, coşku, haz, huzur ve mutluluk da vardır. Sonuçta duyarsızlaşarak insanların duygusuz dediği biri olur çıkarım. İsimden, arkadaşlarımdan, çevremdeki her şeyden sıkılırım. Aslında en çok kendimden sıkılırım. Hiçbir konu, hiçbir eylem, hiçbir canlı çok fazla ilgimi çekmez, beni heyecanlandırmaz. Enerjim yoktur. Yürüyen bir akıl olurum. Çevremden bana doğru gelen davranışlar, sözler, imgeler, sesler sadece zihnimin süzgecinden geçer, kalbime kadar ulaşmaz. Hissetmemenin başlangıcı daha yüzeysel ve daha az nefes almamıza dayanıyor. Muhtemelen daha yüzeysel veya az nefes aldığımızdan sık sık nefes alıyoruz

Az hissetmek için edindiğimiz başka bir alışkanlık da ilgili bazı kaslarımızı kasmak. Yüz kaslarımı kasarak mimiklerime engel olabilirim. Kimse içimdeki derin üzüntüyü ya da ağlamak üzere olduğumu yüzümden okuyamaz ama bir süre sonra maske yüzlü biri olurum. Göz kaslarımı kasarak karşımdakinin gözlerinin içine bakmak yerine bakışlarımı karşımdaki hariç her yerde gezdirebilirim. Diyaframımı, karın ya da göğüs kaslarımı kasarak içimdeki öfkenin, acının dışarı taşmasına engel olurum. Burada belki de en can alıcı olan, bunları arada bir yapmam değil, alışkanlık haline getirip hiç farkında olmadan sürekli yapmamdır. Böylece belli bölgelerde yaşadığım bu dengesiz ve sürekli kasılma sağlığını etkilemeye başlar.

Duyarlılık ülkesine geri dönüş

Bir şekilde yeniden algılamam gerek, bir şekilde vücudumla, hislerimle yeniden buluşmam gerek. Duygu ve düşüncelerimi ifade etmekten kaçınmamam gerek.

Yeniden hissetmem en çok nefes almakla ilgili. Nefes almamak, acıyı hissetmemenin bir yolu. Aslında her an var olan enerji düzeyimiz nefesimizle ilgili. Nefes almayı yeniden öğrenmeliyiz. Çocukken tepe tepe kullandığımız diyafram nefesiyle yeniden buluşmalıyız. Modern dünyanın tekrar tekrar yogayı keşfetmesi boşuna değil. Zira pek çok doğu pratiğinin olduğu gibi, yoganın da temeli nefes.

Yalnız dikkat... Yeniden tam ve derin nefes almaya başladığımızda aralık kapıdan içeri haz, neşe, huzur ve mutluluk gibi acı da girecektir. En iyisi sevincimizi olduğu kadar, acımızı da ifade edecek dili bulmak. GÖKÇEN ZAMAN <http://gokcenmavi.blogspot.com/>

Ne güzel söylemiş yazan “acının yanında haz da yanıyor” diye.

Kaynaklar

Aktaş, C. G. ve Daş, C. (2002), Geştalt Temas Biçimleri Ölçeği Yeniden Düzenlenmiş Form’un Türk Örnekleminde Faktör Yapısı Geçerliliği ve Güvenirliği, Temas Dergisi, Gestalt Terapi Dergisi, 1 (1), 81-108.

Daş, Ceylan (2002), Geştalt ekolü öğretilerinin kişisel gelişime katkıları. (Ed.) A.E. Aslan. Örgütte Kişisel gelişim. Ankara, Nobel Yayınevi

Daş, Ceylan (2006). Büyümek ve Gelişmek: Geştalt Terapi Yaklaşımı. Ankara: HYB.

Daş, Ceylan (2009), Geştalt Terapi, (Ed.) Köroğlu E. ve Türkçapar, H. Psikoterapi Yöntemleri, Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri, Hekimler Yayın Birliği, Ankara

Daş, Ceylan (2010), Temas ve Temas biçimleri, 6. Modül Ders Dinleyici Notları,

Sezgin, Nilhan, (2002), Gestalt Psikoterapisi: Temas İşlevleri ve Temasın Engellenmesi, Temas: Geştalt Terapi Dergisi, 1 (1), 15-41.

Makale id= 64

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-1810-3481

| 339

Gestalt Bakış Açısından Beden Dili: “Gerçeği Gösteren Düğmeler”**Prof.Dr. Figen Akça¹**¹Bursa Uludağ Üniversitesi

Özet: Bu çalışmada, Gestalt yaklaşımının insana bakış açısı ve psikoterapiye getirdiği yeniliklerden biri olan “Beden Dili” kavramından söz edilecektir. Simkin’in (1974) yaratıcı benzetmesi olan “Gerçeği Gösteren Düğmeler” bu çalışmanın başlığını oluşturmuştur. Günümüzde çok merak edilen beden dili kavramı, kitaplarda ve internetteki sunuluş şekilleri ile bize çoğunlukla tatmin edici yanıtlar vermekten uzaktır. Zira bu yayınların yazarı ya da örneklendirilen bireylerin fenomenolojilerinden yola çıkarak hazırlanmışlardır. Bu da bizi konunun evrenselliği ya da genellenebilirliğinden uzaklaştırmaktadır. Oysa aşağıda da ayrıntılı biçimde ele alınacağı gibi Beden Dili kavramı, aslında doğru bir kuramsal yaklaşım ve iyi eğitilmiş gözlerle bize insana ait çok fazla bilgi verme özelliğine sahiptir. Yani “gerçeği gösteren düğmeler”dir. Bu nedenle bu çalışmada önce Beden Dili konusunu Gestalt Yaklaşımının nasıl ele aldığına kuramsal çerçevesi çizilecek ardından yaklaşımın diğer önemli kavramları ile beden dili arasındaki bağlantılardan bahsedilecek ve son olarak da terapide beden dilinin nasıl ele alınması gerektiğine dair bazı noktalar örnekler üzerinden aktarılacaktır. Terapide beden dilinin nasıl ele alınması gerektiğini gösteren teknikler çok geniş bir çalışmanın konusudur. Bu çalışmada sadece gestalt terapistinin nelere odaklanması gerektiği, hangi tekniklerin kullanıldığına ile ilişkili konular genel başlıklar şeklinde ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Gestalt Terapi, Beden Dili, Fenomolojik Bakış Açısı

Body Language From the Gestalt Perspective: “buttons That Show the Truth”

Abstract: In this study, the concept of "Body Language", which is one of the innovations brought by the Gestalt approach to human perspective and psychotherapy, will be discussed. Simkin's (1974) creative analogy, "Buttons That Reveal the Truth", was the title of this work. The concept of body language, which is very curious today, is often far from giving us satisfactory answers with the way it is presented in books and on the internet. Because they were prepared based on the phenomenologies of the authors of these publications or the individuals exemplified. This takes us away from the universality or generalizability of the subject. However, as will be discussed in detail below, the concept of Body Language actually has the feature of giving us a lot of information about humans with a correct theoretical approach and well-trained eyes. In other words, they are "buttons that show the truth". Therefore, in this study, first the theoretical framework of how the Gestalt Approach deals with the subject of Body Language will be drawn, then the connections between other important concepts of the approach and body language will be mentioned, and finally some points about how body language should be handled in therapy will be conveyed through examples. Techniques showing how body language should be handled in therapy are the subject of a very extensive study. In this study, only issues related to what the gestalt therapist should focus on and which techniques are used will be discussed under general headings.

Keywords: Gestalt Therapy, Body Language, Phenomenological Perspective

BEDEN DİLİ KAVRAMININ GESTALT YAKLAŞIMINA GİRİŞİ

Gestalt yaklaşımını diğer yaklaşımlardan ayıran en önemli farklılıklardan biri de danışanın sadece psikolojik dünyası ya da kişilerarası boyutuyla ilgili olmak yerine tüm yönlerine eşit oranda ilgi göstermesi ve bunu bütünlük içinde ele alabilmesidir. Gestalt yaklaşımının bireyin bedeni, beden

hareketleri ya da somatik dünyasına olan ilgisi bu bütünleştirme çalışmalarında önemli bir yere sahiptir (Korb, 1989;86).

Perls (1947), ilk yazılarından itibaren insanoğlunu bütünselci (holistic) bir şekilde anlamının üzerinde durmuştur. Perls'in yaklaşımı beden ve zihnin bölünmez bütünlüğüne dayanmaktadır. Buna göre beden, zihin ve ruh bütün bir süreç olarak doğallıkla işlemektedir. İnsanın bütün parçaları birbiri ile koordinasyon halindedir, birbirini destekler: *“Beden ve ruh özdeştir, aynı varlığın iki farklı cephesidir”*. Geştalt yaklaşımında *“Zihinsel-fiziksel, zihin-beden gibi ayrımların tamamen yapay ayrımlar olduğuna inanılır”* (akt. Clarkson, 1989;35). Bundan dolayı bir kişinin üzüntü veya anksiyete yaşaması, her zaman beraberinde psikolojik duygulanımı ve psikolojik bileşeni de getirecektir. Solunum güçlüğü, nabız artışı ve benzeri semptomları içermeyen bir anksiyete atağı ve ağırlık hissi, kalp ağrısı, gözyaşı veya kaslarda gerginlik içermeyen bir keder duygusu düşünülemez. Ne tek başına zihin veya duygular beden bu şekilde tepki vermesine, ne de beden zihnin işlemesine neden oluşturur. Beden ve zihin aynı anda işler. Dolayısıyla kişi susamışsa, ihtiyaç vücutta bir gereksinim olarak ortaya çıkar, zihin burada tamamlayıcı bir elemandır. Eğer kişi susuzluğunu dindirebilirse, suyun yoksunluk, duyulanım ve imajı bir bütün, holistik ve senkronik bir süreç ile kendiliğinden ortadan kalkacaktır (Clarkson, 1989;35).

Perls, çalışmalarına ilk başladığı yıllarda modern nevroz ve bozukluk rahatsızlığının merkezi olarak beden ile zihin arasında bir ayrım olduğunun var sayıldığını görmüştür. 1940'lı yıllarda bireyin düşünme süreci ve sözel ifadesi üzerine çalışan psikanalistlerini bu ayrımı derinleştirdikleri için şiddetle eleştirmiştir. Perls bedeni ele alış biçimi nedeni ile Wilhelm Reich'ten oldukça fazla etkilenmiştir. Her ne kadar Perls (1947/1969), Reich'ı bedene aşırı vurgu yapması konusunda eleştirdiyse de, Reich'tan çok şey öğrenmiş, O'nun beden dili ve sözlü olmayan iletişim üzerinde çalışmalarına katkı yaparak kendi kuramına özgü gözlem yeteneğini geliştirmiştir (akt. Clarkson, 1989;35).

“Kas zırhı” ya da “beden zırhı” kavramı ilk kez Wilhelm Reich tarafından ortaya atılmış ve daha sonra Gestalt yaklaşımı da bu kavramı benimsemiştir. Reich (1945/1972) 'e göre, insanlar kabul edemedikleri duygusal tepkilerini bedenlerindeki kas gruplarını gererek ya da sıkıştırarak engellemeye çalışırlar. Eğer bu kronik bir hal alırsa kaslardaki gerginlik ve sıkışma sürekli hale gelir ve bir zırh gibi kişinin bedenini kaplayarak onun beden duruşunu etkiler. Bundan en fazla etkilenen bölgeler göz, ağız, boyun, göğüs, karın ve kalça bölgeleridir (akt. Daş,2006;255). Buna göre bireyin beden kas sistemi içerisinde duygusal tepkiler barındırdığı düşünülür. Kabul edilemez duygular ve pek çokları belli bir kas grubunu sıkma şeklinde olan alışılmış bedensel mekanizmalarıyla baskılanmaktadır. Reich (1949)'in terapisinde bu koruyucu zırhların gevşetilmesi bireyin kısıtlanmış enerjisini serbest bırakmak için zorunludur. Reich terapide bireyin o anda fiziksel olarak ne yaptığına dikkat çeker ve içsel olarak gerçekleşen şeylerin göstergesi olarak dışsal davranışa odaklanır (Korb, 1989;86). Dolayısı ile Reich'in yaklaşımına göre bu zırhın bir an önce yok edilmesi gerekir. Oysa Perls'ün ele aldığı biçimi ile bireyi bir bütün olarak ele almak gerekir ve ortaya çıkan bu bedensel özelliklerin onun duygu ve düşüncelerine ulaşmak için birer düğme olma özelliklerine hassasiyet göstermelidir. Bu nedenle Geştalt terapisti ortaya çıkan bu bedensel belirtilerin, önce farkına varılması ve sahiplenilmesi gereken durumlar olduğunu bilir. Ancak böylece bu bedensel tepkilerin kişinin fenomenolojisinde ne anlama geldiği anlaşılabilirliğinin farkında olarak terapide ele alır (Daş, 2006;256). Böylece Geştalt terapisinde hisseden beden, psikolojik bilince giden yolda yararlı bir kılavuz olmaktadır.

Geştalt terapi yaklaşımının temelinde var olan, varoluşçu, fenomenolojik ve bütüncül yaklaşım, beden diline bakış açısında da geçerlidir. Yukarıda bütüncül yaklaşımın Geştaltta beden dilini nasıl ele aldığından bahsedildi. Kısaca Fenomonolojik ve Varoluşsal yaklaşımların beden dili kavramına nasıl baktıklarını inceleyerek çalışmaya devam edelim.

Fenomonolojik bakış açısına göre, bedensel hareketlerin, fiziksel belirtilerin ve beden yapısının anlamı kişiye özeldir. Her kişinin bedeninin söyledikleri ya da beden dili kendine özgü bir anlam taşır ve bu anlamı da ancak kişinin kendisi bilebilir (Baklaya, 2010). İşte bu nedenle piyasada satılan beden dili kitaplarında sözü geçen beden diline ilişkin açıklamaların gerçeği yansıtmaya olasılığı oldukça düşüktür. Aşağıdaki resimlerdeki kişileri bulup onlara gerçek duygu ve düşünceleri ile resimlerinin altında yazan

açıklamalar birbiri ile uyumlu mu diye sorsak nasıl yanıtlar alırız acaba? Ayrıca bir kişinin aynı beden duruşunun farklı zamanlarda farklı anlamları da olabileceği (Daş, 2006;252) göz önüne alındığında aşağıdaki açıklamaların gerçek dışı olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.



Varoluşsal bakışıcısına göre ise, kişi, kendini gerçekleştirme yani “olduğu gibi olma” dürtüsüne sahiptir. Bunun engellenmesi kendisini inkâr etmesine, bastırmasına veya bunlardan utanmasına ve kendinden uzaklaşmasına yol açar. Varoluşsal bakış açısını Gestalt yaklaşımına alan Perls’ün, Rech’in yaptığı gibi beden zırhını ortadan kaldırmak yerine önce bunun anlamını çözmek gerektiği üzerinde durmasının en temel nedeni budur. Perls’e göre bedensel süreçler, kişiliğin sahip çıkılmayan kısımlarından yollanan varoluşsal mesajlardır. Dolayısıyla bedensel süreçlerinin farkında olmayan kişi kendi varoluş biçiminin de farkında değildir. Ya da başka bir deyişle kendinin farkında olmayan kişi bedeninin farkında da olmaz (Baklaya, 2010).

Perls, sık sık sözlü olmayan dilin sözlü olan dile nazaran daha önemli olduğunu ileri sürmüştür: “İyi bir terapist hastanın söylediği saçmalıkları (bullshit) değil, sesi, müziği, tereddütleri dinler. Sözlü iletişim çoğu zaman yalandır. Gerçek iletişim sözlerin ötesindedir. Onun için kelimeleri dinlemeyin, sadece sesin, hareketlerin, duruşun, imajın size ifade ettiği şeyi dinleyin” demiştir. Aslında terapistin hiçbir zaman kelimeleri dinlememesi gerektiğini söylemiyordu, hatta başka zamanlarda terapistin dikkatinin kelimeler, jestler ve yüz ifadesi arasında gidip gelmesi gerektiğini belirtmiştir (Clarkson, 1989;112).

Perls’in dehası hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişime uyumlu olmasındaydı: bazen birincisiyle, bazen ikincisiyle, bazen de her ikisiyle aynı anda çalışabiliyordu. Bütün yaşanan

şeylerin somatik, duygusal ve entelektüel bileşeni olduğunu biliyor ve hastalarına bunu hissettirmenin ve hayatlarında bu üç boyutu entegre ettirmenin yollarını arıyordu. Perls'in hastaların sözlü olmayan ifadelerine odaklanışının sayısız örneği vardır. Aşağıda bu örneklerden birisi yer alacaktır (Clarkson, 1989;113).

BEDEN DİLİNİN GEŞTALT YAKLAŞIMINDAKİ DİĞER KAVRAMLARLA İLİŞKİSİ

A. Farkında Olmak ve Beden Dili

| 342

Farkında olmak, Geştalt yaklaşımının en temel kavramlarından biridir ve aynı zamanda büyüme ve gelişmenin ilk koşuludur. Clarkson ve Mackewn (1993:44) farkında olmayı “*kişinin kendi duyum, duygu, düşünce ve davranışlarıyla yani kendi varlığıyla (içsel yaşantıları) ve çevresiyle temas içinde olması*” şeklinde ifade etmişlerdir. İçsel yaşantıların farkında olma ile kişinin duyumlarının, davranışlarının, duygularının, isteklerinin, değer yargılarının farkında olması kastedilmektedir.

Duyumların farkına varmak pek çok kişi için hiç de kolay değildir. Özellikle bedensel ve duygusal özelliklerin geri plana atıldığı çağımızda, duyumların farkına varmak giderek zorlaşmaktadır. Kişinin acıktığının, susadığının, nasıl oturduğunun, yüz ifadesinin, bedeninin çeşitli kısımlarının, bedenindeki ağrı ve gerginliklerin, göğsündeki basınç hissinin, nefes alıp verme biçiminin vb. farkında olması duyumlarıyla ilgili farkındalıklardır (Daş, 2006;52). Duyumlarının ve davranışlarının farkına varan birey ihtiyaçlarının neler olduğunu ayırt edebilir ama diğer yandan bedeninden gelen mesajları çözmeye sürecinde de önemli bir adım atmış olur.

Geştaltta sözü geçen bütünlük kavramı sadece beden, zihin ve duyguların bütünlüğü olarak karşımıza çıkmaz. Uzlaşma alanı olarak da nitelendirilen içsel yaşantılar ve çevresel faktörlerin bir arada ele alındığı ve bireyin planlama, seçim yapma, tahmin etme gibi bilişsel açıdan organizasyon yaptığı bir alanı da açıklar (Daş, 2006).

B. Temasın Fonksiyonları Olarak Beden Dili

Temas, organizma ile çevre arasındaki temas sınırında yaşanır. Bu anlamda Geştalt terapi yaklaşımının asıl odak noktasının danışanın kendisi, fiziksel ve sosyal çevresi ve terapistiyle kurduğu temas olduğunu söylemek mümkündür. İyi bir temasın sağlanabilmesi için öncelikle temas yollarının açık olması gerekir (Daş, 2006).

İnsanların çevreleriyle temas edebilmeleri, öncelikle duyu organları yoluyla, yani gözler, kulaklar, burun, dil ve cilt yoluyla sağlanır. Diğer iki temas kurma yolu ise konuşma ve hareketlerdir. Bu temas yollarının kullanılıp kullanılmaması, nasıl kullanıldığı önemlidir. Bazı durumlarda temas, bu yollardan biri kullanılarak, bazı durumlarda ise birkaçı kullanılarak sağlanır.

Her bir duyu organında temas yolunun açık olması bireyin yaşam döngüsü, büyüme ve gelişme, ihtiyaçların karşılanması yani kısaca sağlıklı bir birey olarak yaşamasına devam edebilmesi açısından önemlidir. Görme, işitme, konuşma, dokunma, koklama ve tat alma duyu organlarında temas yolunun açık olması önemli olmakla birlikte beden dili açısından hareket etme de önemli bir temas kurma yoludur. Yürüyüş ve oturma tarzlarımız, sandalyede, koltukta oturma biçimimiz, kollarımızı, bacaklarımızı nasıl hareket ettirdiğimiz konusunda farklılar vardır. Bu farklılıklar doğru biçimde gözlenmesi ya da bireydeki farkındalığı kişinin temas kurma biçimi konusunda bize bilgi verici nitelikte olabilir.

Beden dili kavramını temas biçimleri (iç alma, yansıma, saptırma, kendine döndürme, iç içe geçme, duyarsızlaşma) açısından ele aldığımızda duyarsızlaşma temas biçimi ile ilişkisinin çok güçlü olduğunu görebiliriz. En genel anlamıyla duyarsızlaşma hislerin uyuşturulmasıdır. Bedensel duyarsızlaştırma ve duygulara duyarsızlaştırma diye iki şekilde ortaya çıkabilir. Bedensel duyarsızlaştırmada kişi görme, tatma, koklama, dokunma ya da bunların farklı kombinasyonlarından oluşan duyumlarının farkına varmamakta, bunlarla ilgili hiçbir şey hissetmemektedir. Kişi açlık, yorgunluk, uykusuzluk gibi temel ihtiyaçlarına bile duyarsızlaşabilmektedir (Daş,2006;137). Kepner'e göre, duyarsızlaşmanın ortaya çıkışında seçici dikkat, nefes alıp verme ve kronik kas kasılmaları rol oynamaktadır. Ona göre bu temas biçimini kullanan kişiler, bedenlerinin çeşitli bölgelerinde hissizlik, cansızlık, uyuşukluk yaşadıklarından şikâyetçidirler. Zihinsel etkinlik ve yaşantılara bedenlerinden daha fazla önem verme eğilimindedirler. Örneğin, duyarsızlaşma temas biçimini sık kullanan biri stres altında iken ya da yoğun

bir iş gününün sonunda eve gelip bir de yemek yapıp, ütü ve eliş yapıp hala yorgunluk hissetmediğini fark edebilir

C. Tamamlanmamış İşler ve Beden Dili

Geştalt psikologlarının 1920’li yıllarda yaptıkları algı çalışmaları, Zeigarnik (1927)’in yapmış olduğu deneysel çalışmalar ve sonrasında Ovsiankna’nın (1928) yapmış olduğu çalışmalar Geştaltçıları şu noktaya getirdi; “İnsanlar yarım bıraktıkları işleri spontan biçimde geri dönerek tamamlama eğilimindedirler” (akt. Daş, 2006;92).

Tamamlanmamış işlerin ne olduğu ve nasıl oluştuğu konusunu bir yana bırakırsak tamamlanmamış işlerin nelere yol açtığı, sabitleşmiş geştalt gibi kavramlar bizi konunun bedene yansıyan boyutlarında nelerle karşıyoruz noktasına getirir. Nefes tutulması, anksiyete, öfke patlamaları, uykusuzluk, obsesyonlar, ülser, gerilim baş ağrıları, tüm nevrotik belirtiler hatta kansere kadar giden pek çok semptom için tamamlanmamış işlerin bedendeki ifade biçimlerinden bahsedilebilmektedir (Daş, 2006). Beden dili Geştalt terapide bize tamamlanmamış işlerin ortaya çıkardığı sonuçlar hakkında bilgi vermesi yanı sıra, bedene doğru odaklanan bir terapist bu yolla kişinin tamamlanmamış işleri konusunda danışanla birlikte farkındalık sürecinde de yol alabilir. Yani beden dili aracılığı ile bireyin tamamlanmış işleri konusunda farkındalık geliştirebilirler ya da terapist bu konudaki ip uçlarını bedene odaklanarak elde edebilir.

D. Direnç ve Beden Dili

Geştalt terapide enerjinin nerede olduğuna, nasıl kullanıldığına ve nasıl engellendiğine büyük önem verilir. Engellenmiş enerji, direncin bir diğer türüdür. Vücudun bazı bölgelerinde gerilme, duruş, vücudu gergin ve kapalı tutma, derin nefes almama, konuşurken ilişkiden kaçınmak için insanlara bakmama, duyguları frenleme, duygularını bastırma ve kısık sesle konuşma gibi belirtiler ile açığa çıkabilir. Geştalt terapisti özellikle kesintiye uğramış enerjinin odağını bulmaya ve bu duyguları danışanın farkındalığına sunmaya yönelir (Corey; 2005; 219). Zinker (1978), terapinin, terapistin enerjisini tüketmeden danışanı uyandıran ve besleyen dinamik bir ilişki olduğunu ifade eder (Corey, 2005; 219). Danışanlar, direncin bedenlerinde nasıl ortaya çıktığını anlamada cesaretlendirilebilirler. Vücuttaki bazı belirtilerden kurtulmak yerine danışanlara gerilim durumlarını derinlemesine gözlemlenmede cesaret verebilir. Sıkı sıkıya kapalı ağızlarını ve titreyen bacaklarını abartmalarına izin vererek enerjiyi nasıl başka yöne çevirdiklerini ve canlılığı tam olarak yaşamaktan nasıl kaçındıklarını keşfetmeleri sağlanabilir. (Corey; 2005; 219).

GEŞTALT TERAPİSTİNİN BEDEN DİLİ İLE ÇALIŞIRKEN DİKKATE ALMASI GEREKEN NOKTALAR

Terapide bedensel süreçlerin farkına varmak kişinin asıl sorunlarının temeline daha çabuk inmesine yardımcı olur (Clarkson ve Mackewn, 1993:68). Gestalt terapistlerinin önemli bir görevi, danışanların beden diline önem vermektir. Bu sözel olmayan ipuçları, danışanların farkında olmadıkları duygularını temsil ettiklerinden çok önemli bilgiler taşımaktadır. Örneğin, terapist danışanların organlarını konuşturmaya ve mimikleri ya da vücut uzuvları olmaya yönlendirir. Geştalt terapistleri, “Gözlerin ne söylüyor?” “Ellerin konuşabilselerdi şimdi ne söylerlerdi?” “Sağ elinle sol elini konuşturabilir misin?” gibi sorular sorar. Danışanlar sözel olarak kızgınlık ifade edebilir ve aynı zamanda gülümseyebilirler veya acı çektiklerini söyleyip yine de gülebilirler. Terapistler danışanlardan örneğin kızgınlık veya acı hislerini gülerek nasıl maskelediklerinin farkına varmalarında onlara yardımcı olur (Corey, 2005;221, Daş, 2009; 201).

Terapistin danışanın bedeninde dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır;

***baş:** duyguların ifadesinde önemli, örneğin öfkede sağa sola mı sallıyor, dik mi duruyor, öne doğru eydim bak farkındayım gibi.

***ağız ve çene:** mutluluk, neşe, üzüntü, kaygı ve öfkede kendini gösterir. “çeneni kastığının farkındayım, dudaklarını büzdüğünün farkındayım ”gibi terapist müdahaleleri ile farkındalık artırılabilir.

***ses ve konuşma biçimi:** alçak mı, yüksek mi, derinden mi geliyor, konuşma biçimi nasıl, cümleleri tamamlıyor mu? sessiz mi, bağırarak mı konuşuyor, bunu nerelerde yapıyor, bunun farkında olmak, buradaki zorluk yorum yapmaya en müsait yerler olmasıdır, mesela sesin ağlamaklı geliyor, sesin ince

geliyor gibi bunlar YORUM'dur ve yapılmaması gerekir. Sesinin inişi çıkışı yok demek bile hatalı, aslında tüm beden ifadelerini açıklarken yorum hatası yapma riski vardır ifade diline çok dikkat etmek gerekir.

***gözler ve kaşlar:** göz teması kuruyor mu, öfkesini anlatırken bakıyor mu, yani önemli şeyleri anlatırken bakıyor mu, öfkelenildiğinde kaşlar da yüzüne eşlik ediyor kalkıyor mu gibi.

***burun:** burnundan soluk alıyor, burun delikleri büyüyor küçülüyor mu?

***boyun ve omuzlar:** boyun dik mi, omuzlar kalkık mı, eğik mi, endişenin en çok ifade edildiği yerler omuzlardır

***kollar ve eller:** kollar ve eller vücuda eşlik ediyor mu, bacakların arkasında mı, eller, avuçlar açıkta mı?

***bacaklar ve ayaklar:** bacaklar, ayaklar oynuyor mu,

***tüm beden**

***otonomik tepkiler:** kızarma, terleme gibi

***nefes alıp verme biçimi:** nefesini nerede alıp veriyor, nasıl vermiyor, nefes özellikle kaygıda son derece önemli bir mesajdır, olumlu ya da olumsuz duygularda tutuyor mu gibi.

***tikler:** sabitleşmiş gestalt da denebilir,

Beden diline dikkat etme söz konusu olduğunda Gestalt terapistinin bazı temel ilkeleri sürekli aklında bulundurması ve bu konulara hassasiyet göstermesi gerekir.

Aşağıda bu konular maddeler halinde yer almaktadır;

1. Danışanın bedenine dokunmamız gereken durumlar olabilir ama koşul onun bir organına (omuz, el) değil, bütününe dokunmak. Ayrıca ilişki, diyalog ve temas kurmuş olmak önemli olduğu için danışandan mutlaka izin almak gerekir. Ayrıca bir seansta bu yapıldı diye her seansta bunu yapmak uygun olmayacaktır.

2. Sürekli bir bakış ise danışanı utandırır ve sıkır. Bu nedenle gözlemci olma kaygısına düşen bir Gestalt terapisti danışanı taciz edecek şekilde bakmamalıdır. Danışanı hazırlıksız yakalamak istemeyiz, özellikle beden olarak benden kaçmaz tarzı bir yaklaşım olumsuz sonuçlar doğurur, teması keser, bu nedenle bazen de görmemek daha uygundur. Ayrıca ağlamakta olan bir danışan özellikle size bakmıyor veya gözlerini kaçırıyor ise danışanın gözüne bakmaya devam etmek onu utandırabilir. Böyle durumlarda bazen ona hiç bakmayarak ağlamasına izin vermek daha uygun olabilir.

3. İlk 9-10 seans hiç bedene dokunulmaz, o konu çalışılmaz ama öncesinde bir hazırlık, gözlem aşaması ve tabi temas ve ilişki oturmuş olması koşulu ile.

4. Mesela sessiz kalan bir danışana: “*Şu an sessiz kaldığını görüyorum bedeninde neyin farkındasın?*” diye sorulabilir.

Sonuç olarak yukarıda belirtilen konuları genel olarak bir araya getirip beden dili ile ilgili tekniklerin (abartma, tersini yaptırma, diyalog oluşturma gibi) uygun biçimde kullanılması için:

1. İlişki, temas ve diyalogun kurulmuş olması lazım
2. Terapinin ileri aşamalarda uygulanmalı
3. Gestalt haritalarına dikkat ederek uygulanmalı
4. Teknik kullanılacaksa sanatçı ruhu ile o anda karar verilmeli yapay olmamalı
5. Bazı danışanlar için hiç beden çalışmasına girilmez, bunu da dikkat etmek gerek.

BEDEN DİLİNİN ELE ALINDIĞI ÖRNEKLER

Aşağıdaki örnek Perls'ün bir terapi seansından alınmıştır. Çok kısa sürede sözlü olmayan dili nasıl danışana fark ettirdiğine ilişkin bir örnektir.

F. Perls'ün Örneği:

Aşağıdaki örnek Perls'in terapi sırasında sözlü olmayan dili nasıl birkaç saniyede fark edebildiğini göstermektedir:

Maxine: Rüyamda evde, anne babamın evindeymişim ve.

Fritz: Şimdi önce kendi sesini oynayacaksın. 'Ben Maxine'in sesiyim. Ben Yüksek, yumuşak, monoton, müzikli bir sesim, canlıyım.

M: Ben Maxine'in sesiyim ve çok cansızım...

F: Tamam, şimdi sesinle yüzleş. Sesini buraya koy ve buraya otur. Ona 'Ey sesim! Seninle bir ilişkim yok. Sen benden farklısın' de.

M: Ses, sen benden farklısın. Senden ve senin görünüşünden tamamen farklıyım. Gerginim, titriyorum ve ölümden korkuyorum...

F: Bunları hissediyorsun.

M: Midem, midem gergin.

F: Tamam, şimdi kendi sesin ol.

M: Ben, ben biliyorum –nasıl hissettiğini açıklamamı istemiyorsun– sana gizlenmen konusunda yardım ediyorum...

M: Benim ne hissettiğimi saklamamı istemiyorum. Duygularımı açıklamamı istiyorum.

F: Bunu tekrar söyle. 'Duygularımı açıklamamı istiyorum.'

M: (Daha canlı) Duygularımı serbest bırakmamı istiyorum, bir kişi olmama izin vermeni istiyorum.

[Diyalog devam etikçe Maxine daha ısrarcı oluyor, artık gerçek benliğini saklamak istemiyor ve ısrar ettikçe canlanıyor, otantikleşiyor.] (akt.Clarkson, 1989,110-115)

KAYNAKLAR

Baklaya, Feza (2010), Beden Dili, 9 Modül Ders Notları, Ankara.

Clarkson, P. (1989). *Gestalt Counselling in Action*. Sage Publications: Great Britain

Clarkson, P. & Mackewn, J. (1993). Fritz Perls. London: Sage Publications.

Corey, Gerald, (2005), Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, (Bölüm 8;Gestalt Terapi 210-247). Mentis Yayınları, Ankara.

Daş, Ceylan (2006). Büyümek ve Gelişmek: Geştalt Terapi Yaklaşımı. Ankara: HYB.

Daş, Ceylan (2009), Geştalt Terapi, (Ed.) Köroğlu E. ve Türkçapar, H. Psikoterapi Yöntemleri, Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri, Hekimler Yayın Birliği, Ankara

Korb, M.P., Gorrell, J,& Van de Riet, V. (1989) Gestalt Therapy: Practice and Theory, Second Edition, Boston: Allyn&Bacon.

Makale id= 82

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6547-6630

| 346

Algılanan Belirsizliği Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması**Araştırmacı Aybike Çavdar¹, Araştırmacı Kıvanç Konukoğlu¹, Doç.Dr. İnci Boyacıoğlu¹**¹Dokuz Eylül Üniversitesi

*Corresponding author: Aybike Çavdar

Özet: Dünyada özellikle son yıllarda karşılaşılan COVID-19 pandemisi ile ortaya çıkan sağlık ve ekonomi alanlarındaki krizler, iklim krizinin artması ile belirsizliğin insan yaşamı üzerindeki etkileri ve algılanış biçimi önemli bir araştırma konusuna dönüşmüştür. Yaşanılan güncel krizlerden bağımsız olarak belirsizlik, insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır ve olmaya devam edecektir. Dolayısıyla psikoloji başta olmak üzere ilgili bilimsel disiplinlerde belirsizliğe ilişkin hali hazırda kimi kuramsal yaklaşımlar ve kabul görmüş bilimsel kavramlar bulunmaktadır. Artan belirsizlik algısının ve belirsizliğe karşı tahammülsüzlüğün kişilerde depresyon, anksiyete ve obsesif-kompulsif semptomların artmasına, geleceğe yönelik korku ve umutsuzluğa neden olduğu bilinmektedir (Carleton, Norton ve Asmundson, 2007; Fourtounas ve Thomas, 2016; Miranda, Fontes ve Marroquin, 2008). Ancak var olan alanyazın incelediğinde algılanan belirsizliği ölçmeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Belirsizlik algısıyla ilgili yapılan çalışmalarda araştırmacıların araştırmanın amacına özgü hazırladıkları birkaç soru ile bu ölçümleri aldığı göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, belirsizlik algısına yönelik hazırlanacak bir ölçüm aracının psikolojik sağlık araştırmalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu amaçla mevcut araştırma kapsamında Algılanan Belirsizlik Ölçeği'nin (ABÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi yapılmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerinden çevrim içi olarak toplanan veriler kullanılmıştır (N = 187). Ölçeğin çok boyutlu yapısını incelemek adına JAMOVI 2.3.18 paket programında Temel Eksenler Faktör Analizi ile PROMAX rotasyonu kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bireylerin algıladıkları belirsizlik seviyesini ölçmeye yönelik 12 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör kişinin kendi yaşamını doğrudan etkileyen konulara ilişkin maddelerden oluşurken, ikinci faktörün iklim krizi gibi görece bireysel alanın uzağında görülen konulara ilişkin maddeleri içerdiği görülmüştür. Yapı geçerliğini test etmek için belirsizlik algısıyla kavramsal ilişkileri bulunan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği'nden (Carleton, Norton ve Asmundson, 2007) faydalanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmacıların gelecek araştırmalarda kullanabileceği ve algılanan belirsizlik seviyesine yönelik genel bir bilgi veren yeni bir ölçme aracı alana kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Algılanan belirsizlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, açımlayıcı faktör analizi, ölçek geliştirme

A Scale Development Study to Measure Perceived Uncertainty

Abstract: The effects of uncertainty on human life and the way this uncertainty is perceived have become an important research topic, especially with the COVID-19 pandemic and the crises that have emerged in various fields (i.e. economic, climate, education etc.) in the world in recent years. Regardless of the current crises, uncertainty is an essential part of human life. It is known that increased perception of uncertainty and intolerance of uncertainty are associated with various psychological health problems. However, when the existing literature is examined, it is seen that there is no measurement tool to measure perceived uncertainty. Therefore, it has thought that a measurement tool to be prepared for the perceived uncertainty level will contribute to psychological health research. For this purpose, within the scope of the current study, the Perceived Uncertainty Scale (PUS) was developed, and its psychometric properties were examined. Research data were collected from university students through online participation. (N = 187). To examine the multidimensional structure of the scale, exploratory factor

analysis was conducted in the JAMOVİ package program. According to the results of the analysis, a two-factor structure consisting of 12 items was obtained to measure the perceived uncertainty level by individuals. To test the construct validity, the Intolerance of Uncertainty Scale, which has conceptual relationships with the perception of uncertainty, was utilized. As a result, a new measurement tool that researchers can use in future studies and provides general information about the perceived uncertainty level has been introduced to the field.

Keywords: Perceived uncertainty, explanatory factor analysis, scale development

1.GİRİŞ

Modern dünya hızlı teknolojik değişimler, küresel salgınlar, iklim krizleri, sosyokültürel değişimler gibi süreçlerle belirsizliğin devamlılığını sağlayan bir düzene doğru evrilmektedir. Belirsizliğin giderilmesini temel insani motivasyon kaynaklarından biri olarak tespit eden sosyal psikoloji, belirsizlik kavramını genellikle belirsizliğe tahammülsüzlük veya belirsizlikten kaçınma çerçevesinde ele almaktadır. Bireyin belirsizliği bir tehdit ya da huzursuzluk nedeni olarak görme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük olarak bilinmektedir (Budner, 1962). Belirsizlikten kaçınma ise belirsizliğin yarattığı rahatsızlıktan kaçınmak amacıyla kesinlik vaat eden inanç ve/veya kurumlara yönelmeyi ifade eder (Hofstede, 1983). İlgili alanyazın incelendiğinde belirsizlikten kaçınma ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün depresyon, anksiyete ve stres gibi yaygın psikolojik sağlık sorunları, obsesif-kompulsif semptomlarda artış, geleceğe yönelik korku ve umutsuzluk ile ilişkili olduğu görülmektedir (bkz. Birrell vd., 2011; Carleton vd., 2007; Dugas ve Ladoucer, 2000; Fourtounas ve Thomas, 2016; Miranda vd., 2008). Mevcut çalışmanın amacı sıklıkla çalışılan bu iki belirsizlik kavramına ek olarak bireylerin var olan durumu ne kadar belirsiz olarak değerlendirdiğine yönelik bir ölçüm aracı geliştirmektedir. Dolayısıyla odaklanılan kavram bireylerin algıladığı belirsizlik düzeyidir.

Algılanan belirsizlik ile ilgili yapılan okumalarda bu yapıyı ölçmeye yönelik bir ölçüm aracının olmadığı görülmüştür. Ulaşılabilen sınırlı sayıdaki araştırmada beklenmedik sosyal değişimlerin getirdiği belirsizlik algısı (Örn., Kim ve Ng, 2008), olası riskleri öngörmek amacıyla yönetim ve organizasyon alanındaki çalışmalar (Örn., Rafferty ve Griffin, 2006) ve sağlık alanında yapılan algılanan belirsizlik çalışmaları (Örn., Mishel, 1984) göze çarpmaktadır. Ancak bireyin genel olarak belirsizlik algısını ölçmeye yönelik bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Bireyin gündelik yaşamındaki rutin deneyimleri dahi belirli seviyede belirsizlik içerebilir. Mevcut yaşam koşulları düşünüldüğünde ise gündelik deneyimlerin yanı sıra eğitim, çevre, iklim krizi, ekonomik istikrarsızlıklar, ülkeler arası savaş ve çatışmalar gibi pek çok farklı alanda belirsizlik deneyimleri mevcuttur. Dolayısıyla belirsizliğin iyi oluş veya psikolojik sağlık üzerindeki etkisi gibi araştırmalara başlamadan önce, bireyin var olan durumu ne kadar belirsiz algıladığını tanımlamak önemli görülmektedir. Bu çalışmada ise genel popülasyonda kullanılabilecek bir ölçüm aracından ziyade, gelişimsel dönemleri gereği özel bir grubu temsil eden üniversite öğrencilerinin algıladıkları belirsizlik düzeyini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde üniversite öğrencilerinin psikolojik bozukluğa yatkınlık açısından risk grupları arasında olduğu görülmektedir (Asif vd., 2020; Auerbach vd., 2018; Buchanan, 2012). Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitim, ekonomi, yaşam alanı gibi pek çok alanda üniversite öğrencilerinin algıladıkları belirsizlikten dolayı yüksek seviyede stres deneyimledikleri görülmüştür (Lim ve Javadpour, 2021). Geleceğin teminatı olarak görülen üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlıklarını etkileyen bu yapının ölçümlenebilir hale gelmesi, en çok sorun algıladıkları alanların belirlenebilmesi gençlere yönelik etkili devlet politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çerçevede, algılanan belirsizliği ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Araştırmaya katılan 187 kişiden toplanan veriler eksik cevaplar açısından kontrol edilerek temizlenmiş ve analizler yaşları 19–27 arasında değişen 181 kişiyle yürütülmüştür. Örneklem ilişkin cinsiyet ve yaş istatistikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4. Örneklemenin Demografik İncelemesi

	%	N
Yaş (Ortalama; SS)	22.5 ; 1.58	181
Cinsiyet		
Kadın	76.8	139
Erkek	22.7	41
Belirtmek istemeyen	.6	1

2.2. Veri toplama araçları

2.2.1. Algılanan Belirsizlik Ölçeği: Ölçek 5’li Likert formatındaki (1: Kesinlikle Katılmıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum) 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin gerekli istatistiksel incelemelerinden sonra hesaplanan iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .81 olarak elde edilmiştir.

2.2.2. Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği: Orijinal ölçek, Buhr ve Dugas (2002) tarafından oluşturulmuş olup Carleton ve meslektaşları (2007) tarafından kısa form çalışması yapılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipindeki 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışması Sarıçam ve meslektaşları (2014) tarafından gerçekleştirilmiş, Cronbach alfa değeri .88 bulunmuştur. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach alfa değeri .91’dir.

2.3. İşlem

Çalışma kapsamında üniversite öğrencilerinin var olan durumu ne kadar belirsiz algıladıklarını ölçmek amacıyla Algılanan Belirsizlik Ölçeği için geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu amaçla, geçmiş ilişkili araştırmalar derinlemesine incelenmiş ve 58 madde yazılmıştır. Kişilerin günlük hayatta özellikle pandemi koşullarından etkilenen yaşam alanları düşünülerek eğitim, iklim ve çevre, sağlık ve ekonomik durumlarına ilişkin belirsizlik algılarına yönelik maddelere ek olarak bireysel hayatlarında algıladıkları genel belirsizliğe yönelik maddeler oluşturulmuştur. 58 maddelik ilk form yüzeysel geçerliği sağlayabilmek adına uzman görüşüne sunulmuş ve 25 maddeye düşürülmüştür. Gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplama tamamlandığında JAMOVİ 2.3.18 paket programında demografik incelemelerin yanı sıra Temel Eksenler Faktör Analizi ile PROMAX rotasyonu kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Uç değerleri belirleme, kayıp verilerin düzeltilmesi, ters maddelerin belirlenmesi gibi adımlardan sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin ters kodlanmasına karar verilerek, alınacak yüksek puanların, yüksek düzeyde belirsizlik algılandığı şekilde ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Faktör analizine uygunluk için KMO ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelendiğinde örneklemenin analize uygun olduğu görülmüştür ($KMO = .83$; $\chi^2 = 742$, $p < .001$). Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olması beklendiği için faktör yükleri Temel Eksen Faktör Analizi ve PROMAX döndürme yöntemi kullanılmıştır. 25 maddeyle yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) faktör belirlemek için paralel analiz ölçütü seçilmiş ve faktör yükleri .40’ın altında olan yüklerin gizlenmesi komutu verilmiştir. Elde edilen ölçeğin faktör yapısına Tablo 2’den ulaşılabilir.

Tablo 2: Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Faktörler		Tekillik
	1	2	
M4	.894		.304
M22	.804		.359
M24	.783		.357
M25	.665		.549
M3	.487		.787
M16		.676	.590
M14		.604	.709
M12		.545	.718
M15		.527	.726
M11		.477	.560
M10		.447	.566
M9		.409	.789
Açıklanan Varyans (%)	24.7	16.9	
İç Tutarlılık Katsayısı (Cronbach alfa)	.81	.74	

Adım adım incelenen faktör yapılarında 25 maddeden psikometrik özellikleri zayıf maddeler sırasıyla silinmiştir. Maddelerin elenmesi sürecinde KMO değerlerinin .60'ın altında kalması, diğer maddelerle gösterdiği korelasyon katsayılarının anlamsız olması, herhangi bir faktöre yüklenmeme veya çift yüklenme, iç tutarlılık katsayısına olumsuz katkı yapma, aynı faktörde bulunan diğer maddelerle kuramsal uygunluk göstermeme gibi kriterler temel alınmıştır. Sonuç itibarıyla 12 maddelik, iki faktörden oluşan, algılanan belirsizliğe yönelik genel bir değerlendirme yapma imkanı tanıyan ve teorik çerçeveye uyumlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Birinci faktör beş maddeden oluşan Merkezi Belirsizlik Boyutudur. Bu faktör varyansın %24.7'sini açıklamaktadır. 3, 4, 22, 24 ve 25. maddeler bu alt boyuta yüklenmiştir. Madde içerikleri bireyin içinde bulunduğu koşullar nedeniyle kişisel geleceğini ve ekonominin gidişatını öngörememe ile ilgili ifadelerden oluşmaktadır (Örn.: “İçinde bulunduğumuz ekonomik durum yüzünden nasıl bir geleceğim olacağından emin değilim; Koşulların öngörülemezliği nedeniyle geleceğim için plan yapmakta zorlanıyorum.”). Bu faktördeki maddelerin kişinin hayatına birincil elden somut etki gösteren durumlarla ilişkili olması, zaman boyutunda daha yakın algılanması ve gündelik yaşamda belirgin şekilde hissedilir olmaları sebepleriyle faktöre Merkezi Belirsizlik Boyutu ismi verilmiştir. İkinci faktör yedi maddeden oluşan Çevresel Belirsizlik Boyutudur. Bu faktör varyansın % 16.9'unu açıklamaktadır. 9, 10, 11, 12, 14,15 ve 16. maddeler bu boyuta yerleşmiştir. Madde içerikleri çevre ve iklim krizinin etkilerini öngörememe, alınan eğitimin kalitesi ve katkısını anlamlandıramama gibi ifadelerden oluşmaktadır (Örn. “Bu koşullarda aldığım eğitimin ileride olumlu ya da olumsuz ne tür sonuçları olacağını kestiremiyorum; Bugünkü iklim ve çevre koşullarına baktığımda, tüm insanlık adına korkuyorum.”). İlişkili maddelerin kişilerin hayatlarına etkisinin dolaylı olması, zaman boyutunda daha

uzak algılanmaları ve entelektüel çerçevede önem taşımaları sebebiyle bu faktör Çevresel Belirsizlik Boyutu olarak isimlendirilmiştir.

Elde edilen 12 maddelik ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek amacıyla belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği ile korelasyonu hesaplanmıştır. Buna göre algılanan belirsizlik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ölçümleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .241, p < .01$).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

| 350

Belirsizlik kavramsal doğası nedeniyle oldukça geniş bir çerçeveyi temsil etmektedir ve varoluşun dışlanamaz bir parçasıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde ise belirsizliğin algılanma seviyesine ilişkin genel bilgiler verebilecek bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Ancak etki alanları düşünüldüğünde bu yapıyı ölçülebilir hale getirmek ve baş etme mekanizmalarını belirlemek önemli görünmektedir. Bu nedenle özel bir grubu temsil eden üniversite öğrencilerinin belirsizliği algılama düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması planlanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında sağlıklı psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Sosyal bilimler alanında yapılacak ölçek geliştirme çalışmaları için çeşitli aşamalar önerilmektedir. Yapılan incelemelere bakıldığında genellikle ilgili alanyazın okumasından sonra belirlenen kavramsal çerçeveye uygun madde havuzunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, uygulama yapıldıktan sonra istatistiksel incelemelerin titizlikle takip edilmesi sıklıkla önerilen ve uyulmadığında sorunlara yol açabilecek eksiklikler olarak belirtilmektedir (Özyer, 2021). Ölçek geliştirme çalışmalarında veri toplama ve verinin analize hazırlanması aşamalarından sonra AFA incelemeleri ile ölçeğin yapısı ve geçerliği incelenmeye çalışılır. AFA ile geliştirilmesi amaçlanan ölçeğin maddelerinin birlikte oluşturdukları faktörler elde edilmeye çalışılır ve yeni bir kavrama yönelik ölçek geliştirirken AFA kullanılması zorunlu olarak ifade edilmektedir (Erkuş, 2012). Bu nedenle mevcut araştırmada da bu öneriler dikkate alınarak belirsizlik algısını ölçmeye yönelik AFA incelemeleri özenle yürütülmüştür. Analiz sonuçlarına göre algılanan belirsizliği ölçmek için iç tutarlılık katsayısı oldukça güçlü, ölçüt geçerliğine sahip bir araç elde edildiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları tamamlanmak üzeredir. Tüm bu araştırmalar sonucunda alanyazına kazandırılacak Algılanan Belirsizlik Ölçeği'nin güncel bireysel ve toplumsal sorunların anlaşılmasına katkı sunacağı ve farklı örneklem, bağlam ve yaşam alanlarına odaklanan yeni ölçüm araçlarının geliştirilmesine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

5.KAYNAKÇA

- Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5), 971-976. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.1873>
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology*, 127(7), 623-638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Birrell, J., Meares, K., Wilkinson, A., & Freeston, M. (2011). Toward a definition of intolerance of uncertainty: a review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical psychology review*, 31(7), 1198-1208. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.009>
- Buchanan J. L. (2012). Prevention of depression in the college student population: a review of the literature. *Archives of psychiatric nursing*, 26(1), 21-42. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2011.03.003>
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
- Buhr, K., & Dugas, M. . (2002). The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version. *Behaviour Research and Therapy*, 40(8), 931-945. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00092-4)

- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007b). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Carleton, R. N., Norton, M. A. P. J., & Asmundson, G. J. G. (2007b). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21(1), 105–117. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2006.03.014>
- Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (2000). Treatment of GAD: Targeting intolerance of uncertainty in two types of worry. *Behavior Modification*, 24(5), 635–657. <https://doi.org/10.1177/0145445500245002>
- Erkuş, A. (2012). Varolan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 3(2), 279-290.
- Fourtounas, A., & Thomas, S. J. (2016). Cognitive factors predicting checking, procrastination and other maladaptive behaviours: Prospective versus Inhibitory Intolerance of Uncertainty. *Journal of Obsessive-Compulsive and Related Disorders*, 9, 30–35. <https://doi.org/10.1016/j.jocrd.2016.02.003>
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions: A research-based theory of cultural differences among nations. *International Studies of Management & Organization*, 13(1-2), 46-74. <https://doi.org/10.1080/00208825.1983.11656358>
- Lim, A. J., & Javadvpour, S. (2021). Into the Unknown: Uncertainty and Procrastination in Students From a Life History Perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 717380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717380>
- Miranda, R., Fontes, M., & Marroquín, B. (2008). Cognitive content-specificity in future expectancies: Role of hopelessness and intolerance of uncertainty in depression and GAD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 46(10), 1151-1159. doi:10.1016/j.brat.2008.05.009
- Kim, J., & Ng, S. H. (2008). Perceptions of social changes and social identity: Study focusing on Hong Kong society after reunification. *Asian Journal of Social Psychology*, 11(3), 232–240. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2008.00262.x>
- Mishel, M. H. (1984). Perceived Uncertainty and Stress in Illness. *Research in Nursing & Health*, 7(3), 163-171. <https://doi.org/10.1002/nur.4770070304>
- Özyer, K. K. (2021). Ölçek Geliştirme ve Güvenirlilik Analizleri: Jamovi Uygulaması. *Turkish Academic Research Review*, 6 (5), 1330-1384.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. *Journal of applied psychology*, 91(5), 1154.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. mine, Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (Btö-12) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148–157. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.109>

Makale id= 91

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0001-6804-6812

| 352

Beliren Yetişkinlik Döneminde Özerklik ve İlişkisellik İhtiyaçlarının Otobiyografik Bellek İşlevleri ile İlişkisi**Araştırmacı Gülfem Özçelik¹, Doç.Dr. İnci Boyacıoğlu¹**¹Dokuz Eylül Üniversitesi

*Corresponding author: Gülfem Özçelik

Özet: Özerklik ve ilişkisellik insan yaşamında kişinin kendisi ve yaşadığı sosyal çevre ile olan bağlarını güçlendiren önemli bir kavramdır. Dolayısıyla özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçları temel insan ihtiyacı olarak yaşamın tüm gelişim evrelerinde psikolojik süreçler üzerinde belirgin etkilere sahiptir. Son yıllarda daha çok öne çıkan ve sosyal psikolojik çalışmalarla güçlü ilişkiler barındıran otobiyografik bellek sistemi de güncel bir araştırma hattı sunmaktadır. Otobiyografik bellek kişisel anıların saklandığı ve benliğin inşasında önemli rolleri olan bir unsurdur. Bu yönüyle özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının temel hedefleri ve otobiyografik anıların sunduğu yakınlık kurma, benliğin inşası gibi birtakım amaçların örtüştüğü görülmektedir. Ancak bilginiz dahilinde henüz bu çalışmaların otobiyografik bellek işlevleri bağlamında irdelenmediği görülmektedir. Özellikle ergenlikten yetişkinliğe geçişte önemli bir kırılma noktası olan beliren yetişkinlik döneminin doğası özerkliği mümkün kılmak ve aynı zamanda ilişkiselliği sürdürmek üzerine kuruludur. Ancak değişen roller sebebiyle beliren yetişkin bireyin bu ihtiyaçları doyurmasına katkı sunacak kaynaklara ihtiyaç duyacağı aşikardır. Bu noktada otobiyografik bellek işlevleri gereken kaynağı sunabilecektir. Otobiyografik bellek işlevlerinin benliği sürdürme ve yüceltme, yakınlık kurma gibi hedefleri özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını besleyecek niteliktedir. Bu nedenle söz konusu metinde özerklik, ilişkisellik ihtiyacı ve otobiyografik bellek arasındaki ilişkiler üzerine genel bir kuramsal çerçeve sunulacaktır

Anahtar Kelimeler: Özerklik, İlişkisellik, Otobiyografik Bellek İşlevleri, Beliren Yetişkinlik***The relationship between need for autonomy and need for relatedness with autobiographical memory functions in during the emerging adulthood***

Abstract: Autonomy and relatedness are important concepts in human life that strengthen one's ties with oneself and the social environment in which one lives. Therefore, autonomy and relatedness needs, as basic human needs, have significant effects on psychological processes at all developmental stages of life. The autobiographical memory system, which has become more prominent in recent years and has strong relationships with social psychological studies, also offers a current line of research. Autobiographical memory is an element where personal memories are stored and plays an important role in the construction of the self. In this respect, it seems that the basic goals of autonomy and relatedness needs overlap with some of the goals offered by autobiographical memories, such as need for intimacy and identifying the self. However, to the best of our knowledge, these studies have not yet been examined in the context of autobiographical memory functions. The nature of the emerging adulthood period, which is especially an important breaking point in the transition from adolescence to adulthood, is based on enabling autonomy and maintaining relatedness at the same time. However, due to changing roles, it is obvious that the emerging adult will need resources that will contribute to satisfying these needs. At this point, autobiographical memory functions will be able to provide the necessary resource. The goals of autobiographical memory functions, such as consistency of the self and making intimacy possible, are of a nature to nourish the needs for autonomy and relatedness. In this context, in the current study, the relationships between autonomy, relatedness need and autobiographical memory functions were examined and the relationships of some functions

with different basic needs were determined. The findings will be discussed in the light of autobiographical memory and self-psychology literature.

Keywords: autonomy, relatedness, emerging adulthood, autobiographical memory

GİRİŞ

Özerklik ve ilişkisellik insan yaşamında kişinin kendisi ve yaşadığı sosyal çevre ile olan bağlarını etkileyen önemli bir kavramdır. Özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçları ergenlik dönemiyle birlikte daha belirgin bir hal almakta ve beliren yetişkinlik döneminde güçlenerek devam etmektedir. Geçmişten bu yana özerklik ve ilişkisellik temel insan ihtiyaçları olarak ele alınmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010: 195). Özerklik kavramı bireyin başkaları ile kurduğu ilişkilerde bağımsız olma ihtiyacı iken, ilişkisellik başkaları ile karşılıklı bağımlılığı sürdürme ihtiyacı olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010: 195; Ryan ve Deci, 2000:56). Özerklik aynı zamanda kişinin herhangi bir baskı ve zorlamaya maruz kalmaksızın kendi isteği ile eyleme geçmesi, düşünmesi, hissetmesidir (Guisinger ve Blatt, 1994:176). Bu tür bir ihtiyacın en çok öne çıktığı dönemler akran ilişkilerinin daha fazla önem kazandığı ergenlik yılları ve bir sonraki gelişim dönemi olan beliren yetişkinlik dönemidir. Ebeveynlerle olan ilişkilerde karşılanan özerklik ihtiyacı aynı zamanda ilişkiselliğin de sürdürülmesi ile giderek zenginleşir. Özerkliğin sağlanması ve ebeveynlerle kurulan sosyal bağların sürdürülerek ilişkiselliğin devam ettirilmesi önemli bir gelişimsel ihtiyaçtır (Holmbeck ve Hill, 1986:320). Genel anlam itibarıyla ilişkisellik kişinin duygusal anlamda yakın ilişkileri sürdürebilme isteğini, çevresindekiler tarafından desteklendiğini algılama ve sevdikleri tarafından onaylanma arzusunu ifade eder (Ryan, Lynch ve Stiller, 1989:231). Sosyal çevre ile uyum içerisinde olma, var olan kuralların içinde hareket etmek beliren yetişkinlik dönemi için önemli hedeflerdir. Ergenlik ile başlayan ve beliren yetişkinlik dönemiyle devam eden süreçte ilişki olmak ve önemli başkaları ile tutarlı ilişkiler kurmak sağlıklı gelişimin göstergeleridir. Bu yönüyle beliren yetişkin birey benliğine dair tutarlı bilgi edinme, var olan ilişkileri sürdürme, sosyal ihtiyaçlarını giderme hedefiyle bazı kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Geçmiş kişisel yaşantılarını bir pusula olarak geleceğine yön vermek için kullanır. Dolayısıyla bu dönemde güçlü bir kaynak olarak belleğinde yer tutan anılarına başvurur. Otobiyografik bellek sistemi, kişisel deneyimlerin ve benliğe dair bilgilerinin saklandığı, kişisel açıdan önemli bir bellek türüdür (Baddeley, 2009; Fivush ve Haden, 2003). Bu sistem ayrıca benliğin oluşumunda, sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir (Ross ve Wilson, 2003:66). Dolayısıyla otobiyografik bellek kişinin kendi benlik bilgisine dair anıları barındırdığı için yaşamsal ihtiyaçların sürdürülmesine yönelik katkılar sunar. Otobiyografik belleğin işlevlerinin olduğu görüşünü savunan işlevsel yaklaşım, belleğin gerçek dünyada bir yararının olduğu ve bireylerin uyum sağlamasına önemli ölçüde etkisi olduğu fikrinden hareketle ortaya çıkmıştır (Alea ve Wang, 2015:3). Beliren yetişkinlik döneminde özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının doyurulmasında önemli bir kaynak olan otobiyografik belleğin alanyazında tanımlanmış işlevleri bu ilişkide belirleyici rol oynamaktadır. Anıların sosyal ilişkilerin kurulması, sürdürülmesi, benliğin tanımlanması, benlik sürekliliğinin inşası, duygu düzenleme, problem çözme, ders çıkarma gibi geniş bir işlevler yelpazesi içinde otobiyografik anıların kimi zaman özerklik kimi zamansa ilişkisellik ihtiyacına hizmet edebileceği açıktır. Mevcut çalışmada, beliren yetişkinlik dönemi içinde yer alan 18-25 yaş arası üniversite öğrencilerinin özerklik- ilişkisellik ihtiyacı ve otobiyografik bellek işlevlerini kullanma yönelimleri arasındaki ilişkiler incelenecektir.

1. BELİREN YETİŞKİNLİK VE ÖZERKLİK- İLİŞKİSELLİK İHTİYAÇLARI:

Beliren yetişkinlik, kimliğin ve benliğin inşasının yapılanmaya başladığı, yetişkinlik sürecine geçişin olgunlaşmaya başladığı bir gelişimsel basamağa işaret etmektedir (Arnett, 2000:472). Bu süreç genel anlamda bireyin kendi dengesini bulma, benliğini keşfetme sürecidir (Arnett, 2006: 310; Taanner, 2006:48). Bu dönem insan yaşamında kırılmaların olduğu bir noktadır. Beliren yetişkinlik döneminde birey sadece bireyleşme çabası ile hareket etmez, aynı zamanda aile üyeleri, arkadaşları ve yakın çevresi tarafından verilecek psikolojik desteğe de ihtiyaç duyar (Tanner, 2006; 48). Beliren yetişkin birey bir taraftan bağımsız olmak ve özerk olmak adına mücadele verirken diğer taraftan çevresindekilerin desteğini almak için çaba sarf eder. Süregiden bu ikilik bu gelişimsel dönem içerisinde olan herkesin birtakım benzer özellikler taşımasına sebep olmaktadır. Beliren yetişkinlerin paylaştığı beş karakteristik durum; kimlik arayışı, istikrarsızlık, kendine odaklanma, arada kalmış hissetme ve olasılıkların mümkün

olduğu hissi olarak tespit edilmiştir (Arnett, 2000:473). Gelişimsel hedefler göz önünde bulundurulduğunda özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının karşılanması bu dönemin daha sağlıklı ve doyumlu geçmesi açısından oldukça önemlidir. Tüm gelişimsel süreçlerin kendine özgü bir dinamiği ve doğası olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla belirli bir gelişim dönemine özgü yürütülen araştırmaların var olan gelişimsel dönemin karakteristik yapısı bağlamında ele alınması da oldukça önemlidir.

2. ÖZERKLİK VE İLİŞKİSELLİK İHTİYACI

Özerklik ve ilişkisellik en temel insan ihtiyaçlarından biri olarak ele alınmakta ve genellikle birbirinin zıttı kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak özerklik ve ilişkisellik birbiri ile çelişen iki ayrı kavram olmaktan çok örtüşen, birbirini tamamlayan kavramlardır. Özerklik diğerlerinden bağımsız olma eğilimi olarak, ilişkisellik ise çevremizdekilerle bağlantılı olma isteği olarak ifade edilebilir (Kağıtçıbaşı, 2010:194). Özerklik ve ilişkisellik kişisel başarı ve uyumlulukla ilgilidir (Deci ve Ryan, 2000: 57; Kağıtçıbaşı, 2005: 410). Özerklik ve ilişkisellik kavramlarının yeniden incelenerek öneminin ve uyumluluğunun ortaya konulduğu çalışmalar mevcuttur (Kağıtçıbaşı, 1996:181). İlişkiselliğin temel ve evrensel bir insan ihtiyacı olduğunu (Reis vd., 2000:422) ortaya koyan kanıtlar özerklik için de geçerlidir (Assor, Kaplan ve Roth, 2002:264). Dolayısıyla bireyin özerkliği ve ilişkiselliğini iki ayrı kutup gibi değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir. Bunun yerine iki ayrı kavramın da sunduğu olumlu özellikler olduğunu bilmek ve birbirini tamamlayan unsurlar olarak çalışmalara dâhil etmek önemlidir (Hodgins, Koestner ve Duncan, 1996: 228). Özerkliğin ilişkisellekle desteklendiği ve kendine yetmeyi beslediği görüşünü savunan bakış açısı ebeveyn çocuk ilişkisinde ilişkiselliğin korunmasının olumlu katkıları olduğunu öne sürer. Özerkliğin gelişimi için bireyin ebeveyni ile ayrışması veya kopması gerekmez aksine ebeveyni ile güçlü bağları olan kişiler psikolojik açıdan daha sağlıklı bireyler olurlar (Ryan ve Deci, 2000: 61). Bu yüzden özerkliğin ilişkisellikten ayrıştırılması yerine birleştirilmesi gerekmektedir. Her iki ihtiyaç da bireyin kişisel gelişimini mümkün kılan ve kendini geliştirmeye yardımcı olan benlik türlerinden doğmaktadır. Ergenlik döneminin başlarından itibaren beliren yetişkinlik ile bireyin kendisini ailesinden ayrı bir yerde konumlandırma çabası da özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını daha görünür kılmaktadır. Ergenlik kimliğinin oluşumu açısından önemli yapıtaşlarını barındıran, bireyin dünya ile bağını güçlendirmesine yardımcı olan ve yeni bir keşfe çıkmasını sağlayan geçiş dönemidir. Bu dönemde benliğin inşasına, sosyal ilişkilerin kurulup geliştirilmesine ve ileriye dönük hedeflerin belirlenmesine yardımcı olacak otobiyografik anıların işlevsel açıdan belirgin bir etki göstermesi olasıdır. Bireylerin kendi hayatlarına dair kendi benlikleri ile ilişkilendirdikleri olayları sakladıkları bellek türü olan otobiyografik bellek (Gülgöz, 2018:15) benlik süreçleri açısından güçlü bir kaynaktır. Otobiyografik belleğin sunduğu her bir işlev benlik gelişiminde bir bütün olarak önemli roller oynamaktadır. Özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçları otobiyografik bellek işlevlerinden benlik sürekliliği, sosyal bağlanma, davranışsal yönlendirme işlevleri ile örtüşen unsurlar barındırmaktadır. Özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının farklı otobiyografik bellek işlevlerinden yararlanma eğilimi doğuracağı varsayılabilir.

3. OTOBİYOGRAFİK BELLEK İŞLEVLERİ

Otobiyografik bellek, kişinin yaşamı boyunca gerçekleşen belirli yaşam deneyimlerini ve benliğine dair bilgileri sakladığı yerdir ve söz konusu anılar kişisel açıdan önemli bir değere sahiptir (Brewer, 1989: 27). Bellek benliğin yapıtaşlarından (Bluck vd., 2005: 93). Otobiyografik bellek, anıların içerdiği duygular ve bireyin içinde yaşadığı kişisel deneyimlerinin bilgisini barındırır (Conway ve Pleydell-Pearce, 2000: 263). Robinson'a (1998) göre otobiyografik bellek denildiğinde ilk akla gelen kişinin kendi hayatına dair deneyimleridir. Tam bu noktada, işlevsel yaklaşım otobiyografik anıların ne sıklıkla ve ne şekilde hatırlandığından çok neden, hangi amaçlarla hatırlandığı üzerine odaklanmaktadır (Öner, 2018:71). Otobiyografik belleğin üç temel işlevi üzerinde duran işlevsel bakış açısının öne sürdüğü benlik işlevi, sosyal işlevi ve yönlendirme işlevi yaşamsal birtakım gereksinimlerin giderilmesi sürecinde aktif bir rol oynamaktadır.

3.1. Benlik İşlevi: Otobiyografik bellek işlevlerinin her birinin içinde benlik işlevinin de yer aldığı düşünülmektedir. Çünkü her bir kişisel anı aynı zamanda benlik ile ilgili detayların da yer aldığı kendiliğimizi ortaya koyduğumuz bilgileri içerir. Benlik işlevi geçmişten bugüne tutarlı bir benlik algısı (self-continuity) ortaya koyabilmeye yöneliktir (Conway, 1996: 70 Pillemer, 1992: 242). Değişen zaman içerisinde aynı kişi olduğunu düşünmeyi sağlayan bilgiler bütünü benlik tutarlılığını

mümkün kılmaya yönelik çabaya karşılık gelmektedir (Bluck, 2003: 116). Gelişimsel süreçte değişen ihtiyaçlar, olgunlaşma, isteklerin, rutinlerin ve şartların değişmesine rağmen tüm bunları deneyimleyen kişinin kendisi olduğunu anımsamak kişide süreklilik hissini doğurur (Öner, 2018: 74). Böylesine bir süreklilik hissi beliren yetişkinlik döneminde kimliğin inşası ve benimsenmesine yönelik değerlendirmeler açısından da önemlidir. Kendini geçmişten getirdikleri ile bütün olarak değerlendirebilmek ve bu sayede oluşan tutarlılık ve süreklilik hissi önemli bir gelişimsel hedeftir. Otobiyografik belleğin benlik işlevi aynı zamanda bireyin benlik değerini yüceltme (Wilson ve Ross, 2001: 928) motivasyonunu destekleyen, olumsuz yaşam deneyimlerinin arkasından duygu düzenleme (Bluck, 2003: 117) için gerekli zemini oluşturan birçok kaynağı da sunmaktadır.

3.2. Sosyal İşlevi: Kişilerarası ilişkileri mümkün kılan unsurlar arasında karşılıklı olarak ortak bir paylaşım içerisinde bulunmak öncelikli bir yere sahiptir. Bu tür ortak bir paylaşımına ulaşmak adına başvurulmuş ve belleğin ilgili kısmından gerekli bilgiyi geri çağırma çabası içine girilen süreç otobiyografik belleğin sosyal işlevinin aktif hale geldiği durumlara işaret etmektedir. Örneğin, yeni bir sosyal ortamda yeni biriyle tanışma sürecinde mevcut bağlama uygun kişisel anılarımızı geri çağırarak ve karşılıklı iletişimi başlatarak sürdürmek (Öner, 2018: 78) otobiyografik anıların sosyal işlevlerinin belirgenleştiği durumlar için iyi bir örnektir. Karşılıklı iletişim halindeyken empati uyandırmak ve sosyal destek almak gibi bir beklenti içinde olmak sosyal işlevin ilişkisellik ihtiyacı ile örtüşen hedefleri arasındadır. Kişisel anıların geri çağırılarak paylaşılmasının sosyal bağ kurmaya olan olumlu etkisi geçmiş araştırmalarca tutarlı olarak gösterilmiştir (Nelson, 1993:9 ; Neisser, 1978). Sosyal bağları güçlendirmek ve yakınlık kurmak, beliren yetişkin bireyin girdiği yeni sosyal çevrelerle birlikte edindiği sosyal rollerinin hakkını verebilmesi bakımından da oldukça gerekli bir hedeftir.

3.3. Yönlendirme İşlevi: İlişkisellik ile kurulan sosyal bağlar aynı zamanda ilişkileri sürdürme ve tavsiyelerden yararlanma (Pillemer, 2003: 194) yönünde katkıları olan yönlendirme işlevi ile de ilişkili olacağı öngörülmektedir. Geçmişte yaşanan bir durum veya olayın doğurduğu sonuçlar olumlu ya da olumsuz bir etki yarattığında zihnimiz bu anıyı kaydeder ve daha sonra benzer bir deneyim yaşadığında sahip olduğu bellek repertuarına başvurur. Dolayısıyla otobiyografik belleğin yönlendirme işlevi eskiden yaşanmış bir olayın hem şu anda yaşanan hem de gelecekte ortaya çıkabilecek durumlara yön verme rolüyle ilintilidir (Bluck vd, 2005:100). Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında özerklik ve ilişkiselliğin otobiyografik bellek işlevlerini beslediği ve birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

4. BELİREN YETİŞKİNLİK DÖNEMİNDE ÖZERKLİK VE İLİŞKİSELLİĞİN OTOBİYOGRAFİK BELLEK İŞLEVLERİ İLE İLİŞKİSİ

Mevcut çalışmada beliren yetişkinlik döneminde özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçlarının otobiyografik bellek işlevleri ile olan korelatif ilişkileri irdelenecektir.

4.1. Örneklem: Araştırmanın verileri web anket üzerinden toplanmıştır. Araştırmaya dâhil olma kriterleri 18- 25 yaş aralığında olmak ve bir yüksek öğretim kurumunda öğrenci olmaktır. Toplamda 291 kişiden veri toplanmış, ancak soruları büyük ölçüde boş bırakmış, gelişigüzel cevaplar vermiş veya araştırma kriterlerini sağlamadığı düşünülen 16 katılımcının verileri analizlere dâhil edilmemiştir. Böylece analizlere 275 katılımcıdan toplanan veriler üzerinden devam edilmiştir. Örneklem yaş ortalaması 22.15'tir. Katılımcıların %45.1'i (N = 124) erkek, %54,2'si (N= 149) kadın, %0,7'si (N= 2) diğer cinsiyettendir.

4.2. Yöntem: Araştırmada katılımcılara öncelikle Demografik Form daha sonrasında sırasıyla Özerk Benlik Ölçeği, İlişkisel Benlik Ölçeği ve Hayat Deneyimleri Ölçeği soruları yöneltilmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları:

4.3.1. Hayat Deneyimleri Hakkında Düşünme Ölçeği: Alea, Habermas ve Rubin (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek on beş maddeden oluşmakta olup 5'li Likert ile derecelendirilme yapılmaktadır. Her bir alt boyut 5'er madde ile bellek işlevlerini ortaya çıkarmayı sağlamaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir: Benlik sürekliliği, sosyal bağlanma ve davranış yönlendirme işlevleri. Cronbach alfa değerleri ölçeğin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Sırasıyla

Cronbach alfa değerleri .84, .74 ve .82 olarak elde edilmiştir. Ölçek, Sami Gülgöz ve Demet Ay tarafından uyarlanmıştır, ancak araştırma henüz yayımlanmamıştır.

- 4.3.2. Özerk Benlik Ölçeği:** Bireylerin özerklik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kağıtçıbaşı, Baydar ve Cemalcılar (2006) tarafından geliştirilerek üniversite örnekleminde test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini temsil eden Cronbach alfa değeri .84 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü olan ölçek, 9 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir. “5” özerkliğinin yüksek olduğu durumları tanımlarken “1” ise özerkliğinin düşük olduğu durumları ifade etmektedir. Ölçekte 4., 5., 6., 7. ve 8. maddeler tersine çevrilmiş maddelerdir. Ölçekte yer alan ifadelerin bazıları şu şekildedir: “Çok yakın hissettiğim bir kişinin bile hayatıma karışmasından hoşlanmam.”, “Benimle ilgili bir konuda çok yakın hissettiğim kişilerin isteklerine uymaya çalışırım.”
- 4.3.3. İlişkisel Benlik Ölçeği:** Bireylerin ilişkisellik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Kağıtçıbaşı, Baydar ve Cemalcılar (2006) tarafından geliştirilerek üniversite örnekleminde test edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini temsil eden Cronbach alfa değeri Özerk Benlik Ölçeği’nde olduğu gibi .84 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü olan ölçek, 9 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir. “5” ilişkiselliğin yüksek olduğu durumları tanımlarken “1” ise ilişkiselliğin düşük olduğu durumları ifade etmektedir. 10., 12. ve 18. maddeler tersine çevrilmiş maddelerdir. Ölçekte yer alan ifadelerden bazıları şu şekildedir: “Kendime çok yakın hissettiğim insanların desteğine ihtiyaç duyarım.”, “Yakınlarımla aramdaki bağ, kendimi huzur ve güven içinde hissetmemi sağlıyor.”

5. BULGULAR

Çalışmanın temel değişkenlerinden olan özerklik ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek adına Pearson korelasyon analizine başvurulmuştur. Özerk benlik, ilişkisellik ile ($r = -.41, p < .01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki göstermektedir. Otobiyografik bellek işlevleri arasındaki korelasyon değerlerine bakıldığında; yönlendirici işlev benlik işlevi ile ($r = .47, p < .05$) pozitif yönde anlamlı; sosyal işlev ile de ($r = .44, p < .05$) pozitif yönde anlamlı ilişki içindedir. Otobiyografik belleğin benlik işlevi ve sosyal işlev arasında ($r = .34, p < .05$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlişkisel benlik otobiyografik bellek işlevlerinden sırasıyla yönlendirme işlevi ile ($r = .13, p < .01$) pozitif yönde anlamlı ilişki içinde ve sosyal işlevi ile ($r = .18, p < .01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

Tablo:1 Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5
1.Özerklik	-	-,412**	-,100	-,090	-,095
2.İlişkisel benlik		-	,095	,184**	,126**
3.Benlik İşlevi			-	,336	,474**
4.Sosyal İşlevi				-	,440**
5.Yönlendirici İşlevi					-

* $p < .05$, ** $p < .001$

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

Özerk benlik ve ilişkisellik benlik arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki, var olan alanyazın bilgisiyle tutarlı bir sonuç sunmaktadır. Özerklik kapsamında bağımsız hissetme, başkalarıyla kurulan ilişkiden azade olmak gibi birtakım ihtiyaçlar, ilişkisellik kapsamında hedeflenen yakınlık kurma ve ilişkide olma haliyle doğası gereği zıt ihtiyaçlardır. Bu iki unsurun karşılandığı ve desteklendiği benlik türlerinin varlığı bir bütünsellik sunmaktadır. Dolayısıyla özerklik ve ilişkisellik ihtiyaçları zıt kavramsallaştırmalarla karşımıza çıkmasına rağmen gelişimsel olarak hedeflenen özellikler bakımından

tamamlayıcı niteliktedir. İlişkisellik ile otobiyografik bellek işlevlerinden yönlendirme işlevi ve sosyal işlev arasındaki ilişki bireyin ilişkiselliğini karşıladıkça otobiyografik bellek işlevlerinin geleceğe yön verme ve sosyal ilişkilerini düzenleme alanlarına katkı sağladığını işaret etmektedir. Mevcut ilişkileri güçlendirmek, yakınlık kurmak ve yakınlığı sürdürme ihtiyacı birtakım kaynaklara yönelmeyi gerektirmekte ve bu açıdan belleğin sunduğu potansiyel geçmiş kişisel repertuara yönelmeyi desteklemektedir. Mevcut literatür ve kavramsal arkaplanın öngördüğü özerklik ihtiyacı ve otobiyografik bellek işlevleri arasında herhangi bir anlamlı ilişkinin olmaması dikkat çekicidir. Ancak özerklik ve otobiyografik bellek işlevleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamasının da literatüre önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Türkiye toplumunun var olan iç içe geçmiş ilişkisel yapısı özerklik ihtiyacının getirilerini anlamlandırabilmek açısından gerekli desteği sunamamakta ve beliren yetişkin bireyin özerklik girişimleri farklı bir şekilde yorumlanabilmektedir. Beliren yetişkin bireyin özerklik ihtiyacını karşılamak adına ortaya koyduğu girişimler aileye karşı gelme, aile üyeleriyle çatışma içinde olma ya da asi tavırlar olarak nitelendirilebileceği için desteklenmeyebilir. Çünkü özerklik ihtiyacını karşılamış ve seçme özgürlüğüne sahip birey kendi benliğine dair de bilgi sahibidir. Kendi seçimlerinde bağımsız olma ihtiyacı taşımaktadır. Bu yönüyle özerklik diğerlerinden ayrık durma, kendini tek ve farklı görmeye yönelik eğilimleri de beraberinde getirir (Kasser ve Ryan, 1999: 940). Dolayısıyla ilişkisel olma toplumsal ve sosyal düzenin beklentisini karşılayacağı için desteklenen ve çatışma yaratmayan bir ihtiyaç olarak değerlendiriliyor olabilir. Beliren yetişkin birey toplumsal düzenin beklentisini karşılayabilmek adına özerklik ihtiyacını göz ardı ederek bu anlamda ortaya koyacağı girişimlerinde daha çekimser kalabilir. Daha sonraki çalışmaların kültürlerarası bağlamda değerlendirilmesi bu alanda karşılaştırmalı veriler ortaya koyabilmek adına oldukça önemli olacaktır. Bu veriler ışığında özerklik ve ilişkiselliğin beslendiği kaynaklardan olabileceği düşünülen otobiyografik bellek işlevlerinin sunduğu ilham verici niteliklerin karşılıklı ilişkisinin yalnızca ilişkisellekle olması ancak özerklik ve otobiyografik bellek işlevleri ile herhangi bir anlamlı ilişki içinde olmaması da yeni tartışma ve araştırmalara alan açan önemli bir bulgudur.

KAYNAKÇA:

- [1] Alea, Nicole ve Wang, Qi. (2015). Going global: The functions of autobiographical memory in cultural context. *Memory* (Hove, England). 23. 1-10.
- [2] Allen, J. P., Aber, J. L., ve Leadbeater, B. J. (1991). Adolescent problem behaviors: The influence of attachment and autonomy. *Psychiatric Clinics of North America*, 13, 455-467.
- [3] Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- [4] Arnett, J. J. (2006). The Psychology of Emerging Adulthood: What Is Known, and What Remains to Be Known? In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (ss. 303-330). American Psychological Association
- [5] Assor, A., Kaplan, H., ve Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278
- [6] Baddeley, A. (2009). Autobiographical memory. A. Baddeley, M. Eysenck ve M. Anderson, (Ed.)
- [7] Bluck, S. (2003). Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life. *Memory*, 11(2), 113-123.
- [8] Bluck, S., Alea, N., Habermas, T., ve Rubin, D. C. (2005). A TALE of three functions: The self reported uses of autobiographical memory. *Social Cognition*, 23, 91 - 117.
- [9] Brewer WF. What is autobiographical memory? In: Rubin DC, ed. *Autobiographical Memory*. Cambridge: Cambridge University Press; 1986:25-49
- [10] Conway, M. A. (1996). Autobiographical knowledge and autobiographical memories. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (ss. 67-93). Cambridge University Press.

- [11] Conway, M.A., ve Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107, 261-288.
- [12] Fivush, R., ve Haden, C. A. (Eds.). (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- [13] Guisinger, S., ve Blatt, S. J. (1995). Developmental lines, schemas, and archetypes. *American Psychologist*, 50(3), 176-177.
- [14] Hodgins, H. S., Koestner, R., ve Duncan, N. (1996). On the Compatibility of Autonomy and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 227-237.
- [15] Holmbeck, G. N., ve Hill, J. P. (1986). A path-analytic approach to the relations between parental traits and acceptance and adolescent adjustment. *Sex Roles*, 14(5-6), 315-334.
- [16] Kağıtçıbaşı, C. (1996). The autonomous-relational self. *European Psychologist*, 1(3), 180-186.
- [17] Kağıtçıbaşı, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of cross-cultural psychology*, 36(4), 403-422.
- [18] Kağıtçıbaşı, C., Baydar, N., ve Cemalcılar, Z. (2006). Autonomy and Relatedness Scales. Progress Report. Istanbul: Koc University.
- [19] Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. Koç Üniversitesi
- [20] Kasser, V. G., ve Ryan, R. M. (1999). The Relation of Psychological Needs for Autonomy and Relatedness to Vitality, Well-Being, and Mortality in a Nursing Home 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935-954.
- [21] Neisser, U. (1978). Memory: What are the important questions? M. M. Gruneberg, E E. Morris, & R. N. Sykes (Eds.) içinde, *Practical aspects of memory*. 3-24. San Diego, CA: Academic Press
- [22] Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological science*, 4(1), 7-14.
- [23] Öner, S. (2018). Neden hatırlıyoruz? Neden unutuyoruz? Otobiyografik belleğe işlevsel bakış. *Hayatı Hatırlamak* içinde. Gülgöz, S., Ece, B. Ve Öner, S., (der.). *Hayatı hatırlamak; Otobiyografik belleğe bilimsel yaklaşımlar* içinde (ss.-71-89). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- [24] Pillemer, D. B. (1992). Remembering personal circumstances: A functional analysis. In E. Winograd & U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "flashbulb" memories* (ss. 236-264). Cambridge University Press
- [25] Pillemer, D. B.(2003). Directive functions of autobiographical memory: the guiding power of the specific episode. *Memory*. 11(2):193-202.
- [26] Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., ve Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- [27] Ross, M., ve Wilson, A. E. (2003). Autobiographical Memory and Conceptions of Self: Getting Better All the Time. *Current Directions in Psychological Science*, 12(2), 66-69.
- [28] Ryan, R. M., Stiller, J. D., ve Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- [29] Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- [30] Wilson, A. E., ve Ross, M. (2000). The frequency of temporal-self and social comparisons in people's personal appraisals. *Journal of personality and social psychology*, 78(5), 928.

Makale id= 102

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0001-8382-6945

| 359

Şizofreni Tanısı Alan Bireylerin Şiddet Davranışlarının Adli Suça Dönüşmesinin İncelenmesi**Araştırmacı İlayda Şahin¹ , Araştırmacı Elif Nur Yenigün²**¹İstanbul Arel Üniversitesi²Ankara Medipol Üniversitesi

*Corresponding author: İlayda Şahin

Özet: Şizofreninin şiddet suçları gibi daha birçok suçla olan ilişkisi ve psikopatolojisi, çeşitli ülkeler ve kültürlerde birçok araştırmacı tarafından farklı çalışma yöntemleriyle ele alınmıştır. Araştırmalara bakıldığında, şizofreniye sahip olmak şiddet davranışı riskini artıran bir etmen olsa da öldürme suçunun şizofrenide diğer akıl hastalıklarına kıyasla daha az olduğu görülmektedir. Şizofreni ve suç ilişkileri incelendiğinde, özellikle suçtan önceki adli sicili temiz paranoid şizofrenlerde, hezeyan ve halüsinasyonlar, suça sürüklenmede şiddet davranışını artırdığı düşünülmektedir. Sanrıların ise şiddet davranışı riskini artırmaya da tetikleyici bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu şiddet davranışlarının suça dönüşmesi ile olan süreçte, adli psikoloji alanında ceza sorumluluğunu taşıyıp taşımadığını ayırt edebilmek adına Türk Ceza Kanunu'nun 32.maddesi referans alınmaktadır. Sonuç olarak şizofreniye sahip olan kişileri kanunsuz eylemlere sürükleyerek onları suçlu zihin yapan psikopatolojik belirtileri anlamlandırmak adli psikoloji uygulama alanında sanık ile ilgili karar verebilmenin ön koşuludur. Her psikopatolojiyi kendi klinik çerçevesinde değerlendirmek, damgalama yanlısını da azaltarak klinik tedaviye yönlendirmek açısından birey ve toplum için oldukça önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şizofreni, Şiddet, Şizofrenide Şiddet, Adli Suç, Adli Psikoloji

Examining of Violent Behaviors of Individuals Diagnosed With Schizophrenia Turning Into Criminal Crimes

Abstract: The relationship and psychopathology of schizophrenia with many other crimes, such as violent crimes, have been addressed by many researchers in various countries and cultures with different study methods. According to the research, although having schizophrenia is a factor that increases the risk of violent behavior, it appears that the crime of murder is less common in schizophrenia than in other mental illnesses. When the relations between schizophrenia and crimes are examined, it is thought that delusions and hallucinations increase violent behavior pushed to crime, especially in paranoid schizophrenics with no criminal record before the crime. Although delusions do not increase the risk of violent behavior, they appear to have a triggering role. In the process of turning these violent behaviors into crime, Article 32 of the Turkish Penal Code is taken as reference in order to distinguish whether they bear criminal responsibility in the field of forensic psychology. As a result, in order to make sense of the psychopathological symptoms that drive people with schizophrenia to illegal actions and turn them into criminal minds are prerequisites for making decisions about the defendant in the field of forensic psychology practice. Evaluating psychopathology within its own clinical framework is very important for the individual and the society in terms of reducing the stigmatization error and directing them clinical treatment.

Keywords: Schizophrenia, Violence, Violence in Schizophrenia, Judicial Crime, Forensic Psychology

1. Şizofreni ve Şiddet

Şizofreni, kişinin gerçeklikle ilişkisinin sanrı ve varsanılar ile azaldığı, kişinin duygu, düşünce, davranış ve sosyal işlevlerinde ciddi bir bozukluğun meydana geldiği, negatif sempromlar ile karakterize edilen bir psikiyatrik hastalıktır (Summakoglu ve Ertugrul, 2018).

Şizofreni genellikle gençlik yıllarında başlayan, durumu ve nasıl sonlandığı kişiye göre değişiklik gösteren ve kişideki ruhsal halin tüm durumlarında belirti ve bulguların görülebildiği bir hastalıktır (Soygur ve ark., 2007). Etiyolojisine bakıldığında genetik faktörlerin hastalığın oluşmasında büyük bir etkisinin olduğu bilinmesine rağmen tek etkenin bu olmadığı görülmektedir (Ceylan ve Çetin, 2005). Hastalığın sadece kalıtsal değil çevresel ve genetik faktörler gibi koşulların bir araya gelmesiyle de oluştuğu görülmektedir (Sadock ve Sadock 2009). Sonuçlarının ise büyük ölçüde düşünme, anlama, kavrama ya da imgeleme gibi becerilerin bozulmasına yol açtığı raporlanmaktadır (Summakoglu ve Ertugrul, 2018).

Şizofreninin görülme sıklığı üzerine yapılan araştırmalara göre ise; bir yılda görülen şizofreninin sıklığı %1 ve yaşam boyu görülen şizofreni sıklığı %1,5 olduğu görülmektedir (Koroğlu ve Güleç, 2007). Ayrıca şizofrenide erkeklerin başlangıç yaşının kadınlara göre erken olmasına rağmen görülme sıklıkları ikisinde de eşit olduğu, aynı zamanda kişilerin evli olmamasının ve ekonomik gelirin düşük olmasının şizofreninin görülme sıklığını artırdığı görülmektedir (Songur, 2015).

Şizofreninin şiddet suçları gibi daha birçok suçla olan ilişkisi ve psikopatolojisi ise, çeşitli ülkeler ve kültürlerde birçok araştırmacı tarafından farklı çalışma yöntemleriyle ele alınmıştır. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, psikopatolojisi olan kişilerin, olmayanlara göre daha fazla şiddet davranışında bulunduğunu göstermektedir (Hodgins 1998). Bu bulgu şaşırtıcı olmamakla beraber kabul edilebilir boyuttadır çünkü ruhsal hastalıkların algıyı bozup, şüpheyi artırması hatta beraberinde dürtü kontrolünde yetersizlik ortaya çıkartması psikopatolojisi olan kişilerde şiddet davranışını artıran ana sebeplerdir (Çinik ve ark., 2015). Şiddet dürtüsünün şizofreni ile ilişkisi üzerine yapılan çalışmaları anlayabilmek ve adli psikoloji kapsamında suç ile olan bağlantısını doğru değerlendirebilmek şizofreni hastalığını iyi tanımaktan geçmektedir.

Şizofreni tanısı almış kişilerin artan şiddet davranışları hangi durumlara bağlı olarak artış göstermektedir? Sadece psikopatolojik süreçlerle mi ilgilidir yoksa psikopatolojiyle ortak risk durumları da var mıdır? Bu sorulara verilebilecek cevaplar henüz belirsiz olsa da şiddet davranışının artışı sadece psikopatolojik süreçlerle ilgili değil aynı zamanda şiddetin çeşidinin, sıklığının ve doğasının, olayın çevresel özelliğine bağlı olduğu da belirtilmektedir (Swanson ve ark. 2006, Brennan ve ark. 2000).

Yapılan araştırmalarda, şizofreni tanısı almış bireylerin şiddet davranışına neden olan faktörlerle, tanı almamış bireylerin şiddet davranışlarına neden olan faktörlerin uyduğu sonucunu çıkarılmıştır (Hodgins 1992). Şizofreni tanısı konulup şiddet gösteren bireylerin şiddet göstermeyenlere göre ailelerinde suç işlenmeye rastlandığı, aileleri ve çevreleri tarafından baskılandıkları, gelişimsel ve eğitimsel problemleri olduğu ve çocuklukta akranlarıyla daha az sosyal etkileşimde oldukları görülmüştür (Schanda ve ark. 2010, Richard-Devantoy ve ark. 2009). Bu problemler sonucunda bireyler, şiddet davranışı göstermeye daha yatkın davranışlar göstermeye başlamaktadırlar. Bu durum da sosyal uyumsuzluk, işsizlik ve madde kötüye kullanım risklerini beraberinde getirmektedir (Fresan ve ark. 2004).

Ayrıca toplumda şizofreni tanısı almış ve şiddet davranışı gösteren bireylerin cinsiyet dağılımına bakıldığında çoğunu erkeklerin oluşturduğu ve ek olarak genç olmanın, hastalığın akut dönemini geçiriyor olmanın, tedaviye uyumsuz olmanın, geçmiş şiddet öyküsü ve intihar girişimleri gibi etkenlerin şizofreni tanılı bireylerde şiddet davranışı riskini artırdığı görülmektedir (Volavka ve Swanson 2010).

1.1. Klinik ve Psikotik Özellikleri

Şizofreni klinik olarak bazı bulgu ve belirtiler ile literatürde geçmektedir. Bunlar; “karakteristik düşünce ve algı bozuklukları, motor anomaliler, bilişsel bozulmalar, avolüsyon ve apati, kısıtlanmış duygusal dışavurum ve iletişimde güçlükleri” kapsayan bazı bulgulardır (APA, 2013).

Günlük hayat işlevselliğinin bozulması ya da aşırıya kaçması olarak bilinen pozitif semptomlar; sanrı, halüsinasyon, apati ve davranış problemlerini içermektedir (Aras 2014). Bu işlevselliklerin kaybolarak ya da azalarak günlük hayatı zorlaştırması ile karakterize olan negatif semptomlar ise; duygusal tepkilerde azalma, aloji, avölüsyon, toplumsal geri çekilme problemlerini içermektedir (Kocal ve ark., 2017).

Yapılan araştırmalara göre şizofreni tanılı bireylerde şiddet davranışının ortaya çıkmasının kişiden kişiye göre farklılık gösterdiği, tehdit edildiğini düşünme ya da kontrol kaybı gibi sanrılar yaşayan şizofreni hastalarında şiddet davranışı riskinin önemli olduğu görülmektedir (Umut ve ark., 2012). Bu belirtiler şizofreni hastalarında “Dışarıdan birileri sizi kontrol ediyor olabilir mi?”, “Düşünceleriniz aslında dış güçler tarafından mı beyninize kondu?” ve “Size zarar vermeye çalışan birileri olabilir mi?” soruları ile ortaya çıkabilmektedir. Appelbaum ve arkadaşları (2000) yaptıkları çalışmada bu tarz sanrılarının şizofreni tanılı bireylerde şiddet davranışı riskini artırmaya da tetikleyici role sahip olduğunu ve genellikle şizofreninin pozitif bulgularının şiddet davranışını artırırken, negatif bulgularının azalttığını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar şizofreni hastalarının şiddet davranışının psikotik bulgularla doğrudan ilişkisinin olmadığını belirtmekle beraber; komorbidite tanılar ve kullanılan ilaçların yan etkilerinin şiddet davranışıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir (Aras, 2014). Dolayısıyla şizofreni hastalarının şiddete giden yollarının çok ve karmaşık olduğu görülmektedir.

2. Şizofreni ve Suç İlişkisi

2.1. Şizofrenin Ceza Sorumluluğu ve TCK'daki Yeri

Suç, bir kişinin belli bir hukuk sistemi çerçevesinde yapılması gereken eylemleri yapmamasını ve kanunen yapılmaması gereken eylemleri yapmasını kapsamaktadır (Öncü ve Sercan 2018).

Suç sayılan davranışlar, toplumdan topluma ve zamana göre değişiklikler gösterebilir. Ayrıca değişik suçlara verilen önem de zamana ve topluma göre değişebilir. Aynı sisteme göre yönetilen değişik ülkelerde suç sayılan davranışlar ve bu suçlara verilen cezalar arasında farklar bulunmaktadır (Özdemir 1992).

Durham kuralına göre, kişinin hukuk sistemine göre suç sayılan bir davranışı gerçekleştirmesindeki sebep ruhsal bozukluğuna dayanıyorsa ceza sorumluluğu yoktur (Özdemir 1992, Bursztajn ve Brodsky 2001).

Suç ve ceza durumlarını değerlendirmek için TCK'nın ilgili maddelerine bakıldığında, ceza durumunu ortadan kaldıran veya azaltan nedenleri içeren birçok madde vardır. Özellikle akıl hastalıklarını içeren 32. Maddeye göre, yaptığı fiilin manasının ve neticelerinin farkında olmayan ve davranışlarını yönetme yeteneğinden yoksun kişilere ceza verilmez ama bu hastalara tedbir amaçlı bazı güvenlik uygulamalarına karar verilir. Yine aynı maddede söz konusu durumla ilgili olarak kişiye verilecek değişik oranlardaki cezaların tanımı ve düzenlenmesi yapılır. Bu konudaki detaylı bilgi TCK'nın 32. Maddesinde verilmiştir (TCK Md.32 2020).

Şizofreni tanısı alıp suç davranışı gösteren bireyleri bu maddeye göre ceza sorumluluğunu değerlendirecek olursak; şizofreni kişide algı bozukluğuna, bilişsel bozulmalara, halüsinasyon ve varsanılara yol açtığından kişi suç işlerken bu belirtilerin etkisi altında olabilir ve yukarıda tanımlanan eylemin sonucunu bilmeme ve farkında olmama durumunda olduğu için cezaevine değil tedavi merkezlerine gönderilir. İşledikleri suçun büyüklüğüne göre de tedavi süresi artırılır. Ancak alkol ve madde kullanımı da bu sonuçlara yol açsa da bu maddeye girmez (Bahri, 1994). Örneğin dışarıdan bir sesin kendisine birini öldürmesini söylemesi şeklinde işitsel halüsinasyonlara sahip bir hastanın bunu eyleme dökererek adam öldürmesi durumunda bu madde uygulanır.

Yine bu maddeye göre şizofreni hastaları ve ceza sorumluluğu arasındaki ilişki değerlendirilirken diğer akıl hastalarının olduğu gibi şizofreninin de belirli düzeyleri olduğunu göz ardı edilmemelidir. Yukarıdaki belirtilerin hafif derecede olduğu zamanlarda kişi suç işlediği zaman yine işlediği suçun büyüklüğüne bağlı olarak hapis cezasının süresi düşürülebilir (Bahri, 1994). Örneğin takip edildiğini düşünen hezeyanlı bir kişi arkasından gelen birini yaralaması durumunda bu madde uygulanır.

2.2. Ceza Sorumluluğuna İlişkin Araştırma

Ural ve arkadaşları (2013) tamamı erkeklerden oluşan ve şizofreni tanısı alan servis yatışlı 757 tane vakayla yaptıkları araştırmada; suç işleme davranışı gösteren vakaların şiddet davranışlarıyla cezai sorumluluklarının arasındaki ilişkiyi belirlemek için çalışma yapmışlardır.

Adli Psikiyatri Birimi'nde gerçekleşen ve üç ay süren bu çalışmada, insana karşı şiddet suçu işlediği için gözlem veya tedavi altına alınan 131 erkek vaka incelenmiştir. Bunlardan 100'ünün ceza sorumluluğu olmayıp 31'inin ise ceza sorumluluğu bulunmaktadır (Ural ve ark., 2013). Ceza sorumluluğu olmayan 100 vakanın ruhsal hastalık tanıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

| 362

Tablo 1: Ceza sorumluluğu olmayan 100 vakanın ruhsal hastalıklara göre dağılımı.

Ruhsal Bozukluklar	Ceza Sorumluluğu Olmayan (100)
Şizofreni	52
Sanrısız Bozukluk	20
Bipolar Bozukluk	13
Başka türlü adlandırılmayan psikotik bozukluk	9
Alkol kullanımına bağlı psikotik bozukluk	1
Major depresyon (psikotik özellikli)	1
Madde kullanımına bağlı psikotik bozukluk	2
Başka türlü adlandırılmayan duygu durum bozukluğu tanısı	2

Tablo 1'de belirtilen 52 adet şizofreni tanılı erkek vaka ile yine insana yönelik şiddet suçundan dolayı ceza sorumluluğu tam bulunan 34 adet erkek vaka incelenmiş ve karşılaştırılmıştır (Tablo 2) (Ural ve ark. 2013).

Tablo 2: Yapılan çalışmadaki ceza sorumluluğu olmayan ve tam olan vakaların karşılaştırılması.

Ruhsal Bozukluklar	Ceza sorumluluğu olmayan	Ceza sorumluluğu tam
Paranoid Şizofreni	42	
Farklılaşmamış şizofreni	8	
Dezorganize şizofreni	2	
Alkol kötüye kullanımı		7
Madde kötüye kullanımı		4
Alkol ve madde kötüye kullanımı		2

Ruhsal Bozukluklar	Ceza sorumluluğu olmayan	Ceza sorumluluğu tam
Antisosyal kişilik bozukluğu		19
Histirionik kişilik bozukluğu		1
Borderline kişilik bozukluğu		1
TOPLAM	52	34

2.2.1. İstatistiksel Sonuçlar

Ural ve arkadaşlarının (2013) şiddet ve ceza sorumluluğu ile ilgili yaptıkları çalışmadan çıkarılan istatistiksel sonuçlar bize nicel veriler sunarak psikopatoloji ve suç ilişkisini anlamaya yönelik önemli bir araştırma sunmuştur.

Her iki kitlenin de şiddet içeren eylemleri öncesinde mahkemeye taşınan suç oranlarının şizofreni vakalarında %32,7, kontrol grubunda ise %58,1 olduğu görülmüştür. İki kitle arasındaki bu değer istatistiksel açıdan ($p<0,05$ düzeyinde) anlamlı bulunmuştur.

Şizofreni tanısı alan vakaların kalkıştıkları şiddet eylemlerinin gözlem ve tedavilerinin izlenmesi sonucunda cezai ehliyet taşıyıp taşımadığına karar verilen hastaların çoğunluğunun %80,7'lik oranla paranoid tip oluşturduğu görülmüştür.

Şizofreni hastalarının şiddet içerikli suçları işlemeyen önce kendine zarar verme eylemleri incelendiğinde bu oran şizofrenlerde %38,5 olup kontrol grubunda ise %74,2 elde edilerek anlamlı bir istatistiksel fark ($p<0,05$) gözlenmiştir.

Olgular eylem zamanı perspektifinde incelendiğinde, şizofreni kitlesinde şiddet içerikli suç zamanı %54,2'lik bir pay ile çoğunlukla sabah ve öğle saatlerine yoğunlaşırken, kontrol kitlesinde %67,7'lik bir payla akşam ve gece saatlerinde bir yığılma gözlemlenmiştir. İki kitle arasında şiddet içerikli suç işleme zamanları istatistiksel olarak anlamlı ($p<0,05$) bulunmuştur.

Hasta kitlesi suç hedeflerine %46,2'lik bir payla birinci derecedeki eş ve yakınlarını alırken, kontrol kitlesinde bu pay %10 düzeyinde kalmıştır. Bu kontrol grubunun bariz şekilde tanımadıkları kişileri, hasta kitlesinin ise çoğunlukla tanıdığı kişileri hedef aldığı gözlenmiştir.

Şizofreni ve kontrol grupları için saldırı sonrası ölüm vakaları oranları %55,8 ve %51,7'lik olarak kaydedilirken, yaralama vakalarında ise %38,5 ve %34,5'luk oranlar gözlenmiştir. Bu sonuçlar iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Ural ve ark. 2013).

2.3. İşlenen Suçların Sıklığı ve Tekrarlanması

Aras'ın (2014) araştırmasına göre, şizofreni tanısı almış kişilerin şiddet davranışı oranlarının %20 olduğu ve bu hastaların hastaneye yattıktan sonra gösterdikleri şiddet davranışlarının arttığı görülmektedir.

Araştırmanın devamında şizofreni tanısı almış olan 105 hastanın şiddet davranışları incelenmekte ve 56 şizofreni hastasının yani hasta kitlesinin %53,3 'ünün şiddet davranışı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca şiddet davranışı gösteren bu şizofreni hastalarının geçmiş yaşantılarında ise, diğerlerine kıyasla suç işleme oranları daha yüksek ve daha uzun süreli hastane yatışları olduğu görülmektedir (Aras, 2014).

Ayrıca Swanson ve arkadaşlarının (2006) yaptığı 10.059 kişinin katıldığı Amerika'daki Epidemiologic Catchment Area (ECA) çalışmasında şizofreni tanısı almış kişilerin şiddet eylemlerinin madde kullanımıyla paralel olarak yükseldiği raporlanmıştır. Şizofreni vakalarında şiddet sayıları değişse de tüm toplumla kıyaslandığında madde kullanan kişilerdeki risk daha fazladır (Swanson ve ark., 2006).

Aras ve arkadaşları (2014) Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde 101 adet şizofreni hasta ile yaptıkları araştırma sonucunda 22 vakada şiddet eylemi görülürken, 79 vakada şiddet eylemi görülmemiştir.

Bu şiddet eylemleri içeren durumlarda vakadaki alkol-madde kullanımı şiddet eylemini gerçekleştirme riskini artıran bir faktör olması ECA çalışmalarını da destekler niteliktedir. Buna bağlı olarak da madde kullanımı ve şiddet eylemleri arasında pozitif korelasyon görülmektedir.

Ayrıca, Aras'ın (2014) incelediği 101 adet şizofreni vakalarındaki şiddet eylemlerinin %27,6 oranında eş ve yakınlarına ve %4,5 oranında da tanımadığı insanlara karşı yaptıkları gözlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, yukarıda anlatılan Ural ve ark. (2013) yaptığı araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Hastaların suçları ise şu şekildedir:

- Gasp %18,5
- Cinayet %11,1
- Bıçaklama %7,4

Türkoğlu'nun (2008) Elâzığ Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde iyileşmeleri devam edip suç davranışı gösteren 50 adet hastayla daha önce hiçbir suç davranışı göstermeyen ama şizofreni hastası olan 50 adet hastanın kıyaslandığı çalışmada, işlenen suçların sıralamasının şu şekilde olduğu belirtilmiştir:

- Cinayet %42
- Yaralama %18
- Kamu malına zarar verme %14
- Basit müessir fiil %12
- Hırsızlık %10
- Örgüt üyesi olma %4

2.4. Babasını Öldüren Katil Şizofrenler

Simge Tabakoğlu'nun (2010) tezinde çalışmış olduğu babasını öldürmüş ya da öldürmeye teşebbüs etmiş şizofrenler ile yapılan araştırma yeniden değerlendirildiğinde; hastaların neden hedef olarak aile üyesini seçtiğinden yani psikiyatrik literatürde “babanın öldürülmesi” olarak geçen “patrisid (patricide)” kavramından ziyade suçu barındıran öldürme eyleminin şizofreni hastalığı ile ilişkisine odaklanılmıştır.

Bu çalışmada şizofrenlerin ruhsal dünyalarını anlayabilmek için projektif özelliği olan Rorschach Testi kullanılarak psikanalitik ekol ile çalışılmıştır. Çalışmada, Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Adli Psikiyatri servislerinde yatarak ya da ayakta tedavisi sürdürülen ve işlediği suça karşı cezai ehliyeti olmayan 12 adet erkek şizofreni vakası incelenmiştir. Özellikle seçilmiş olmamakla beraber, hastaların tamamının tanısı paranoid şizofrenidir.

Hastaların %75'inin ele alınan suçtan önce herhangi bir adli suçunun bulunmaması, şizofreni hastalarında hezeyan ve halüsinasyonun suça sürüklemekteki en büyük etkenlerden olduğunu göstermektedir. Hastaların hepsinin suçu işlediği sırada hezeyanlı olduğu bulunmuştur. Bu hezeyanların içeriği incelendiğinde sadece tek bir çeşit hezeyan değil, hastaların %75'inde birden fazla hezeyan saptanmıştır. Perseküsyon hezeyanlarına grandiyöz, referans, mistik, jaluzik ve somatik hezeyanlar eşlik ettiği görülmüştür. 3 kişide sadece perseküsyon hezeyanlarına rastlanılmıştır. Hastaların %58'inde ise suç işleme esnasında halüsinasyon etkisinde oldukları bulunmuştur.

3. Vakalar

Türkiye'de ve Amerika'da en bilinen şizofreni tanılı suç olguları incelendiğinde; şizofreni hastalığının şiddet içeren davranışların ve suç işlemenin yegâne bir nedeni olmadığı fakat etkisinin de yadsınamaz bir gerçek olduğu görülmüştür.

1979 yılları Amerika'nın haber manşetlerine cinayet, tecavüz gibi işledikleri suçlarla “Alet Kutusu Katilleri” olarak damga vuran Lawrence Sigmund Bittaker ve Roy Lewis Norris'in aynı zamanda birçok belgesellerde ve makalelerde suç geçmişi öyküleri yer almaktadır. Kendilerinden “Alet Kutusu Katilleri” (Tool Box Killers) olarak bahsedilmesinin sebebi; pense, balyoz hatta buz kıracağı gibi aletleri kendi işlevleri dışında, öldürmeye niyetlendikleri kişiler üzerinde işkence amaçlı kullanmalarıdır.

Makale kapsamında kalabilmesi için, Amerikalı iki seri katilin öyküsünde sadece paranoid şizofreni tanısı konulan Roy Lewis Norris üzerinde odaklanılmıştır. Bu şizofreni vakasının ele alınmasından kaynaklı, vahşice işlenen suçların temelinde sadece şizofreni hastalığının etkisi olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır.

1989'da Adli Psikiyatrist Dr. Ronald Markman'ın bu seri katillerin analizlerinin sonuçlarında da Bittaker ve Norris'de çoğumuzun içinde bulunan şiddetli dürtüleri kontrol etme mekanizmasının olmayışını, vicdan ve empatiden yoksun olduğunu raporlamıştır. Şartlı tahliye memuru ise; Norris'in işlediği suçlardan ya da kurbanlarına yaptığı işkencelerden hiçbir zaman pişmanlık çekmediğini, onlara acıma ya da merhamet gösterme duygusunun olmadığından dolayı, sosyopat olarak görülebileceğini ifade ettiği raporlamıştır. Bu yüzden Roy Norris vakasında şizofreni hastalığının etkisi olduğu ama çoğunlukla psikopatiyle eşleşen birçok noktası olduğunu da göz önünde bulundurarak değerlendirmek gerekmektedir.

1948 yılında Roy Lewis Norris, gayri meşru olarak Colorado'da dünyaya gelmiştir. Hurdacıda çalışan babası ve madde bağımlısı olan annesi; toplumun baskısına yenik düşmemek amaçlı bu doğumu meşrulaştırmak adına evlilik gerçekleştirmişlerdir. Norris'in çocukluğu genellikle koruyucu ailelerde geçmiştir. Erken çocukluk anılarında; öz ailesiyle sürekli yersiz haksızlıklara uğradığı ve verildiği koruyucu ailelerde yeteri şekilde beslenme ve giyinme gibi temel ihtiyaçların karşılanamadığı, hatta cinsel istismara uğradığı belirtilmiştir. Çocukken yaşadığı bu travmatik olayların hispanik (Kökeni Latin Amerika olup Amerika'da yaşayan kişiler) insanlara karşı önyargısının nedeni olduğunu iddia etmiştir. Norris'in çocukken kendinden yaşça büyük kadın akrabasına karşı cinsel tacizleri, babasının arabasını çalma, hava enjeksiyonu ile intihara teşebbüs gibi davranışları bulunmaktadır.

Ailesi, kardeşini ve kendisini aslında istemediklerini belirterek, boşanma kararı verince Norris bundan bir yıl sonra okulu bırakarak Birleşik Devletler Donanması'na katılmıştır. Önceki görevlerinde aktif olarak savaş içerisinde bulunmasa da 1969'da Vietnam Savaşı'na çatışmak için görevlendirilmiştir. Bu savaş sonucunda; donanmadan başarılı şekilde terhis edilmiştir.

Norris'in ilk tutuklanması 1969'da tecavüz suçundan dolayı olmuştur. Kadınları zorla arabaya bindirme, evlerine zorla girmek gibi olaylar aralıklı olarak birbirini izlemiştir. Son işlediği bu suç henüz üç ayını doldurmamış iken, askeri psikologlar Norris'e şiddetli şizoid kişiliği tanısını koymuştur. Psikolojik problemler sebebiyle donanmadan idari terhis verilmiştir. Kefaletle tekrar sokaklara dönen Norris, 1970'te bir üniversite kız öğrencisini önce yere çökmesini görene kadar başına taşla sürekli olarak vurarak sonra da kaldırırma defalarca vurarak yaralamıştır. Bunun üzerine başka kişilere karşı silahlı saldırıları da olunca; Atascadero Devlet Hastanesinde cinsel bir suçlu olarak beş yıl süreyle hapis cezası alarak yatırılmıştır. Fakat 1975'te hastane doktorları tarafından, artık tehlikeli bir hasta niteliği taşımadığı düşünülerek, gözetimli serbestliği başlamıştır.

Ne yazık ki, bu karardan yalnızca üç ay sonra, motosikletiyle gezme teklifini reddeden 27 yaşındaki bir kadını çalırlıkların arasına başörtüsünden tutarak sürüklemiştir. Öldürülme korkusundan dolayı tecavüze direnemeyen kadın, ilk başta polise verdiği bilgilerle faili bulunamasa da motosikletinden kendini ele veren Norris tecavüzden dolayı tutuklanmış ve San Luis Obispo'daki California Erkekler Kolonisine gönderilmiştir. İşte bu hapishanede hayatının geri kalanında dönüm noktası olacak suç ortağı tecavüzcü ve katil olan Bittaker ile tanışmıştır. Norris, Bittaker'den üç ay sonra serbest bırakılmış ve bunun haberini alan Bittaker gönderdiği mektupla, Norris ile bir otelde buluşma ayarlamış ve bu sefer çift olarak kadınlara tecavüz etme ve kaçırma gibi planları yeniden çizmeye başlamışlardır. Kaçırma planlarında bir arabadan ziyade işlerini kolaylaştıracağını düşündüklerinden "Murder Mac" lakabını taktıkları bir minibüs satın alan ikili, böylece bu sürgülü kapıyı tam açmalarına gerek kalmadan kadınları minibüsten içeri sokabileceklerini düşünmüşlerdir. Beş ay süre içerisinde bu minibüsle Güney Kaliforniya'da beş genç kız çeşitli yöntemlerle kaçırılmış, kulağından buz kıracağı aleti sokulması gibi çeşitli işkenceler alet kutusundaki eşyalarla yapılarak tecavüz edilmiş ve öldürülmüştür.

Son tecavüz suçunda öldürülemeyen kurban, bu çiftin yakalanmasına sebep olmuştur. Norris'in katıldığı ilk duruşmada oldukça stresli olduğu davranışlarına da yansımıştır. Norris, polislerle bir anlaşma yapmaya karar vererek tecavüz ve kaçırılma olaylarına yataklık ettiği suç ortağı Bittaker hakkında ifade vermiş ve cesetleri attıkları bölgelerin yerlerini itiraf etmiştir. Hatta kurbanın kulağından soktukları buz kıracağı aleti, cesetteki kafatasında hala duruyor olduğu raporlanmıştır. Norris, kadınlarla ilişkaye

girmekten hoşlandığını belirtse de öldürme ve can çekişmeleri izlemenin haz verdiği kişinin Bittaker olduğunun, kendisinin “öldürmekten hoşlanmadığını” belirtmiştir. Fakat bulunan cesetlerdeki kafatası oyuntuları, Norris’in çekiçe yaptığı işkencelerin kanıtı olmuştur. Psikologların görüşleri ise, onun kurbanlarına karşı baskı uygulamaktan, cinsel tacizlerde ve işkenceler yapmaktan tatmin olan birisi şeklinde olmuştur. Psikologların bu görüşlerinde; Norris’in hem erken çocukluk anıları hem de Bittaker ile tanışmadan önceki işlemiş olduğu cinsel ve fiziksel suç geçmişi de etkili olmuştur. Bu sebeple, Norris’in bu ifadeleri, suçlu eylemlerinin inkâr örnekleri olarak belirtilmiştir.

| 366

Polisle yaptığı iş birliği sebebiyle, ölüm cezasına çarptırılmayan Norris’e 7 Mayıs 1980’de 45 yıl hapis cezası 2010’da ise şartlı tahliyesi verilmiş fakat o katılmayı reddetmiştir ve 10 yıl daha bu hakkı ertelenmiştir. 2019’da ise yeniden şartlı tahliyesi reddedilen Norris’in, 2020 yılının şubat ayında California Tıp Tesisinde doğal nedenlerden öldüğü belirtilmiştir (Moffatt, 2008).

Ülkemizdeki bilinen en büyük seri katillerden biri olan, Denizli’de Elektrik Kurumu Müessese Müdürlüğünde hat işçisi olarak çalışan “normal” bir hayatı, eşi ve iki çocuğu olan Süleyman Aktaş ise, bir gün işyerindeki bir kaza sonucunda otuz bir bin beş yüz voltluk elektrik akımına kapılmıştır. Ağır yaralanan Aktaş’ın beyin işlevleri de bozulunca beyin hasarından dolayı halüsinasyonlar görmeye ve kafasında değişik sesler duymaya başlamıştır. Bu olaydan sonra akıl ve ruh sağlığını büyük bir ölçüde kaybeden Aktaş, cinayetlerine başlamıştır.

İlk cinayetini Antalya’da 1986 yılında bir komiseri öldürerek işlemiştir. Komisere yol sormuş ve komiserin ona ters bir şekilde cevap verdiğini belirtmiştir. Bu olaydan sonra yakalanıp mahkemeye çıkınca ceza ehliyetinin ve ruh sağlığının iyi olmadığına kanaat getirilmiştir. Bu yüzden Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi’ne gönderilen Aktaş üç buçuk yıl burada kalmıştır. Bu sürenin ardından iyileştiği düşünülerek Denizli’deki köyüne dönen ve beş yıl sonra ise yine kafasındaki sesleri durduramayarak cinayetlerine devam etmiştir. Aynı köyde yaşayan bir yaşlı çifti önce çekiçe bayılıp daha sonra da göz ve alınlarına çiviler çakarak öldürmüştür. Cesetler uzun süre bulunamadığı için çürümüş ve bulunduklarında da gıda zehirlenmesine bağlı ölüm olarak kaydedilmiştir. Bir ay sonra yine başka bir yaşlı çiftin sol gözlerine ikişer, alınlarına da birer çivi çakarak öldürmüştür. Bir köylü cesetleri görüp bir akrabasına haber vermeye gittiğinde akrabasını da çivilenmiş bir şekilde bulmuş ve adam, kendisine bunu yapanın Süleyman Aktaş olduğunu söylemiştir.

Yakalandıktan sonra cinayetleri itiraf eden Aktaş’ın evinin altında da sivriltilip hazırladığı çiviler bulunmuştur. Öldüreceği kişilerin isimlerini yazdığı bir ölüm listesi de bulununca “kendisine ikinci bir görev verildiğini ve bu göreve bağlı olarak 3 kişiyi öldürdüğünü, 9 sayısı önemli olduğu için üçer çivi kullandığını” söylemiştir. Yanlış kaydedilen ilk cinayet de bu “ikinci görev” ifadesinden sonra açığa çıkmıştır. Öldürdüğü insanları “görev yukarıdan geldiği için” öldürdüğünü ifade eden Aktaş, bu cinayetleri işleyeceği zamanı da televizyondaki Bakanlar Kurulu’nu izlerken öğrendiğini söylemiştir. Bu ifadelerinin ardından kendisine paranoid şizofreni tanısı konulup Manisa Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi’ne yatırılmıştır. Bir kere hastaneden kaçmayı başarsa da şu an hala Manisa’da tek kişilik hücrede kalmaya devam ettiği raporlanmıştır (Bulut 2020). Ayrıca Aktaş’ın tedavisinde bir ilerleme kaydedilmediği, içindeki saldırgan ve çivi çakma isteğinin de geçmediği belirtilmiştir (CNN 2018).

4. Beyin Görüntüleme

Çağımızın bilim dünyasındaki insanlar, suçun gelişen yeni yapısı hakkında daha çok araştırma yaparak aynı zamanda şizofreninin henüz aydınlanmamış noktalarına da ışık tutmaya başlamışlardır.

Gelişen teknoloji, beyin ve fMRI çalışmalarıyla “normal” olarak kabul edilen beyinler ile şizofreni tanısı konulan beyinler arasındaki farkları incelemeyi mümkün kılmıştır (Ardekani ve ark., 2003). Bu incelemedeki kişilerin nöroanatomilerinin birbirinden farklı olduğunun ortaya çıkması, bizi suçlu zihinlerin mümkün olabileceğini düşündüren daha fazla nörolojik araştırmaya yönlendirmiştir. Bu farklılıkların sıkça karşılaşılan bulguları arasında tüm beyin hacminin %3’lük bir payının ve beyinde gri cevherin de beyaz cevhere oranla %3-4’lük bir payının azaldığı görülmüştür. Bunun gibi beyindeki anormallikler; davranışları, duygu ve dürtüleri kontrol etmeyi etkilemiştir (Kitiş ve ark., 2011).

Bu fizyolojik ölçümler, mahkeme gibi ilgili adli kurumlara hem şizofreninin bir beyin hastalığı olduğu görüşünü güçlü şekilde desteklerken hem de şizofreni tanısı alan kişiler için ceza sorumluluğu olup olmadığı ile ilgili kanun maddelerine somut deliller sunmaktadır. Beyin görüntüleme teknikleri tek

başına şizofreni tanısı koymak için yeterli olmadığı gibi, şizofrenlerin işlediği suç çevresel faktörleri dikkate almadan tamamen buna dayandırmak da yetersiz olacaktır (Ardekani ve ark., 2003). Sonuç olarak; beyin görüntüleme teknikleri katkısı sadece şizofreni ve beyin ilişkisini inceleyen psikonörolojiye değil, aynı zamanda bu hastalığın doğuştan gelen bir yönü olduğunu da dikkat çekerek psikopatoloji ve suç ilişkisini anlamaya çalışan ve temaruzu akıl hastalıklarından ayırt edebilmeye yardımcı olabilecek adli psikoloji alanına da katkıda bulunmuştur.

Beynin gelişim sürecinin, ergen grubu olarak tanımlayacağımız 15-22 yaşları arasında bozulmaya başlaması ile şizofrenin ortaya çıktığı, Thompson ve arkadaşlarının (2004) gelişmiş fMRI teknikleri kullanarak yaptıkları araştırmalarda görülmektedir. Normal bir ergen ile şizofreni hastası bir bireyin beyin hücrelerinin kaybı karşılaştırıldığında beynin gri maddesindeki hücrelerin azaldığı ve bu hücrelerin azalmasının beyin dalgalarında da değişikliklere sebep olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple beyindeki sinapslar arasındaki bağlantılar “normal” beyinlere kıyasla daha zayıf kalmaktadır (Sürmeli, 2013).

5. Sonuç

Psikopatolojiye sahip olmak şiddet davranışı riskini artıran etmenlerdendir. Bu psikopatolojilerden birisi de şizofrenidir. Şiddet suçunun yüksek olduğu ülkelerde şizofrenler büyük risk taşıyor olmalarına rağmen; bir kişiyi öldürme davranışı diğer hastalara kıyasla daha az görülmektedir. Şiddet davranışını artıran nedenler olarak; genç olmak, erkek olmak, hastalığın akut dönemini geçiriyor olmak, tedaviye uyumsuz olmak, geçmiş şiddet öyküsü, intihar girişimleri, suç öncesinde madde kullanımı sayılabilir. Özellikle suçtan önceki adli sicili temiz paranoid şizofrenlerde hezeyan ve halüsinasyonlar, suça sürüklenmede şiddet davranışını arttıran büyük etmen olarak görülmektedir. Sanıklar ise şizofrenlerde şiddet davranışı riskini artırmaya da tetikleyici rollere sahiptir. Ayrıca akıl hastalığı olanlar ile olmayan kişilerin işlemiş oldukları suçlar aynı şekilde değerlendirilmemekte ve ceza sorumluluğuna tabi tutulmamaktadır. Türk Ceza Kanunu’nda akıl hastalıkları nedeniyle ceza sorumluluğunun düşmesi 32. Maddede açıklanmaktadır.

Sonuç olarak, psikopatolojik hastalığa sahip olan kişileri kanunsuz eylemlere sürükleyerek onları suçlu zihin yapan sebeplerin incelenmesi her hastalığın kendi çerçevesinde olmalıdır ve buna göre değerlendirilmelidir, böylelikle sanığın ceza sorumluluğu taşıyıp taşımadığına dair oluşan şüpheleri kaldırmaya da yardımcı olacaktır. Psikopatoloji ve suç ilişkisini anlayabilmek, hem adli psikoloji uygulama alanında sanık ile ilgili karar verebilmenin ön koşulu hem de klinik psikoloji uygulama alanına psikopatolojik suçlu zihinlere kelepçe vurulmadan klinik tedaviye yönlendirmek açısından birey ve toplum için oldukça önemlidir.

6. Kaynakça

- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-5)* (5. Baskı). (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- Appelbaum, P. S., Robbins, P. C., Monahan, J. (2000). Violence and Delusions: Data from the MacArthur Violence Risk Assessment Study. *Am J Psychiatry*, 157, 566-572.
- Aras, H. İ. (2014). Şizofrenide Şiddet Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, *Current Approaches in Psychiatry*, 6(1), 45-55.
- Ardekani, B. A., Nierenberg, J., Hoptman, M. J., Javitt, D. C., Lim, K. O. (2003). MRI study of white matter diffusion anisotropy in schizophrenia. *National Library of Medicine*, 14(16), 2025-2029.
- Brennan, P. A., Mednik, S. A. ve Hodgins, S. (2000). Major Mental Disorder and Criminal Violence in a Danish Birth Cohort”, *Archives Of General Psychiatry*, 5, 494-500.
- Bulut S (2020) Süleyman Aktaş: Dehşete Düşüren Çivici Katil. <https://www.milliyet.com.tr/suleyman-aktas-dehsete-dusuren-civici-katil-molatik-17777/> (19 Kasım 2023’te ulaşıldı).
- Bursztajn, H. J. ve Brodsky, A. (2001). Competence and Insanity: Psychiatric Secrets, Second Edition, Hanley & Belfus Inc. Philadelphia, s. 485-498.
- Ceylan, M. E. ve Çetin, M. (2005). *Araştırma ve Uygulamada Biyolojik Psikiyatri*. Yerküre Yayınları.

- CNN (2018) Çivici Seri Katil İyileşemiyor! <https://www.cnnturk.com/turkiye/civici-seri-katil-iyilesemiyor?page=1> (19 Kasım 2023'te ulaşıldı).
- Çinik, E., Güçlü, O., Şenormancı, Ö., Aydın, E., Erkıran, M., Erkmen, H. (2015). Şizofreni hastalarında madde kullanımının suç ve şiddet özelliklerine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16,104-12
- Fresan, A., Apiquian, R., de la FuenteSandoval, C., Garcia-Anaya, M., Loyzaga, C., Nicolini, H. (2004). Premorbid Adjustment and Violent Behaviour in Schizophrenic Patients. *Schizophr Res*, 69, 143-148.
- Hodgins, S. (1992). Mental Disorder, Intellectual Deficiency, and Crime: Evidence from a Birth Cohort. *Arch Gen Psychiatry*, 49, 476-483.
- Hodgins, S. (1998). Epidemiological Investigations of the Associations between Major Mental Disorders and Crime: Methodological Limitations and Validity of the Conclusions, *Journal of Social Psychiatry*, 33, 29-37.
- Kitiş, Ö., Eker, M. Ç., Zengin, B., Yılmaz, D. A., Yalvaç, D., Özdemir, H. İ., Gönül, A. S. (2011). Şizofreni Hastalarında Beyin Yarıküreleri Arasındaki Bozulmuş Bağlantı Bütünlüğü: Bir Diffüzyon Görüntüleme Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(4), 213-221.
- Kocal, Y., Karakuş, G. ve Sert, D. (2017). Şizofreni: Etiyoloji, Klinik Özellikler ve Tedavi Schizophrenia: Etiology, Clinical Features and Treatment. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 26(2), 251-267.
- Köroğlu, E. ve Güleç, C. (2007). *Psikiyatri Temel Kitabı*. HYB Basım Yayın.
- Moffatt, G. K. (2008). *Stone cold souls: history's most vicious killers*. Bloomsbury Publishing USA.
- Öncü, F. ve Sercan, M. (2018). *Ceza Hukukunda Adli Psikiyatri, Adli Psikiyatri Uygulama Kılavuzu* (1. Baskı). Türkiye Psikiyatri Derneği Yayınları.
- Özdemir, F. (1992). Psikiyatrik Açından Homisidal Davranışlar, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, (Psikiyatride Uzmanlık Tezi). İstanbul.
- Öztürk, B. (1994). *Ceza Hukuku ve Emniyet Tedbirleri Hukuku*. Ankara.
- Richard-Devantoy, S., Olie, J. P. ve Gourevitch, R. (2009). Risk of Homicide and Major Mental Disorders: A Critical Review. *Encephale*, 35(6), 521-30.
- Sadock, B. J. ve Sadock, V. A. (2009). *Klinik Psikiyatri* (Çeviri Ed. BA Kaplan ve Sadock). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Schanda, H., Stompe, T. ve Ortwein-Swoboda, G. (2010). Increasing Criminality in Patients with Schizophrenia: Fiction, Logical Consequence or Avoidable Side Effect of the Mental Health Reforms. *Neuropsychiatr*, 24(3), 170-81.
- Songur, E. (2015). Çocukluk çağı başlangıçlı şizofreni (Seminer). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Soygur, H., Alptekin, K., Atbaşoğlu, C. E., Herken, H. (2007). *Şizofreni ve Diğer Psikotik Bozukluklar*. Türkiye Psikiyatri Derneği.
- Sürmeli, T (2013) Beynin Hastalığı “Şizofreni”. <https://www.milliyet.com.tr/cadde/dr-tanju-surmeli/beynin-hastaligi-sizofreni-1751561> (7 Kasım 2023'te ulaşıldı).
- Summakoğlu, D. ve Ertuğrul, B. (2018). Şizofreni ve tedavisi. *Lectio Scientific Journal of Health and Natural Sciences* (2)1, 43- 61.
- Swanson, J. W., Swartz, M. S., Van Dorn, R. A., Wagner, H. R., Rosenheck, R.A., Stroup, T. S., McEvoy, J. P., Lieberman, J. A. (2006). A National Study of Violent Behavior in Persons with Schizophrenia. *Arch Gen Psychiatry*, 63(5), 490-9.
- Tabakoğlu, S. (2010). Babasını Öldürmüş ya da Öldürmeye Teşebbüs Etmiş Şizofrenlerin Ruhsal Yönden Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı.

- TCK. (2004). Türk Ceza Kanunu Madde: 32. Resmî Gazete; Yayın Tarihi:12.10.2004. Sayı:25611.
- Thompson, P. M., Hayashi, K. M., Sowell, E. R., Gogtay, N., Giedd, J. N., Rapoport, J. L., de Zubicaray, G.I., Janke, A.L., Rose, S.E., Semple, J., Doddrell, D. M., Wang, Y., van Erp, T. G. M., Cannon, T. D., Toga, A. W. (2004). Mapping cortical change in Alzheimer's disease, brain development, and schizophrenia. *Neuroimage*, 23, 2-18.
- Türkoğlu, A. (2008). Suç İşlemiş ve İşlememiş Şizofrenik Hastalarda Bazı Biyokimyasal Parametrelerin Karşılaştırılması (Uzmanlık tezi). Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Umut, G., Altun, Z. Ö., Danışmant, B. S., Küçükparlak, İ., Karamustafaoğlu, N. (2012). Bir eğitim hastanesinde yatarak tedavi gören şizofreni hastalarında tedavi uyumu, içgörü ve agresyon ilişkisi. *Dusunen Adam*, 25, 212-20.
- Ural, C., Öncü, F., Belli, H., Soysal, H. (2013). Adli Psikiyatrik Süreç İçindeki Şizofreni Hastalarının Şiddet Davranışı Değişkenleri: Bir Olgu Kontrol Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(1), 17-24.
- Volavka, J. ve Swanson, J. (2010). Violent Behavior in Mental Illness: the Role of Substance Abuse. *Jama*, 304, 563-564.

Makale id= 112

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1939-0526

| 370

Algılanan Stres, İyimserlik, Karamsarlık ve Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiler: Genç Yetişkin Spor İnsanları Örneği**Doç.Dr. Çiğdem Öner¹**¹İstanbul Rumeli Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi

Özet: Genç spor insanlarının yarışmacı performansa ilişkin psikolojik yanıtlarının farklı bakış açılarından incelenmesini teşvik eden güncel çalışmalarda, niteliksel içeriğin güçlendirilmesi amacıyla pozitif psikolojinin temel ilkelerinin dahil edilmesine vurgu giderek artmaktadır. Bu çalışmada, algılanan stres, iyimserlik, karamsarlık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma değişkenlerinin tanımlayıcı değişkenler açısından analizinin yanı sıra bilinçli farkındalığın kritik yordayıcılarının belirlenmesi çalışmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen çalışmaya 279'u erkek, 146'sı kadın toplam 425 genç yetişkin spor insanı katılmıştır. Katılımcılar, Algılanan Stres Ölçeği, Sporcularda İyimserlik ve Karamsarlık Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Dikkat Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formunu yanıtlamışlardır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testleri ve Pearson korelasyon analizlerinin yanı sıra hiyerarşik regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, kadın spor insanlarının algılanan stres düzeyleri, stresle ilişkili özyeterlik inançları ve çaresizlik duygularının erkeklerden daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. 1-5 yıl deneyimli sporcuların algılanan stres düzeyleri, stresle ilgili özyeterlik inançları ve karamsarlıkları 6 yıl ve daha fazla deneyimli olanlardan yüksek bulunmuştur. Sporcuların iyimserlikleri ise 6 yıl ve daha fazla deneyimliler lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Araştırma değişkenleri arasında ilişkilerin analizinde; algılanan stresin, sporcuların stresle ilişkili özyeterlik inançları, çaresizlik duyguları ve karamsarlıkları ile pozitif, iyimserlik ve bilinçli farkındalıkları ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. İyimserlik tüm algılanan stres boyutlarının yanı sıra karamsarlıkla negatif, bilinçli farkındalık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Karamsarlık ise, bunun zıddı olarak, tüm algılanan stres boyutları ile pozitif, iyimserlik ve bilinçli farkındalık ile negatif ilişkilidir. Hiyerarşik regresyon analizlerinde, karamsarlık ve stresle ilişkili çaresizlik duygularının bilinçli farkındalığın negatif belirleyicileri olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, genç yetişkin spor insanlarının karamsarlık ve stresle ilişkili çaresizlik duyguları arttıkça bilinçli farkındalık düzeyleri azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İyimserlik, Karamsarlık, Stres ile İlişkili Çaresizlik, Bilinçli Farkındalık, Psikolojik Performans.

Relationships Between Perceived Stress, Optimism, Pessimism, and mindfulness: the Case of Young Adult Sportspeople

Abstract: In current studies that encourage examining young sportspeople's psychological responses to competitive performance from different perspectives, there is an increasing emphasis on incorporating the basic principles of positive psychology to strengthen the qualitative content. This study aimed to reveal the relationships between perceived stress, optimism, pessimism, and mindfulness. Alongside analyzing research variables in terms of descriptive variables, identifying critical predictors of mindfulness constructs the study's other aims. Four hundred twenty-five young adult sportspeople, 279 men and 146 women participated in the study designed in the relational screening model. Participants completed The Perceived Stress Scale, The Athlete Optimism And Pessimism Scale, The Mindful Attention Awareness Scale, and The Personal Information Form. Analyzing data, descriptive statistics, t-tests for independent groups, Pearson correlation analysis, and hierarchical regression analyses were utilized. Findings highlighted that female athletes' perceived stress levels, stress-related self-efficacy beliefs, and stress-related feelings of helplessness were higher than in men. Perceived stress levels, stress-related self-efficacy beliefs, and pessimism of athletes with 1-5 years of experience were higher than those with

six or more years of experience. The optimism of the athletes differed significantly in favor of those with six or more years of experience. In the analysis of relationships between research variables, it has been observed that perceived stress is positively related to athletes' stress-related self-efficacy beliefs, feelings of helplessness and pessimism, and negatively associated with their optimism and mindfulness. Optimism is significantly negatively related to pessimism and all perceived stress dimensions and is positively associated with mindfulness. Pessimism, in contrast, is positively associated with all perceived stress dimensions and negatively related to optimism and mindfulness. Hierarchical regression analyses indicated that pessimism and stress-related feelings of helplessness were negative predictors of mindfulness. In conclusion, as young adult sportspeople's pessimism and feelings of stress-related helplessness increase, their mindfulness decreases.

Keywords: Optimism, Pessimism, Stress-Related Helplessness, Mindfulness, Psychological Performance.

1. GİRİŞ

Günümüz spor bilimcileri sportif performansın yükseltilmesini gözetken çok sayıda araştırmada, sporcuların psikolojik yaşantıları üzerinde durmakta, bu yaşantıların ortaya konan sportif performans üzerindeki belirleyici rolünü sorgulamaktadır. Sporcuların özellikle yarışmacı performans ortamlarında yoğun düzeyde yaşadıkları bilinen stres, performans üzerinde yordayıcı nitelik sergileyen etmenlerden biridir. Stres, organizmanın bedensel ve zihinsel sınırlarının tehdit ve zorlanmasıyla karakterize istem dışı durum (Güney, 2020), bedenin herhangi bir dış talebe verdiği özel olmayan tepki (Selye, 1977), kişiden kaynaklanan bireysel dayanma gücünü aşan, bireye göre kendisini tehdit eden ilişkilerin toplamı (Lazarus, 1974), karşı karşıya kalınan fırsat, sınırlama veya istemlerin belirsiz ve önemli dinamik koşullarının sonucu (Robbins, 2001), bireyin gerçek dünyası ile beklentileri arasındaki farklılık karşısında ortaya koyduğu tepki (Magnuson, 1990) olarak da yorumlanmaktadır. Magnuson'un (1990) tanımındaki beklenti vurgusundan yola çıkarak, sportif başarıyı belirleyici olabileceği düşünülen iki temel psikolojik yapının iyimserlik ve karamsarlık olduğu düşünülmektedir. İyimserlik, amaçlara ulaşılabilirliği inancı ve gelecek hakkında olumlu sonuç beklentisi olarak tanımlanabilirken, karamsarlık, amaca ulaşamayacağı inancı ve gelecek hakkında olumsuz sonuç beklentisi olarak açıklanmaktadır (Scheier ve Carver, 1985).

Bilinçli farkındalık, mevcut an'a odaklanmayla zihnin nasıl kaygı ürettiğini anlamlandırma ve içgörü kazanma süreci olarak yorumlanmakta (Siegel vd., 2009), kabulü önceliklendiren tutumları artırma ve empati yetilerini geliştirebilme (Wachs ve Cordova, 2007) ve içinde yer alınan sosyal çevreye aidiyet hislerini çoğaltma benzeri iyi oluşu katkılar sunmaktadır. Bilinçli farkındalığı farklı açılardan ele alan kimi çalışmalarda, mevcut gerçeklikte bireyin bilinçliliğini canlı kılma (Hahn, 1976), şimdi ve burada ne olduğuna ilişkin dikkati yoğunlaştırma (Herndon, 2008), bir öz-düzenleme yolu olarak dikkat (Hassed, 2013), dikkat denetimi (Teasdale vd., 1995), güncel olay ve yaşantıları dikkatle algılama (Brown vd., 2007) ve yargısızca şimdiki anda bilerek belli biçimde dikkati derinleştirme (Kabat-Zinn, 2005) ifadelerine yer verildiği görülmekte, bu bağlamda, bilinçli farkındalıkta anahtar unsurun "an-be-an bilinçlilik" olduğu anlayışına varılmaktadır (Germer, 2005; Marlatt ve Kristeller, 1999). İlgili alanyazında, bilinçli farkındalığın kabullenme ve serbest bırakma becerileri aracılığıyla (Baer vd., 2004; Dekeyser, vd., 2008) ilişki doyumunu artırabileceği, hatta ilişki doyumunun pozitif yordayıcısı olduğu (Barnes vd., 2007; Wiggins, 2012) rapor edilmektedir. Ayrıca, kişisel yarar temelinde değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalığın kişiyi duyarlı kıldığı (Lazar vd., 2005), odaklanmayı artırdığı (Hölzel vd., 2008) ve bağışıklık sistemini güçlendirdiği (Davidson vd., 2003) vurgulanmaktadır.

Sporcuların başarı performanslarında özellikle duyarlılığı ve konsantrasyonu artırıcı yönü ile öne çıkan bilinçli farkındalığı belirleyici ilişkilerin araştırılması gerekli görülmektedir. Bu çerçevede, sportif performans alanlarında yaşanan performans baskısının tetiklediği stresin yanı sıra kazanma ya da kaybetmeye yönelik iyimserlik ve karamsarlıkla tetiklenen beklentilerin incelenmesi katkı sağlayıcı olabilecektir. Karagöz'ün (2011) işaret ettiği gibi iyimserlik ve karamsarlık bireyin tercihi olup, hayatın kişiye sunduğu seçimlerin birer sonucudurlar. İyimserlik, tıpkı umut gibi, zorluklara ve engellemelere rağmen genel olarak hayatta her şeyin iyi gideceğine dair beklentidir. İyimserliğin özünde yaşam olaylarıyla baş edebileceğine dair inanç vardır (Carver vd., 2010). İyimserler her türlü güçlüğü kolayca karşı koyabildikleri gibi zorlukları gözlerinde büyütmezler, özgüvenlidirler ve yaşama mutluluk içeren tavırlarla yaklaşabilirler, ayrıca özdeğerlendirme becerileri yüksek olup, beklentileri gerçekçi bir düzlemde oluşur. Bu kişiler, kendilerini önemsizleştirilmiş ya da ihmal edilmiş bir birey olarak

duyumsamazlar. Açık ve serbest ifade biçimleri dikkat çeker (Kutlu vd., 2007). Karamsarlık ise iyimserliğin karşıtıdır. Karamsarlık, olumsuz düşünceler taşımak, beslemek ve büyütme ve dolayısıyla olaylara şüpheli, tedirgin hatta kötümser biçimde yanıt vermekle ilişkilidir. Karamsarların önemli özelliklerinden biri henüz olayların başında iken dahi olumsuz sonuçlara kendilerini hazırlamaları (McGinnis, 1998), kötü sonuçlara odaklanmaları, bunları beklemeleri (Jackson vd., 2002) ve yaşantıladıklarını olumsuz yorumlamalarıdır. Karamsarların bir diğer özelliği de zorlukları aşmak üzere çaba göstermedeki gönülsüzlükleri, çabuk pes etmeleri ve kötücül durumların kalıcı olduğuna ilişkin yoğun inançlarıdır (Gillham vd., 2000).

Aktarılanlardan hareketle tasarlanan bu çalışmada “algılanan stres, iyimserlik, karamsarlık ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır” sorusu çalışmanın problem durumunu ortaya koymaktadır. Yapılan alanyazın taramasında genç spor insanlarının performansla ilişkili psikolojik yanıtlarını konu edinen araştırmalarda; algılanan stres, iyimserlik ve karamsarlığın farkındalık ve dikkatlilik ile karakterize edilen bilinçli farkındalık ile ilişkilerinin birlikte irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmanın özgünlüğüne ışık tutmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın sporcuların bilinçli farkındalıklarına yönelik literatürde bir boşluğu dolduracak olması, ortaya konacak tablonun bilim insanlarına, antrenörlere, sporun yöneticilerine, sporculara psikolojik performans danışmanlığı hizmeti sunan uzmanlara ve yeni araştırmacılara sağlayacağı katkı açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir.

Algılanan stres, iyimserlik, karamsarlık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelenmesinin amaç edinildiği bu çalışmada, genç spor insanlarının bilinçli farkındalığı üzerinde belirleyici rol oynayan tanımlayıcı ve araştırma değişkenlerini ortaya koymanın yanı sıra yaş, cinsiyet, spor deneyimi ve bireysel veya takım sporcusu olma durumlarının araştırma değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi ayrıca amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Algılanan stres toplam ve alt boyut puanları ile iyimserlik ve karamsarlık ölçeği alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Algılanan stres toplam ve alt boyut puanları ile bilinçli farkındalık toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İyimserlik ve karamsarlık ölçeği alt boyut puanları ile bilinçli farkındalık toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Tanımlayıcı değişkenler (cinsiyet, yaş, spor deneyimi, spor türü-bireysel/takım) ile araştırma değişkenleri (algılanan stres, iyimserlik ve karamsarlık, bilinçli farkındalık) toplam ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Tanımlayıcı değişkenler, stresle ilgili özyeterlik inançları, stresle ilgili çaresizlik duyguları, iyimserlik ve karamsarlık bilinçli farkındalığı yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile araştırma etiğine ilişkin bilgilere yer ayrılmıştır.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Tarama araştırmaları, Büyüköztürk vd.’nin (2023) vurguladığı gibi bir konu veya olay hakkında araştırmaya katılanların görüşleri veya beceri, yetenek, ilgi ve tutum benzeri özelliklerinin saptandığı, çoğu zaman diğer araştırmalara kıyasla örneklem sayısının daha yüksek olduğu araştırmalardır. İlişkisel tarama modelleri ise, Karasar’ın (2023) bildirdiğine göre iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ya da derecesini ortaya koymaya yönelik modellerdir.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemine başvuru bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde farklı spor okullarında sportif performans sergileyen 18-25 yaş arası, 1

ila 13 yıl spor deneyimi olan 279 erkek 146 kadın toplam 425 genç yetişkin gönüllü spor insanı oluşturmaktadır.

2.3. Veri toplama yöntemi ve ölçme araçları

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcılara yüz yüze gerçekleştirilen oturumlarda Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Stres Ölçeği, Sporcularda İyimserlik ve Karamsarlık Ölçeği ve son olarak Bilinçli Farkındalık Ölçeği uygulanmıştır.

| 373

2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, spor deneyimleri ve spor türleri (bireysel/takım) hakkında sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Algılanan stres ölçeği

Cohen vd. (1983) bireylerin algıladıkları stres düzeyini belirlemek üzere Algılanan Stres Ölçeği'ni (ASÖ) geliştirmiştir. Öncelikle 14 maddeli bir ölçme aracı olarak düzenlenen ASÖ'nün güncellemelerle 10 ve 4 maddelik sürümleri yapılmıştır (Cohen ve Williamson, 1988). Bu çalışmada Algılanan Stres Ölçeği'nin 10 maddelik formu (ASÖ-10) kullanılmıştır. ASÖ-10 farklı araştırmacılar tarafından Türk diline uyarlanmıştır (Erci, 2006; Eskin vd., 2013; Kaya vd., 2019). Bu çalışmada, Kaya vd.'nin (2019) değerlendirmeleri esas alınmıştır. 5'li Likert'e dayalı ölçek 10 maddeli olup, stresle ilgili algılanan özyeterlik inançları ve stresle ilgili çaresizlik duyguları olmak üzere iki alt boyut içermektedir. Aynı çalışmada (Kaya vd., 2019), Cronbach alfa katsayıları stresle ilgili özyeterlik inançları için .68, çaresizlik duyguları için .85 olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise algılanan stres için .70, stresle ilgili algılanan özyeterlik inançları için .62, stresle ilgili çaresizlik duyguları için .71'dir.

2.3.3. Sporcularda iyimserlik ve karamsarlık ölçeği

Sporcularda iyimserlik ve karamsarlık ölçeği Tekkurşun Demir (2022) tarafından geliştirilmiştir. 5'li Likert'e göre tasarlanan ölçek, 18 madde içermekte, iyimserlik ve karamsarlık olmak üzere her biri 9 maddelik 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin rapor edilen Cronbach alfa değerleri; iyimserlik .91 ve karamsarlık .90'dır (Tekkurşun Demir, 2022). Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla, iyimserlik .89, karamsarlık .91'dir.

2.3.4. Bilinçli farkındalık ölçeği

Brown ve Ryan (2003) tarafından bireylerin birkaç görev sırasında ne kadar dikkatli olduklarını veya tam tersine, yeterince dikkat etmeden otomatik olarak ne kadar dikkatli davrandıklarını saptamak için geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği 15 maddeden oluşan tek boyutlu 6'lı Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Ölçek Çatak (2012) tarafından Türk diline uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinal formunda iç tutarlılık katsayısı .81, uyarlama çalışmasında ise .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise .86'dır.

2.4. Verilerin analizi

Bu çalışmanın istatistiksel analizlerinde SPSS-26 kullanılmıştır. Veri analizi öncesi veri girişinin doğruluğu sınamak için frekans analizi yapılmış, eksik veya hatalı girişin olmadığı saptanmıştır. Tüm ölçme araçları için toplam ve alt boyut puanlamalarına için kodlama işlemleri yapılmış, toplam puanlar hesaplanmıştır. Hesaplanan ham toplam puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş, dışlanacak uç verinin olmadığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış, bu değerlerinin ± 2 aralığında olması nedeniyle parametrik testlerin kullanılması kararı alınmıştır. Kullanılan ölçek ve alt ölçeklerinin güvenilirlik katsayılarının belirlenmesi üzere Cronbach alfa yöntemine başvurulmuştur. İkili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için T-testi, değişkenler arası ilişki analizinde Pearson Korelasyon analizi, bilinçli farkındalığı yordayan değişkenlerin incelenmesinde hiyerarşik regresyon analizleri uygulanmıştır.

2.5. Araştırmanın etiği

Bu çalışma, İstanbul Rumeli Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın 23/08/2023 tarih 2023/08-4 sayılı oybirliği ile aldığı karara dayanarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada yapılan analizler üç aşamada aktarılacaktır.

3.1. Tanımlayıcı değişkenlerin araştırma değişkenleri açısından incelenmesi

Tanımlayıcı değişkenlerin araştırma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini sınavan bağımsız gruplar için t testi ve korelasyon analizi bulguları Tablo 1’de sunulmuştur.

| 374

Tablo 1. Tanımlayıcı değişkenler ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler			Algılanan Stres Ölçeği		Sporda İyimserlik ve Karamsarlık Ölçeği		Bilinçli Farkındalık Ölçeği
Stresle ilgili					İyimserlik	Karamsarlık	
		Toplam	Öz-yeterlik İnançları	Çaresizlik Duyguları			
Cinsiyet ^a	Erkek	1,58±0,51	1,17±0,64	1,86±0,64	37,01±6,56	17,42±8,54	64,52±14,47
	Kadın	1,80±0,50	1,36±0,65	2,09±0,64	36,11±6,92	17,80±8,02	63,15±14,46
	t	-4,291	-3,019	-3,636	-0,606	-0,435	0,927
	p	<0,001	0,003	<0,001	>,05	>,05	>,05
Yaş ^b	18-25	r	-0,044	-0,030	-0,038	-0,030	-0,003
		p	>,05	>,05	>,05	>,05	>,05
Spor Deneyimi ^a	1-5 yıl	1,71±0,50	1,36±0,67	1,95±0,63	35,13±7,14	18,95±8,60	64,65±13,95
	6 + yıl	1,60±0,53	1,12±0,61	1,92±0,67	38,17±5,90	16,25±7,92	64,65±13,95
	t	2,269	3,957	0,402	-4,760	3,355	-0,877
	p	0,024	<0,001	0,688	<0,001	0,001	0,376
Spor Branşı ^a	Bireysel	1,70±0,53	1,30±0,67	1,97±0,67	36,20±7,17	17,83±7,82	63,68±14,53
	Takım	1,63±0,51	1,20±0,64	1,92±0,64	36,98±6,42	17,40±8,64	64,26±14,45
	t	1,373	1,498	0,821	-1,103	0,507	-0,395
	p	0,171	0,135	0,412	0,271	0,612	0,693

^aBağımsız Gruplar İçin T-Testi

^bKorelasyon Analizi

Bulgulara göre, kadınların algılanan stres, stresle ilgili özyeterlik inançları ve stresle ilişkili çaresizlik duyguları erkeklerden anlamlı düzeyde yüksektir. 1-5 yıl deneyimli genç yetişkin spor insanlarının algılanan stres, stresle ilgili özyeterlik inançları ve karamsarlıkları 6 ve daha fazla yıl tecrübelilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Altı yıl ve daha fazla deneyimlilerin ise iyimserlikleri 1-5 yıl deneyimlilerden anlamlı düzeyde yüksektir.

3.2. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenebilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler arası ilişkiler

Değişkenler	1.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.
1.	1					
1.1	0,680***	1				

Değişkenler	1.	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	3.
1.2.	0,873***	0,236***	1			
2.1.	-0,382***	-0,415***	-0,230***	1		
2.2.	0,350***	0,357***	0,227***	-0,413***	1	
3.	-0,398***	-0,223***	-0,379***	0,167**	-0,372***	1

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$

1. Algılanan Stres Ölçeği, 1.1. Stresle ilgili özyeterlik inançları, 1.2. Stresle ilgili çaresizlik duyguları,

2. Sporcularda İyimserlik ve Karamsarlık Ölçeği, 2.1. İyimserlik, 2.2. Karamsarlık, 3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Tablo 2'ye göre, algılanan stres, sporcuların stresle ilişkili özyeterlik inançları, çaresizlik duyguları ve karamsarlıkları ile pozitif, iyimserlik ve bilinçli farkındalıkları ile negatif ilişkilidir. İyimserlik ise, tüm algılanan stres boyutlarının yanı sıra karamsarlıkla negatif, bilinçli farkındalık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkilidir. Karamsarlık, bunun karşısı olarak, tüm algılanan stres boyutları ile pozitif, iyimserlik ve bilinçli farkındalık ile negatif ilişkilidir. Bilinçli farkındalık ise, algılanan stres, stresle ilgili özyeterlik inançları ve stresle ilgili çaresizlik duygularının yanı sıra karamsarlıkla negatif, iyimserlikle pozitif yönlü anlamlı ilişki göstermektedir.

3.3. Bilinçli farkındalığı yordayan değişkenlerin incelenmesi

Genç yetişkin spor insanlarının bilinçli farkındalıklarını yordayan değişkenlerin hangileri olduğunun saptanması amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Oluşturulan regresyon modeline; ilk adımda tanımlayıcı değişkenler, ikinci adımda algılanan stres boyutları ve son adımda iyimserlik ve karamsarlık eklenmiştir. Oluşturulan modellere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Bilinçli farkındalığı yordayan değişkenler

Model 1	β	t	p
Cinsiyet	-0,003	-0,065	0,948
Yaş	-0,039	-0,784	0,433
Spor deneyimi	0,037	0,713	0,476
Spor türü	-0,001	-0,023	0,982
	R=0,06; R ² =0,01; Dzt. R ² = 0,01; F(4,424)= 0,352 p= 0,842		
Model 2	β	t	p
Cinsiyet	-0,015	-0,344	0,731
Yaş	0,038	0,807	0,420
Spor deneyimi	0,016	0,338	0,736
Spor türü	-0,003	-0,071	0,944
Stresle ilgili özyeterlik inançları	-0,143	-3,035	0,003
Stresle ilgili çaresizlik duyguları	-0,352	-7,567	< 0,001
	R=0,41; R ² =0,16; Dzt. R ² = 0,15; F(6,424)= 13,699		

	p< 0,001		
Model 3	β	t	p
Cinsiyet	-0,012	-0,289	0,772
Yaş	0,020	0,450	0,653
Spor deneyimi	-0,011	-0,230	0,818
Spor türü	0,004	0,098	0,922
Stresle ilgili özyeterlik inançları	-0,069	-1,409	0,160
Stresle ilgili çaresizlik duyguları	-0,311	-6,809	< 0,001
İyimserlik	-0,054	-1,071	0,285
Karamsarlık	-0,302	-6,173	< 0,001
	R=0,49; R ² =0,24; Dzt. R ² = 0,22; F(8,424)= 15,944 p< 0,001		

Birinci adımda modele dahil edilen cinsiyet, yaş, spor türü ve spor deneyimi değişkenlerinin özgün katkılarının bilinçli farkındalık üzerindeki etkilerinin anlamsız olduğu saptanmıştır. Modele ikinci adımda eklenen stresle ilgili özyeterlik inançları ve stresle ilgili çaresizlik duygularının bilinçli farkındalık üzerindeki özgün katkılarının anlamlı olduğu ve bu iki değişkenin bilinçli farkındalık üzerindeki rolünün negatif yönlü olduğu görülmüştür. Son olarak, oluşturulan modele üçüncü adımda iyimserlik ve karamsarlık değişkenleri dahil edilmiştir. Oluşturulan bu son modelde karamsarlığın bilinçli farkındalık üzerindeki özgün katkısının anlamlı ve negatif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan üçüncü modele göre, stresle ilgili çaresizlik duyguları ve karamsarlık bilinçli farkındalığın negatif yordayıcılarıdır.

4. TARTIŞMA SONUÇ

Genç yetişkin spor insanlarının algılanan stres, iyimserlik ve karamsarlıkları ile bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin ortaya konması bu çalışmanın amacına ışık tutmaktadır. Cinsiyet, yaş, spor deneyimi ve bireysel sporcu ya da takım sporcusu olmanın araştırma değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını analiz etmek ve bilinçli farkındalığı yordayan değişkenlerin hangileri olduğunu belirlemek çalışmada edinilen diğer amaçlardır. İşaret edilen amaçlardan yola çıkılan çalışmada, yaş ve spor deneyiminin algılanan stres, stresle ilgili özyeterlik inançları, stresle ilgili çaresizlik duyguları, iyimserlik ve karamsarlık açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışmada yaş ve spor deneyiminin bilinçli farkındalık açısından da farklılaşmadığı görülmüştür. Öner'in (2022) futbolcular özelinde yürüttüğü çalışmasında bilinçli farkındalığın yaş ve spor deneyimine göre anlamlı bir farklılık kaydetmediği yönündeki raporu bu araştırmanın sonuçlarını teyit eder niteliktedir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, spor insanlarının bilinçli farkındalıkları cinsiyet değişkeni açısından da anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Özdoğan ve Balcı Çelik (2021) de çalışmalarında benzer şekilde cinsiyetin bilinçli farkındalık açısından farklılaşmadığını bildirmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Arslan (2022), kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin erkeklerden anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuş, bunu toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklamıştır.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuca göre, algılanan stres, sporcuların stresle ilişkili özyeterlik inançları ve çaresizlik duyguları bilinçli farkındalıkları ile negatif ilişkilidir. Bu sonuca göre, bilinçli farkındalık arttıkça algılanan stres, stresle ilgili yetersiz özyeterlik inancı ve stresle ilgili çaresizlik duyguları azalmaktadır. Alanyazında, araştırmanın bu yöndeki bulgusu teyit eden çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Arslan, 2022; Chiesa ve Serretti, 2009; Grossman vd., 2004; Shapiro vd., 2007).

Araştırmanın ortaya koyduğu bir başka sonuç, algılanan stresin, sporcuların stresle ilişkili özyeterlik inançları, çaresizlik duyguları ve karamsarlıkları ile pozitif, iyimserlik ve bilinçli farkındalıkları ile negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. İyimserlik ve karamsarlık konularını irdeleyen bir çalışmada Uğurlu (2011), iyimserliğin genel sağlık ve zihinsel sağlık ile pozitif, karamsarlığın ise negatif ilişkili olduğunun altını çizmiştir. İlgili literatürde, duyuşsal beceriler bağlamında iyimserliğin; travma yaşantılarından özgürleşme, stresle baş etme, sorun odaklı baş etme stratejileri ile ilişkili umut geliştirme noktasında kişilere cesaret katan, mücadele edebilme ve yaşamın güçlükleri karşısında dayanıklılık gösterme yetisiyle ilgili ruh sağlığını koruyucu özellik taşıdığı vurgulanmaktadır (Avşaroğlu ve Akçeşme, 2018; Çalışkan ve Uzunkol, 2018; Hırlak vd., 2017; Sapmaz ve Doğan, 2012; Türkmen, 2018). Çalışmada, iyimserliğin tüm algılanan stres boyutlarının yanı sıra karamsarlıkla negatif, bilinçli farkındalık ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu da ortaya çıkmıştır. Buna göre, iyimserlik arttıkça algılanan stres, stresle ilgili yetersiz özyeterlik inancı, stresle ilgili çaresizlik duyguları ve karamsarlığın azaldığı söylenebilir. Yine bu sonuç doğrultusunda, genç yetişkin spor insanlarının olumsuzluklar ile azalan ilişkisinin, iyimserliklerinde artış yarattığı gibi, bilinçli farkındalık üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olabileceği de öngörülebilir. Bir bilişsel beceri olarak da değerlendirilen iyimserliğin sorun çözme, iletişim kurma, olumlu yönelimli olma, olumlu yargı ve değerlendirme biçimlerini benimseme, yaşam doyumu kaynağı olma, olumlu beklentiler ve olumlu bilişsel stratejiler geliştirme yeteneği olarak anıldığı görülmektedir (Demir ve Murat, 2017; Ergen ve Elma, 2018; Hırlak vd., 2017). Bu bağlamın, araştırmanın iyimserlik ve bilinçli farkındalık arasındaki pozitif yönlü ilişkiye ışık tuttuğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucu, stresle ilgili çaresizlik duyguları ve karamsarlığın bilinçli farkındalığın negatif yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Çaresizliğin kişinin geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan, karamsarlığın ise gelecek ile ilişkili endişe ve kötümserlikten beslenen zihinsel durumlara işaret ettiği dikkate alındığında, bu iki yapının anda olma ile karakterize edilen bilinçli farkındalık üzerindeki negatif yordayıcılığının araştırmanın beklenen sonuçlarından biri olduğu söylenebilir. Öte yandan, stresle ilgili çaresizlik duyguları ve karamsarlığın Siegel vd.'nin (2009), "anın deneyimlerinin nezaketle ve yargılama olmaksızın kabul edilmesi" betimlemesiyle çerçevesini belirledikleri bilinçli farkındalık üzerindeki negatif yönlü yordayıcı etkisinin ilgili literatürle uyumlu bir sonuç olduğunun da altı çizilmelidir.

Bu çalışmanın bazı önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan biri çalışma grubunun İstanbul ilinde faal spor kulüplerinde performans gösteren sporculardan oluşmasıdır. Bir diğer sınırlılık belli bir branş sporcuları açısından değerlendirme yapılmamış olmasıdır. Aktarılan sınırlılıklara dayanarak, gelecekteki çalışmalarda, araştırma değişkenlerinin farklı spor branşları özelinde sınanması önerilmektedir. Ek olarak, bilinçli farkındalık temelli eğitsel programları oluştururken, literatürde yaşam yönelimleri terimi ile de ifade edilebilen iyimserlik karamsarlık yönelimlerinin değerlendirilmesinin sporcular için tasarlanacak girişimsel çalışmaların etkisini artırıcı bir araç olacağı kanısı taşınmaktadır.

KAYNAKLAR

- Arslan, I. (2022). Bilinçli farkındalık, depresyon ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Bilim ve Toplum*, 2(1), 20-29.
- Avşaroğlu, S. ve Akçeşme, F. (2018). Özel gereksinimli çocuğu olan anne babaların iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumları. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Yayınları.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Cohen, S., Kamarck, T., Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-96.
- Cohen, S., & Williamson, G. M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp. (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31-67). Sage.
- Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2018). Ergenlerde iyimserlik-kötümserlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 6(2), 78-95.
- Çatak, P. D. (2012). The Turkish version of mindful attention awareness scale: Preliminary findings. *Mindfulness*, 3(1), 1-9.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235-1245.
- Demir, R. ve Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(13), 347-378.
- Erci, B. (2006). Algılanan stres ölçeğinin Türkçe versiyonunun güvenirlik ve geçerliği. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(1), 58-63.
- Ergen, Y. ve Elma, C. (2018). Development of teacher academic optimism scale: The validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 69-90.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. *Mindfulness and Psychotherapy*, 1(2), 113-129.
- Gillham, J. E., Shatta, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. (2000) Optimism, pessimism and explanatory style: Optimism and pessimism. (In Chang, E.C., ed), APA.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Güney, S. (2020). Liderlik. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hahn, H. T. (1976). Residual stresses in polymer matrix composite laminates. *Journal of Composite Materials*, 10(4), 266-278.
- Hassed, C. (2013). Mind-body therapies: Use in chronic pain management. *Australian Family Physician*, 42(3), 112-117.
- Herndon, F. (2008). Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: External vs. internal encoding, and the cognitive failures questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 32-41.
- Hırlak, B., Taşhyan, M. ve Sezer, B. (2017). İyimserlik ve yaşam doyumu arasındaki ilişki ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları: Bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 95-116.

- Hölzel, B. K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., & Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 3(1), 55-61.
- Jackson, T., Weiss, K., & Soderlind, A. (2002). The perception of goal-directed activities of optimists and pessimists: A personal projects analysis. *Journal of Psychology*, 136(5), 521-532.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Karasar, N. (2023). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. Nobel Akademik.
- Karagöz, Y. (2011). Olumlu düşünme eğitim programının ergenlerin geleceğine yönelik iyimserlik, depresyon ve bilişsel çarpıtma düzeylerine etkisinin incelenmesi, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, C., Tansey, T. N., Melekoglu, M., Cakiroglu, O., & Chan, F. (2019). Psychometric evaluation of Turkish version of the perceived stress scale with Turkish college students. *Journal of Mental Health*, 28(2), 161-167.
- Kutlu, M., Balci, S., ve Yılmaz, M. (2007). İletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 139-149.
- Lazar, S. W. (2005). Mindfulness research. *Mindfulness and Psychotherapy*, 22, 220-238.
- Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5(4), 321-333.
- Magnuson, J. (1990). Stress management. *Journal of Property Management*, 55(3), 24-27.
- McGinnis, A. L. (1998). İyimserliğin gücü. A. Kayaş. (Çev.). Beyaz Yayınları.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* (pp. 67-84). APA.
- Öner, Ç. (2022). The determinative role of athletic mental energy and mindfulness in the flow experience of football players. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 7(20), 2052-2085.
- Özdoğan, H. ve Çelik, S. B. (2022). Yetişkinlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin iyimserlik ve yaşam doyumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1907-1922.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior*. Prentice Hall Inc.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- Selye, H. (1977). Stress Without Distress. *School Guidance Worker*, 32(5), 5-13.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. In: Didonna, F. (eds) *Clinical Handbook of Mindfulness* (17-35). Springer.
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25-39.
- Tekkurşun Demir, G. (2022). Sporcularda iyimserlik ve karamsarlık ölçeği'nin (sivkö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 875-887.

- Türkmen, E. F. (2018). Öğretmen adayı konservatuvar öğrencilerinin değer algıları: İyimser ve kötümser karikatürleri örneği. *Rast Müzikoloji Dergisi*, 6(1), 1805-1831.
- Uğurlu, O. (2011). Genel ve zihinsel sağlığın yordayıcıları olarak iyimserlik ve karamsarlık. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 81-90.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 464-481.
- Wiggins, K. T. (2012). Mindfulness and emotion in relationships: Emotion regulation, empathy, and affect as mediators of the association between mindfulness and relationship satisfaction, Doctoral dissertation, The University of New Mexico.



Makale id= 85

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0009-0007-0374-7934

| 381

Flütün Avrupa'daki Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyıl Müziğinde Kullanılan Çağdaş Teknikler Işığında Boehm Sistem ile Kingma Sistem Flütün Karşılaştırılması**Araştırmacı Tarık Yıldırım¹, Dr. Öğretim Üyesi Şebnem Uşen¹**¹Yıldız Teknik Üniversitesi

*Corresponding author: Tarık Yıldırım

Özet: Avrupa'da, tarih boyunca sanat anlayışının sürekli değişime uğraması, flüt gibi birçok çalgıda yapısal ve tınısal değişimlere sebep olmuştur. İcracılar ve çalgı yapımcıları, 21. yüzyıla dek, Avrupa müzik anlayışına daha uygun olması amacıyla flüt üzerine çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmada, flütün gelişimi açısından önemli hususları tanımlayabilmek adına, Barok dönemden itibaren yapılan çalışmalar konu edinilmiş olup flütün yapısına katkılar sağlayan Jacques-Martin Hotteterre, Johann Joachim Quantz ve Theobald Boehm gibi flütçülerin çalışmalarından bahsedilmiştir. 19. yüzyılın ilk yıllarında Boehm tarafından tasarlanan ve günümüzde flütün temel sistemi olarak kabul edilen sistem, çağdaş dönem teknikleri açısından incelenmiştir. Çağdaş dönemde ortaya çıkan 'genişletilmiş teknikler' ve 'mikrotonal ses' kavramları, Boehm sistemi, çalgı yapımcılarının icra açısından sorgulamasına sebep olmuş ve birçok yapımcı yeni eklemeler ile farklı tasarımlar ortaya koymuştur. Çalışmanın sonunda, genişletilmiş tekniklerin ve yeni ses efektlerinin ergonomik bir şekilde üretilmesi için Eva Kingma tarafından geliştirilen bir flüt incelenmiştir. Boehm sistem ve Kingma sistemin yeni teknikler üzerindeki yeterliliğinin açıklanabilmesi için Çağdaş dönem tekniklerinden bahsedilmiş ve tekniklerin flüt ile kullanım şekilleri çalışma içerisinde konu alınmıştır. Bu çalışma, Boehm sistem ile Kingma sistem flütün çağdaş teknikler ve mikrotonal sesler açısından incelenmesini, tasarımların icra açısından enstrüman üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu sebeple yerli ve yabancı literatür tarama çalışmaları yapılmış, iki tasarımın da teknik performansları incelenmiş, Kingma sistemin getirdiği icra teknikleri araştırılmıştır. Her iki sisteminde çağdaş teknikler ve mikrotonal seslere yönelik performansları ele alındığında, Kingma sistemin, Boehm sistem flütün iyileştirilmiş bir modeli olarak tasarlanması, Boehm sistemin icra tekniğini değiştirmemesi ve yeni icra tekniklerinin öğrenilmiş olan Boehm sistem icra tekniklerinde olumsuz bir etki göstermemesi sebebiyle Kingma sistem flütün teknik açıdan faydalı bir yönü olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Flüt, Theobald Boehm, Çağdaş Teknikler, Eva Kingma, Mikrotonal***The Historical Development of the Flute in Europe and the Comparison of the Boehm System With the Kingma System in the Light of Contemporary Techniques Used in 21st century music***

Abstract: ABSTRACT In Europe, the continuous evolution of the understanding of art throughout history has led to structural and tonal changes in many instruments, including the flute. Performers and instrument makers have worked on the flute up to the 21st century with the aim of better aligning it with the European musical sensibility. This research focuses on key aspects of the flute's development, starting from the Baroque period and discusses the contributions of flautists such as Jacques-Martin Hotteterre, Johann Joachim Quantz, and Theobald Boehm to the instrument's design. The system designed by Boehm in the early 19th century, which is now considered the fundamental system of the modern flute, has been examined in terms of contemporary era techniques. The emergence of 'extended techniques' and the concept of 'microtonal pitch' in the contemporary period have led instrument makers to question the Boehm system's performance capabilities, resulting in many instrument makers presenting different designs and additions. At the end of the study, a flute developed by Eva Kingma, designed for the ergonomic production of extended techniques and new sound effects, has been examined. To elucidate the adequacy of the Boehm and Kingma systems in handling new techniques, contemporary era techniques are

discussed, and the ways in which these techniques are employed with the flute are addressed in the study. This work aims to analyze the Boehm and Kingma system flutes in terms of contemporary techniques and microtonal pitches, highlighting the positive and negative effects of these designs on instrument performance. For this purpose, both domestic and international literature reviews were conducted, examining the technical performances of both designs and researching the performance techniques introduced by the Kingma system. Upon evaluating the performance of both the Boehm and Kingma systems in terms of contemporary techniques and microtonal pitches, it is concluded that the Kingma system, being an enhanced model of the Boehm system's flute, offers technical advantages due to its compatibility with existing Boehm system performance techniques and its lack of negative impact on these established performance methods.

Keywords: Flute, Theobald Boehm, Contemporary Techniques, Eva Kingma, Microtonal

1.GİRİŞ

Flüt, tarih boyunca topluluklarda, çeşitli amaçlarla kullanılan bir çalgı türü olarak bilinmektedir. Milattan Önce 16. yüzyıldan sonra Asya topluluklarından Mısır'a getirildiği düşünülen çeşitli flütlerin, sonrasında Avrupa bölgesine taşındığı düşünülmektedir. (Mimaroglu, 1995, 16). M. Ö. 8. yüzyıla ait resimlerde Antik Yunan bölgesinde, bilinen ilk Avrupa flütleri 6 delikten ve tek parçadan oluşmaktadır. (Davis, 2014). Antik Yunan'ın çöküşünden sonra Avrupa'da müzik, Kilise'de koro ve vokal müziği olarak kullanılmış ve çalgı müziği kullanımı dini müzikte yasaklanmıştır. (İlyasoğlu, 2009, 21). Bu sebeple çalgı gelişiminin durduğu Orta çağda, flütler ilkel olan 6 delikli anahtarsız ve tutuş pozisyonunun belirli olmadığı bir formda kullanılmıştır. (Dik, 2016).

Orta çağın sona ermesi ve ardından ortaya çıkan akımlarla Rönesans dönemi başlamış, Kilise otoritesi azalmış ve çalgı müziğinde yeniden gelişimler başlamıştır. (İlyasoğlu, 2009, 31). 16. yüzyılda Avrupa'da kullanılan flütler düz ve yan flüt olarak tanımlanmıştır. Düz flütler, Kilise müziğinde kabul görmüş, 'Fifre' olarak adlandırılan yan flüt, boru ve trampet ile askeri amaçla kullanılmıştır. (Say, 1997, 162). Rönesans flütü olarak adlandırılan düz flütler Bas, Tenor, Alto olmak üzere 3 farklı boyutta kullanılmış, ancak gelişimini tam olarak tamamlayamayan flütlerin ses aralıklarında entonasyon sorunları yaşanmıştır. (Thomas, 1975, 4). Rönesans döneminde kullanılan flütler, sonradan Barok dönemde popüleritesini kaybetmiştir. Nancy Hadden'in düşüncesine göre; Barok dönemde geliştirilen flütün icra yönünden Rönesans flütüne göre daha pratik olması, Rönesans flütünün tercih edilmemesine sebep olmuştur. Ancak Barok flütü yeniden tasarlanmış bir flüt olarak değil, Rönesans flütünün iyileştirilmiş bir modeli olarak ortaya çıkmıştır. (Wainwright & Holman, 2005, 118).

Rönesans dönemi müzik anlayışına karşıt bir anlayış içinde olan Barok müzik anlayışında, çok sesli dikey armoni ön plana çıkmış, süit, konçerto, füg gibi enstrümantal müzik formları belirginleşmiştir. (Selanik, 1996, 68). Gelişen müzik tarzlarına flütün diğer enstrümanlar kadar hızlı adapte olamaması ve yetersiz kalması, entonasyon sorunu yaşayan flüt için çalgı yapımcılarının yeni arayışlar içine girmesine sebep olmuştur. (Campbell vd., 2004, s.125). Barok dönemde, flüt üzerine 6 perde haricinde yeni perde delikleri açılmış, 2 parçadan oluşacak şekilde bölünmüş ve önemli bir yenilik olarak bir ses perdesini açıp kapayacak şekilde anahtar eklentisi yapılmıştır. (Denison, 1964). Jacques-Martin Hotettere'nin eklemiş olduğu bu Re diyez anahtarı flütteki ilk anahtar olarak bilinmektedir. Yay sistemi ile çalışan anahtar, Re perdesinin yarım kapatarak elde edilen, Re diyez perdesini daha kullanışlı hale getirmiş ve flütü kromatik yapısına ulaşmasını sağlamıştır. (Campbell vd., 2004, s.126).

Flüt hakkındaki bu değişiklikler flütün çalgı topluluklarındaki eşlik görevinin zaman içerisinde ana melodi ve solo çalgı olarak değişmesine olanak sağlamıştır. Jean-Baptiste Lully'in 1681'de 'Le triomphe de l'amour' eserinde ilk defa flütü barok bir orkestrada kullanması flütün yaygınlaşmasına sebep olmuş ve diğer topluluklarda da yer almasında öncülük etmiştir. (Reisenweaver, 2011). Bu dönemde Johann Joachim Quantz, flüt üzerine eklediği ikinci anahtardan, yayınladığı 'On Playing The Flute' adlı kitabında "Flütün üzerinde sadece bir anahtar bulunmaktaydı. Aynı zamanda, enstrümanın özelliklerini yavaş yavaş anlamaya başladığımda, belirli tonlarda sorun olduğunu ve bunun ancak ikinci bir anahtarın eklenmesiyle giderilebileceği görüşüne vardım. Bu ikinci anahtarı 1726 yılında flüte ekledim." şeklinde bahsetmiştir. (Quantz, 28). J. J. Quantz, flüt üzerindeki entonasyon ve akort problemi için flütün ağızlık kısmına vidalı bir mantar başlık eklemiş ve Avrupa'nın çeşitli bölgelerindeki farklılaşan akort sistemine bir çözüm olduğunu savunmuştur. (Quantz, s.32). Flütün gelişimi ve çalgı

topluluklarında yer bulmasıyla, Barok dönem bestecilerinden Johann Sebastian Bach, Antonio Vivaldi, George Frederic Handel gibi dönemin ünlü bestecileri günümüz flüt repertuarına ışık tutacak eserler bestelemişlerdir. J. S. Bach'ın bestelediği Brandenburg Konçertosu No.5 BWV eserinde flütü kullanmasıyla, flüt ilk defa bir konçerto formunda yer almış ve birçok bestecinin flütü konçertolarına dahil etmesine yol açmıştır. (Reisenweaver, 2011). Flüt üzerine Barok dönem ve sonrasında zamanla birçok anahtar eklemesi yapılmıştır. (Fitzgibbon, 1914, s.41)

Barok dönemin sonrasında farklı bir müzik anlayışıyla var olan Klasik dönemde, müzik formlarının değişimi ve sonat gibi çalgısal formların Barok döneme göre daha ön planda olması çalgıların gelişimini hızlandırmış ve enstrümanlar için metotlar geliştirilmiştir. (İlyasoğlu, 2009, 72). Klasik dönemde J. J. Quantz tarafından 1752 yılında flüt için bir metot yazılmıştır. (Say, 1997, 288). Klasik dönemdeki geleneksel flütü, Barok dönem flütünden ayıran en büyük özellik 7 anahtar daha eklenmiş olmasıdır. Flütün kuyruk bölümünde kalan 2 anahtar açık, gövde kısmında kalan 6 anahtar ise kapalı pozisyonda üretilmiştir. Ağaç malzemeden üretilen flüt ustalıklı çalınmadığında geçmiş dönemlerdeki gibi entonasyon problemleri yaratmıştır. Bazı icracılar ve yapımcılar bu problemlerin ek perdelerden oluştuğunu savunmuş ve dönem içerisinde anahtar eklemek ve çıkarmak suretiyle 2, 4 ve 6 anahtarlı flütler üretilmiştir. (Dennison, 1963).

J. J. Quantz'ın çalışmaları dönem flütünün gelişimini tamamlamasına yeterli olmamıştır. Flüt üzerindeki Si bemol, Sol diyez ve Fa sesleri tınsal olarak zayıf sesleri oluşturmaktadır. Bu durum, flüt ile çalınmasının uygun görüldüğü tonlar olan Sol majör ve Re majörün tercih edilmesine neden olmuştur. (Toff, 2012, 44). Paul H. Giroux'a göre; Flüt üzerinde yapılan tüm çalışmalara rağmen bilimsel olmayarak açılan delikler entonasyonda ciddi sorunlar yaratmıştır. Doğru çıkmayan sesler üfleme deliği dışı veya içe çevrilerek düzeltilmiştir, fakat hızlı nota geçişlerinde bu pozisyon değişikliği neredeyse imkânsız olduğu için, halen flütteki entonasyon problemi çözülmemiştir. Bu problemler, 19. yüzyılın ilk yıllarında Theobald Boehm tarafından tasarlanan flüt sisteminin, 1856 yılından sonra doğru tonlaması ve istenilen tonu elde etmesi sebebiyle benimsenmesinde büyük rol oynamıştır. (Giroux, 1953).

1.1 Boehm Sistem Flüt Tasarımı: Sarah Vitullo, Boehm'in tasarlamış olduğu flütün önemi hakkında; *“Modern flütün gelişimi, yüzlerce yıl devam eden bir süreç olmuştur. Bu süreç içerisinde birçok çalgı yapımcısı flütün gelişimi adına katkıda bulunsalar da en önemli gelişmeler 18. ve 19. yüzyıllarda J. J. Quantz ve T. Boehm tarafından gerçekleştirilmiştir.”* Sözlerini kullanmıştır. (Vitullo, 2013). Boehm sistem flüt 19. Yüzyılın ortalarına kadar çeşitli denemeler ve süreçlerden geçmiştir. Theobald Boehm, 'Boehm on The Flute' adlı yayımladığı kitapta, flütün mekanik yapısı hakkında bilgi edinme fırsatı bulmuş ve flüte olan kabiliyeti geliştikçe var olan flütün, teknik açıdan yetersiz olduğu fikrine varmıştır. 1810 yılında, var olan flütü üzerinde ilk eklemelerini yapmış ve flüt icrası konusunda ustalaştıkça tasarımını da geliştirmeye başlamıştır. Flüt üzerine yeni tip yaylar, parçaların birleşme noktalarına mantarlar ve hareket edebilen altın ağızlık gibi günümüzde halen kullanılan çeşitli eklemeler yapmıştır. (Boehm, 1882, 11).

1828 yılı Ekim ayında ilk flüt tasarımını bitiren Boehm, ses ve ton kalitesinde başarılı olmuştur. Bu yeni flüt tasarımı, bilinen flüt tasarımının anahtar sisteminin değiştirilmiş hali olarak tanımlanmakla birlikte, akort sürgüsü, güçlendirilmiş altın yaylar ve yivli sütunlara monte edilmiş anahtarlar gibi önemli değişimler içermektedir. Boehm ilk denemesi olan bu flütü, uzun süre ana enstrümanı olarak kullanmıştır. (Davis, 2014). Boehm 1831 yılında, tasarlamış olduğu flüt ile sırasıyla Paris ve Londra'da konserler vermiş, ardından Londra'da karşılaştığı flüt virtüözü Charles Nicholson ve flütü hakkında gözlemlerini şu şekilde aktarmıştır. *“Charles Nicholson'ın o zamanlar tüm enerjisiyle çalarak üretebildiği güçlü ton beni etkiledi. Bu, flütündeki deliklerin olağandışı büyüklüğünden ve bunun sonucunda notaların daha serbest gelişmesinden kaynaklanıyordu. Ancak flütünün tonlama ve ton eşitliğiyle ilgili kusurlarının yanı sıra deliklerin yanlış konumundan kaynaklanan kusurları gizlemek için Nicholson'ın olağanüstü yetenekleri ve mükemmel ağızlığı gerekiyordu.”* (Boehm, 1882, 12).

1834 yılında Londra'da kalmış ve tasarladığı yeni flüt ile Boehm, birden fazla konser vermiştir. Yeni flüt, icracıların bu parmak sistemini benimsememeleri ve farklı sebepler nedeniyle ilk yıllarda ilgi görmemiştir. Daha sonra 1839 yılında Cornelius Ward, ilk kez bu flütün üretimini gerçekleştirmiştir. Boehm'in bahsettiğine göre;

Pek çok flütçü ve enstrüman yapımcısı flütümü inceledi ancak çoğunun yeni parmak sistemi yüzünden cesareti kırıldı. Eski flütçüler yeni bir enstrüman üzerinde çalışmayı istemedikleri için karar veremediler ve muhtemelen bazı genç sanatçıların onu benimseyerek performanslarında daha büyük etkiler yaratmak için efektlere erişim sağlamaları onlara memnuniyet vermedi. Aynı zamanda Enstrüman üreticilerinin çoğu buna karşıydı çünkü kendileri için yeni olan bu anahtar mekanizmasını taklit etmeyi zor kabul edip getirisi olmayacağını düşünüyorlardı. (Boehm, 1882, 13)

| 384

Bu durum 19. Yüzyılda 2 ekolün oluşmasına sebep olmuştur; Birinci ekol, geleneksel sistemin korunması ve sadece gerektiğinde eklemeler yapılmasını savunmuştur. İkinci ekol ise, yeni baştan bir sisteme ihtiyaç olduğunu, her yarım ton için akustik olarak doğru noktalara deliklerin açılmasını ve bu delikleri parmaklarla yönetebilecek yeni bir anahtar sisteminin tasarımını savunmuştur. İkinci ekolün fikrini savunan en önemli tasarım Boehm'in flüt tasarımı olarak kabul edilmektedir. (Toff, 2012, 49). Boehm, 1837 yılında Paris'teki Bilimler Akademisinde flütünü sergileme şansı yakalamış ve inceleme komitesi tarafından olumlu bir rapor almıştır. Bu sergi, flütün üzerine dikkat çekmiş ve kısa süre içerisinde Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya'daki seçkin sanatçıların birçoğunun flütü benimsemesiyle sonuçlanmıştır. (Boehm, 1882, 13). Flüt hakkındaki bu olumlu yorumların ardından Boehm, 1846'da flüt mekaniği hakkında tekrardan çalışmalarına geri dönmüş ve Münih üniversitesi profesörü Dr. Karl Franz Emil Von Schafhautl'la ses akustiği hakkında çalışmalar ve deneyler yapmaya başlamıştır. Bu çalışmalar sonucunda 1847 tarihinde Boehm, geliştirilmiş bir flüt modeli ortaya koymayı başarmıştır. (Bowman, 1988).

Boehm, akustik olarak flüt üzerinde yapılandığı ilk bölge üfleme bölgesi olan ağızlık bölümü olmuştur. Flütün ses kuvvetinin, silindirik yapı içinde titreşen hava miktarına orantılı olduğu keşfedilmiştir. Boehm, yuvarlak veya oval olan ağızlık deliğinin nefes kontrolü açısından dörtgen ağızlık deliğinden daha verimsiz olduğunu ve daha büyük bir ağızlık deliğinin daha güçlü bir ses üreteceğini savunmuştur. (Boehm, 1882, 38).

Boehm'in 1847 yılında tasarladığı flüt için karar verdiği önemli bir özellik ise, gövde için seçtiği malzemenin metal olmasıdır. 1846 yılında metal borularla deneylerini gerçekleştiren Boehm, gümüş ve pirinç boruların en iyi tınıyı ürettiğini savunmuştur. Gümüş flütün ısıdan az etkilenmesi, çatlamaya dayanıklılığı ve iletkenliği ile tını için çok daha uygun görülmüştür. (Toff, 2012, 54). 1878 yılında Boehm, Mills'e gönderdiği bir mektupta gümüş ve ahşap flüt arasındaki tercihini şu şekilde ifade etmiştir; "Ağaç ve gümüş tercihi konusu çözülemeyecek bir sorun ve bir zevk meselesidir. Gümüş flütler daha kolay ses çıkarır ve tını ayarlaması daha uygundur, ancak doğru hissiyatı veremeyecek icracılar sert bir tını üretir ve ahşap flütlerle daha iyi çalarlar. Gümüş flütümde daima ahşap flütlerde elde edemediğim etkileri üretebilirim." (Boehm, 1882, 61).

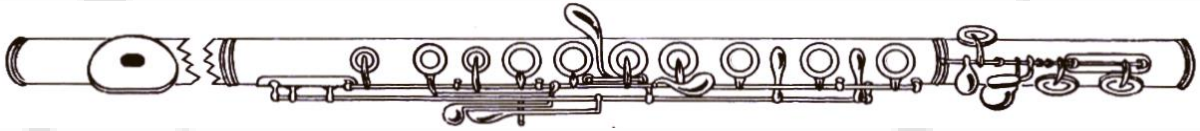
Boehm'in ağızlık, üfleme deliği ve flütün parabolik yapısı haricinde üzerinde çalışmalar yaptığı bir diğer önemli konu ise, anahtar sistemi olmuştur. Akustik olarak Boehm'in doğru bulduğu delik boyutları parmakların kapatabileceğinden çok daha büyük biçimdedir. Bu deliklerin kapatılabilmesi için Boehm, hepsini açık veya kapalı anahtarlar ile donatmıştır. Bu sisteme başlangıçta çok fazla karşı çıkılsa da günümüzde küçük çaplı revizeler ile modern flütün evrensel kabul edilen sistemidir. (Fitzgibbon, 1914, 56). Bu anahtarları 1832 modelinde Sol ve Si deliklerinde kullanan Boehm diğer ses deliklerine uygularken Auguste Buffet'in, klarnetin tuş sistemi için tasarladığı 'mil and key cover' mekaniğini benimsemiştir. Eski sistem flütlerde yaşanan, pedlerin hava kaçırma problemini önlemek için ince yün disklerin zar veya deri kaplanmış şekilde arka kısmının kâğıt levhayla kaplanmasını önermiş ve ortasına anahtara bağlamak için bir vida deliği açılmasının gerektiğini söylemiştir. (Toff, 2012, 54). Dünya genelinde kabul gören ideal flüt sistemi Boehm'in 1846-1847 yıllarında geliştirdiği modeldir. Flüt hakkında çalışmaları Boehm tarafından 'An Essay on the Construction of Flutes' ve 'The Flute and Flute Playing' adlı yazılarında anlatılmıştır. (Worman, 1975).

Klasik dönem sonrasında gelişen, bireyseliğin ön planda olduğu Romantik dönemde, eserlerin teknik icraları ve müzik anlayışı doğru orantıda gelişmiştir ve dönemin ünlü bestecileri kompozisyonlarında virtüözitenin baskın olduğu teknik pasajlar kullanmayı tercih etmiştir. (Say, 1997, 340). Müzik anlayışının değişimiyle teknik olarak zorlaşan bestelerin, geleneksel sistem flüt ile icrası zorlaşmıştır. Teknik olarak yetersiz kalan geleneksel sistem flüt kullanan icracılar, klasik dönem sonrası bestelenen

eserleri icra etmekte Boehm sistem flüt kullanan flütçüler kadar başarılı olamamıştır. (Davis, 2014). Boehm sistem flütün, standart flüt olarak kullanılmasının ve flüt repertuarına büyük bir çeşitlilik sağlayacak konumda olmasının sebebi, 1860 yıllarında Paris konservatuarında temel flüt olarak kabul edilmesidir. Konservatuar öğretmenlerinin Boehm sisteme uygun besteler yapması ve öğrencilerin bu sistem ile eğitim görmesi flütün Avrupa çapında yaygınlaşmasındaki en büyük sebeplerdendir. Boehm'in bestelediği Grand Polonaise, geniş melodileri, zorlu pasajları ve çoklu dil tekniğini içeren, Konservatuar'da icra edilen eserlerden sadece birisidir. (Taylor, 2019). 8 anahtarlı flüt sistemini kullanan eski flüt icracıları, Boehm sistemin yeni parmak sistemini öğrenmek için harcadıkları zamana olumlu bakmamış ve Boehm sistem flütü tercih eden genç icracılar zamanla eski icracıların yerini almıştır. Bu değişim orkestralarda önemli bir geçişi sağlamış, Boehm flütün zamanla dünya çapındaki orkestralarda ve topluluklarda standart flüt olarak tanınmasını sağlayan bir etken olmuştur. (Bohnet, 1985).

Boehm sistemin, flüt hakkında gerçekleştirdiği gelişimler ile besteciler Romantik dönemin müzik anlayışını ve tekniğini flütte daha özgüvenli bir şekilde icra etmişlerdir. J. Haydn, yazmış olduğu ilk senfonilerde flütü 1. Oktav Fa ile 3. Oktav Fa arasında sınırlama gereksinimi duyarken 19. yüzyılın ilk yıllarında Beethoven 'Leonore Overture No.3 Op.72' eserinde flüt için 1. Oktav Re ile 3. Oktav La aralığını kullanmıştır. Aynı dönemde Pytor Ilyich Tchaikovsky, 6. senfonisinde flütü 1. Oktav Do diyez ile 3. Oktav Re aralığında kullanmıştır. Flüt için yazılmış bu eserlerin ses aralıkları, Boehm sistem dışında dönem içerisinde kullanılan 8 anahtarlı flütün ses aralığının dışında kalmıştır. (Bohnet, 1985).

Boehm sistem flüt tasarımına, ilerleyen zamanlarda uygulanan iyileştirmeler ve eklentiler daha ergonomik bir yapı oluşturmuş, birden fazla perdenin kapanmasını sağlayan anahtarların, perdeleri doğru zamanlı kapatacak şekilde tasarlanmasını sağlamıştır. Solo performanslarda altın ve gümüş gövdeli flütlerin ses iletiminde ve flütün tınısında daha uygun olduğunu savunan Boehm, Senfoni orkestralarında ağaç gövdeli flütlerin daha uygun olduğunu belirtmiştir. Boehm'in bu görüşüne rağmen günümüzde modern orkestralarda gümüş gövdeli flütler tercih edilmektedir. (Wynn, 1924, 471).



Şekil 1: Theobal Boehm'in tasarlamış olduğu Boehm sistem flütün geliştirilmiş güncel formu.

20. yüzyılın başlarında geleneksel flüt sistemi ile uygulanabilen tekniklerin, nüansların ve müzik anlayışının Boehm sistem flüt ile gelişme kaydetmesi flüt kompozisyonlarında büyük değişiklikler yaratmıştır. Flüt için farklı tekniklerin ve armoniklerin kullanılmasını sağlayan, neredeyse her melodi figürünü çalabilme yetisine sahip Boehm sistem, flütün caz ve çağdaş müzik gibi birçok farklı tarzda rol almasına olanak sağlamıştır. (Davis, 2014). 1920 yıllarında kabul edilen ses frekanslarının uluslararası ortak bir sistemde kullanılması fikri, flütün çapını, yapısını ve perde ölçeklerini standart bir forma dönüştürmüş, Avrupa'nın çeşitli noktalarında aynı ölçek ve boyutlarda flütler üretilmesine katkı sağlamıştır. Standart bir yapıda üretilen flüt için çeşitli uluslarda farklı modeller üretilmiş ve dünya genelinde kabul edilen 2 model ortaya çıkmıştır. Bu modeller ortasında açık bir delik olan halka anahtarların kullanıldığı Fransız modeli ile anahtarların tamamen üstü kapalı şekilde tasarlanmış düz model flütler olarak karşımıza çıkmaktadır. (Willis, 1982).

1.2 Çağdaş Dönem'de Flüt İcrası ve Kingma Sistem Flüt: Yüzyıllar içerisinde süreklilik gösteren bir değişime maruz kalan Batı müziği, 20. yüzyıla gelindiğinde geleneksel müzik yapısından farklılaşmıştır. Çağdaş dönem olarak adlandırılan bu dönemde besteciler geleneksel müzik anlayışından uzaklaşmış ve yeni müzik anlayışı için tanımlamalar yapmıştır. Önceki dönemlerin ve Romantik dönemin içerisinde var olan müziğe karşı aykırılıklar, denemeler ve yenilikler arayışında olan besteciler müzik anlayışı içerisindeki iki kompozisyon kavramı olan biçim ve tınının yeniden değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. (Cook, 2016). Daha önce kompozisyonlarda kullanılmamış gelişmiş tekniklerin kullanımı özellikle çağdaş flüt repertuarını önemli derecede etkilemiş ve yeni müzikal

keşifler için imkân sağlamıştır. Ancak kullanılan gelişmiş tekniklerin kurallı bir şekilde ifade edilmesi ve kullanımı 20. yüzyılın ortalarında öne çıkmıştır. (Botieff, 2015).

Bestecilerin kompozisyonları için daha önce denenmemiş tını denemeleri, 20. yüzyıl boyunca devam etmiştir. Henry Cowell'in piyanoyu vurmali enstrüman olarak kullanma denemeleri, Rimsky-Korsakov'un orkestra partiyonlarında alto flütü dahil etmesi bu çalışmalara örnektir. Çağdaş dönemde geleneksel olmayan tonal denemeler flüt de dahil olmak üzere birçok enstrümanda uygulanmıştır ve bir enstrümanın ses üretim çeşitliliğinin enstrümanı çalan kişiye bağlı olarak değişebileceği kabul edilmiştir. Enstrümanı çalan kişinin enstrümana hakimiyeti ile elde edebileceği efekt çeşitliliğinin değişken olduğunu ve daha önce duyulmamış efektleri oluşturabileceğini savunmuşlardır. (Davis, 1997).

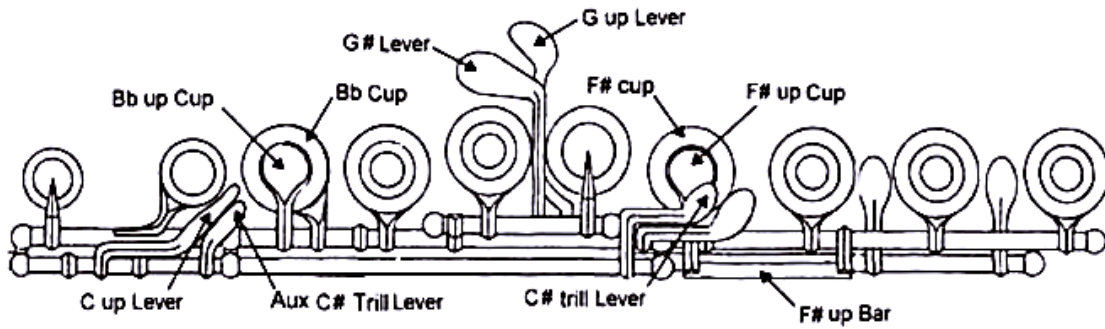
Çağdaş tekniklerin müzikal ifade biçimi çerçevesinde müzik toplulukları tarafından tanınmış olması, flüt müziği alanında birçok solo eserin içerisinde bu tekniklerin görülmesini sağlamıştır. Bu eserler profesyonel icracılar ve flüt öğretmenleri tarafından standart flüt repertuarının bir parçası olarak kabul edilmiştir. (Davis, 1993). Kullanılan bu tekniklerin çoğu, flütün mekanik ve tonal olarak çıkarabileceği tüm sesleri kullanır. Flüt icracılarının tüm yeterliliğini sergilediği bu teknikler, performans sırasında zorluklar oluşturmuştur. Edgard Varèse tarafından bestelenen ve 1936'da E. Varèse tarafından tekrardan yenilenen 'Density 21.5' hakkında Arthur Cohn, eserdeki dinamiklerin kaleydoskopik formda inanılmaz hızlı ve karmaşık olarak değişiklik gösterdiğini söylemiştir. Bu yorum, parçadaki tekniğin icracıyı zorlayacak derecede olduğunu açıklamaya yönelik yapılmıştır. Arthur Cohn yorumunda; "*Örneğin bir vuruş boyunca bir ses çok yüksek gürlük bölgesinde iken aniden çok yumuşak bir gürliğe dönüşebilir ve sonra aniden tekrar yüksek bir gürlük seviyesine gelebilir.*" İfadelerini kullanmıştır. (Mellott, 1964).

Keşfedilen ses efektlerinin üretimi için yeniden tasarlanmış enstrümanlar üretilmiş ya da kullanılan enstrümanlar üzerinde çeşitli mekanik ve teknik değişiklikler yapılmıştır. Bu ses efektleri, Çağdaş dönem içerisinde geleneksel olarak isimlendirilen tekniklerin dışında farklı yöntemler ile üretilen efektlerdir. Söz konusu teknikler, geleneksel kabul edilmiş tekniklerinin üzerine kurulmuş olup, 'genişletilmiş teknikler' olarak isimlendirilmiştir. (Arkoudis, 2019). Çağdaş dönem müzik anlayışının flüt üzerindeki etkilerini anlamak ve flüt üzerinde teknik, mekanik değişikliklerin amacını algılamak için bu tekniklerin incelenmesi gerekmektedir. Geleneksel tekniklerin dışında genişletilmiş teknikler ve mikrotonal seslerin kullanıldığı Çağdaş dönem kompozisyonlar flüt icracıları için yeni çalma teknikleri ve ses çıkarma pozisyonlarını ifade etmektedir. Genişletilmiş tekniklerin arasında flüt için başlıca flutter-tonguing, vibrato, key click, glissando, portamento, sing and play gibi teknikler bulunmaktadır.

Flüt için ortaya çıkmış olan flutter-tonguing efekti, ilk genişletilmiş tekniklerden biri olarak örnek gösterilmiştir. Geleneksel dil tekniğinde 't' ve 'd' ünsüzleri kullanılmaktadır. Ancak bu efekt için dilin geleneksel kullanım dışında 'r' ünsüzü kullanılarak dil ucunun damak kısmına sürekli bir çarpıtma uygulaması ve istenilen notanın sürekli ve seri olarak tekrarlanması olarak açıklanmıştır. (Arkoudis, 2019). 20. yüzyıl müziğinde bestecilerin sık tercih ettiği bu teknik ilk olarak Richard Strauss'un bestelediği Don Kişot'un "Yel Değirmeni" varyasyonunda görülmüştür. Efekt, sesi yoğun bir şekilde duymak için değil, sert ve değişime uğramış bir tınıya ulaşmak için kullanılmıştır. (Willis, 1982). Bu çeşit artikülasyonlar için belirgin bir notasyonun oluşmaması bestecilerin kullandıkları teknikleri, eserin başında açıklama şeklinde eklemelerine neden olmuştur. Bu dil tekniklerinden Çağdaş dönemde en çok tercih edilen bir tanesi de 'flutter-tongue' tekniğidir. (Willis, 1982).

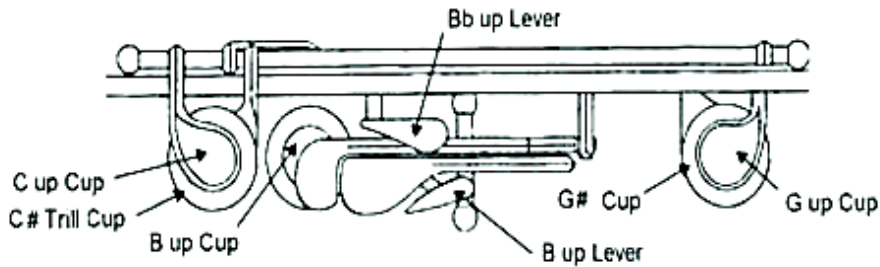
Genişletilmiş tekniklerin yanı sıra Çağdaş dönemde kullanılan mikrotonal sesler flüt üzerinde farklı anahtar kapatma metotları içermektedir. 14 perdeden oluşan Boehm sistem flüt, geleneksel tampere sisteme göre tasarlanmıştır. Tam ve yarım perdeleri elde etmeyi amaçlayan sistemde mikrotonal sesler için farklı tuş pozisyonları keşfedilmiştir. Mikrotonlar, temel olarak her yarım perdeler arasında bulunan çeyrek tonlar veya çeyrek tonların yarım tonlar arasındaki katmanlar olarak tanımlanmıştır. Boehm sistem flütte, ağızlık dudağa veya dışa doğru çevirilerek frekansların tiz veya pes seslere dönüştürülmesi, çeyrek tonların elde edilmesini sağlar. Aynı zamanda Fransız model flütlerde halka anahtarın kenarına basılarak üstündeki hava deliği istenilen boyutta açık bırakılır. Bu teknik de yarım açık pozisyonda olan anahtarın ürettiği sesin miktoronal tonlarını üretir. Herhangi bir flüt ile mikrotonlar bu iki yöntemle üretilebilir fakat flüt üzerinde net olarak yeri olmayan ve sonradan keşfedilmiş pozisyonların kullanımı istenilen mikrotonun üretiminde zorluklar yaratmıştır. (Willis, 1982).

Boehm sistem flüt ile mikrotonların üretimine alternatif yöntemler arayan icracılar ve çalgı yapımcıları çeşitli çalışmalar yapmıştır. Avrupalı çalgı yapımcısı olan Eva Kingma'nın istek üzerine tasarlamış olduğu flüt, bu çalışmalardan biri olarak kabul edilmiştir. E. Kingma, Jos Zwaanenburg ve Dik Kuiper'in ortak bir çalışmayla geliştirdikleri, Fransız model bir Boehm sistem flütün halka anahtarlarının üzerine yeni bir anahtar ekleme fikri 1980 yıllarında ortaya çıkmıştır. Yapılan bu ortak çalışma, glissando ve mikroton sesler gibi çağdaş müzik efektlerinin var olan flüt tasarımından daha ergonomik bir şekilde üretilmesi için çeşitli alternatif parmak pozisyonları ve anahtarlar içermektedir. Çalışmanın ardından Kingma, tasarımını ilk olarak mikrotonal seslerin üretebildiği ek anahtarları olan bir alto flüt olarak sunmuştur. (Shiung, 2008). Aynı sistemi Bas flüt üzerinde tasarlamayı amaçlayan Kingma, sistemin bas flütün boyutu sebebiyle alto ve Do kuyruk flütte olduğu gibi ergonomik olmayacağını düşünmüştür. 1994 yılında Brannen ile bir konuşmada aynı sistemin Do flüt için tasarlanması fikrini teklif etmiştir. Aynı yıllarda flüt için mikrotonal anahtar tasarımı fikri olan John Fonville ile çalışmalara başlamış ve 1994 yılında ilk prototipini oluşturmuştur. Anne LaBerge tarafından denenen yeni flüt tasarımı olumlu eleştiriler almış ve ardından icracının yorumları üzerine yeniden tasarlanıp ikinci bir prototip oluşturulmuştur (Bkz. Şekil 2). (Shiung, 2008).



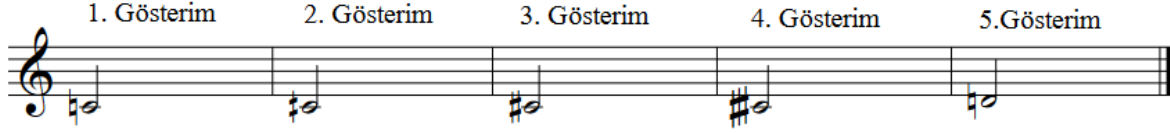
Şekil 2: Kingma sistem flütün gövde kısmındaki tuş mekaniğinin şeması.

E. Kingma, tasarlamış olduğu bu flüt ile mikrotonal sesleri üretebilmenin yanı sıra, flütteki tüm sesleri yarı açık pozisyonda kullanma imkânı sağlamıştır. Boehm sistem flütte, kapalı anahtarla donatılmış olan perdeler, halka delikli anahtarla donatılmış perdelerde olduğu gibi yarı kapama yöntemine olanak sağlamamıştır. Kingma sistem flüt, Boehm sistem flütte bulunan kapalı anahtarlı perdelerde açık anahtar sistemi kullanmış ve yarı kapama yöntemine imkân yaratmıştır. Bu sistem mikrotonal sesler dışında daha iyi bir glissando tekniği sağlamış ve flütte daha fazla tını seçeneği gibi nitelikler kazandırmıştır. (Fernqvist, 2012). Şekil 3, Boehm sistemde kapalı anahtar ile tasarlanan Si perdesinin, Kingma sistemde 'anahtar üstü anahtar' sistemi ile tasarımını göstermektedir (Bkz. Şekil 3).



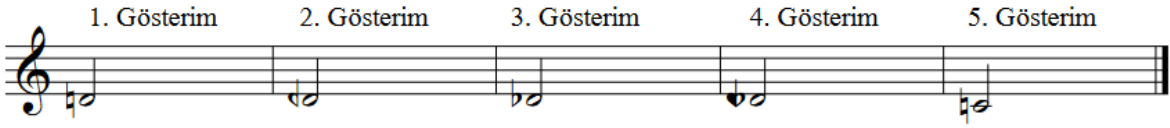
Şekil 3: 'Anahtar üstü anahtar' sistemi ile tasarlanmış Kingma sistem flütün Si perdesinin tasarımı.

1.3 Mikrotonal Tonlar ve Notasyonda Gösterim Örnekleri: Tampere sistemde bulunan her bir yarım tonun arasında bulunan çeyrek tonlar 'mikrotonal' olarak adlandırılmıştır. Dünyanın farklı bölgelerindeki müziklerde kullanılan bu tonlar, yüzyıllardır müzik içerisinde var olmuştur. Batı müziği bestecileri bu sesleri tanımlamak ve notasyon açısından belirlemek adına çalışmalar yapmıştır. Örnek 1'de Do-Re 1 tam ses arasındaki çeyrek ve yarım tonlar çıkıcı olacak şekilde verilmiştir.



Örnek 1: Do-Re 1 tam ses aralığının çıkıcı dizi formunda çeyrek ve yarım tonlarının sembolik gösterimi.

Örnek 1'deki 2. gösterim, 1 ve 3. gösterimdeki Do natural ve Do diyez seslerinin arasındaki $\frac{1}{4}$ çeyrek tonu ifade etmektedir. 4. gösterim ise 3 ve 5. gösterimdeki Do diyez ve Re naturalin arasındaki $\frac{3}{4}$ çeyrek tonu ifade etmektedir (Örnek 1). Yarım perdeler ile tasarlanmış olan Boehm sistem flütte, örnekte gösterilen çeyrek tonların bir anahtar sistemi bulunmamaktadır. Farklı anahtar pozisyonları veya dudak hareketiyle elde edilen sesler, eser içerisindeki hızlı pasajlarda ergonomik açıdan zorlayıcı bir yapıya sahiptir. Örnek 2'de ise Do-Re 1 tam aralığı inici dizi formunda verilmiş olup çeyrek tonların bemol üzerinden gösterimi verilmiştir. Örnek 1'in 4. Gösterimindeki $\frac{3}{4}$ diyez Do ile örnek 2'in 4. Gösterimindeki $\frac{3}{4}$ bemol Re, aynı çeyrek tonu ifade etmektedir.



Örnek 2: Do-Re 1 tam ses aralığının inici dizi formunda çeyrek ve yarım tonlarının sembolik gösterimi.

Yukarıda gösterilen $\frac{1}{4}$ ve $\frac{3}{4}$ gibi çeyrek tonlar için standart bir notasyon örneği kabul edilmesinin yanı sıra $\frac{1}{8}$ veya $\frac{1}{6}$ gibi çeyrek tonlar ve elde edilen diğer mikrotonların kesinleşmiş bir notasyonu bulunmamaktadır. Birçok besteci örneklerde gösterilen çeyrek ton notasyonlarını kabul edip kullanmasının yanı sıra notasyonu belli olmayan tonlar için kendi sembollerini oluşturup eserin içerisinde açıklama şeklinde icracıya bir rehber hazırlamaktadır. (Botieff, 2015).

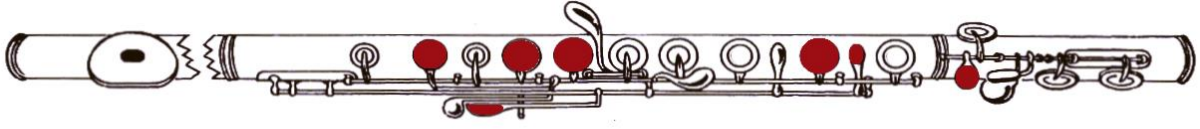
2. AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmada, T. Boehm ve E. Kingma tarafından tasarlanan flütlerin kapsamını ve gerekliliğini kavrayabilmek için Avrupa tarihindeki flütün gelişimi Barok dönemden itibaren ele alınmıştır. Çalışma, Çağdaş dönem tekniklerinden olan glissando, mikrotonal sesler ve efektlerini, Boehm sistem ile Kingma sistemin arasında icra açısından karşılaştırmayı hedeflemiş, iki sistem arasındaki icra tekniği farklılıklarının getirmiş olduğu sonuçları ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilmek istenen sonuç için iki sistemin de efektlerin kullanımında getirmiş olduğu parmak kombinasyonları incelenmiş ve tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırma içerisinde literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR, SONUÇ VE ÖNERİ

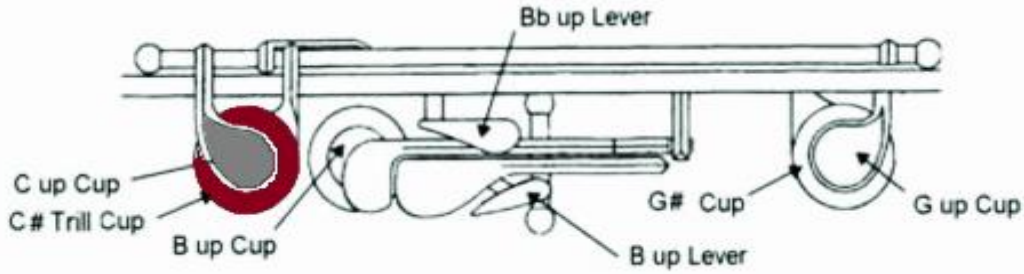
Boehm sistem flütte, halka anahtarlı olmayan perdelerde, çeyrek tonların elde edilmesi için farklı anahtar kombinasyonları ya da dudak veya ağızlığın hareket ettirilmesi gerekmektedir. Bu durumda üfleme pozisyonunun değişimi diğer seslerin de bozulmasına sebep olmaktadır. Tekrar doğal üfleme pozisyonunu elde etmenin zaman kaybına ve hızlı ses geçişlerinde istenilen efekti üretmekte zorluk oluşturduğu gözlemlenmiştir. Örnek olarak, şekil 4'te Boehm sistem flüte ait 2. oktav Do perdesinin anahtarı ve $\frac{1}{4}$ çeyrek Do sesinin parmak kombinasyonu verilmiştir.





Şekil 4: Boehm sistem için 1/4 Do sesinin alternatif perde kombinasyonu ve porte üzerinde gösterimi.

Şekil 4'te kırmızı ile işaretlenmiş olan anahtarlar kullanıldığında $\frac{1}{4}$ diyez Do sesi elde edilmektedir fakat hassas bir hava basıncı gerektirmektedir. Doğru hava basıncı uygulanmadığında bu kombinasyon $\frac{3}{4}$ bemol Sol sesini vermektedir. E. Kingma $\frac{1}{4}$ diyez Do sesini üretebilmek için Şekil 4.1'deki 'anahtar üstünde anahtar' sistemini kullanmış ve Boehm sistemde bulunan tamamen kapalı Do anahtarının üstüne bir anahtar eklemiştir. Bu anahtar, Do anahtarını tamamen açmadan sadece üstündeki anahtarı açarak perdenin kısmen açılmasını sağlamış ve çeyrek tonları doğrudan elde etmeyi başarmıştır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1 Kingma sistem flütte 1/4 diyez Do için tasarlanmış sistem.

Şekilde 4.1'de gösterilen sistemde, kırmızı renk ile vurgulanan anahtar ile gri renkle vurgulanan anahtar birbirinden bağımsız bir işleve sahiptir. Gri ile vurgulanan Kingma'nın eklemiş olduğu mikrotonal anahtar flüt üzerinde bağımsız bir tuş ile açılabilir tasarlanmıştır. Anahtarın kullanımı, Boehm sistemde kullanılan karışık bir dizilimi olan alternatif parmak kombinasyonu ihtiyacını ortadan kaldırmıştır. Bu sistem, Boehm sistem flüt ile mikrotonal sesleri üretmek için gereken uzun süreli metot çalışma ihtiyacını ortadan kaldırmış ve sistem olarak daha kısa süreli bir çalışma ile seslerin elde edilebileceği varsayılmıştır.

Yapılan çalışmalarda Kingma'nın flüt üzerine eklemiş olduğu 6 anahtarın flüt üzerinde hassas bir ağırlık eklediğini ortaya koymuştur. Bu ağırlığın, icracıyı hareket konusunda kısıtladığı ve parmaklara yüklenen yeni ağırlık oranının flütün icrası esnasında seri pasajlarda kısıtlama oluşturduğu görülmüştür. Kingma'nın tasarlamış olduğu bu 6 yeni anahtar içeren flüt tasarımı için gelişmiş bir literatür metot bulunmaması, Boehm sistem flütün ise literatür metot çalışmaları konusunda gelişmiş ve kaynakların erişilebilir bir seviyede olması Boehm sistem flütün Çağdaş repetuar içerisinde yaygın kullanımını desteklemiştir.

KAYNAKÇA

- Fernqvist, C. (2012). The Contemporary Flute: Designs and Concepts. York: University of York, 12.
- Selanik, Cavidan. 1996. Müzik Sanatının Tarihsel Serüveni "Müziğin Görkemli Yolculuğu". Ankara: Doruk Yayımcılık.
- İlyasoğlu, Evin. 2009. Zaman İçinde Müzik. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mimaroglu, İlhan. 1995. Müzik Tarihi. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Campbell Murray, Greated Clive, Myers Arnold. 2004. Musical Instruments. New York: Oxford University Press.

- Boehm, Theobald. 1882. An Essay on the Construction of Flutes: Giving a History and Description of the Most Recent Improvements, with an Explanation of the principles of Acoustics Applicable to the Manufacture of Wind Instruments. Rudall, Carte & Company.
- Dik, Ceren. (2016). Flüt çalgısının gelişim sürecinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (6), 326-336.
- Say, Ahmet. 1997. Müzik Tarihi. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Wainwright J., & Holman P. (Ed.). (2005). From Renaissance to Baroque Change in Instruments and Instrumental Music in The Seventeenth Century. Aldersholt: Ashgate Publishing Limited.
- Denison, M. P. (1963). The flute: History, literature, and use in the public schools (Order No. EP62111). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1652567151). Retrieved from
- Reisenweaver, A. J. (2011). The Development of the Flute as a Solo Instrument from the Medieval to the Baroque Era.
- Fitzgibbon, H. M. (1914). The story of the flute. London: Walter Scott; New York: C. Scribner.
- Denison, M. B. (1967). The flute: History, literature, and use in the public schools (Yayın No. EP62111) [Yüksek Lisans Tezi, Southern California University]. ProQuest Dissertations & Theses Global LLC.
- Toff, N. (2012). The flute book: a complete guide for students and performers. Oxford University Press.
- Giroux, P. H. (1953). The History of the Flute and its Music in the United States. Journal of Research in Music Education, 1(1), 68-73.)
- Vitullo, S. E. (2013). The History and Process of the Development of the Modern Flute.
- Schulze-Johnson, V. (1992). Boehm's cylindrical flute of 1847: a study of its evolution, its improved performance characteristics, and its major proponents. New York University.
- Bowman, C. A. (1988). The evolution of the transverse flute from the Baroque era. California State University, Long Beach.
- Willis, M. E. (1982). Notation and performance of avant-garde literature for the solo flute. University of Florida.
- Worman, W. E. (1975). Boehm's Design of the Flute: a Comparison with that of Rockstro. The Galpin Society Journal, 107-120.
- Bohnet, A. A. C. (1985). The transcription as a supplement to nineteenth century flute repertoire. Texas Tech University.
- Taylor, E. (2019). *The influence of the boehm system flute on 19th century virtuosity* (Order No. 13882325). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2234481561).
- Bethea, S. (2008). The flute music of Carl Reinecke. University of Washington.
- Wynn, J. (1929). The Flute. The Musical Quarterly, 15(3), 469-474
- Cook, A. (2016). Encounters with the Avant-Garde: Four Case Studies in the Reception History of Contemporary Flute Works (1971 to present). West Virginia University.
- Botieff, J. D. (2015). Flute extended techniques: A practice guide and analytical study of "Hatching Aliens" by Ian Clarke. California State University, Long Beach.
- Davis, J. E. (1997). The extended alto flute: The history and development of the alto flute, with a study of modern alto flute design and its effect on extended techniques in alto flute repertoire and pedagogical materials (Doctoral dissertation, The University of Arizona).
- Davis, M. J. (1993). Creative strategies for teaching extended flute techniques: A pedagogical approach with a performance and analysis of an original work, "Dream Weaving for Flute and Tape". Teachers College, Columbia University.

- Mellott, G. K. (1964). A survey of contemporary flute solo literature with analyses of representative compositions. The University of Iowa.
- Arkoudis, E. V. (2019). Contemporary Music Notation for the Flute: A Unified Guide to Notational Symbols for Composers and Performers. West Virginia University.
- Shiung, C. Y. (2008). *The Brannen-Cooper Kingma system flute: A resource thesaurus of multiphonic production capability* (Doctoral dissertation, New York University, School of Education).



Makale id= 34

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-6467-1888

| 392

Ortaokul Beşinci Sınıf Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Bir Eylem Araştırması**Prof.Dr. Murat Özbay¹, Araştırmacı Mehmet Karaduman¹**¹ Kırıkkale Üniversitesi

*Corresponding author: Mehmet Karaduman

Özet: Okuma becerisi, Türkçenin dört temel dil becerisinden biri olmakla beraber Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda sıklıkla üzerinde durulan bir dil becerisidir. Ülkemizde basılı/görsel yayın araçları son zamanlarda ciddi anlamda artmasına rağmen okuma alışkanlığı noktasında ifade edilen seviyeye ulaşamadığı araştırma raporlarında mevcuttur. Araştırma, ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik eylem araştırmasını içermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale'nin Yahşihan ilçesinde yer alan bir ortaokuldaki 25 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda veriler, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırıkkale/Yahşihan'da bir ortaokulda öğrenim gören 25 öğrenciden toplanmıştır. Öğrencilerle odak grup görüşmesi şeklinde iki grup halinde bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede kitap okuma alışkanlıklarını belirleme yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her öğrencinin verdiği cevaplar kayıt altına alınarak kitap okumama nedenleri üzerinde analizler yapılmış ve eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı sonrası çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde öğrencilerin okuma eğilimleri ve okuma düzeyleri hakkında veriler elde edilmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin gerek okuma eğilimleri gerek okuma düzeylerinde ciddi artışlar görülmüştür. Bu bağlamda, uygulanan eylem planının beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma Alışkanlığı, eylem Araştırması, öğretmen, öğrenci.

An Action Research On the Acquisition of Reading Habit of Secondary School Fifth Grade Students

Abstract: Reading skill is one of the four basic language skills of Turkish and is a language skill that is frequently emphasized in the Secondary School Turkish Teaching Program. Although printed/visual broadcasting tools have increased significantly in our country recently, it is available in research reports that the level of reading habits has not been reached. The research includes action research to help middle school students gain reading habits. The study group of the research consists of 25 fifth grade students in a middle school in Yahşihan district of Kırıkkale. In this context, data were collected from 25 students studying in a middle school in Kırıkkale/Yahşihan in the 2023-2024 academic year. An interview was conducted with the students in two groups in the form of a focus group interview. A semi-structured interview form was used to determine their reading habits. The interviews with the students were conducted before the implementation of the action plan and after the implementation of the action plan. The answers given by each student were recorded and the reasons for not reading books were analyzed and an action plan was prepared. In the interviews conducted with the study group after the action plan, data on students' reading tendencies and reading levels were obtained. When these data were evaluated, significant increases were observed in both students' reading tendencies and reading levels. In this context, it was shown that the action plan implemented was effective in fifth grade students' acquisition of reading habits.

Keywords: Reading, Reading Habit, Student, Teacher, Action Research.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında özellikle teknolojik gelişmelerin bir getirisi olarak bilginin sürekli değiştiği ve geliştiği kaçınılmaz bir gerçektir. İnsanoğlu da buna paralel olarak sürekli kendini yenileme ve geliştirme gayreti içindedir. Dünyada olup biten gelişmeleri takip etmek, bu gelişmelerle ilgili bir yorum yapabilmek, bilgiyi güncellemek ve yeniden yapılandırabilmek özellikle günümüz dünyasında insandan beklenen önemli kazanımlardır. Bu bağlamda bilgiye ulaşmanın, onu sürekli takip etmenin ve gerektiğinde değerlendirmeler yaparak bilgiyi güncellemenin yolu en başta okumaktan geçmektedir (Özbay, 2014). Bunun yanı sıra insan; salt değişen dünyayı kavramak, teknolojik gelişmeleri takip onu anlamlandırmak için okumaya ihtiyaç duymaz. Zira günlük yaşantının anlamlı kılınabilmesi adına gazete okurken, dizi izlerken, vatandaş olarak hak ve sorumluluklarımızın farkına varırken, mağazada bir alışveriş yaparken ve daha sayamayacağımız birçok durumda okuma eylemi bizler için elzem haline gelmektedir (Akyol, 2013).

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990). Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketleriyle zihnin, anlama kavrama çabasıyla meydana gelen karmaşık bir faaliyettir (Aytaş, 2005). Bu tanımlardan yola çıkıldığında okuma işinin yazılı bir görselde var olanları görme, anlama ve yorumlama sürecini kapsadığı söylenebilmektedir. Bu süreci sağlıklı bir şekilde yaşayan birey, okuduklarını zihninde yapılandırdıktan sonra farklı bir bakış açısı edinerek hayatı yorumlama gücünü artırarak okuma ve yazma becerilerini geliştirebilirler (Gün, 2012). Birey, okuma sürecini aktif olarak yaşadığında zihinsel becerilerini rahatlıkla yapabileceklerdir. Düşüncelerini ifade edip kağıda dökebileceklerdir. Ne var ki hayatta edinilen bir beceri, alışkanlığa döndüğü yani devamlılığı olduğu sürece anlamlıdır. Bu nedenle bireyin okuma becerisinden sonra bir üst beceri olan okuma alışkanlığına sahip olması önem arz etmektedir (Sevmez, 2009). Milli eğitim sisteminde öğrencilerin , Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemeleri amaçlanmıştır (Meb, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin geniş ve hür dünya görüşüne sahip olabilmeleri, kültürel açıdan kendilerini geliştirebilmeleri için okuma becerisi alışkanlığının yanında daha elzem olması açısından okuma alışkanlığını da edinmiş olmaları gerekmektedir. Doğanay (2011), okuma alışkanlığını “Bireyin okumayı bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde eleştirici bir nitelikte gerçekleştirmesi.” şeklinde tanımlamıştır. Okumanın dil becerilerini geliştirmesi, akademi başarıyı artırması, sosyal ve kültürel yönü sağlam kişiliklerin kazanılmasına etki etmesi gibi birçok yaşamsal beceriyi edinmenin merkezinde olması okuma becerisi ve okuma alışkanlığının üzerinde ciddiyetle durulması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Karadağ, 2014). Alışkanlık kazanma her beceride olduğu gibi kitap okuma alışkanlığı konusunda da uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin içinde çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerin başında çocuğun ailesi, içinde bulunduğu toplumu, okulu ve öğretmeni gelmektedir (Gürçan, 1 Çocuğun 6 yaşından itibaren okulla tanışması, ailenin çocuğa okuma yazma alışkanlığı kazandırma konusundaki sorumluluğu daha çok okula, doğal olarak da öğretmene devredilmektedir. Zira çocuk, okul çağı dönemi geldiğinde eğitim-öğretim sürecini daha planlı ve programlı bir şekilde yaşayacağı ortama girmiş bulunmaktadır. Okul dönemine başlayan çocuğa milli eğitimin hedefleri doğrultusunda sosyal, kültürel ve sanatsal değerlere ait kazanımların daha planlı, programlı bir şekilde verilmesi amaç edinilmektedir. Çünkü okullar, ‘bir milletin kültürünü meydana getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisidir.’ şeklinde tanımlı yapılan eğitim programı ile ‘eğitim programında gösterilen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, fiziki imkanlar, ders malzemeleri gibi unsurları kapsayan bir bütündür.’ şeklinde ifade edilen bir öğretim programına sahiptir (Özbay, 1997:34). Okullarda böylesi bir durumun söz konusu olması, çocuğun okuma alışkanlığını kazanması ve devamlılığını sağlaması noktasında sürece olumlu yönde etki edeceği açıktır. Özellikle okullarda kütüphanenin var olması ve zengin donanımlara sahip olması, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları noktasında elzem bir durumdadır. Okuma zevk ve alışkanlığı ailede başlar ve büyük ölçüde okulda olgunlaşır. Bu anlamda okulda yer alan kütüphanelerin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığı bireysel olduğu kadar da toplumun gelişmişlik göstergesiyle de yakından ilişkilidir (Aydoğdu, 2020: 203).

Herhangi bir becerinin kazanılarak alışkanlık halini alması için uzun bir süreç içermesi gerekmektedir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı ediniminde öncelikle okuma becerisinin kazanılması, sonrasında bu becerinin okuma sevgisiyle pekiştirilerek alışkanlığa dönüşmesi beklenen durumdur. Okuma alışkanlığı sürecinde okumaya karşı sevgi ve olumlu tutumun oluşmasında aile ve okul başta gelmektedir. Bu bağlamda sırasıyla anne-baba, öğretmen ve araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Okuma alışkanlığı konusuyla ilgili olarak alan taraması yapıldığında bugüne kadar okuma alışkanlıklarının, okuma ilgi ve tutumlarının tespitine yönelik çalışmaların yapıldığı gözlemlenmektedir. Buna karşılık okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara pek rastlandığı söylenememektedir. Çocuğun ailede örtük program çerçevesinde okumaya karşı geliştirdiği veya geliştireceği okuma tutumlarına örgün eğitim-öğretim programlarında daha planlı şekilde sahip olacağı doğal olarak beklenen durumdur. Araştırma, bu nedenle okuma alışkanlığı okul ortamında kazandırmaya yönelik bir eylem planının hazırlanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra okuma alışkanlıklarını kazandırmaya yönelik yapılan eylem araştırmalarında örneklem olarak birinci, ikinci veya dördüncü sınıftaki öğrencilerin yer aldıkları görülmüştür. Buna neden olarak ilkökul birinci kademedeki okuma-yazma öğrenilmesi ve bunun olumlu bir okuma tutumuna dönüştürülmesinin kritik dönem olarak görülmesi düşünülmektedir (Altıntop, 2019). Okuma yeteneğinin ilkökulda ortaya çıkması, ortaokulda gelişmesi ve lisede ise bu yeteneğe yön verilmesi bu durumu doğrulamaktadır (Barker ve Escorpit, 1973). Ancak okuma yeteneğine sahip olunması kadar onu geliştirmek de elzem bir durumdur. Bu bağlamda ortaokul beşinci sınıf, okuma düzeylerinin ilerlemiş olduğu ve okumaya duyulan ilginin yoğun olduğu dönemdir (Künyeli, 1993). Çocuğun 10-12 yaşları arası dönemi, çocuğun yetişkinlik döneminde okuma alışkanlığının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda beşinci sınıfta okuma desteğine ciddi anlamda ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, araştırmanın beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okuma alışkanlığı konusuna, Milli eğitimin hedefleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe öğretim programlarında önemli ölçüde yer verilmiştir. En son hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda (2019:10) okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının kazanılmasının hedeflenmesi, Program'ın özel amaçlar başlığı altında yer almıştır. Bu bağlamda ortaokul dönemi, çocukta okuma ilgi ve sevgisinin daha çok ön plana çıktığı dönem olması sebebiyle önemlidir. Bu ilgi ve tutumun öğrencide olumlu bir iklimde yaşanması adına Türkçe öğretmenlerinin etkisi söz konusu olmaktadır. Araştırmanın, özellikle Türkçe öğretmenlerine, öğrencilere ve bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara eylem bağlamında katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırma problemleri belirlenmiştir.

- 1)Öğrencilerin kitap okuma eğilimleri nasıldır?
- 2)Öğrencilerin kitap okuma düzeyleri nasıldır?
- 3)Öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- 4)Öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığını artırmaya yönelik çözüm önerileri nelerdir?

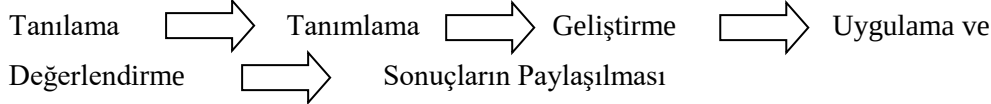
YÖNTEM

Araştırmanın Modeli/Deseni

Çalışma, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını artırmaya yönelik bir amaç taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın içeriğine uygun olacağı düşünüldüğünden çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması seçilmiştir. Beyhan (2013), eylem araştırmasını ‘ eğitim örgütlerinde çalışanların (öğretmen, yönetici, uzman vb.) kendi durumlarına özgü problemlerine çözüm üretmede veya kendilerini yenileyebilmelerine yönelik olarak kullandıkları bir araç’ olarak tanımlamaktadır. Johnson (2015) ise eylem araştırmasını gerçek bir okul problemi ya da durumunu çalışma süreci olarak nitelendirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2018), eylem araştırmalarında araştırma ve uygulama sürecinin bir araya getirildiğini ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarıldığını belirtmektedir. Bu tanım ve açıklamalardan hareketle eylem araştırmasının eğitim kurumlarında önemli bir işleve sahip olduğu görülmektedir. Eğitim örgütlerinde uygulayıcılar, eylem araştırmasını kullanarak yaptıkları çalışmalarla ilgili ivedi bir şekilde alacakları dönütler aracılığıyla çalışma sürecini daha başarılı bir şekilde planlayabilmektedirler. Eylem araştırması, örgün eğitimin en önemli kurumu olan

okullarda veya sınıflarda herhangi bir problemin çözümü için kullanılacağı gibi ders programlarının iyileştirilmesinde de kullanılabilir. Bu anlamda eylem araştırmasını kullanan bir öğretmen veya uygulayıcı, etkinliklerini geliştirerek öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine imkan sağlamış olur. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerinin daha başarılı bir şekilde yürütülmesi amacına kuşkusuz hizmet edecektir.

Eylem araştırmalarının temeli bir sorunla ortaya çıkmaktadır. Araştırmacı, sorunu tespit ettikten sonra gerek bireysel birikimleri gerekse alacağı mesleki destekle birlikte bu sorunu çözmeyi ve karşılaşılan durumu daha nitelikli hale getirmeyi amaçlar (Öztürk vd., 2013). Araştırmacı, eylem araştırmasında sonuca ulaşmak için beş aşamayı takip etmektedir. Bu aşamalar sırasıyla aşağıda gösterilmiştir:



Araştırmacının eylem planı sonrasında çalışma grubunda istenilir nitelikte bir değişiklik görülmezse araştırmacının eylem planını baştan yapması gerekmektedir. Bununla birlikte planın her uygulama aşamasında uzman görüşünden yararlanarak sürecin işleyişi ile daha sağlıklı dönütler alması mümkün olacaktır.

Eylem araştırması yöntemiyle yapılan bu çalışmada beş aşama izlenmiştir:

1) Problemin tespitiyle ilgili veri toplama

- Öğrencilerin okumaya yönelik eğilimleri nasıldır?
- Öğrencilerin okuma süreci ne düzeydedir?
- Öğrencilere göre aktif olarak kitap okumamalarının sebebi/sebepleri nelerdir?
- Öğrencilere göre okuma alışkanlıklarını artırmalarına yönelik olarak çözüm önerileri nelerdir?

2) Problemlerle ilgili elde edilen verilerin analizi

3) Problemin çözümü için eylem planının hazırlanması

4) Eylem planının uygulanması

5) Eylem planı sonrası elde edilen verilerin analizi

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ili Yahşihan ilçesinde bir okulda öğrenim gören 25 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 13' ü kız, 12' si erkektir. Öğrencilerin isimleri araştırma kapsamında hiçbir şekilde belirtilmemiş olup Ö 1, Ö 2 ...Ö 25 şeklinde isimlerinde yapılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerle ilgili tüm görsellerde öğrencilerin tanınmamasına, yüz kısmının belirgin olmamasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda gerçekleşen görüşmelerle, gözlem formlarıyla, öğrenci ürünleri ve araştırmacı günlükleri ile toplanmıştır.

Okuma Alışkanlığını Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu (EK-A)

Görüşme, daha çok nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) görüşmeyi cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden bilgi toplama olarak tanımlamışlardır. Görüşme, esnek bir araştırma aracı olduğundan araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler basit seçenekli cevaplamayı içermesi nedeniyle hem katılımcılar hem de araştırmacılar açısından kullanımını kolaylaştırmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüşmelerin görüşülen kişiye kendini daha iyi ifade edebilme imkanı sağlaması, analizlerin kolaylığı, araştırmalarda derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra araştırma sürecinde kontrolün kaybedilmesi, araştırma

amacına uygun olmayacak konularda fazla zaman harcanması gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmacı, görüşme sürecini iyi planlamalıdır.

Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) görüşme sorularının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken üç ana kriterin olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre görüşmede tasarlanacak olan sorular ilgili olmalı, cevaplama kolaylığı olmalı ve görüşmede uygun katılımcılar seçilmelidir. Soruların tasarlanması aşamasından sonra önemli olan soruların nasıl uygulanacağıdır. Bu bağlamda katılımcılarla araştırmacı arasında olumlu bir bağ kurması, veri toplamanın uzun sürmesi beklenen durumlarda zamandan tasarruf sağlaması ve daha karmaşık soruların sorulabilmesi nedeniyle görüşmelerin yüz yüze görüşme tekniğiyle yapılması diğer görüşme yöntemlerinden daha etkili olmaktadır.

Görüşme soruları hazırlanırken araştırma amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma problemlerine cevap olacak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının kapsam geçerliliği için de uzman görüşü alınmış, görüşme sorularına bir madde daha eklenerek 11 soru üzerinden görüşme yüz yüze şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama

Araştırma ile ilgili verilerin elde edilmesi için öncelikle Kırıkkale Üniversitesi Etik Komisyonundan etik kurulu izni (EK-C) ve uygulamanın yapılması için Kırıkkale Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (EK-D) alınmıştır.

Öğrenciler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları doğrultusunda uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere öğrencilerle iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Her görüşme ile ilgili kayıtlar tutulmuştur. Görüşme, uygulamanın zaman yönünden ekonomik olması adına odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılımın sağlanması gönüllülük esasına dayalı olup görüşmede elde edilen verilerin bu araştırmaya katkı sağlayacağı katılımcılara belirtilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde okuma ilgi ve tutumlarını artırmaya yönelik olarak yaptıkları etkinlikler değerlendirilerek 7 haftalık bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planının her haftasında okuma alışkanlığını kazandırmaya ve artırmaya yönelik farklı etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler bahçede okuma, kitabı kürsüde anlatma, kütüphanede okuma, veli ile okuma, kitap ayracı hazırlama, okuma yarışı, kitaplık hazırlama, okudukları kitabı canlandırma, kitaplarla ilgili sunum yapma vb. gibi öğrencilere okumaya karşı ilgilerini artırmaya yönelik etkinliklerdir. Eylem planı doğrultusunda her hafta belirlenen etkinliklerden bir tanesi yapılmış; etkinliklerle ilgili öğrenci ürünleri, araştırmacı günlükleri ve öğretmen gözlemleri kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planının mesleki anlamda da değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Eylem planının her haftası için uzman görüşü alınmış, yapılan haftalık uygulamalarla eylem planının değerlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre eylem planıyla ilgili süreç planlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerle okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik olarak bazı sorular sorulmuştur. Bu sorular yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır. Görüşme öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliliği ve görüşme sürecinin sağlıklı yapılabilmesi adına uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış form çerçevesinde uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), içerik analizi ile toplanan verileri açıklayarak kavramlara ve ilişkilere ulaşılacağını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra betimsel analizde özetlenen verilerin içerik analizi ile daha derin bir şekilde işleme tabi tutulduğunu belirtmişlerdir. İçerik analizinin belirli aşamaları bulunmaktadır. Verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, tema ve kodlara göre düzenleme ve tanımlama yapılması, son olarak da bulguların yorumlanması yer almaktadır. Verilerin içerik analizi ve kodlamanın yapılması sürecinde iki araştırmacıdan öğrencilerden alınan verilerin yorumlanması istenmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasına ait görüşmelerden elde edilen kodlar ve temaların birbiriyle paralellik taşıdığı belirlenmiştir. Öğrenci cevapları bir metin haline dönüştürüldükten sonra metinler İçerik analizi ile değerlendirme yapılırken kayıt altına alınan öğrenci cevapları doğrudan alıntılanarak araştırma verilerinin güvenilir bir tutumla oluşturulmasına çalışılmıştır.

Tablo 1. Verilerin toplanması ve analizi

Alt problemler	Verilerin toplanması	Verilerin analizi
Öğrencilerin okuma eğilimleri nasıldır?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu .	İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır
Öğrencilerin okuma düzeyi nasıldır?	Görüşme yapılarak bilgiler kaydedilmiştir.	İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır.
Öğrencilerin aktif olarak kitap okumamalarının sebepleri nelerdir?	Yüz yüze görüşme	İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır
Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını artırmaya yönelik çözüm önerileri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı, ‘Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı nasıl kazandırılır, var olan okuma alışkanlıkları nasıl daha artırılabilir?’ sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmada, beşinci sınıf olarak çalışma grubunun yer almasında beşinci sınıfta okuma alışkanlığı edinmenin yetişkinlik dönemlerinde iyi bir okuma alışkanlığı kazanmaya temel oluşturması ve bunun birçok bilimsel çalışmada da ifade edilmesi bakımından etkili olmuştur. Bu araştırma ile ilgili elde edilen veriler genellikle çalışma grubundan alınan verilerdir. Okuma alışkanlığı kazanımı konusunda yapılan çalışmalarda, çalışma grubu dışında öğrenci velileri ve öğretmenlerden de veri alındıkları görülmüştür. Fakat bu çalışmalarda çalışma grubunda yer alan öğrenciler daha çok ilköğretim sınıf düzeyindedir (Yurtbakan, 2017; Altıntop, 2019). Okul kültürüne uyum, okul başarısı gibi konularda veli ile yapılan iş birliği tabii olarak daha ön plana çıkmaktadır. İlköğretim ikinci kademede yer alan öğrenciler için ise bu durum biraz daha farklı seyretmektedir. Aynı zamanda bir beşinci sınıf rehber öğretmeni olmam sebebiyle yaptığımız veli toplantılarında ‘Evde öğrenciye ders çalıştıramıyoruz, eline asla kitap almıyor, ebeveyn olarak deneyimlerimizi anlattığımızda hiç dinlemek istemiyor...’ şeklinde ifadelerle sıkça rastlanmaktadır. Velilerden alınan dönütler değerlendirildiğinde bu yaş grubunda yer alan öğrencilerin artık kendi başlarına eğitim öğretim sürecinde daha etkin oldukları, gerek ders içi gerek ders dışı etkinliklerde bireysel anlamda farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumdan hareketle okuma alışkanlığı kazanma veya var olan okuma alışkanlıklarını artırabilme adına bu süreci daha çok öğrencinin kendisiyle yönetmekte fayda olacağı öngörülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanacak olan eylem planı çerçevesinde, okuma alışkanlığının kazandırılması ve eylem planının temelini oluşturması bakımından dört alt soru belirlenmiştir:

Öğrencilerin kitap okuma eğilimleri nasıldır?

Öğrencilerin kitap okuma düzeyleri nasıldır?

Öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığı kazanamamalarının nedenleri nelerdir?

Öğrencilere göre kitap okuma alışkanlığını kazanmak için neler yapılabilir?

Eylem planının hazırlanmasından önce bu dört soruya belirlenen ölçme araçlarıyla cevaplar bulmaya çalışılmıştır. Eylem planı, bu bulgulardan hareketle hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eylem planının etkisini ortaya koymak adına planın her aşamasında uzman görüşünden değerlendirme alınmıştır. Ayrıca okulda bulunan iki Türkçe öğretmeninden de eylem planı ile ilgili gözlem yapmaları istenmiştir. Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlarla ilgili olarak eylem planı öncesi ve eylem planı uygulama sonrası bulgu ve yorumlar olmak üzere sırasıyla yer verilmiştir.

I.Eylem Planının Uygulanmasından Önce Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine ilişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin okumaya yönelik eğilimleri hakkında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşme öncesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda okuma eğilimlerini belirlemeye yönelik üç soru bulunmaktadır. Formdaki diğer sorular ise öğrencilerin okuma düzeylerinin belirlemeye yöneliktir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrudan kaydedilmiş ve bulgu olarak öğrenci metinleri doğrudan verilmiştir.

Sorular

- Kitap okuma ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Kitap okumanıza/okumamanıza etki eden bir durum söz konusu mudur, belirtiniz.
- ‘Şöyle olsa daha çok kitap okurum.’ dediğiniz ne gibi durumlar olabilir?

Çalışma grubunun kitap okumaya yönelik eğilimlerini tespit etmek amacıyla sorulan üç soruyla ilgili elde edilen bulgular şu şekildedir:

Kitap okumayı çok sevmişimdir, kendimi kötü hissettiğimde okurum. Günde 80 sayfa okurum. (Ö-1)

Kitap okumak sıkıcı, diğer aktiviteler daha eğlenceli. Günde 2 sayfa okurum. (Ö-2)

Kitap okumayı sevmiyorum, sıkıcı geliyor. Ödül veya etkinlik olursa daha çok kitap okurum. (Ö-3)

Zamanım olmadığı için okumuyorum. Etkinliklerle dolu olursa daha çok okurum. (Ö-4)

Kitap okumayı seviyorum. Beni saran kitapları okuyorum. Alıştım kitap okumaya, 10 sayfa okurum. Sınıfta araç yapma gibi etkinlikler olursa daha çok kitap okurum. (Ö-5)

Kitap okumayı fazla sevmiyorum, üşeniyorum. Ödül koyarlarsa daha çok okurum. (Ö-6)

Çok sevmiyorum. Telefon, tablet daha eğlenceli geliyor. Kitap okumaya yarım saat ayırıyorum, telefon ve tablete 2 saat ayırıyorum. (Ö-7)

Kitap okumak sıkıcı geliyor, beni sarmıyor. Sonunda futbol ödülü gibi bir şey olursa okurum. (Ö-8)

Sıkıcı geliyor, tablet ve telefon daha iyi. Sonunda benim sevdiğim bir şey olursa (yarış gibi) daha çok okurum. (Ö-9)

Kitap, kelime dağarcığımı genişletiyor; daha iyi anlamamı sağlıyor. 50 sayfa kitap okurum. Kitaplığında 20 adet kitap bulunmakta, kendi kitabımızı yazarsak daha çok okurum. (Ö-10)

Kitap, sıkıntımı gideriyor. 5 ile 30 sayfa arası okurum gün içinde. Kitap okumaya yönelik ilgiyi artırmak için yarışmalar olabilir. (Ö-11)

Eğlenceli, sıkıldığım zaman eğlendiriyor. 20 sayfa okurum. Ödül olursa dshs çok okurum. (Ö-12)

10 sayfa kitap okurum, ailem orta düzey bir okuyucu. Ödül olur, etkinlikler hazırlanırsa daha çok kitap okurum. (Ö-13)

Bana sıkıcı geliyor, aktivite ve eğlence yok, beni bezdiriyor. (Ö-14)

Kitap okumayı seviyorum, alanıma uygun kitaplar olursa daha iyi olur. Polisiye romanlarını çok severim, gerisi sarmıyor. (Ö-15)

Kitap okumak bana sıkıcı geliyor, uykum geliyor. Daha eğlenceli yazabilirler. Resimli, görselli şekilde olsa daha iyi olurdu. Okuma becerileri dersinde kitaplarımızla ilgili bir pano, köşe gibi bir şey yapabiliriz. (Ö-16)

Kitap okumayı biraz severim, biraz sevmem. Sıkıcı olur. Bunun yerine görseller olabilir. Kütüphanede okuma etkinlikleri yapabiliriz. (Ö-17)

Birkaç dergiye üyeyim aslında ama okumak sıkıcı geliyor. Macera kitapları hoşuma gidiyor. Eğlenceli olursa hoşuma gider. Farklı yerlerde okursak iyi olabilir. (Ö-18)

Günde 30 sayfa okurum, kitaplar bana eğlenceli geliyor. Sakin olan yerde okurum. Okuduğumuzu anlatabiliriz, kitaplar hakkında konuşmalar yapabiliriz, okumaya karşı ilgi böyle artabilir. (Ö-19)

Kitap okumak zihinsel görüşümüzü artırır. Bilgi sayımız artar. Tiyatro yapmak için de kitap okunabilir. Kitaplarla ilgili canlandırmalar yapılabilir diziler gibi. (Ö-20)

Okumak hayalperestliği artırıyor. Okuduğum sahneyi canlandırıyorum. Macera iyi oluyor, okumakla ilgili konferans verebiliriz, önemini anlatmalıyız. (Ö-21)

Kitaplar sevimli, bilgilendirici olmalı, sadece hikaye ve roman olmamalı. Kitap köşesi yapacağız. Okumayı geliştirir. (Ö-22)

İstediğin kitabı okumalı, macera gibi. Sonunu bilmiyorsun. Canlandırma veya anlatma yapabiliriz, fikirlerini söyleyebilirler. (Ö-23)

Günde 5 sayfa okurum, kafam estikçe okurum. Annem baskılıyor kitap okumam için. (Ö-24)

Günde 30 sayfa okurum. Kitabı hayal edip kafamda kurarım. Her gün okurum. (Ö-25)

Öğrencilerin eylem planı öncesinde okuma eğilimleriyle ilgili şu verilere ulaşılmıştır:

- 10 öğrenci, okumayı sıkıcı bulduğunu ifade etmektedir.
- Okumayı sevmediğini söyleyen 3 öğrenci bulunmaktadır.
- Bazen sevip bazen sevmediğini söyleyen 1 öğrenci bulunmaktadır.
- 9 öğrenci genel olarak okumayı sevdiklerini ifade etmiştir.
- Diğer öğrenciler, kitap okumakla ilgili düşüncelerini anlamaya yönelik olarak hazırlanan bu soruya olumlu veya olumsuz anlamda bir yanıt vermemişlerdir.

Öğrencilerin Okuma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eylem planı öncesinde öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında bulgulara ilişkin verilere öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin veri elde etmek amacıyla ‘Günde kaç sayfa kitap okuyorsunuz, ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?’ şeklinde sorular sorulmuş ve öğrencilerin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Günde 50 sayfa okurum. Her gün okurum. (Ö-1)

Günde 2 sayfa okurum. Bazen okurum. (Ö-2)

Zamanım olmadığı için okuyamıyorum. (Ö-4)

10 sayfa okurum günde. (Ö-5)

Kitap okumaya yarım saat ayırıyorum. (Ö-7)

Kitap okumaya üşeniyorum. (Ö-6)

Günde 40-45 sayfa okuyorum. Her gün okurum. (Ö-10)

Genel olarak günde 5-30 sayfa okuyorum. (Ö-11)

20 sayfa okurum. Haftada 4-5 gün okurum. (Ö-12)

10 sayfa okurum. Bazen okurum. (Ö-13)

Günde 30-35 sayfa okurum. Her gün okurum. (Ö-19)

5 sayfa okurum, kafam estikçe okurum (Ö-24)

Her gün kitap okumam, bazen okurum. (Ö-25)

Günde 15-20 sayfa okurum ama her gün okumam. (Ö-14)

Haftanın genellikle 4-5 günü okurum. 15-20 sayfa okurum.(Ö-3)

Her gün kitap okumam, sıkılıyorum. Okuduğum zamanlar 4-5 sayfa okuyorum. (Ö-15)

Her gün okumam. 15-20 sayfa okurum. (Ö-16)

Kitap okurken biraz üşenirim. Her gün okumam, 15-20 sayfa okurum.(Ö-8)

30 sayfa okurum, kitabı her gün okurum. (Ö-9)

Haftada 2-3 gün 5-6 sayfa okurum.(Ö-23)

Haftada 3-4 gün 10-15 sayfa okuyorum. (Ö-18)

Haftada 1-2 gün okurum.(Ö-20)

Haftada 2 gün falan okurum. 10 sayfa okurum. (Ö-21)

Her gün okumam, bazı günler okurum. 10-15 sayfa okurum. (Ö-22)

Kitaplığım olmadığı için kitap koymaya yerim yoktu evde, bu sebepten okumayı da çok sevmiyorum. 5-10 sayfa okuyorum. (Ö-17)

Öğrencilerin eylem planı öncesi okuma sıklıkları ve okudukları sayfa sayıları şu şekildedir:

Okuma sıklıkları

- ‘Haftada her gün okurum.’ diyen 4 öğrenci bulunmaktadır.
- ‘Haftada 3-5 gün kitap okuyorum.’ diyen 3 öğrenci bulunmaktadır.
- ‘Bazen kitap okurum.’ diyen 5 ve en fazla 3 gün okuduğunu belirten 3 öğrenci bulunmaktadır.
- Gün olarak tam bir sayı belirtmeyen, sadece ifadelerinden haftada 0-3 gün kitap okuduğu anlaşılan 8 öğrenci bulunmaktadır. Bazen kitap okuduğunu belirten öğrenci sayısı 16’dır.
- Gün olarak tam bir sayı belirtmeyen, sadece ifadelerinden her gün okuduğu anlaşılan 2 öğrenci bulunmaktadır.

Okudukları sayfa sayıları

- 0-10 sayfa okuyan 8 öğrenci bulunmaktadır.
- 10-30 sayfa okuyan 10 öğrenci bulunmaktadır.
- 30 sayfa üstü okuyan 3 öğrenci bulunmaktadır.
- 4 öğrenci okudukları sayfa sayıları ile ilgili rakam belirtmemiştir. Öğrencilerin ifadelerinden bir tanesinin günde yarım saat kitap okuduğu dikkate alınır 10-15 sayfa okuduğu, diğer öğrencilerin ise 10 sayfadan daha az okudukları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Okumama Nedenine İlişkin Bulgular ve Yorumu

Bu bölümde, öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin okumama nedenlerine ilişkin oluşturulan kodlar ve sıklık değerleri tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilere göre Okumama Nedenlerinin Sıklık Değerleri

Kodlar	Sıklık
Okumayı sıkıcı bulma	10
Telefon ve tablet vakit geçirme	3
Okuma amacını bilmeme	3
Okumayı sevmeme	3
Baskı hissetme	2
Okumayı eğlenceli bulmama	10
Ödül olmaması	3

Kodlar	Sıklık
Etkinliklerle desteklenmeme (sınıf, okul okumalarında)	7
Ders veya ödevden vakit bulamama	1
Kitapların görsellikten uzak olması	2
Anne-babanın okumaması	1

*Katılımcılar, birden fazla görüş ifade edebildiği için tabloda belirtilen görüş sayısı katılımcı sayısından fazladır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin okumama nedenlerine gerekçe olarak genel anlamda ‘okumayı sıkıcı bulmaları, okumayı eğlenceli bulmamaları ve okuma etkinliklerinin salt sınıflarda yürütülen bir fiziksel etkinlikle kalıp etkinliklerle desteklenmemesi’ gösterilmiştir. Öğrencilerin okumama nedenlerine ilişkin gerekçe olarak kısmen ‘baskı hissetme ve kitapların görsellikten uzak kalması’ yer almaktadır.

Öğrencilerin okumama nedenlerine ilişkin gerekçe olarak en az söylenen ise ‘ödevlerden vakit bulamama ve anne-babanın okumaması’ yer almaktadır.

Öğrencilerin ifadeleri kitap okumama gerekçelerine ilişkin olarak kodlandığında şu bulgulara ulaşılmıştır:

- ‘Bireysel etkenler’ teması 4 kod ile toplamda 26 kez gerekçe olarak gösterilmiştir.
- ‘Ailesel etkenler’ teması 2 kod ile toplamda 4 kez gerekçe olarak gösterilmiştir.
- ‘Okul kaynaklı etkenler’ teması 1 kod ile bir kez gerekçe olarak gösterilmiştir.
- ‘Çevresel etkenler’ teması 4 kod ile toplamda 15 kez gerekçe olarak gösterilmiştir.

Elde edilen veriler, öğrencilerin okumama gerekçelerine ilişkin daha çok bireysel ve çevre etkisi ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, okumama nedenlerine ilişkin olarak daha çok okumayı sıkıcı bulduklarını, bir kitabı okurken eğlendirici öğeler olmazsa bir süre sonra okumayı bıraktıklarını ve okuma faaliyetlerinde farklı etkinliklerin yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüz eğitim bilimcilerin de çocuklarda gerek dersle ilgili gerek ders dışı eğitsel faaliyetlerde çocukların dikkat sürelerinin 20-30 dk. arası olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, çocuklarla yapılan eğitsel etkinliklerin sürelerini planlama noktasında önemli bir etken olarak eğitim uygulayıcılarının karşısına çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların kitap okurken sıkılmalarında kitapların görsellik durumları oldukça etkili olan bir unsurdur. Görsel içeriklerden çok uzakta kalınarak hazırlanan kitaplar, gerek araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrenciler gerek ilköğretim çağına yer alan çocuklar açısından çok da tercih edilecek kitaplar arasında yer almamaktadır.

II.Eylem Planının Uygulanmasından Sonra Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin Okuma Eğilimlerine ilişkin Bulgular

Eylem planı sonrasında öğrencilerle tekrar görüşme yapılmış ve onlara kitap hakkındaki düşünceleri tekrar sorulmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar ve bu cevaba bağlı eylem planı öncesi ile eylem planı sonrası öğrencilerin kitap okuma eğilimleri hakkındaki değerlendirmeler şu şekildedir:

Kitabı seversem bitirebiliyorum artık. Daha fazla keyif almaya başladım. Bir günde 40-50 sayfa okuyorum. (Ö-2)

Kitap okuma etkinliklerini yaptıktan sonra kitap okumaktan daha fazla keyif alıyorum. Okuduğum gün sayısını artırdım. Her gün okuyorum artık. (Ö-1)

Daha fazla sayfa okuyorum. Sıkılmıyorum kitap okumaktan. Kitap okuduğum gün sayısı arttı. (Ö-3)

5 sayfa okuyordum. 15-20 sayfa okuyorum artık. Çok sıkılıyordum kitap okurken. Etkinlikler hoşuma gitti, etkinliklere devam etmek isterim. Haftada 3 gün okuyorum artık. (Ö-4)

Önceden kitap okumak çok sıkıcı geliyordu. Etkinlik yaptıktan sonra çok eğlendim. Biraz daha sayfa sayısı arttı. Her gün okuyorum. (Ö-5)

Eskiden 5-6 sayfa okuyordum, şimdi 10-15 sayfa okuyorum. (Ö-6)

Etkinliklerden sonra 30 sayfa yerine 40-45 sayfa okumaya başladım. Kitap okumayı zaten seviyordum ama etkinliklerle birlikte daha keyifli oldu. (Ö-7)

Sayfa sayısını 2 katına çıkardım. Kitap okumak eğlence olarak geliyor. Her gün yapıyorum. Her gün okuyorum, bazen okuyordum, her gün okuyorum. (Ö-8)

40-45 sayfa okuyorum, eskiden de 40-45 sayfa okurdum ama etkinlikler kitap okumaktan daha zevk almamı sağladı. (Ö-9)

10-15 yerine 20-25 sayfa okuyorum. Günlük okuyorum artık. Kitap okuma ile ilgili yaptığımız etkinlikler yararlı. (Ö-10)

Etkinlikler çocukları daha çok kitap okumaya alıştıran etkinliklerdendi. Karar aldım; telefon, tablet yerine kitap okuyacağım. Eskiden 30 sayfa okurdum. Şimdi 40-50 sayfa okuyorum. (Ö-11)

Önceden 15-20 sayfa okuyordum, şimdi 30 sayfa okuyorum. Kitap okumayı daha çok seviyorum. (Ö-12)

Eğlenceli geliyor etkinliklerden sonra. Artık 50-60 sayfa okuyorum. (Ö-13)

Eskiden çok sıkıcıydı, artık eğlenceli geliyor. (Ö-14)

Kitap okurken eğlenmeye başladım. 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-15)

Kitap okumak artık çok eğlenceli, eskiden 30 sayfa okuyordum. Şimdi 50-60 sayfa okuyorum. (Ö-16)

Eskiden kitap koymaya yerim yoktu. Kitap okumayı sevmiyordum. Kitaplık hazırlama etkinliği yaptık. Çok güzel bir etkinlikti. 5-10 sayfa okurdum, şimdi ise 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-17)

Kitap okuma etkinlikleri gayet iyiydi. Etkinliklere katıldım. Zorla okuyormuşum gibi hissediyordum. Etkinlikler sonrası eğlenceli geldi. Sayfa sayım arttı. (Ö-18)

Etkinlikleri beğendim. Kitap okuma etkinliği yaptım. Ayraç hazırladım. Güzel geçti. Kitap okumayı sevmiyordum, eğlenceli geliyor. Her gün okuyorum. 10-15 sayfa yerine 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-19)

Eskiden eğlenceli gelmiyordu. Şimdi eğlenceli hal aldı. Eskiden 2-3 gün 5-6 sayfa okurdum. Şimdi her gün 20 sayfa okuyorum. (Ö-20)

1-2 gün okurdum, şimdi 3-4 gün okuyorum. Eskiden 5-10 sayfa okurdum, şimdi ise 10-15 sayfa okuyorum. Siz derse girince zevk geldi, etkinlikler güzeldi. (Ö-21)

Kitap okumayı teşvik ediyor etkinlikler. Haftada 1-2 gün okurken tüm gün okuyorum. Notlar alıyorum, yeni bilgiler alıyorum. (Ö-22)

Kitap yazmayı düşünürdüm. Kitap yazma etkinlikleri yaptık. Şimdi Kitap yazma tekniklerinin uygulayarak yazmayı deneyeceğim. 2 gün 10 sayfa okurdum. Şimdi 20-25 sayfa ve daha fazla gün okuyorum. (Ö-23)

Bu etkinlikler güzel, okumamızı artırdı. Her gün okumaya çalışıyorum. 25-30 sayfa okuyorum. (Ö-24)

Tiyatrolar güzeldi. Kitap okumamızı artırıyor. 10-20 sayfa okurken artık 20-30 sayfa okumaya başladım. (Ö-25)

Öğrencilerin eylem planı sonrasında okuma eğilimleriyle ilgili şu verilere ulaşılmıştır:

- 5 öğrenci okumayı eskiden sıkıcı bulduğunu, etkinlikler sonrası ise kitap okumayı eğlenceli bulduğunu ifade etmektedir.
- 13 öğrenci kitap okuma etkinliklerini eğlenceli bulduğunu ve bu durumun kitap okumayı daha eğlenceli bulmalarına etki ettiğini ifade etti.

- Eylem planı öncesi okumayı sevmediğini söyleyen 3 öğrencinin kitap okumaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, kitap okumayı artık sevdiklerini ifade etti.
- Bir öğrenci; kitap okumayı zaten sevdiğini, kitap okuma etkinlikleri ile beraber kitap okumayı daha zevkli bulduğunu ifade etti.
- Bir öğrenci kitap okuma ile ilgili düşüncesini ifade ederken etkinliklerin yararlı olduğunu ve öğrencileri kitap okumaya teşvik edebileceğini ifade etti.
- Sınıfta eylem planı sonrası kitap okumayı sevmediğini, okumanın sıkıcı olduğunu söyleyen öğrenci bulunmamaktadır.
- Öğrenci ifadeleri dikkate alındığında neredeyse öğrencilerin hepsi kitap okumayı artık sevdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 3. Eylem Planı Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kitap Okuma Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Eylem planı öncesi		Eylem planı sonrası	
Düşünceler	Sıklık	Düşünceler	Sıklık
Kitap okumak sıkıcıdır.	10	Kitap okumak sıkıcıdır.	0
Kitap okumayı eğlenceli bulmuyorum.	10	Kitap okumayı eğlenceli bulmuyorum.	0
Kitap okumayı sevmiyorum.	9	Kitap okumayı sevmiyorum.	2
Kitap okumak önemlidir.	5	Kitap okumak önemlidir.	15
Okumak bana zor gelir.	5	Okumak bana zor gelir.	2
Kitap okumak yararlıdır.	15	Kitap okumak yararlıdır.	20

Öğrencilerin Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

Bu bölümde eylem planı sonrasında öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin okuma düzeyleri hakkında bulgulara ilişkin verilere öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde ulaşılmıştır. Yapılan görüşmede öğrencilerin okuma düzeylerine ilişkin veri elde etmek amacıyla ‘Günde kaç sayfa kitap okuyorsunuz, ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?’ şeklinde sorular sorulmuş ve öğrencilerin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar ve bu cevaba bağlı eylem planı öncesi ile eylem planı sonrası öğrencilerin kitap okuma eğilimleri hakkındaki değerlendirmeler şu şekildedir:

Bir günde 40-50 sayfa okuyorum. (Ö-2)

Okuduğum gün sayısını artırdım. Her gün okuyorum artık. (Ö-1)

Daha fazla sayfa okuyorum. Okuduğum gün sayısı arttı. (Ö-3)

Eskiden 30 sayfa okuyordum. Şimdi 50-60 sayfa okuyorum. (Ö-16)

Eskiden 2-3 gün 5-6 sayfa okurdum. Şimdi her gün 20 sayfa okuyorum. (Ö-20)

Haftada 1-2 gün okurken tüm gün okuyorum. Notlar alıyorum, yeni bilgiler alıyorum. (Ö-22)

Her gün okumaya çalışıyorum. 25-30 sayfa okuyorum. (Ö-24)

10-20 sayfa okurken artık 20-30 sayfa okumaya başladım. (Ö-25)

1-2 gün okurdum, şimdi 3-4 gün okuyorum. Eskiden 5-10 sayfa okurdum, şimdi ise 10-15 sayfa okuyorum.(Ö-21)

Her gün okuyorum. 10-15 sayfa yerine 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-19)

5 sayfa okuyordum. 15-20 sayfa okuyorum artık. Çok sıkılıyordum kitap okurken. Etkinlikler hoşuma gitti, etkinliklere devam etmek isterim. Haftada 3 gün okuyorum artık. (Ö-4)

Önceden kitap okumak çok sıkıcı geliyordu. Etkinlik yaptıktan sonra çok eğlendim. Biraz daha sayfa sayısı arttı. Her gün okuyorum. (Ö-5)

Eskiden 5-6 sayfa okuyordum, şimdi 10-15 sayfa okuyorum. (Ö-6)

Etkinliklerden sonra 30 sayfa yerine 40-45 sayfa okumaya başladım. (Ö-7)

Sayfa sayısını 2 katına çıkardım. Kitap okumak eğlence olarak geliyor. Her gün yapıyorum. Her gün okuyorum, bazen okuyordum, her gün okuyorum. (Ö-8)

40-45 sayfa okuyorum, eskiden de 40-45 sayfa okurdum ama etkinlikler kitap okumaktan daha zevk almamı sağladı. (Ö-9)

10-15 yerine 20-25 sayfa okuyorum. Günlük okuyorum artık. (Ö-10)

Eskiden 30 sayfa okurdum. Şimdi 40-50 sayfa okuyorum. (Ö-11)

Önceden 15-20 sayfa okuyordum, şimdi 30 sayfa okuyorum. (Ö-12)

Eğlenceli geliyor etkinliklerden sonra. Artık 50-60 sayfa okuyorum. (Ö-13)

Eskiden çok sıkıcıydı, artık eğlenceli geliyor. (Ö-14)

Kitap okurken eğlenmeye başladım. 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-15)

5-10 sayfa okurdum, şimdi ise 20-30 sayfa okuyorum. (Ö-17)

Kitap okuma etkinlikleri gayet iyiydi. Etkinliklere katıldım. Zorla okuyormuşum gibi hissediyordum. Etkinlikler sonrası eğlenceli geldi. Sayfa sayım arttı. (Ö-18)

2 gün 10 sayfa okurdum. Şimdi 20-25 sayfa ve daha fazla gün okuyorum. (Ö-23)

Okuma sıklıkları

- ‘Haftada her gün okurum.’ diyen 8 öğrenci bulunmaktadır.
- ‘Haftada 3-5 gün kitap okuyorum.’ diyen 3 öğrenci bulunmaktadır.
- ‘Bazen kitap okurum.’ diyen öğrenci yoktur.
- Gün olarak tam bir sayı belirtmeyen, eskisinden daha fazla okuduğu “Okuduğum gün sayısı arttı.” ifadeleriyle anlaşılan 14 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler, bir önceki görüşmelerde 1-3 gün arası kitap okuyan öğrenciler olduğuna göre eylem planı sonrası bu öğrencilerin haftada 3-5 gün okudukları anlaşılmaktadır.

Okudukları sayfa sayıları

- 0-10 sayfa okuyan öğrenci bulunmamaktadır.
- 10-30 sayfa okuyan 13 öğrenci bulunmaktadır.
- 30 sayfa üstü okuyan 5 öğrenci bulunmaktadır.
- 7 öğrenci okudukları sayfa sayıları ile ilgili tam bir sayı belirtmemişlerdir. Bunun yerine ‘Eskisinden daha fazla okuyorum, okuduğum sayfa sayım arttı.’ şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Bu öğrencilerin önceki görüşmelerden okudukları sayfa sayıları dikkate alındığında eylem planı sonrası

15-20 sayfa arası okudukları düşünülmektedir. Toplamda 10-30 sayfa arası kitap okuyan öğrenci sayısı 20'ye yükseldiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Eylem Planı Öncesi ve Sonrası Öğrencilerin Kitap Okuma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Eylem planı öncesi		Eylem planı sonrası	
Değerler	Sıklık	Değerler	Sıklık
Okuma sıklıkları	N	Okuma sıklıkları	N
Her gün okurum.	6	Her gün okurum.	8
Haftada 3-5 gün okurum.	3	Haftada 3-5 gün okurum.	17
Bazen okurum.	16	Bazen okurum.	0
Okudukları sayfa sayısı		Okudukları sayfa sayısı	
0-10 sayfa okurum.	11	0-10 sayfa okurum.	0
10-30 sayfa okurum.	11	10-30 sayfa okurum..	20
30 sayfadan fazla okurum.	3	30 sayfadan fazla okurum.	5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünü araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yapılan tartışmalar oluşturmaktadır. Bununla birlikte araştırma ile ilgili bazı öneriler de sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi ile öğrencilerin kitap okuma hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Öğrencilerle okuma eğilimlerine ilişkin yapılan görüşmeler eylem planı öncesi ve sonrasına ait olmak üzere iki defa gerçekleştirilmiştir. Eylem planı öncesinde yapılan görüşmelerde, araştırmanın çalışma grubunun yarıya yakını okumayı sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Kitap okuma etkinliklerinde, okumaya başladıktan kısa bir süre sonra sıkıldıklarını ve okumaya devam etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak okuma eylemini yorucu bulduklarını, zorunluluktan okuduklarını ve okumayı eğlenceli bulmadıklarını da ifade etmişlerdir. Yıldız ve diğerleri (2017), yapmış oldukları araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmalarında yer alan çalışma grubunda öğrencilerin tamamı kitap okumayı sıkıcı bulmaktadır. Bu çalışma ise benzer sonuçlar taşımakla birlikte bazı farklılıkları göstermektedir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakın kısmı okumanın sıkıcı olduğunu ve okumayı eğlenceli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında çalışma grubunun beşinci sınıf öğrencilerinden oluşması sebebiyle okumaya karşı biraz daha meyilli olabilmeleri düşünülebilir. Bunun yanı sıra çalışma grubunun veli profili olarak eğitim seviyelerinin belirli bir noktada olmasının da bu duruma etki edebileceği düşünülmektedir.

Eylem planı öncesi öğrencilerin okuma eğilimleriyle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde öğrencilerin okumayı sıkıcı buldukları, okumayı eğlenceli görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eylem planı sonrası ise çalışma grubuyla yapılan görüşmelerde okumayı sıkıcı bulunan öğrencinin olmadığı, sınıfta bulunan öğrencilerin okumayı eğlenceli buldukları görülmüştür. Altıntop'un (2019) yüksek lisans tezinde yaptığı eylem araştırmasında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Çalışmalarında, eylem planı sonrası okumayı eğlenceli bulduğunu ifade eden öğrenci sayısı iki katına çıktığı görülmüştür. Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin okuma düzeyleri üzerinde durulmuştur. Eylem planı öncesinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yarısı bazen kitap okuduklarını, çok azı ise her gün kitap okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerinin okuma eğilimleriyle paralellik taşıdığı görülmektedir. Katrancı'nın (2019) 5. Sınıf öğrencilerine yönelik okuma etkinliklerinin öğrencilerde okuma alışkanlıklarına etkisini incelediği araştırmasında, uygulamış olduğu okuma etkinliklerinin çalışmanın deney grubunda önemli ölçüde kitap okuma alışkanlıklarını artırdığı görülmektedir. Katrancı'nın çalışmasında öğrencilerle 'bahçede okuma, kitabı kürsüde anlatma, kütüphanede okuma, veli ile okuma' etkinlikleri yapmış ve öğrencilerde okuma alışkanlıklarının arttığını gözlemlemiştir.

Eylem planı içerikleri ile bu çalışmada yapılan uygulamalar benzerlik taşımaktadır. Eylem planı hazırlanırken araştırmancının üçüncü alt problemünde yer alan okuma alışkanlıklarını etkileyen olumsuz durumlar üzerinde durulmuştur. Elde edilen veriler, öğrencilerin okumama gerekçelerine ilişkin daha çok bireysel ve çevre etkisi ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, okumama nedenlerine ilişkin olarak daha çok okumayı sıkıcı bulduklarını, bir kitabı okurken eğlendirici öğeler olmazsa bir süre sonra okumayı bıraktıklarını ve okuma faaliyetlerinde farklı etkinliklerin yer alması gerektiğini ifade etmektedirler. Günümüz eğitim bilimcilerin de çocuklarda gerek dersle ilgili gerek ders dışı eğitsel faaliyetlerde çocukların dikkat sürelerinin 20-30 dk. arası olduğu ifade edilmektedir. Bu durum, çocuklarla yapılan eğitsel etkinliklerin sürelerini planlama noktasında önemli bir etken olarak eğitim uygulayıcılarının karşısına çıkmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların kitap okurken sıkılmalarında kitapların görsellik durumları oldukça etkili olan bir unsurdur. Görsel içeriklerden çok uzakta kalınarak hazırlanan kitaplar, gerek araştırmancının çalışma grubunda yer alan öğrenciler gerek ilköğretim çağında yer alan çocuklar açısından çok da tercih edilecek kitaplar arasında yer almamaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise öğrencilerin okuma eylemi yapılırken farklı etkinliklerle de bunun desteklenmesini istedikleridir. Salt okuma yapma eyleminden kısa sürede sıkıldıkları, okuma faaliyetlerinin bazılarında sonunda ödül, yarışma gibi durumlar olduğunda okuma isteklerinin daha çok arttığını belirtmişlerdir. Tüm bu değerlendirmeler neticesinde okuma etkinlikleri belirlenmiş ve eylem planı 7 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Uygulanan eylem planı sonrasında öğrencilerin okuma düzeylerinde anlamlı farklar görülmüştür. 'Haftada 3-5 gün kitap okurum.' diyen öğrenci sayısı ile 'Her gün okurum.' diyen öğrenci sayısında ciddi artışlar görülmüştür. Öğrencilerin okuma eğilimi ve düzeylerine ilişkin bu değerlendirmeler eylem planının etkili olduğunu göstermektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre kitap okuma alışkanlığının kazandırılması ve artırılması noktasında şu önerilere yer verilebilir:

1. Eğitimde istendik davranışların kazandırılması için rol model olmak önemlidir. Öğretmenler, bu bağlamda kitap okuma faaliyetini aktif bir şekilde yaparak öğrencilerine rol model olmalıdır.
2. Öğretmenlerin yanı sıra okuma alışkanlığının devamını sağlamak adına aile içi okuma etkinliklerine yer verilmelidir.
3. Kitap okuma etkinlikleri, özellikle beşinci sınıf öğrencileri açısından ara ara farklı etkinliklerle desteklenmeli ve okuma olgusu eğlenceli hale getirilmeye çalışılmalıdır.
4. Okullarda gerek sınıf kitaplıkları gerek kütüphaneler farklı kaynaklarla çeşitlendirilmelidir.
5. Okuma etkinlikleri mekan olarak sadece sınıf içerisinde değil; kütüphanelerde, açık havalarda da yapılabilir.
6. Öğrencilerin okuma ilgilerini canlı tutabilmek için kitap okumayı bir zorunluluk olarak göstermek yerine farklı etkinlikler ve yarışmalarla desteklemek gerekmektedir.
7. Öğrencilerin okul veya ev ortamlarında kitaplara daha fazla yer vererek kitaba karşı dikkatleri artırılmalıdır.
8. Okuma bilincini artırma konusunda yerel veya ulusal çevrede kitap okuma kampanyaları düzenlenmelidir.
9. Sınıf içinde veya sınıflar arasında okuma yarışması gibi etkinlikler düzenlenmelidir.
10. Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere okumanın önemi, okuma alışkanlığı gibi konularda seminerler verilerek bu konudaki hassasiyet artırılmalıdır.
11. Öğrencilerin okudukları kitapları anlatmalarına fırsat verilmeli, kitap okumaya karşı ilgisi diri tutulmalıdır.
12. Kitap seçimleri konusunda öğrencilerin görüşlerine yer verilerek kitap listesi hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKYOL, H. *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi;2013
- ALAYLIOĞLU, R. ve OĞUZKAN, A.F. *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*, (2. Baskı) İstanbul, İnkılap ve Aka Kitabevi;1976
- ALTUNTOP, P. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Okuma Alışkanlığı Kazandırmak İçin Bir Eylem Planı, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,2019.
- AYDOĞDU, H. Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme, *Millî Eğitim Dergisi*; 2020.
- AYTAŞ, G. Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*; 2005:3(4), 1-9.
- BAMBERGER, R. *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, Çev.), Ankara, Kültür Bakanlığı; 1990.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ, Ç. E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13 b.). Ankara, Pegem Akademi; 2013
- DOĞANAY, H. Halk kütüphanelerinin okuma alışkanlığındaki rolü ve önemi. *Türk Kütüphaneciliği*, 15, 40-44, (2001).
- GÖĞÜŞ, B. *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara, Gül Yay; 1978.
- GÜN, M. İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma metinlerinde karşılaşılan sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*; 2012, 1(4),1-21.
- JOHNSON, A. P. *Eylem araştırması el kitabı* (2 b.). (Y. Uzuner, & M. Özten Anay, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.; 2015.
- KARADAĞ, R. Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK proquest veri tabanı örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 1-17,2014.
- ÖZBAY, M. *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*.Ankara; Öncü Kitap,2014.
- ÖZDEMİR, E. *Okuma Sanatı*. İstanbul; İnkılap Kitabevi,1990.
- SARIİPEK, D. B. “İhtiyaç” Kavramı Ekseninde Sosyal Koruma: Temel İhtiyaçlar Yaklaşımı. *İnsan ve İnsan*, 4 (12) , 43-65 . DOI: 10.29224/insanveinsan.313027
- SEVMEZ, H. Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim Fakültesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya,2009.
- TURAL, S. *Sorulara Cevaplarla Kültür Edebiyat ve Dil*. Ankara; Ecdad Yayınları,1992.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.) Ankara; Seçkin Yay, 2018.
- YURTBAKAN, E. İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 2017.

Makale id= 37

Sözlü Sunum

ORCID ID: Bedrigül MARKAL ALEMDAR - 0009-0006-9411-8270, Mehmet Ali SALAHLI - 0000-0002-1522-0992, Burcu MESTAV - 0000-0003-0864-5279

408

Türkiye’deki Büyükşehir ve İl Belediyeleri 2020 – 2024 Stratejik Planlarında Yer Alan Performans Göstergelerinin Çeşitli Parametreler Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmacı Bedrigül Markal Alemdar¹ , Prof.Dr. Mehmet Ali Salahlı¹ , Doç.Dr. Burcu Mestav¹
¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

*Corresponding author: Bedrigül Markal Alemdar

Özet: 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’nu kamu kurumlarına stratejik plan hazırlama yükümlülüğü getirmiştir. Kurumlar; 5 yıllık stratejik plan hazırlık çalışmalarında amaç ve hedeflerini belirlerken; bunlara ulaşmada en somut adım olan performans göstergelerini de belirlemektedir. Bununla birlikte 5393 sayılı Belediye Kanunu’yla nüfusu 50.000 ve üzerindeki tüm belediyeler ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu’yla büyükşehir belediyeleri stratejik plan hazırlamakla yükümlüdür. Türkiye’deki Büyükşehir ve İl Belediyeleri 2020 – 2024 Stratejik Planlarında yer alan performans göstergeleri çeşitli parametreler açısından analiz edilmiştir. Çalışmamıza konu olan Stratejik planlar bilgisayar ortamından alınarak doküman incelemesi yapılmıştır. Bu veriler büyük veri türlerinden olan yapılandırılmış verilerdir. Performans göstergelerinin yer aldığı hedef kartlarında yer alan amaç, hedef ve performans göstergeleri toplanarak çeşitli analizlere tabi tutulmuştur. Bu aşamada veriler doküman incelemesi yapılarak toplandıktan sonra; veriler ön işlemeye tabi tutulmuştur. Veri kümesindeki özellikler belirlenerek, sürekli veriler kategorik verilere dönüştürülmüş ve veriler bütünleştirilmiştir. Performans göstergeleri Belediyeler İçin Stratejik Planlama Rehberi’ndeki yer alan sınıflandırmalar ve ölçülebilirlik özelliklerinin yanı sıra ana hizmet konularına göre de değerlendirilerek, Sayıştay Başkanlığı Performans Denetimi Rehberi’nde yer alan ilgililik ve iyi tanımlama kriterleri de göz önüne alınarak analiz edilmiştir. Analiz çıktımızda belediyeler için sonraki planlama dönemlerinde performans göstergelerini belirlerken rehber niteliğinde OLAP küpleri ile Akıllı kartlar oluşturulmuştur. Oluşturduğumuz bu akıllı kartlar; belediyeler için sonraki planlama dönemlerinde performans göstergelerini belirlerken hem geleceğe yönelik gerçekçi planların oluşturulması hem bu çalışmaları yapanlar için performans göstergesi çeşitliliğini görerek zaman kazandıracak bir metin değerlendirmesi olarak kaynak olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Plan, Performans Göstergesi, Belediye, Büyükşehir

Evaluation of Performance Indicators in the 2020-204 Strategic Plans of Metropolitan and Provincial Municipalities in Turkey in Terms of Various Parameters

Abstract: Law No. 5018 on Public Financial Management and Control, which entered into force in 2003, obliged public institutions to prepare strategic plans. While institutions determine their goals and objectives in the preparation of their 5-year strategic plans, they also determine performance indicators, which are the most concrete steps in achieving them. In addition, all municipalities with a population of 50,000 or more are obliged to prepare strategic plans under Municipal Law No. 5393 and metropolitan municipalities are obliged to prepare strategic plans under Metropolitan Municipality Law No. 5216. The performance indicators included in the 2020 - 2024 Strategic Plans of Metropolitan and Provincial Municipalities in Turkey were analyzed in terms of various parameters. Strategic plans, which are the subject of our study, were taken from the computer environment and document analysis was carried out. These data are structured data, which is one of the big data types. The objectives, targets and performance indicators in the target cards containing performance indicators were collected and subjected to various analyzes. At this stage, after the data were collected through document review,

the data were subjected to pre-processing. By identifying the characteristics of the data set, continuous data were transformed into categorical data and the data were integrated. Performance indicators were analyzed according to the classifications and measurability characteristics in the Strategic Planning Guidelines for Municipalities, as well as the main service subjects, taking into account the relevance and good definition criteria in the Performance Audit Guidelines of the Court of Accounts. In our analysis output, Smart cards were created with OLAP cubes as a guide for municipalities when determining performance indicators in the next planning periods. These smart cards we have created will be a source as a text evaluation that will save time by seeing the variety of performance indicators for both the creation of realistic plans for the future and for those who carry out these studies while determining performance indicators for municipalities in the next planning periods.

Keywords: Strategic Plan, Performance Indicator, Municipality, Metropolitan

GİRİŞ

Belediyelerde kaynakların etkin kullanılmasını sağlamak üzere mahalli idare seçimleri sonrası o dönemi kapsayacak olan beş yıllık stratejik plan hazırlanmaktadır. Bu stratejik planlarda amaç – hedef ilişkisinin iyi kurulması gerekmektedir. İyi kurulan bu amaç – hedef ilişkisini ölçülebilir kılan ise doğru ve ölçülebilir performans göstergesinin varlığıdır. Performans göstergeleri kurum adına atılacak olan somut adımları ifade eder. Performans göstergeleri belediyeler için sunulan hizmetin kalitesini izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için bir araçtır. Bu yüzden ölçülebilir, ulaşılabilir, güvenilir veri sunacak nitelikte olmalıdır. Performans göstergelerinin ölçümü ile tespit edilen aksaklıkların, eksikliklerin, problemlerin ve düşük seviyedeki verimliliklerin ve performansların iyileştirmesi ve düzeltilmesi gerekmektedir. Belediyeler için stratejik planlar ve bu planları destekleyen ölçülebilir performans göstergeleri, kaynakların etkin kullanılmasını sağlamak, hizmet kalitesini artırmak ve toplumun beklentilerini karşılamak için vazgeçilmez birer araçtır. Bu nedenle, doğru ve etkili performans göstergeleri belirlenmeli, düzenli olarak ölçülmeli ve elde edilen veriler doğrultusunda stratejik planlar güncellenerek belediyelerin sürdürülebilir başarıya ulaşmaları desteklenmelidir.

BELEDİYELERDE STRATEJİK PLANLAMANIN HUKUKİ YERİ

Kamu alanında stratejik planlamanın ana çerçevesi 2003 yılında yayınlanan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu'nda şöyle çizilmektedir: “Kamu idareleri; kalkınma planları, Cumhurbaşkanlığı tarafından belirlenen politikalar, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar. Kamu idareleri, kamu hizmetlerinin istenilen düzeyde ve kalitede sunulabilmesi için bütçeleri ile program ve proje bazında kaynak tahsislerini; stratejik planlarına, yıllık amaç ve hedefleri ile performans göstergelerine dayandırmak zorundadırlar.” (5018 sk m 9).

5018 sayılı kanun stratejik planlamayı genel bir çerçeveye oturturken, belediyeler için ise 5393 sayılı Belediye Kanunu ve 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

5393 sayılı Belediye Kanunu'nda; “Belediye başkanı, mahallî idareler genel seçimlerinden itibaren altı ay içinde; kalkınma plânı ve programı ile varsa bölge plânına uygun olarak stratejik plân ve ilgili olduğu yıl başından önce de yıllık performans programı hazırlayıp belediye meclisine sunar.” der. (5393 sk m 41). Yine bu kanun “Nüfusu 50.000'in altında olan belediyelerde stratejik plân yapılması zorunlu değildir.” der (5393 sk m 41) ve hangi belediyelerin stratejik plan yapmakla yükümlü olduğunu düzenler. 5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nda ise stratejik plan büyükşehir belediyelerinin görevleri arasında şöyle yer almaktadır: “İlçe (...) belediyelerinin görüşlerini alarak büyükşehir belediyesinin stratejik plânını, yıllık hedeflerini, yatırım programlarını ve bunlara uygun olarak bütçesini hazırlamak.” (5216 sk m 7)

Mevzuata göre, nüfusu 50.000'in üzerinde olan her belediye, stratejik plan yapma yükümlülüğündedir. Belediyeler, stratejik planlarında "Nereye gitmek istiyoruz?" sorusuna cevap olarak, geleceğe yönelik amaç ve hedeflerini belirlemektedirler.

Hedef ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını analiz etmek maksadıyla performans göstergelerinin tespit edilmesi zorunludur. Performans göstergelerinin etkin bir şekilde kullanılması, stratejik planlama

sürecinde belirlenen hedeflere ve sonuçlara ulaşılabilmesi için hedef ve amaçların analiz edilip edilmediğini değerlendirmek amacıyla önemli bir adımdır.

Performans göstergelerinin oluşturulması zorunluluğu kuruluşların her türlü planlama ve uygulama faaliyetlerini etkinlik, yerindelik, katılımcılık, şeffaflık ve hesap verme sorumluluğu ilkeleri doğrultusunda şekillendirmesini sağlar.

Söz konusu kanunlar çerçevesinde, belediyelerin stratejik planlama süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirebilmeleri ve uygulamalarını düzenleyebilmeleri için "Belediyeler için Stratejik Planlama Rehberi" yayınlanmıştır. Bu rehber, belediyelerin stratejik planlama sürecinde takip etmeleri gereken adımları, hazırlık ve uygulama aşamalarını detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Aynı zamanda, izleme ve değerlendirme aşamalarını da içeren bu rehber, belediyelerin stratejik hedeflerine ulaşmalarını sağlamak adına kapsamlı bir rehberlik sunmaktadır.

Belediyeler için Stratejik Planlama Rehberinde performans göstergeleri belirlerlerken dikkat edilecek hususlar ve sınıflandırmalar da rehber içerisinde detaylandırılmıştır.

STRATEJİK PLANLAMA REHBERİNDE PERFORMANS GÖSTERGELERİ

Performans göstergeleri, belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığının ortaya konulmasında kullanılır. Performans göstergeleri, ölçülebilirliğin sağlanması için miktar ve zaman boyutunu içerecek şekilde ifade edilir. Bu çerçevede performans göstergeleri girdi, çıktı, sonuç, kalite ve verimlilik göstergeleri olarak sınıflandırılır.

- **Girdi Göstergeleri:** Bir politika, ürün ya da hizmetin üretimi veya sunulması için gerekli olan beşerî, mali ve fiziki kaynaklardır. Girdi göstergeleri belediyelerin kullanılabilir kaynaklarını göstermektedir. ‘Katı atık geri dönüşümü için kullanılan araç sayısı’, ‘Personel sayısı’ vb. girdi göstergesi örnekleridir.
- **Çıktı Göstergeleri:** Üretilen ürün veya sunulan hizmetlerin miktarıdır. Çıktılar genellikle somuttur ve ne üretildi ya da sunuldu sorusuna cevap verir. Çıktı göstergeleri çoğu zaman belediyenin doğrudan kontrolü altındadır. Ancak her zaman erişilen sonuçların düzeyiyle ilgili bilgi vermez. ‘Geri dönüştürülen katı atık miktarı’, ‘Rehabilite edilen sahipsiz hayvan sayısı’ vb. çıktı göstergesi örnekleridir.
- **Sonuç Göstergeleri:** Üretilen ürün veya sunulan hizmetlerin sonucunda ortaya çıkan etkilerle ilgilidir. Faaliyetlerin ve üretilen çıktıların, amaca ulaşmada ne derece ve nasıl başarılı olduklarını gösterir. Sonuç göstergeleri “nasıl bir sonuç bekliyoruz” ve “nasıl bir etki yaratmak istiyoruz” sorularına cevap verir. ‘Sahiplendirilen hayvan sayısı’, ‘Üretilen kompost miktarı’ vb. sonuç göstergesi örnekleridir.
- **Kalite Göstergeleri:** Ürün veya hizmetlerden yararlananların beklentilerinin karşılanma düzeyini gösterir. ‘Belediyenin hayvan koruma hizmetlerinden memnuniyet oranı’, ‘Nefes alınabilir şehir algısı’ vb. kalite göstergeleri örnekleridir.
- **Verimlilik Göstergeleri:** Çıktı ile bu çıktıyı elde etmek için kullanılan girdi arasındaki ilişkiyi ifade eder. ‘İtfaiyenin Olay Yerine Zamanında İntikal Oranı’, ‘Rehabilite edilen sahipsiz hayvan başına maliyet’ vb. verimlilik göstergeleri örnekleridir.

Performans göstergeleri kurumun hedefler aracılığıyla gelişiminde, ilerlemesinde, iyileşmesinde ne kadar yol aldığını kanıtlayan sayısal bilgilerden oluşmaktadır. Göstergeler tek yönlü olmayıp, hedefi çok yönlü yansıtması bakımından çeşitlilik göstermektedir. (KARAASLAN, s.93)

Performans göstergeleri aynı zamanda hedefler ile ilgili olmalı ve en önemlisi ölçülebilir olmalıdır. Çünkü ölçülemeyen hiçbir şey değerlendirilemez. Doğru ve güvenilir veri akışı ve belediyelerin performanslarının doğru değerlendirilebilmesi için göstergelerin ilgili, ölçülebilir, iyi tanımlanmış olması gerekmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Türkiye’deki Büyükşehir ve İl Belediyelerinin 2020-2024 Stratejik Planlarında yer alan performans göstergelerini çeşitli parametrelerle analiz ederek, belediyeler için sonraki planlama dönemlerinde performans göstergelerini belirlerken etkili bir kaynak oluşturmaktır. Bu doğrultuda, stratejik planlardaki performans göstergelerinin çeşitli ölçütlerle incelenmesi, hem geleceğe yönelik gerçekçi planların oluşturulmasına hem de bu süreci yürüten profesyoneller için zaman tasarrufuna katkı sağlayacak bir metin değerlendirmesinin oluşturulmasını amaçlamaktadır.

411

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmamıza konu olan Stratejik planlar bilgisayar ortamından alınarak doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesinin ardından Performans göstergelerinin yer aldığı hedef kartlarında yer alan amaç, hedef ve performans göstergeleri toplanarak Belediyeler İçin Stratejik Planlama Rehberi’ndeki yer alan sınıflandırmalar ve ölçülebilirlik özelliklerinin yanı sıra ana hizmet konularına göre değerlendirilerek, Sayıştay Başkanlığı Performans Denetimi Rehberi’nde yer alan ilgililik ve iyi tanımlama kriterleri de göz önüne alınarak analiz edilmiştir.

Amaç	Hedef	Gösterge	İlgililik *	Ölçülebilirlik**	İyi Tanımlanma***	Gösterge sınıfı****	Ana hizmet konusu

*İlgililik yok ise diğer değerlendirmeler yapılmayacak

** Ölçülebilir değil ise diğer değerlendirmeler yapılmayacak

*** İyi Tanımlanmamış değil ise diğer değerlendirmeler yapılmayacak

****girdi, çıktı, sonuç, kalite ve verimlilik

Bu analizin ardından çeşitli OLAP küpleri oluşturulmuştur.

ARAŞTIRMANIN KISITLILIĞI

Bu çalışma Türkiye’deki Büyükşehir ve İl Belediyelerinin 2020-2024 Stratejik Planlarında mevzuata uygun hazırlanmış olan hedef kartlarında yer alan amaç-hedef-performans göstergeleri ile sınırlıdır.

ARAŞTIRMA ÇIKTILARI

Norm Kadro sınıflandırmasına göre A1 sınıfında yer alan “Eskişehir”, “Malatya”, “Mardin”, “Ordu”, “Trabzon” büyükşehirleri rehberine uygun hedef kartlarından elde ettiğimiz 664 adet performans göstergesi öncelikli olarak aşağıdaki özelliklere göre veri ön işlemeye tabi tutulmuştur ve sınıflandırılmıştır.

İlgililik özelliği taşımayan 16 adet, ölçülebilirlik özelliği taşımayan 52 adet ve iyi tanımlanma özelliği taşımayan 20 adet performans göstergesi veri setinden ayıklanmıştır.

Bu ayıklamanın ardından 576 adet performans göstergesi ile Access’te SQL sorgulamaları ile OLAP küpleri oluşturulmuştur.

Sorgu 1: SELECT Belediye, count(Belediye) AS toplam
FROM Tablo1
GROUP BY Tablo1.Belediye;

Tablo 5 Belediye Bazlı Performans Göstergesi Sayısı Dağılımı

Belediye	Toplam
Eskişehir Büyükşehir Belediyesi	89
Malatya Büyükşehir Belediyesi	134
Mardin Büyükşehir Belediyesi	168
Ordu Büyükşehir Belediyesi	98
Trabzon Büyükşehir Belediyesi	87

Sorgu 2: SELECT Gosterge_Sınıfı, count(Gosterge_Sınıfı) AS toplam
FROM Tablo1
GROUP BY Tablo1.Gosterge_Sınıfı;

Tablo 6 Genel Gösterge Sınıfı Dağılımı

Gosterge_Sınıfı	Toplam
Çıktı	402
Girdi	8
Kalite	23
Sonuç	121
Verimlilik	22

Sorgu 3: SELECT Norm_Kadro, Statu, Belediye, Gosterge_Sınıfı, count(Belediye) AS toplam
FROM Tablo1
GROUP BY Tablo1.Norm_Kadro, Statu, Belediye, Gosterge_Sınıfı;

Tablo 7 Belediye Bazlı Gösterge Sınıfı Dağılımı

Norm_Kadro	Statu	Belediye	Gosterge_Sınıfı	toplam
A1	BŞB	Eskişehir Büyükşehir Belediyesi	Çıktı	71
A1	BŞB	Eskişehir Büyükşehir Belediyesi	Kalite	4
A1	BŞB	Eskişehir Büyükşehir Belediyesi	Sonuç	11
A1	BŞB	Eskişehir Büyükşehir Belediyesi	Verimlilik	3
A1	BŞB	Malatya Büyükşehir Belediyesi	Çıktı	75
A1	BŞB	Malatya Büyükşehir Belediyesi	Girdi	1
A1	BŞB	Malatya Büyükşehir Belediyesi	Kalite	8
A1	BŞB	Malatya Büyükşehir Belediyesi	Sonuç	37
A1	BŞB	Malatya Büyükşehir Belediyesi	Verimlilik	13
A1	BŞB	Mardin Büyükşehir Belediyesi	Çıktı	112
A1	BŞB	Mardin Büyükşehir Belediyesi	Girdi	5
A1	BŞB	Mardin Büyükşehir Belediyesi	Kalite	4
A1	BŞB	Mardin Büyükşehir Belediyesi	Sonuç	45
A1	BŞB	Mardin Büyükşehir Belediyesi	Verimlilik	2
A1	BŞB	Ordu Büyükşehir Belediyesi	Çıktı	72
A1	BŞB	Ordu Büyükşehir Belediyesi	Girdi	1
A1	BŞB	Ordu Büyükşehir Belediyesi	Kalite	1
A1	BŞB	Ordu Büyükşehir Belediyesi	Sonuç	23
A1	BŞB	Ordu Büyükşehir Belediyesi	Verimlilik	1
A1	BŞB	Trabzon Büyükşehir Belediyesi	Çıktı	72
A1	BŞB	Trabzon Büyükşehir Belediyesi	Girdi	1
A1	BŞB	Trabzon Büyükşehir Belediyesi	Kalite	6
A1	BŞB	Trabzon Büyükşehir Belediyesi	Sonuç	5
A1	BŞB	Trabzon Büyükşehir Belediyesi	Verimlilik	3

Sorgu 4: SELECT Ana_Hizmet_Konusu, count(Belediye) AS toplam
FROM Tablo1
GROUP BY Tablo1.Ana_Hizmet_Konusu;

Tablo 8 Ana Hizmet Konusu Dağılımı

Ana_Hizmet_Konusu	Toplam
Atık Yönetimi	11
Basın Yayın Hizmetleri	5
Bilgi İşlem Hizmetleri	15
Cenaze Hizmetleri	12
Çevre Yönetimi	29
Denetim Hizmetleri	21
Dış İlişkiler	11
Eğitim Hizmetleri	5
Enerji	13
Halkla İlişkiler Hizmetleri	20
İmar Hizmetleri	16
İtfaiye Hizmetleri	21
Kent Estetiği	36
Kent Planlama	27
Kentsel Dönüşüm	3
Kırsal Kalkınma	30
Kurumsal Kapasite	35
Kurumsal Kapasite /İnsan Kaynakları Yönetimi	28
Kurumsal Kapasite /Mali Hizmetler	32
Kültür - Sanat Hizmetleri	12
Kültür - Turizm Hizmetleri	10
Kültürel Hizmetler	25
Sağlık Hizmetleri	35
Sosyal Hizmetler	56
Spor Hizmetleri	16
Ulaşım Hizmetleri	52

SONUÇ

Performans göstergeleri stratejik planların uygulanabilirliği noktasındaki en önemli noktadır. Amaç-hedef – performans göstergesi sac ayağı düzgün kurulmalıdır. Göstergeler amaç ve hedeflere ulaşmada sayısal ve rasyonel sonuçlar verir. Bu yüzden; göstergelerin hedef ile ilgililiği ve ilgililiği var ise; ölçülebilirliği en önemli özelliğidir. Ölçülebilirliğin ardından iyi tanımlanmış yani neyi ölçtüğümüzü açıkça ortaya koyan göstergeler farklı sınıflandırmalarla çeşitlendirilerek hedefe ulaşmada ne düzeyde başarılı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu özellikler göz önüne alınarak A1 norm kadroda yer alan belediyeler için yaptığımız belirlediğimiz analiz kriterleri sonrası SQL sorgulamaları ile oluşturduğumuz OLAP küpleri ile hangi belediyenin ne kadar göstergesi olduğu ve hangi ana hizmet konuları üzerine yoğunlaştığını ortaya koyduk. Aynı zamanda hangi belediyenin hangi gösterge sınıfına ağırlık verdiğini de görmekteyiz. Sonraki stratejik planlama dönemlerinde belediyeler hangi konulara ağırlık verdiğini, hangi gösterge sınıfına ağırlık verdiğini görerek yeni dönem için farklı aksiyonlar alabilirler.

KAYNAKÇA

AKÇAY, A. (2009). Kamuda Stratejik Plan Amaçlarının Gerçekleştirilmesine Yönelik Değerlendirme ve Denetim Modeli. Tübvav Bilim Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, 82-98.

- BALCIOĞLU, M. (2012). Stratejik Yönetim ve Büyükşehir Modellerinde Stratejik Planlama: İzmir Ve Ankara Uygulamalarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DUMAN, N. (2016), Yerel Yönetimlerde Stratejik Planlama: Esenler Belediyesi Örneği (2010-2014 Yılları), Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÖZLÜKAYA, T. (2020). Ege Bölgesi İl ve Büyükşehir Belediyelerinde Stratejik Planlama ve Performans Esaslı Bütçeleme İlişkisi, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KARAASLAN, H. (2015). “Yerel Yönetimlerde Performans Ölçümü ve Göstergeler”, Strategic Public Management Journal, Issue No: 2,88-107
- KARASU, M.A. (2012). Büyükşehir Belediyelerinde Stratejik Planlama: Karşılaştırmalı Bir Analiz. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, Cilt 8, Sayı 16, 159-180.
- ÖZCAN, L. (2006). Belediyelerde Stratejik Yönetimin Algılanması: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). Belediyeler İçin Stratejik Planlama Rehberi, Ankara
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2021). Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete (2003). 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete (2005). 5393 Sayılı Belediye Kanunu, Ankara.
- T.C. Resmi Gazete (2004). 5216 Sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu, Ankara.
- Sayıştay Başkanlığı (2014), Performans Denetimi Rehberi, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı (2013), Kamuda Stratejik Yönetim Çalışma Grubu Raporu, Ankara

Makale id= 39

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-7186-133X, 0000-0002-1522-0992, 0000-0003-0864-5279

415

İstatistiksel Veriler Kullanılarak İntihar Olayları ile Sosyal ve Ekonomik Göstergeler Arasındaki İlişkilerin Analiz Edilmesi**Araştırmacı Birsen Kaldırım¹ , Prof.Dr. Mehmet Ali Salahlı¹ , Doç.Dr. Burcu Mestav¹**¹Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

*Corresponding author: Birsen Kaldırım

Özet: İntihar bir insanın yapabileceği en radikal davranışlardan biridir ve tüm toplumu ilgilendirdiğinden küresel bir sorundur. İntihar davranışları toplumdan topluma farklılık gösterir ve bir dizi değişkenle de ilişkilidir. İntihar davranışı ve bu davranışla ilişkili değişkenlerin örüntüsü sosyoloji, psikoloji ve ekonomi gibi çok farklı disiplinler tarafından analiz edilmiştir. Bu çalışmanın iki yönlü amacı vardır. Bunlardan ilki; intihar vakaları ile sosyal ve ekonomik değişkenler arasındaki ilişkiyi veri madenciliği yöntemlerinden olan birliktelik kuralıyla Türkiye açısından incelenmesidir. Diğeri ise; gelişmişlik düzeylerine göre gruplara ayrılan ve rastgele seçilen diğer ülkelerdeki intihar oranları ve gelişmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Veriler TUİK ve worldstatistic veri tabanından çekilmiştir. Birliktelik analizinde; olayların birlikte gerçekleşme durumları, destek ve güven değerlerine göre yorumlanmıştır. Değişkenler üzerinden oluşturulan hipotezler, uygun istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre hem Türkiye’de hem dünyada erkek intiharlarının kadın intiharlarından fazla olduğu, en fazla intiharın 15-29 yaş aralığında olduğu, ekonomik kriz dönemlerinde ve sonraki yıllarda intihar sayılarında artış gözlemlendiği, medeni durumun intihar için belirleyici olduğu fakat eğitim seviyesinin intihar için belirleyici olmadığı gözlemlenmiştir. Gelişmişlik durumuna göre incelenen ülkeler bakımından elde edilen sonuçlara göre, gelişmiş ülkelerin intihar oranları diğer kategorilere göre yüksek sonuç vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Sözcükler: Türkiye, İntihar, Cinsiyet, Birliktelik Kuralı.

Analyzing the Relationships Between Suicide Events and Social and Economic Parameters Using Statistical Data

Abstract: Suicide is one of the most radical behaviors a person can commit and is a global problem as it concerns the whole society. Suicidal behaviors vary from society to society and are associated with a range of variables. Suicidal behavior and the pattern of variables associated with this behavior have been analyzed by diverse disciplines such as sociology, psychology, and economics. This study has two-fold objectives. The first one is to examine the relationship between suicide cases and social and economic in Turkey through the association rule, which is a data mining method. The other is an examination of the relationship between suicide rates and development in other randomly selected countries, divided into groups according to their development levels. The data was obtained from TUİK and Worldstatistic database. In association analysis, the co-occurrence of events was interpreted according to support and trust values. Hypotheses formed based on variables were evaluated with appropriate statistical analyses. According to the findings, suicides among males outnumber those among females both in Turkey and in the world, the highest incidence of suicides occurs in the range of 15-29, an increase in suicide numbers is noted during economic crisis and in the subsequent years, marital status is identified as a determinant for suicide, whereas the level of education is not observed to be a determinant for suicide. According to the results obtained from the examination of countries based on their level of development, developed countries have shown higher suicide rates compared to other categories.

Keywords: Keywords: Turkey, Suicide, Gender, Association Rule,

1. GİRİŞ

İntihar, çok eski zamanlardan beri var olan ve yaşamın içinde yer etmiş, duyulduğunda kişide korku, üzüntü, acıma, dehşet duygularını bir arada yaşatan duygu sarmalıdır ve toplumun hafızasında derin yaralar açmaktadır. İntihar; insanlara, topluma, hayata tutunamamanın yarattığı sonuçlar neticesinde kişinin yaşamından vazgeçmesidir. Ruhsal açıdan doyuma ulaşamayan, içinde uçurumlar, büyük boşluklar biriktirmiş kişilerin başka çıkış yolu bulamayıp hayatına son verme kararı verip bu duruma yeltenmesidir. İntihar girişimi kimi insan için yok oluş, kimi insan için yeni bir başlangıç kabul edilen, aslında acı bir yolculuğu tanımlayan, insanın bedenini ve ruhunu bir bilinmeze teslim ettiği eylemler silsilesidir.

WHO, her yıl 30-60 milyon kişinin intihar girişiminde bulunduğunu ve son 45 yılda intihar oranının da %60 oranında arttığını bildirmiştir. Ayrıca intiharlar tüm dünya ülkelerinde ilk 10 ölüm nedeni arasında yerini almıştır (WHO). İntiharlar değişik toplumlarda değişik şekillerde cereyan eder. Toplumlardaki dini inançlar ve o toplumun gelenekleri, intiharı önleyici ya da özendirici bir etkiye sahip olabilir. İntihar algısında kültürün, dinin, geleneğin, sosyal olayların da etkisi büyüktür. Japonlar intihar eylemini yücelten bir topluluktur. Japon kültürüne sahip ülkelere intihar eylemi, onur kavramını öne çıkaran bir eylem şeklindedir.

İntihar verilerine genel boyutta bakıldığında, Türkiye'ye ait rakamlar diğer ülkelere kıyasla her ne kadar alt sınırlarda yer alsada veriler kendi sarmalı içinde değerlendirildiğinde intihar vakalarındaki bu sürekli artış durumu göz ardı edilemez boyuttadır. İntihar olayları ile ilgili literatürde birçok çalışma mevcut olmasına ve birçok farklı disiplin tarafından da mercek altına alınmasına rağmen, intihar davranışlarındaki bu belirsizlik durumu, intiharların örüntüsünü açıklayamamakla birlikte sağlıklı sonuçlar almayı da engellemektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; ilgili değişkenlerle intihar vakaları arasındaki ilişkilendirmeyi birliktelik kurayla incelemektir. Veriler 2002-2022 yılları arasında TUİK veri tabanından çekilmiştir. Türkiye için veri seti oluşturulurken; kişinin yaşı, medeni durumu, cinsiyeti ve eğitim durumu gibi parametreler dikkate alınan değişkenlerdir. Diğer ülkelere ait verilerde ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle intihar oranları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Verilerde öncelikle değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına bakılmıştır. Birliktelik analizinde; olayların birlikte gerçekleşme durumları, destek ve güven değerlerine göre yorumlanmıştır.

2. TAMAMLANMIŞ İNTİHAR

Tamamlanmış intiharlar ölümle sonuçlanan intihar eylemleridir, intihar girişimi ise kişinin kendine zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği intihara yönelik sonu ölümcül olmayan istemli girişimdir. Literatürde ayrıca intihar düşüncesi kavramı da geçer. İntihar düşüncesinde olan birçok kişi eyleme geçmez fakat bu durum bir risk olarak kabul edilir. 2008-2009 yıllarında ABD'de 18 yaş üstü tahmini 8,3 milyon kişinin intihar düşüncesinin olduğu, 2,2 milyon kişinin de yıl içinde intihar planı yaptığı bildirilmiştir (Crosby vd., 2011).

3. İNTİHARLA İLİŞKİLİ DEĞİŞKENLER

İntiharlar, kültürden kültüre ve ülkeden ülkeye farklılaşır ve tek bir değişkene bağlı olamayacak kadar da karmaşıktır. Yaş, cinsiyet, dinsel inançlar, meslek ve gelir durumu, politik ve ekonomik istikrar, stresli yaşam koşulları, sağlık sorunları, daha önceki intihar girişimi, şehirleşme, iklim ve mevsimsel özellikler, medeni durum, yalnızlaşma da dâhil olmak üzere bir dizi faktöre bağlıdır ve birbiriyle etkileşim söz konusudur. İntihar tek bir bilimle de tanımlanamayacak kadar kompleks bir olgudur.

İntihar davranışlarında en önemli değişkenlerden biri cinsiyettir. Cinsiyet farkı intiharın şekli, yöntemi, nedeni, nerede gerçekleştiği gibi durumlar için en önemli belirleyicidir. Yaş, medeni durum, eğitim durumu, yaşanan bölge gibi değişkenler de intihar davranışının şekil almasında önemli yordayıcılar olarak karşımıza çıkmaktadır.

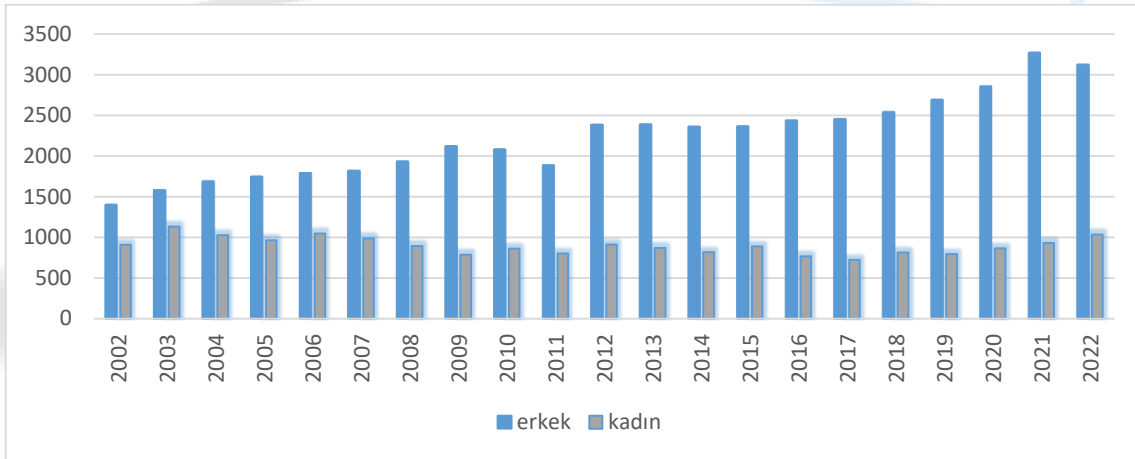
3.1. Cinsiyet ve İntihar İlişkisi

İntihar ve intihar girişimleri literatürde incelendiğinde en fazla kadınların intihar girişiminde bulunduğu ama intihar sonucu ölüm oranının da erkeklerde fazla olduğu görülür. WHO'nun 2019'da yayınladığı rapora göre; alt orta gelir düzeyi ülkelerdeki kadınlar, diğer gelir düzeyi gruplarındaki kadınlara kıyasla daha yüksek intihar oranına sahiptir (100.000' de 7,1). Yüksek gelirli ülkelerdeki erkekler, diğer gelir düzeyi gruplarındaki erkeklere kıyasla yüksek bir intihar oranına sahiptir (100.000' de 16,5). Yine WHO intiharın, 25 yaş altı gençlerin önde gelen üçüncü ölüm nedeni arasında yer aldığını ve doğumdan bir yıl sonrasına kadar kadın ölümlerinin %10-20'sini oluşturduğunu belirtmektedir (WHO, 2019).

İsveç'te 1052 kişiyle yapılan çalışmada, erkeklerin kadınlara göre daha yüksek intihar sıklığına ve daha yüksek mortaliteye sahip olduğu görülmüştür (Skogman vd, 2004). Bu verilerden farklı olarak Japonya'da her yıl 30.000' den fazla kişinin intihar ettiği, bunların çoğunun depresyondan mustarip olduğu, ayrıca Japon kadınları arasındaki intihar oranının diğer ülkelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür (Yoshimasu vd., 2006).

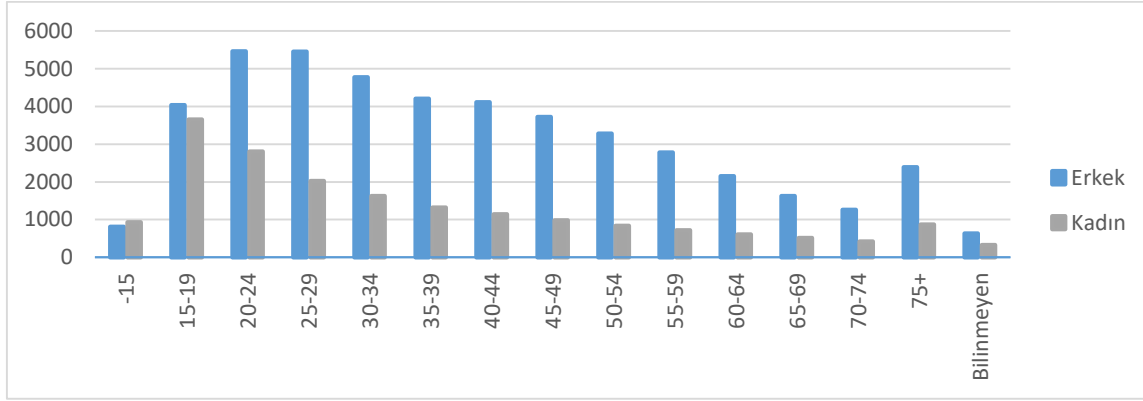
TÜİK verilerine baktığımızda genel itibariyle dünya verileriyle paralellik göstermektedir. Türkiye'de 2022 yılında 3111 erkek 1035 kadın intihar sonucu yaşamına son vermiştir. Erkek intihar sayıları kadın intiharlarından her dönem daha yüksek seyretmiştir. Erkek intiharlarında bazı dönemlerde azalma görülse de genel itibariyle artma eğilimindedir. Erkek intiharlarında en düşük değer 2002 yılında kaydedilmiştir (1392 kişi). Kadın intiharlarında en düşük değer 723 kişiyle 2017 yılında, en yüksek değer ise 2003 yılındadır (1131 kişi).

Şekil 1. Türkiye'de Cinsiyete Göre Toplam İntihar Sayıları (2002-2022).



3.2. Yaş Grubu ve İntihar İlişkisi

İntiharlar yaş bağlamında incelendiğinde ilk akla gelen yaş aralığı 15-45 yaş arasında bulunan bireylerdir. Ancak WHO verilerine küresel boyutta bakıldığında intihar oranlarının en yüksek olduğu grup 70 yaş üzeri gruptur. Bu gelişmiş olan ülkelerde ortalama yaşam süresinin uzamasıyla ya da geri kalmış ülkelerde şartların kötüleşmesiyle ilintilenebilir. Ancak bazı ülkelerde en yüksek intihar oranları gençler arasında görülür. Özellikle intiharın dünya çapında 15-29 yaş arası ölümlerde ikinci önde gelen ölüm nedeni olduğu belirtilir. Gelişmiş ülkelerde intihar nedeniyle ölen erkeklerin sayısı kadınlara göre üç kat daha fazladır ve 50 yaş üzeri erkekler riskli gruptadır. Düşük ve orta gelirli ülkelerde genç yetişkinler ve yaşlı kadınların intihar oranları, yüksek gelirli ülkelerdeki emsallerine göre daha yüksektir. 70 yaş üstü kadınların intihar nedeniyle ölme olasılığı 15-29 yaş arasındaki kadınlara göre iki kat daha fazladır (WHO).

Şekil 2. Türkiye’de 2002-2022 Yılları Arası İntiharların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.

Türkiye’de yaş gruplarının 2002-22 yılları arası intihar sonucu ölümlerinin gösterildiği grafikte, 15 yaş altı bireyler hariç, diğer yaş gruplarında, erkekler kadınlardan daha yüksek değerlere sahiptir. Erkeklerde intihar sonucu ölümlerin en fazla olduğu yaş aralığı 20-24 ve 25-29 yaş aralıklarındadır. Kadınlarda en fazla ölümlerin olduğu aralık 15-19 yaş aralığıdır. Her iki cinsiyette de en fazla ölümlerin gençlerde ve genç yetişkinlerde olması durumun vahametini göstermektedir. TÜİK’in 1974 verilerine bakıldığında, intihar oranlarının en yüksek olduğu yaş aralığı 65-74 yaş aralığıdır. 1974’ten bu yana intihar vakalarında yaş aralığının geldiği nokta korkutucu boyuttadır. Kadınlarda oranın bu kadar düşük seyretmesi daha az ölümcül yöntemleri tercih etmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bundan dolayı her girişim ölümlerle sonuçlanmayabilir. Erkeklerde 75 yaş üstü bireylerin intihar sayıları da azımsanamayacak boyutta seyretmekte ve WHO verileriyle paralellik göstermektedir. 75 yaş üstü bireylerin intihar sayılarındaki fazlalık, kişilerin kendilerini işe yaramaz, yetersiz ve yük olarak hissetmeleri, onları çaresizliğe, yalnızlığa ve sonunda intihara yöneltmektedir.

Sakarya ilinde gerçekleşen intihar girişimlerinin çoğunun 15-24 yaş grubunda ve bekar olduğu kaydedilmiştir (Önsüz vd., 2012). Hindistan’da en fazla sayıda intihar vakasının 21-30 yaş grubunda olduğu görülmüştür (Mohanty, 2007).

3.3. İşsizlik, Gelir ve İntihar İlişkisi

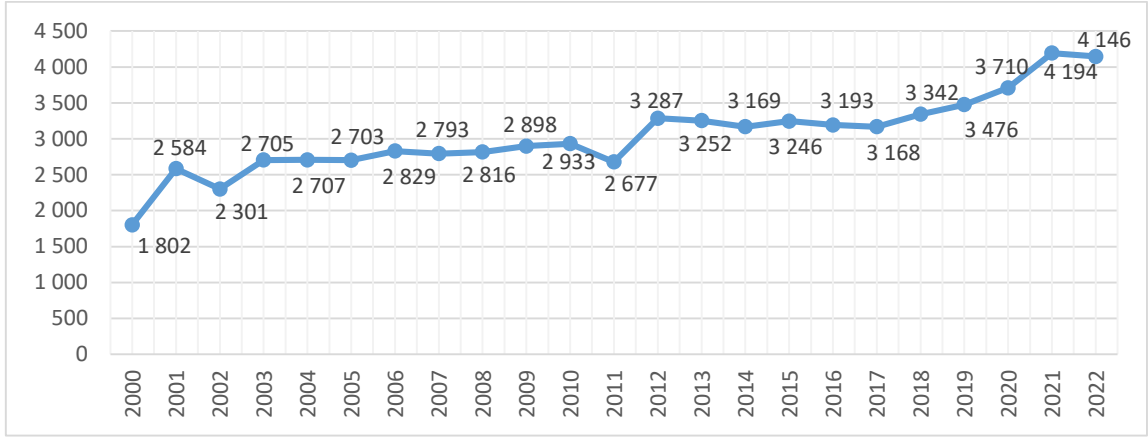
Türkiye’de 15 yaş ve daha üstü yaştaki kişilerde 2023 Temmuz ayında işsiz sayısı 3 milyon 291 bin kişi ve işsizlik oranı %9,4 seviyesindedir. Bu oran erkeklerde %7,6 iken kadınlarda %12,9 olarak tahmin edilir (TÜİK). İşsizlik; sosyal ve ekonomik açıdan birçok olumsuzluğa yol açtığı gibi psikolojik olarak da bireyler üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Literatür incelendiğinde işsizliğin intihar oranları ile ilişkili olduğuna dair birçok çalışma mevcuttur ve işsizlik-intihar arasındaki ilişki cinsiyet, yaş grubu, iş gücüne dâhil olma, eğitim seviyesi gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir. Dünyada her yıl yaklaşık 45.000 işsizlikle ilişkili intihar tahmin edilmiştir (Nordt vd., 2015).

İşsizlik, başta toplumsal huzurun ve gelir dağılımının bozulmasına, bireyin suç eğilimlerinin artmasına, göçün hızlanmasına ve aile huzurunun bozulmasına neden olmaktadır. Bundan dolayıdır ki işsizlik; öncelikle sosyal bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. 1974-2005 yılları arasında işsizlik ve intihar ilişkisi incelenmiş, işsizliğin intiharın istatistiksel olarak anlamlı bir nedeni olduğu görülmüştür (Topbaş, 2007). İşsizlik dünya nüfusunun artmasıyla artış gösteren bir değişkendir (Tunalı ve Özkaya, 2016). İşsizliğin intihar için bir risk etmeni olduğu (Ekici vd., 2001) ve sosyoekonomik faktörlerinin kadın ve erkek intihar sayılarını etkilediği (Varol, 2019) yapılan çalışmalarla da görülmüştür.

3.4. Ekonomik Kriz ve İntihar İlişkisi

Ekonomik kriz, önceden öngörülemeyen bazı gelişmelerin etkisiyle arz-talep dengesinin bozulması ve reel ve finansal sektörde fiyatlarda ve üretim miktarlarında kabul edilebilir sınırların üstünde meydana gelen şiddetli dalgalanmalardır. Ekonomik krizler, özellikle aile kurumunun sarsılmasına ve kişilerin intihar sürüklenmesine neden olması açısından önem arz etmektedir. (Ayla vd., 2018).

Şekil 3. Türkiye’de 2000-2022 Yılları Arası Toplam İntihar Sayıları.



2000 yılından sonra Türkiye’nin etkilendiği krizler 2000-2001, 2008-2012 ve 2018-2022 krizleridir. Grafikte 2000 yılında toplam intihar sayısı 1802 kişi iken 2001 yılında bu sayı 2584’e çıkmıştır. Yıllar arasındaki fark 782 kişidir ve bu azımsanamayacak bir sayıdır. 1980-2016 döneminde Türkiye’de gerçekleşen ekonomik krizlerin boşanma, evlenme ve intihar üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmada, ekonomik krizlerin boşanma sayısını artırdığı, evlenme ve intihar sayısını etkilemediği, diğer yandan 3-4 yıl önce olan bir ekonomik krizin gerçekleştiği dönemlerden sonraki dönemlerde sorunlara neden olduğu tespit edilmiştir (Ayla vd., 2018). Veriler ilgili çalışmayı destekler niteliktedir.

3.5. Medeni Durum ve İntihar İlişkisi

Medeni duruma göre intiharların dağılımlarında farklılıklar mevcuttur. Literatürde boşanmış olan bireylerin diğer medeni duruma sahip bireylere göre daha fazla intihar eğilimi gösterdiği görülmüştür. Çalışmalar, evli olmanın intihar üzerinde koruyucu bir etkisinin olduğu yönündedir. Türkiye’de her iki cinsiyette en yüksek değerler evli ve hiç evlenmemiş grubundadır ve bu sonuçlar literatürden farklılık göstermektedir. Her iki cinsiyet için en yüksek değerlerin evli kategorisinde kaydedilmiş olması eşler arasında iletişim probleminin varlığını akla getirmektedir. Bu da ilişkilerin sağlıklı olup olmaması durumunun, insanın kendisine yaptığı en büyük haksızlıklardan biri olan intihara zemin hazırlayan önemli bir değişken olduğunu gösterir.

3.6. Eğitim Durumu ve İntihar İlişkisi

Bireylerin eğitim durumu arttıkça beklentilerinin de artması beklenir. Özellikle üniversite bitirmiş olmak beklentilerin artması için yeterli bir etmendir (Kavaklı, 2022).

Türkiye’de eğitim intihar ilişkisinde; “İlkokul” düzeyinde olan bireylerin intihar sayıları her iki cinsiyette de en üst seviyededir. Erkekler için ikinci sırayı “Lise ve Dengi Meslek Okulu” düzeyindeki bireyler alırken, kadınlarda “İlköğretim” mezunu bireyler alır. “Yüksek Öğretim” mezunlarında 4777 erkek intiharı bulunmaktadır ve bu sayının sadece 1021 kişisi son iki yılın verisidir. Eğitim düzeyinin her geçen zaman hızla arttığı ülkemizde üst eğitim basamaklarından biri olan yüksek öğretim mezunlarının intihar düşüncesinin ve eyleminin her geçen yıl artması düşündürücüdür.

3.7. Mevsimsellik ve İntihar İlişkisi

Literatürde mevsimsellik ve güneş ışığı saatlerinin intihar üzerinde etkilerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Avusturya’da 1996-2006 yılları arasında aylık güneş ışığı saatlerinin intihar oranları üzerindeki etkisi araştırılmış, her iki cinsiyette de güneş ışığının intihar eylemlerini teşvik edebileceği ve intihar yöntemi ile de ilişkili olabileceği sonucu tespit edilmiştir (Vyssoki vd., 2012).

Türkiye’de de dünya verileriyle benzer sonuçlar elde edilmiştir. 2002-2022 yılları arasında her iki cinsiyette de intihar eylemi en fazla ilkbahar ve yaz aylarında gerçekleşmiştir. Erkeklerde en yüksek değerler 4324 vaka ile temmuz ayında, kadınlar da ise bu sayı 1843 vaka ile Haziran ayındadır. En az intiharın gerçekleştiği ay erkeklerde kasım (3457) kadınlarda ise ocak (1206) ayındadır.

3.8. Kentsel/Kırsal Kesim Bağlamları ve İntihar İlişkisi

Türkiye’de 2002-2022 yılları arasında en fazla intihar vakaları şehirlerde meydana gelmiştir. Erkek intihar sayıları hem kırsalda hem de kentte kadınlara oranla daha yüksektir. Şehirde 37714 vaka erkekler için kaydedilirken 13625 vaka kadınlar için kaydedilmiştir. Kırsalda 9019 erkek, 5189 kadın intihar sonucu yaşamını yitirmiştir. Kentte bu kadar vakanın olması kırsaldan kente göç ile ilişkilendirilebilir. İş bulma konusunda sıkıntı yaşama, yoksulluk, düşük ücretli işlerde çalışma, ticari başarısızlık gibi nedenler kentte intihar oranlarının artmasına sebep olmaktadır. Erkek intihar oranının fazla olması, tüm sorumluluğun erkekte olmasından dolayı kendisinden bekleneni yerine getirememesi neticesinde intihar bir çıkış olarak görülebilmektedir.

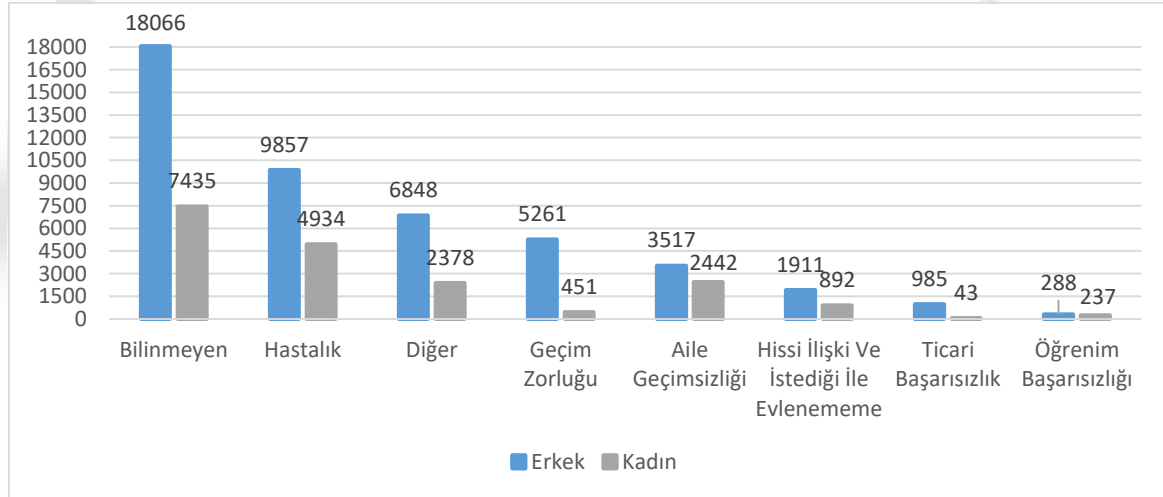
3.9. Umutsuz ve Yalnızlık Bağlamları ve İntihar İlişkisi

Yalnızlık duygusu insana özgü bir haslet olmakla birlikte kimi insan bu duygunun altında fazlasıyla ezilip karanlığa çekilebilir. Önemli olan yalnızlık duygusuyla ne ölçüde baş edildiğidir. İntihar eğilimi ile umutsuzluk arasındaki ilişki, intihar eğilimi ile depresyon ve madde kullanımı arasındaki ilişkiden daha güçlü ve istikrarlıdır. Umutsuzluk tamamlanmış intihar, intihar düşüncesi ve intihar girişi için önemli bir risk faktörüdür (Hung Kuo vd., 2004). Umutsuzluk ve yalnızlığın intihar girişimleriyle ilişkili olacağı ve yalnızlık kontrol edildiğinde umutsuzluğun intihar girişimleriyle ilişkili olmaya devam edeceği varsayılmıştır (Page vd., 2006).

4. İNTİHAR GİRİŞİMİNİN NEDENLERİ

Türkiye’de 2002-22 yılları arasında son 21 yılda erkeklerde 18066 intihar vakası “Bilinmeyen” olarak kayda geçmiş, kadınlarda ise bu sayı 7435’ tir. Erkeklerde “Bilinmeyen” olarak kaydedilen intihar nedeni, tüm nedenler içerisinde %39’luk, kadınlarda ise %40’lık bir değere sahiptir. Bu oranlar her iki cinsiyette de en yüksek değerlerdir ve bilinmeyen olarak kaydedildiği için kişiyi intihara yönlendiren sebeplerin araştırılması konusunun sağlıklı bir şekilde yapılmasını zorlaştırmaktadır.

Şekil 4. Türkiye’de 2002-2022 Arası İntihar Nedenlerinin Toplam Sayıları.

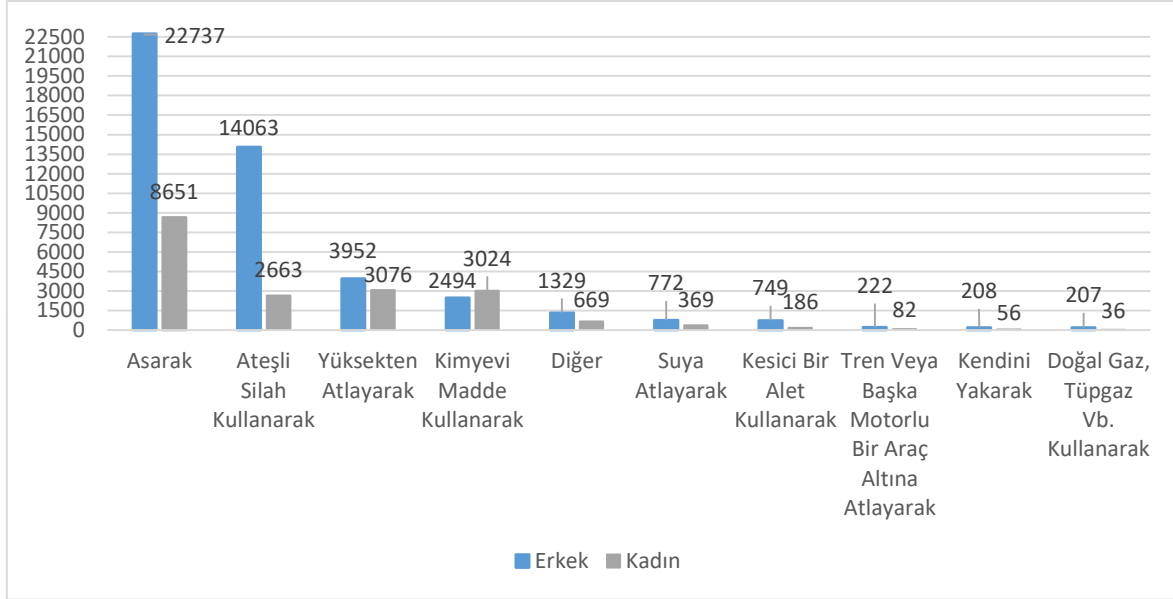


5. İNTİHAR YÖNTEMLERİ

Literatürde 160 çeşit intihar yöntemi tarif edilirken (Bulut vd., 2012) bunlar cinsiyete, eğitim durumuna, intihar nedenine, kültüre ve gelir gibi değişkenlere göre değişiklik gösterir. İntihar yöntemleri toplumdan topluma da farklılık arz eder. Bir toplumda yaygın olarak kullanılan bir yöntem, başka toplumlarda ya hiç kullanılmayan ya da çok az kullanılan yöntem olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca toplumlar daha önce sık kullandıkları yöntemleri artık kullanmaz olabilir (Kozatepe, 2015). WHO raporunda, küresel intiharların yaklaşık %20’sinin, düşük ve orta gelirli ülkelerdeki kırsal tarım alanlarında meydana gelen pestisit zehirlenmesinden kaynaklandığını tahmin etmektedir. Diğer yaygın intihar yöntemleri ise kendini asma ve ateşli silah kullanarak yapılan intiharlardır (WHO). Literatüre

bakıldığında intihar girişiminde kadınların daha yüksek orana sahip olduğu ancak erkeklerin de daha ölümcül yöntemleri kullandığı görülmektedir.

Şekil 5. 2002-2022 Arası Türkiye’de İntihar Yöntemlerinin Toplam Sayıları.



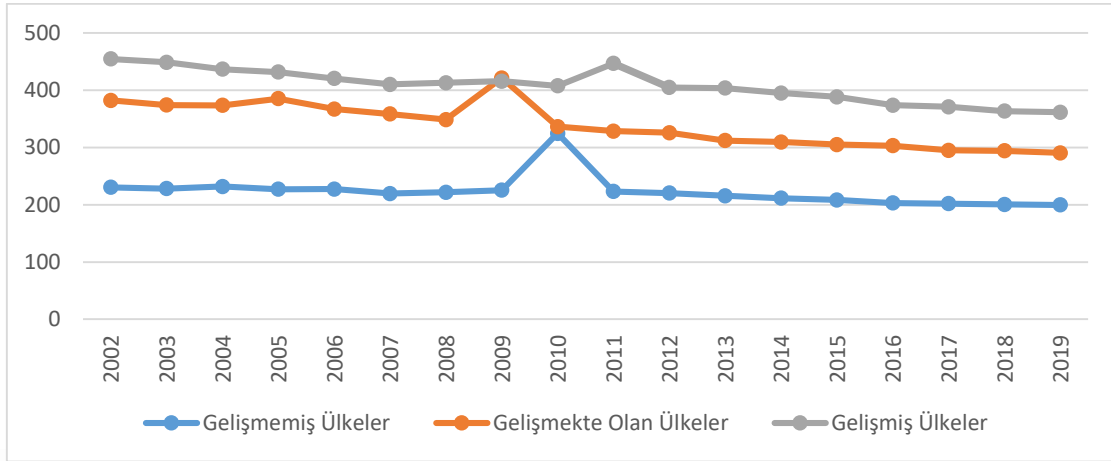
İntihar yöntemlerine cinsiyet bağlamında baktığımızda; toplam 22737 erkek ve 8651 kadın kendini asarak intihar etmiştir. Asarak kendini öldürme yöntemi her iki cinsiyet için de ilk sıradadır. İkinci sırada 14063 erkek ateşli silah kullanarak, kadınlarda ise 3076 kişi yüksekten atlayarak intihar etmiştir. Ateşli silah ile intihar etme yöntemi erkeklerde kadınlara oranla çok fazladır bu da erkeklerin yöntem olarak daha kesin ve net intihar davranışı sergilediğini gösterir. Buda intiharı bir girişim olmaktan çıkartır. Bundan dolayı erkek intihar sayıları kadın intihar sayılarından daha yüksek seyretmektedir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de erkek bireyler intihar etme yönteminde potansiyel olarak daha ölümcül yöntemleri tercih etmektedir. Kadınların intihar etme yöntemlerinde kararsız davranışlar sergilediği ve bunun neticesinde kesinlik kazanmayan eylemlerde bulunduğu görülebilir. Bu davranış şekli daha çok intihara ait denemeler olarak algılanabilir. Bu da kadın fizyolojisinin doğurgan olması hasebiyle tabiatı gereği ölüm güdüsüne erkeklerden daha uzak kalmaları olarak yorumlanabilir. Türkiye’de kullanılan intihar yöntemleri, Hindistan, İngiltere ve Litvanya verileriyle benzerlik göstermektedir.

6. DÜNYADA İNTİHARLAR

Her ülkenin veya kültürün farklı intihar eğilimleri vardır ve intihar kaynaklı ölümler ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. DSÖ verilerine göre dünyada her 40 saniyede bir kişinin intihar etmektedir. İntihar sonucu ölümlerin çoğunluğu dünya nüfusunun çoğunun yaşadığı düşük ve orta gelirli ülkelerde (%77) meydana gelmiştir. İntiharın yarısından fazlası (%58) yetişkinlik yaşından önce gerçekleşmiştir. İntihar sonucu ölen ergenlerin çoğu (%88), dünyadaki ergenlerin yaklaşık %90’ının yaşadığı düşük ve orta gelirli ülkelerdendir. DSÖ son 45 yılda dünyada intihar oranlarının %60 oranında arttığını ve 2030 yılında intihar sayısının milyonların çok üzerine çıkabileceğini söylüyor. İntihar sonucu ölümler, tüm ülkelerdeki ölümlerin ilk 10 nedeni arasında sayılmakta ve ABD’de bu durum 8. sırada yer almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü intiharı bölgeler bazında incelediği bir raporunda; Doğu Akdeniz Bölgesi ülkeleri için intihar oranı 100.000 kişi başına 4,9 iken, bu oranın tüm dünya ülkeleri için 6,55 olduğunu belirtmiştir (WHO).

Dünya ülkelerinin gelişmişlik düzeyleriyle intihar oranları arasındaki ilişki analiz edilmek istenmiştir. Ülkeler rastgele olarak seçilmiş olup; gelişmiş, gelişmekte olan ve gelişmemiş olarak 3 kategoriye ayrılmıştır. Her kategori için de 33 ülke baz alınmıştır.

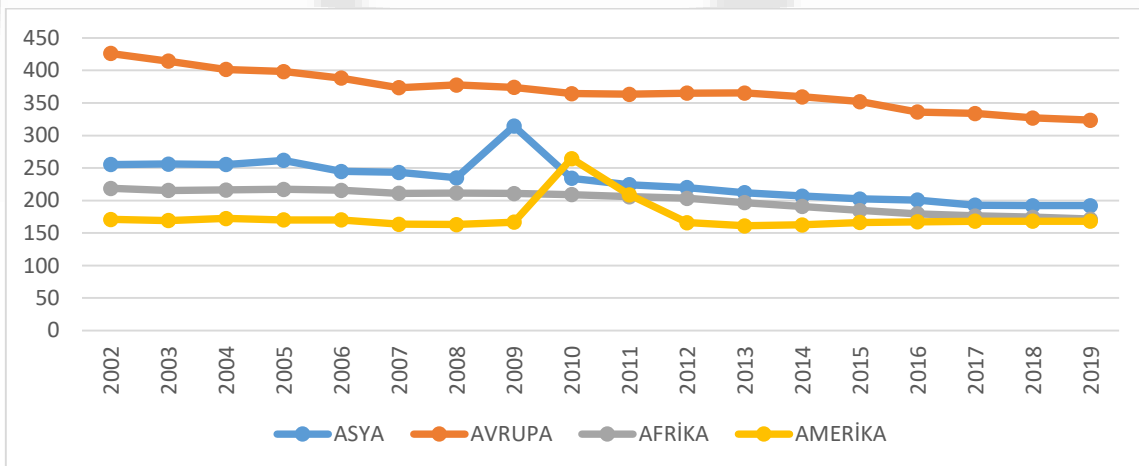
Şekil 6. Seçilen 100 Ülkenin Gelişmişlik Düzeylerine Göre İntihar Oranları.



Gelişmiş ülkelerin intihar oranları diğer kategorilere göre yüksek sonuç vermiştir. Refah seviyesinin yüksek olduğu, yaşamı kolaylaştıran tüm unsurların gelişmiş ülkelerde üst düzeyde olduğu düşünüldüğünde, gelişmişlik seviyesi ile intihar oranları arasındaki bu paralellik akla; umutsuzluk, yalnızlık, mutsuzluk ve depresyon hali gibi kavramların bireyleri intihara götüren sebepler arasında olduğunu getirir. Yapılan birçok araştırmada refah seviyesi yüksek ülkelerdeki bireylerin mutsuzluk ve yalnızlık gibi etmenlerden etkilendiği ve bireyleri intihara ittiğine rastlanmaktadır. Bu kavramların bu kadar tesir etmesinde sosyal medyanın etkisi de yadsınamaz boyuttadır. Gelişmemiş ülkelerdeki bireylerin yaşama tutunmak için sarfettikleri çaba, hayatın gerçekleriyle boğuşmaları neticesinde kaybolmuşluk durumu, intihar kavramını gerilerde bırakmaktadır.

Grafikte en yüksek oranlar gelişmemiş ülkeler için 2010 yılında (324,7), gelişmekte olan ülkeler için 2009 yılında (421,6) kaydedilmiştir. Ekonomik krizlerin intihar eğilimleri üzerindeki çok yönlü etkisinden yola çıkılarak 2008 krizinin gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkeleri etkilediği söylenebilir. Her kategori için belirlenen ülkeler, bulundukları kıtalar bazında da incelenmiştir. Her kıtada 25 ülke mevcuttur. Grafiğe göre en fazla intihar Avrupa kıtasında en az Amerika kıtasındadır.

Şekil 7. Seçilen 100 Ülkenin Kıtalar Bazında İntihar Oranları.



7. BİRLİKTELİK KURALI

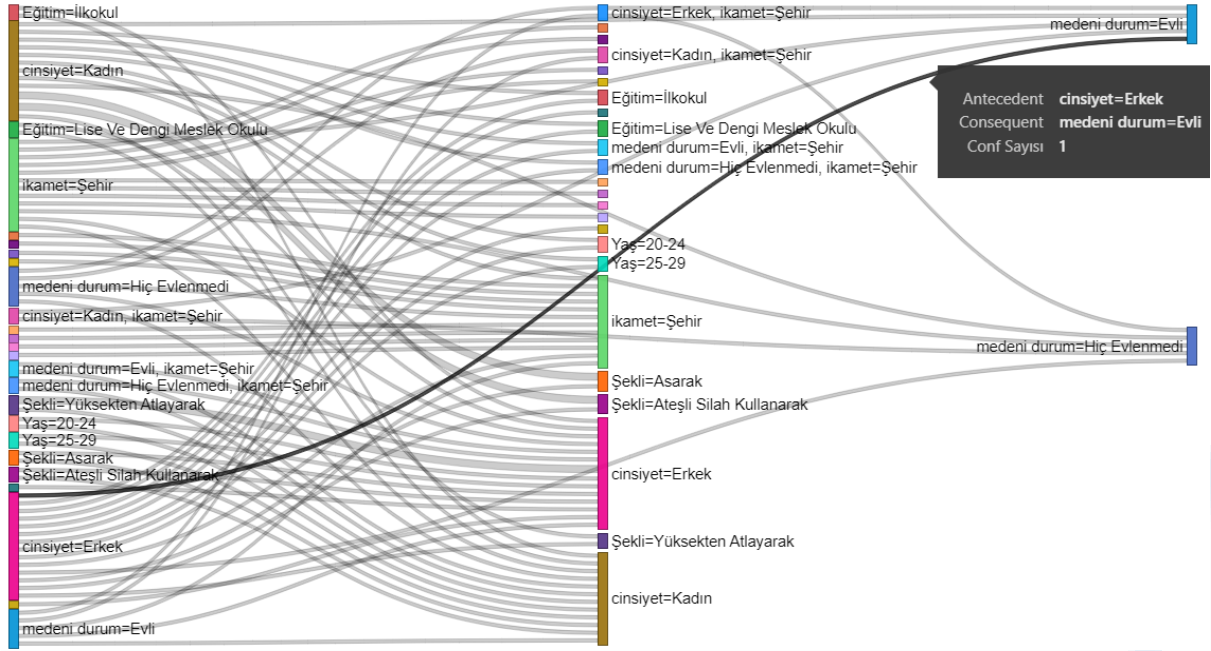
Türkiye’de intiharlara ait değişkenlerin birliktelik kuralıyla analiz edilebilmesi için öncelikle veriler düzenlenmiştir. Belirlenmesi gereken destek ve güven değerleri için mevcut veri setine uygun bir değer tercih edilmiştir. İlgili değerler için programa değişik sayıda değer girilerek deneme çalışmaları yapılmış

ve sonunda destek değeri 0,15 ve güven değeri 0,20 tercih edilmiştir. Veriler Orange programında analiz edilmiştir ve aşağıdaki tabloda üretilen en yüksek birliktelikler yer almaktadır.

Tablo 1. Orange Programından Elde Edilen En Güçlü Birliktelikler.

Supp	Conf	Strg	Lift	Antecedent (Öncül)	Consequent (Sonuç)
0.250	0.500	1.000	1.000	medeni durum=Evli	cinsiyet=Erkek
0.250	0.500	1.000	1.000	medeni durum=Evli	cinsiyet=Kadın
0.250	0.500	1.000	1.000	cinsiyet=Kadın	medeni durum=Evli
0.174	0.571	1.714	1.095	Yaş=15-19	Cinsiyet=Erkek
0.174	0.500	1.500	0.958	Yaş=20-24	Cinsiyet=Erkek
0.250	0.500	1.000	1.000	cinsiyet=Erkek	medeni durum=Hiç Evlenmedi
0.250	0.500	1.000	1.000	medeni durum=Hiç Evlenmedi	cinsiyet=Kadın
0.500	1.000	2.000	1.000	cinsiyet=Erkek	ikamet=Şehir
0.500	0.500	0.500	1.000	ikamet=Şehir	cinsiyet=Kadın
0.174	0.500	1.375	1.045	Yaş=25-29	Cinsiyet=Kadın
0.176	0.522	1.565	0.986	Şekli=Asarak	Cinsiyet=Erkek
0.250	1.000	4.000	1.000	neden=Bilinmeyen	ikamet=Şehir
0.176	0.500	1.333	1.062	Eğitim=Lise ve Dengi Meslek	Cinsiyet=Kadın
0.250	1.000	4.000	1.000	neden=Diğer	ikamet=Şehir
0.250	1.000	4.000	1.000	neden=Geçim Zorluğu	ikamet=Şehir
0.250	1.000	4.000	1.000	neden=Hastalık	ikamet=Şehir
0.176	0.600	1.800	1.133	Eğitim=İlköğretim	Cinsiyet=Erkek
0.250	0.500	1.000	1.000	medeni durum=Evli	cinsiyet=Erkek, ikamet=Şehir
0.250	0.500	1.000	1.000	cinsiyet=Kadın	medeni durum=Evli, ikamet=Şehir
0.176	0.500	1.333	1.062	Eğitim=İlkokul	Cinsiyet=Kadın
0.250	0.500	1.000	1.000	cinsiyet=Erkek, ikamet=Şehir	medeni durum=Hiç Evlenmedi
0.174	0.522	1.565	1.000	Şekli=Asarak	Cinsiyet=Erkek
0.174	0.522	1.565	1.000	Şekli=Ateşli Silah Kullanarak	Cinsiyet=Erkek
0.174	0.522	1.565	1.000	Şekli=Yüksekten Atlayarak	Cinsiyet=Erkek

Şekil 8. Power BI Sankey Grafiğiyle Üretilen Sonuçların Gösterimi.



Power BI Sankey grafiğiyle verilerden elde edilen birliktelik kuralları gösterilmektedir. Grafikte güven değeri ile intihar değişkenleri arasındaki birliktelikler yer almaktadır.

8. SONUÇ

Kişinin intihar etme davranışlarını tüm yaşamı belirler. Doğuştan başlar. Beslenmesi, yetiştirilmesi, aile ilişkileri, yaşadığı iklim, yer, çevre, aldığı tahsil, kültür, oluşabilecek tecrübe, gelenek, örf adet ve daha birçok madde ve mana gereksinimleri kişinin; nerede, nasıl, ne kadar aldığı, alabildiği, kişinin beyin yapısını o nispette oluşturur. Böylece sorunları algılama, sorgulama, etkilenme, çözümleme, kişiden kişiye çok farklılık arz eder. İntihar eden kişilerin çoğunluğu yukarıda belirtilen madde ve mana gereksinimlerini, yerinde ve zamanında yeteri kadar almayan, alamayan kişiler arasından çıkar.

Bu çalışmada, Türkiye’de 2002-2022 yılları arasında kaydedilen intihar vakalar ile sosyal ve ekonomik değişkenler arasındaki ilişki, birliktelik kuralıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca diğer dünya ülkelerinin gelişmişlik düzeyleriyle intihar oranları arasındaki ilişkiyi de analiz etmek amaçlanmıştır. İntihar vakaları; cinsiyet, yaş grubu, mevsimsel özellikler, şehirleşme, umutsuzluk ve yalnızlık bağlamları gibi değişkenler açısından ele alınmıştır. Hem Türkiye’de hem dünyada erkek intiharlarının kadın intiharlarından fazla olduğu gözlenmiştir. Türkiye’de intihar ile bağlantılı ölümlerin büyük bir çoğunluğu, her iki cinsiyette de yetişkin (20-44) aktif çalışma hayatında olan kişilerden oluşmaktadır.

Verilere uygulanan birliktelik kuralı analizi için üç farklı veri seti oluşturulmuş ve hazırlanan verilere uygun destek ve güven değerleri belirlenmiştir. Güven değerini baz aldığımız analizde en güçlü birliktelikler; erkek bireylerde, intihar nedeni olarak geçim zorluğu intihar nedeninde, medeni durum olarak da evli ve hiç evlenmedi kategorilerde üretilmiştir. Sonraki güçlü birliktelik; eğitim durumu değişkeninde ilköğretim kategorisindedir.

İntiharlara ait girişimlerin önlenmesinin tek bir disiplin tarafından gerçekleştirilmesi güçtür, bu durum birçok disiplin tarafından ele alınmalı ve birlikte değerlendirilmelidir. Bireyleri bu seçimi yapmak zorunda bırakan bir sürü etmen vardır. Bu etmenler tek tek maddelendirilmiş olsa bile arada tamamlanmayan boşluklar muhakkak kalacaktır. Çünkü bu kararı verip hayatını sonlandıran insanın son anında ona, bunu yaptıran şeyi hiçbir zaman bilemeyeceğiz ve bu kimi zaman sır olarak kalıp gidecektir. İntihar nedenlerini toplumsal bazda ele aldığımızda bir takım kavram çatılarının altına yazabileceğimiz; bunalım, şiddet, mağduriyet, depresyon hali gibi değişkenler, gözle görülür şekilde sıralayabildiğimiz kalıplaşmış kavramlardır fakat bu konuda etkili çözümler üretilmezse, bu bilinmez yolculuğa çıkan kişilerin tam olarak neden bu yolu tercih ettikleri bir sır olarak kalmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

- Ayla, D., Karış, Ç. ve Kızıltan, A. (2018). “Ekonomik Krizlerin Sosyal Etkileri: Türkiye Üzerine Bir Uygulama (1980-2016)”, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimleri Dergisi*, 33(2), 415-434.
- Bulut, E. R., Küçükler, H. ve Bulut, N. S. (2012). “İntiharın Kısa Tarihçesinden Sebep ve Yöntemlerine Genel Bir Bakış”, *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 34, 128-137.
- Crosby, A. E., Han, B., Ortega, L. A. G., Parks, S. E. ve Gfroerer, J. (2011). “Suicidal Thoughts And Behaviors Among Adults Aged ≥ 18 Years-United States, 2008-2009”, *Morbidity And Mortality Weekly Report*, 60(13), 1-22.
- Ekici, G., Savaş H. ve Çıtak S. (2001). “İntihar Riskini Arttıran Psikososyal Etmenler”, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 204-212.
- Hung Kuo, W., Gallo, J. J. ve Eaton, W. W. (2004). “Hopelessness, Depression, Substance Disorder, And Suicidality: A 13-Year Community-Based Study”, *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 39(6), 497-501.
- Kavaklı, M. (2022). “Türkiye’de İntiharın Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Psikolojik Belirleyicileri: Düzey 2 İçin Bir Panel Veri Çözümlemesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı, Bursa.
- Kozatepe, E. (2015). “İntihar ve İntihara Teşebbüs Yöntemleri, Nedenleri ve Çözüm Yolları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Mohanty, S., Sahu, G., Mohanty, M. K. ve Patnaik, M. (2007). “Suicide In India-A Four Year Retrospective Study”, *Journal Of Forensic And Legal Medicine*, 14(4), 185-189.
- Nordt, C., Warnke, I., Seifritz, E. ve Kawohl, W. (2015). “Modelling Suicide and Unemployment: A Longitudinal Analysis Covering 63 Countries, 2000-11”, *The Lancet Psychiatry*, 2(3), 239-245.
- Önsüz, M. F., Demir, F., Kaya Afşari, E., Şahin, A., Çatalbaş, Y. ve Bektaş, H. (2012). “Sakarya İlinde Gerçekleşen İntihar Girişimi Vakalarının Değerlendirilmesi”, *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10(3), 141-150.
- Page, R. M., Yanagishita, J., Suwanteerangkul, J., Zarco, E. P., Mei-Lee, C. ve Miao, N. F. (2006). “Hopelessness and Loneliness Among Suicide Attempters in School-Based Samples of Taiwanese, Philippine and Thai Adolescents”, *School Psychology International*, 27(5), 583-589.
- Topbaş, F. (2007). “İşsizlik ve İntihar İlişkisi: 1975-2005 Var Analizi”, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 161-172.
- Tunalı, H. ve Özkaya, S. (2016). “Türkiye’de İşsizlik-İntihar İlişkisinin Analizi”, *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 56-70.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). İntihar İstatistikleri, 2002-2022, 15 Mayıs 2023 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=149&locale=tr> Adresinden Erişildi.
- Skogman, K., Alsen, M. ve Ojehagen, A. (2004). “Sex Differences In Risk Factors For Suicide After Attempted Suicide-A Follow-Up Study Of 1052 Suicide Attempters”, *Social Psychiatry And Psychiatric Epidemiology*, 39(2), 113-120.
- Varol, Z. C. (2019). “Türkiye’de İntihar Üzerinde Etkili Olan Sosyoekonomik Faktörler: Bir Zaman Serileri Analizi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı, Manisa.
- Vyssoki, B., Praschak-Rieder, N., Sonneck, G., Blüml, V., Willeit, M., Kasper, S. ve Kapusta, N. D. (2012). “Effects of Sunshine on Suicide Rates”, *Comprehensive Psychiatry*, 53, 535-539.
- Yoshimasu, K., Sugahara, H., Tokunaga, S., Akamine, M., Kondo, T., Fujisawa, K., Miyashita, K. ve Kubo, C. (2006). “Gender Differences in Psychiatric Symptoms Related to Suicidal Ideation in Japanese Patients with Depression”, *Psychiatry Clinical Neuroscience*, 60(5), 563-569.

Makale id= 45

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-1846-4503

| 426

Stratejik Yönetim ve Performans Yönetimi: Kurumsal Başarıya Giden Yol**Dr. Öğretim Üyesi Ekrem Süzen¹**¹ İstanbul Gelişim Üniversitesi

Özet: Gelişen pazar koşulları, teknolojik ilerlemeler ve müşteri beklentilerindeki değişim, organizasyonların stratejik yönetim ve performans yönetimi konularına daha fazla odaklanmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu iki disiplin, organizasyonların hedeflerini belirlemelerine, bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştirmelerine ve performanslarını sürekli olarak değerlendirmelerine olanak tanır. Stratejik yönetim, bir organizasyonun uzun vadeli hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli stratejileri oluşturma sürecidir. Stratejik yönetimin temel unsurları olan analiz, strateji geliştirme, uygulama ve kontrol aşamalarından oluşmaktadır. Rekabet avantajı elde etmek ve sürdürmek için stratejik yönetimin nasıl kullanılabileceği üzerinde odaklanılması gerekmektedir. Performans yönetimi, çalışanların bireysel ve takım düzeyindeki performanslarını izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecidir. Performans yönetiminin organizasyonun stratejik hedefleriyle nasıl uyumlu hale getirilebileceği, performans ölçütlerinin belirlenmesi, geri bildirim mekanizmalarının kurulması ve sürekli iyileştirme stratejileri üzerinde durulmasını içerir. Günümüz rekabetçi iş dünyasında, organizasyonlar sadece kârlı olmakla kalmayıp aynı zamanda sürdürülebilir bir başarı elde etmek istemektedir. Bu hedeflere ulaşmak için stratejik yönetim ve performans yönetimi, kurumsal başarıya giden yolda kilit rol oynamaktadır. Stratejik yönetim ve performans yönetimi, organizasyonların hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için güçlü araçlardır. Bu çalışma bu iki disiplinin önemini vurgulayarak, organizasyonların sürdürülebilir başarıya giden yolda nasıl ilerleyebileceğini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Stratejik düşünceyi ve performans kültürünü birleştirmek, organizasyonların gelecekteki zorluklara daha etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Yönetim, Performans Yönetimi, Kurumsal Yönetim,

Strategic Management and Performance Management: the Path to Corporate Success

Abstract: The evolving market conditions, technological advancements, and changes in customer expectations have made it imperative for organizations to focus more on strategic management and performance management. These two disciplines enable organizations to set their goals, develop strategies to achieve those goals, and continuously assess their performance. Strategic management is the process of determining an organization's long-term goals and developing the necessary strategies to achieve those goals. It consists of essential elements such as analysis, strategy development, implementation, and control stages. The focus should be on how strategic management can be utilized to gain and sustain a competitive advantage. Performance management is the process of monitoring, evaluating, and improving individual and team performance. Aligning performance management with the organization's strategic goals involves determining performance metrics, establishing feedback mechanisms, and focusing on continuous improvement strategies. In today's competitive business world, organizations aspire not only to be profitable but also to achieve sustainable success. Strategic management and performance management play a key role on the path to corporate success. To attain these goals, it is crucial for organizations to understand how strategic management and performance management can lead to sustainable success. Strategic management and performance management are powerful tools for organizations to reach their goals. This study aims to emphasize the importance of these two disciplines and assist organizations in understanding how to progress toward sustainable success. Combining strategic thinking and a performance culture can enable organizations to respond more effectively to future challenges.

Keywords: Strategic Management, Performance Management, Corporate Governance

Performans Yönetimi

Performans yönetimi, bir organizasyonun veya bireyin hedeflerine ulaşma sürecini planlama, izleme, değerlendirme ve geliştirme sürecidir. Bu süreç, bireylerin ve organizasyonların performansını optimize etmeyi amaçlar. Performans yönetimi genellikle aşağıdaki adımları içerir:

Hedef Belirleme; Organizasyon veya bireyin genel hedefleri belirlenir. Bu hedefler, belirli bir zaman çerçevesinde ulaşılabilir ve ölçülebilir olmalıdır.

Performans Standartlarının Belirlenmesi; Belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli standartlar belirlenir. Bu standartlar, performansın ne kadar başarılı olduğunu ölçmek için kullanılır.

Performans Değerlendirmesi; Belirli bir dönem sonunda performans, belirlenen hedeflere ve standartlara göre değerlendirilir. Gerçekleşen başarılar ve gelişim alanları belirlenir.

Geribildirim; Performans değerlendirmeleri, bireylere veya ekiplere geribildirim sağlamak için kullanılır. Bu geribildirim, olumlu performansı ödüllendirmek ve gelişim alanlarını belirtmek için kullanılır.

Geliştirme Planları; Performans eksiklikleri belirlendikten sonra, geliştirme planları oluşturulur. Bu planlar, eksiklikleri gidermeye yönelik eğitim, mentorluk veya diğer destekleri içerebilir.

Performans Geliştirme; Geliştirme planları uygulanır ve performansın sürekli olarak geliştirilmesi için çaba sarf edilir.

İzleme ve Güncelleme; Performans yönetimi süreci, düzenli olarak izlenir ve gerektiğinde güncellenir. Yeniden belirlenen hedeflere ve değişen koşullara uyum sağlamak için sürekli olarak revize edilir.

Performans yönetimi, bireylerin ve organizasyonların hedeflere odaklanmasını, motivasyonu artırmasını ve gelişimi teşvik etmesini amaçlar. İyi bir performans yönetimi süreci, hem bireylerin hem de organizasyonların başarılı olmalarına katkıda bulunabilir.

Kurumsal Başarı

Kurumsal başarı, bir organizasyonun belirli hedeflere ulaşma yeteneği olarak tanımlanabilir. Başarı, genellikle finansal performans, müşteri memnuniyeti, pazar payı artışı, inovasyon, etik standartlara uyum gibi çeşitli faktörlere dayanabilir. Kurumsal başarıyı etkileyen bazı temel faktörler şu şekilde sıralanabilir:

Stratejik Yönetim:

Organizasyonun uzun vadeli hedeflerini belirleyen ve bu hedeflere ulaşmak için stratejiler geliştiren etkili bir stratejik yönetim, kurumsal başarı için kritiktir.

İnovasyon ve Teknoloji:

İnovasyon, rekabet avantajı sağlar ve organizasyonları pazar lideri yapabilir. Teknolojik gelişmeleri takip eden ve uygulayan organizasyonlar, rekabet avantajını sürdürme eğilimindedir.

Çalışan Performansı ve Motivasyon:

Yetenekli ve motive çalışanlar, kurumsal başarı için temel bir faktördür. Eğitim, gelişim ve adil bir iş ortamı, çalışanların performansını artırabilir.

Müşteri Memnuniyeti:

Müşteri memnuniyeti, müşteri sadakati ve marka itibarı açısından kritiktir. Başarılı organizasyonlar, müşteri odaklı yaklaşımlarıyla müşteri memnuniyetini artırır.

Sosyal Sorumluluk ve Etik Standartlar:

Toplumsal sorumluluk ve etik standartlara uyum, uzun vadeli başarı için önemlidir. Müşteriler, çalışanlar ve diğer paydaşlar genellikle etik değerlere ve sosyal sorumluluğa önem veren organizasyonları tercih ederler.

Finansal Yönetim:

Etkili finansal yönetim, gelir artışı, maliyet kontrolü ve karlılık sağlama açısından önemlidir. Sürdürülebilir bir finansal performans, organizasyonun uzun vadeli başarısını destekler.

Stratejik İletişim:

İç ve dış paydaşlarla etkili iletişim kurmak, organizasyonun amacını, değerlerini ve hedeflerini paylaşmak, kurumsal itibarı olumlu etkileyebilir.

Risk Yönetimi:

Başarılı organizasyonlar, çeşitli risklere karşı hazırlıklıdır ve etkili bir risk yönetimi stratejisi benimserler.

Rekabet Gücü:

Pazar analizi, rakipleri takip etmek ve rekabet avantajı sağlamak, organizasyonun başarısını etkileyen faktörlerdir.

Adaptasyon Yeteneği:

Hızla değişen pazar koşullarına uyum sağlayabilen, esnek ve öğrenmeye açık organizasyonlar, uzun vadeli başarıya ulaşabilir.

Başarılı bir kurumsal performans, bu faktörlerin bir kombinasyonu ve organizasyonun benzersiz ihtiyaçlarına uygun stratejilerin kullanılması ile elde edilir. Organizasyonlar, stratejik planlamadan operasyonel mükemmelliğe kadar bir dizi alanı etkileyen çeşitli faktörleri dengelemelidir.

Stratejik Yönetimde Dijitalleşme:

Organizasyonlar, stratejik yönetim süreçlerine dijital teknolojileri entegre ederek rekabet avantajı elde edebilir. Yapay zeka, büyük veri analitiği ve diğer dijital araçlar, strateji oluşturma ve uygulama aşamalarında daha etkili kararlar alınmasına yardımcı olabilir.

Performans Yönetiminde Gerçek Zamanlı Geri Bildirim:

Performans yönetimi süreçlerinde gerçek zamanlı geri bildirim mekanizmaları kurmak, çalışanların hedeflere daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlar. Mobil uygulamalar veya çevrimiçi platformlar aracılığıyla anlık değerlendirmeler, performansı artırmak için güçlü bir araç olabilir.

Stratejik ve Performans Hedeflerinin Toplulukla Paylaşılması:

Organizasyonların stratejik ve performans hedeflerini paylaşması, çalışanların bu hedeflere bağlılığını artırabilir. Şeffaflık, çalışanların kendi performanslarını organizasyonun genel hedefleriyle ilişkilendirmelerine olanak tanır.

Eğitim ve Gelişim Programları:

Stratejik yönetim ve performans yönetimi süreçlerinin etkinliğini artırmak için sürekli eğitim ve gelişim programları düzenlenmelidir. Çalışanlar, değişen stratejik hedeflere uyum sağlamak için gerekli becerilere ve bilgiye sahip olmalıdır.

Geleceğe Yönelik İlham:

Stratejik yönetim ve performans yönetimi, organizasyonların gelecekteki belirsizliklere karşı hazırlıklı olmalarını sağlayan güçlü araçlardır. Gelecekteki başarı için organizasyonlar, esnek stratejiler geliştirmeli ve bu stratejilere uygun performans yönetimi pratiğini benimsemelidir. Ayrıca, sürdürülebilirlik, çevresel etki ve sosyal sorumluluk gibi faktörleri stratejik ve performans hedeflerine entegre etmek, organizasyonların topluma ve çevreye olan etkilerini olumlu yönde şekillendirebilir.

Sonuç:

Stratejik yönetim ve performans yönetimi, organizasyonların hedeflerine odaklanmalarını ve sürdürülebilir bir başarı elde etmelerini sağlayan önemli disiplinlerdir. Bu iki yaklaşımın entegrasyonu, organizasyonların değişen koşullara hızlı ve etkili bir şekilde adapte olmalarına yardımcı olabilir.

Stratejik düşünce ve performans kültürü bir araya geldiğinde, organizasyonlar geleceğe daha güvenle bakabilir ve uzun vadeli başarılarını sürdürebilirler.

Önerilen Adımlar ve İlerleme Yolları:

Stratejik Planlama ve Uygulama:

Organizasyonlar, stratejik hedeflerini belirleme sürecinde paydaşlarıyla etkileşime girerek kapsamlı bir strateji oluşturmalıdır. Bu stratejinin uygulanmasında şeffaf bir iletişim ve liderlik, çalışanların stratejik hedeflere daha iyi angaje olmalarını sağlar.

Performans Ölçüm ve Analitik:

Performans yönetimi sürecinde, ölçülebilir hedefler belirlenmeli ve bu hedeflerin izlenmesi için etkili bir analitik sistem kurulmalıdır. Geri bildirim mekanizmaları, performansın düzenli olarak değerlendirilmesine ve iyileştirme fırsatlarının belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Çalışan Katılımı ve Motivasyon:

Çalışanların stratejik hedeflere ve performans beklentilerine katılımını teşvik etmek, motivasyonu artırabilir. Çalışanların bireysel hedefleri, organizasyonun genel stratejik vizyonuyla uyumlu olmalıdır.

Eğitim ve Yetenek Geliştirme:

Stratejik yönetim ve performans yönetimi konularında düzenlenen eğitim programları, çalışanların bu konularda bilgi ve becerilerini güçlendirebilir. Yetenek geliştirme programları, organizasyonun stratejik ihtiyaçlarına uygun yetkinlikleri geliştirmeyi hedefler.

Stratejik ve Performans Bilgi Yönetimi:

Bilgi yönetimi, stratejik ve performans verilerinin etkili bir şekilde toplanması, depolanması ve paylaşılmasını içerir. Bilgi yönetimi sistemi, organizasyonun stratejik kararlarını destekleyecek nitelikte olmalıdır.

Sürdürülebilirlik ve Toplumsal Sorumluluk:

Stratejik yönetim süreçlerine sürdürülebilirlik ve toplumsal sorumluluk hedeflerini entegre etmek, organizasyonunuzun uzun vadeli başarısına olumlu bir katkı sağlar. Bu, paydaşlar arasındaki güveni artırabilir ve marka değerini yükseltebilir.

Stratejik yönetim ve performans yönetimi, bir organizasyonun başarı yolculuğunu şekillendiren temel unsurlardır. Bu iki disiplini etkili bir şekilde birleştirmek, organizasyonların rekabet avantajı elde etmelerini, sürdürülebilir bir şekilde büyümelerini ve değişen pazar koşullarına hızlı bir şekilde adapte olmalarını sağlar. Liderlik ekibi, çalışanlar ve paydaşlar arasında güçlü bir iş birliği, bu süreçlerin başarılı bir şekilde uygulanmasında kritik bir rol oynar.

Bu çalışma, stratejik yönetim ve performans yönetimi konularına odaklanarak, organizasyonların geleceğe güvenle bakmalarına yardımcı olacak önemli konuları ele almıştır. Her bir organizasyonun benzersiz özellikleri olduğundan, bu önerilerin ve uygulamaların organizasyonun özel ihtiyaçlarına uygun şekilde adapte edilmesi önemlidir.

Kaynakça

- David, Fred R. (2005). Strategic Management: Concepts and Cases, 10th. Ed. Prentice Hall, NY.
- Donelly, James H, Gibson, Jame L., & Ivancevich, John M., (1998). Fundamentals of Management, 10th Ed. Mc Graw Hill Inc., USA.
- DPT (2003). Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Kılavuzu DPT Yayınları, Ankara.
- Drucker, Peter F. (1974). Management: Tasks, Responsibilities, and Practices, Harper & Row, NY.
- Glaister, Keith W., ve Falshaw, J. Richard (1999). "Strategic Planning: Still Going Strong?" LongRange Planning Vol.32. 1 s.107-116.
- Hamel, G., ve Prahalad, C.K., (1994) Competing for the future,; Harvard Business Press, Boston, MA.

Hill, Charles W. L., ve Jones, Gareth R., (1998). Strategic Management: An Integrated Approach, Fourth Edition, Houghton Mifflin Com., USA.

Hitt, Michael A., Black, Stewart J., ve Porter, Lyman W. (2005). Management, Prentice Hall Inc., USA.

Hitt, Michael A., Ireland, R. Duane ve Hoskisson, Robert E., (2000), Strategic Management, 4e, SouthWestern College Publishing, USA.

Kaplan, S. Robert ve Norton, David P. (1996a). “Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System” Harvard Business Review, Jan/Feb 1996 Vol.74.

Kaplan, S. Robert ve Norton, David P. (1996b). Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard. Harvard Business School Press, MA.

Lynch, Richard (2000). Corporate Strategy, Prentice Hall, NY.

Mintzberg, Henry (1994). The Rise and Fall of Strategic Planning. The Free Press, NY.

Pearce, John A., ve David, Fred R. (1987). “Corporate Mission Statements: The Bottom Line” Academy of Management Executive, May. s.109-116.

Makale id= 50

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 431

Nevşehir Müzesi Mezar Örnekleri; Lahit, Ostotek ve Torpido Mezarlar**Araştırmacı Yasin Yıldız¹**¹Nevşehir Müzesi Müdürlüğü

Özet: Kappadokia Bölgesi üzerine yürütülen arkeolojik araştırmalar söz konusu olduğunda çalışmaların büyük bir çoğunluğun Prehistorik-Protohistorik Çağlar ile Bizans Döneminde yoğunlaştığı görülür. Bununla birlikte Klasik Arkeoloji alanına giren çalışmalar ise görece daha geri planda kalır. Her ne kadar son yıllarda yürütülen araştırma ve yayınlarla bu alana yeni veriler kazandırılmış olsa da söz konusu dönemlerle ilişkili bilgiler son derece kısıtlıdır. Buradan hareketle bu çalışmada bölgenin ilgili dönemleriyle ilişkili bir malzeme grubu çalışılması uygun görülmüş ve bu bağlamda da Nevşehir Müzesi bünyesinde yer alan; mermer, taş ve pişmiş topraktan yapılmış mezar türlerinin çalışılmasına karar verilmiştir. Bölgenin ölüm ve gömü geleneği ile bunların sanatsal üslupları bağlamında önemli bilgiler sunacak olan bu konuyla Kappadokia Bölgesinin bilinmeyen yönlerine yeni bir pencere açılacaktır. Böylelikle Nevşehir Müzesi'nde sergilenen lahit, ostotek ve torpido mezarların ele alınması hem bölgesel geleneklerin anlaşılmasına hem de daha sonra ortaya çıkacak benzer eserlerin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Mezar, Gömü Gelenekleri, Lahiti Ostotek ve Torpido Mezar

Abstract: During the development process of burials from ancient times to decay, the understanding of graves took shape according to the burial style in different periods. It has followed a course from a simple grave opened according to the type of burial to graves made with different features that will appeal to the general public in terms of cost and workmanship. This work; It was carried out in order to evaluate the examples of sarcophagi in the Nevşehir Museum, which were widely used during the Roman Imperial Period, in terms of style, technique and chronology, and to compare them with other sarcophagi from the same period.

Key Words: Grave, Burial Traditions, Terracotta Sarcophagi

GİRİŞ

Kapadokya adının nereden ve ne anlama geldiği konusunda çeşitli görüşler yer almaktadır. Plinius, Kapadokyalıların da daha önce Beyaz Suriyeliler şeklinde tanımlandığını belirtmiş ve Halys (Kızılırmak) Nehrinin bir kolu olan Kappadoks (Delice) Çayı'nın adını Kapadokyalıların verdiğini söyleyerek İran dilinden devşirildiğini vurgulamıştır.¹⁻²⁻³ Nezahat Baydur ise Kapadokya adının tarihte ilk defa Pers Dönemi'nde ortaya çıktığını söyleyerek Pers Kralı Darius (M.Ö. 522-486)'un İran'da bulunan Behistun kayalıklarına Persçe "Tukha" ya da "Dukha Ülkesi" yani "Güzel Atlar Ülkesi" anlamına gelen Katpatuka (Katbatukas) adını kazdığını belirtmiştir. Ayrıca Perslerin, vergi olarak hakimiyet kurdukları bölgelerde en iyi yetiştirdikleri binek hayvanları ve ürettikleri en ünlü eşyaları aldıklarını, Kapadokya Bölgesi'nden ise vergi olarak sadece at aldıklarını söylemektedir. Kral Constantius (M.S.

¹ "Sulla'nın Küçük Asya Politikası". *Arkeoloji ve Sanat Dergisi* 94(2000): 32-42.

² Veli Sevin, "Tarihsel Coğrafya", Kapadokya, (Ed.: Metin Sözen), İstanbul 1998, s. 47.

³ Charles Texier, Kapadokya, (Haz.: Faruk Yılmaz), Niğde 1998, s. 1.

305-306)'un, Arap hükümdar ile iletişime geçmek istediğinde hükümdara iyi yetiştirilmiş ve görkemli iki yüz at hediye ettiğinden de bahseder.⁴⁻⁵⁻⁶⁻⁷

KAPPADOKİA BÖLGESİ'NDE MEZAR MİMARİSİ

Mezar mimarisini etkileyen temel unsurlar, iklimi ve ekolojiyi içinde barındıran coğrafi yapı ve orada yaşayan insanın kültürü ve inançlarıdır. Bu unsurlar etrafında toplanan insanlar, ölümlerini bazen gömmüşler, bazen bir küp içine koyarak defnetmişler, bazen de yakarak küllerini saklamışlardır. Zaman içinde ölen bazı insanlar, unutulmuş ve silinip gitmiş, bazılarının ölümü ise bir sembol olmuş ve onun için anıtsal mezarlar inşa edilmiştir. Ancak mezar mimarisinin ortaya çıkışı, insanların ölümden sonraki yaşama olan inançlarıyla doğrudan ilgilidir.⁸

Hititler ölümü “büyük bir kayıp” anlamına gelen “sallis wastais” denilen bir deyimle anlamlandırmışlardır. Hitit Kralı I. Hattuşili hasta yatağında karısına “Öldüğüm zaman, vücudumu iyice yıka; beni bağrına bas ve bu halde toprağa göm” diye vasiyet etmiştir.⁹Buna karşın Antik Dönem Yunan dünyasında oimoi yani “eyvah” kelimesiyle ölüme bir haykırış vardır. Akhillleus’a rüyasında Patroklos “Durma, çabuk göm de, gireyim Hades kapılarından...” diye seslenmiştir. Hektor’un ölümü sonrası yapılan cenaze töreninde ozanlar saz çalıp, kahramanlarına ağıtlar yakmıştır. Mevlana ise ölümle ilgili beyitlerinde, sevdiklerinin cenazesini görenlerin ayrılık diye üzülp feryat etmemelerini, sevdiklerini mezara teslim ederken elveda dememelerini söylemiştir. Çünkü onun için ölüm; sevgiliye kavuşma, düğün günüdür.

Toplumsal yaşamın büyük ve önemli bir bölümünü oluşturan ölü gömme gelenekleri, kültürlerle ve dönemlere göre değişiklik gösterebilir. Antik yerleşimlerde yapılan çalışmalar sonucu tespit edilen mezar tipleri ve ölü gömme gelenekleri; bölgenin topoğrafyasına, sosyoekonomik yapısına ve mezar sahibi ailenin isteğine göre şekillenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucu elde edilen veriler göstermektedir ki antik dönemlerde ölü gömme geleneklerinin uygulanmasında temel uygulamalar dışında, toplumların kültürel yapısına göre farklı uygulamaların olduğunu da ortaya koymaktadır.

Eski Yunan inanışında mezarların yerlerinin bilinmesi ve ziyaret edilmesi oldukça önemlidir. Bu mezarlar, en basit şekliyle mezarın üzerine küçük bir tepecik oluşturularak yapılan Tümülüsler başta olmak üzere, doğal bir taş kütesinin oyulması sonucu yapılan kabartmalı ya da figürlü mezarlar ve motifli mezar stelleri gibi çok değişik şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

İnsanoğlu doğumdan sonraki sürecini ölümle tamamlar. Doğum tarih boyunca insanları mutlu etmiş; ölüm ise üzmüş ve ağlatmıştır. İnsanlar için ölüm; sevdiklerinden ayrılmak, sevdiklerini bilinmeyen yerlere göndermek anlamına gelmiştir. Ölen kişinin yaşamını başka bir boyutta devam ettireceği “öteki dünya” inancı benimsenmiştir. Bu nedenle insanlar ölen kişiyi öteki dünyada rahat ettirmek için ona ait ve kendilerinin bildiği bir yer yapma yoluna gitmişlerdir. Bu düşüncenin ve inanışın sonucunda da mezar yapma geleneği ve ölü gömme ritüelleri gelişerek varlığını devam ettirmiştir.

Kültürlere ve dönemlere göre ölü gömme adetleri ve mezar mimarisi farklılık gösterebilir. Günümüze kadar korunarak gelebilmiş olan mezarlarda yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkarılan buluntular bize mezar döneminin ölü gömme adetleri ve mimari gelenekleri hakkında önemli bilgiler vermektedir. Ölü gömme gelenekleri basitçe bir çukur açıp bedeni toprağa doğrudan gömme şeklinde olabildiği gibi anıtsal mimari gelenekleri olan ihtişamlı mezarlar yapma biçimlerinde de olabilmektedir. Bunun en güzel örneği Karia Bölgesi’nde yapılmış olan Mausoleum’dur.

Mezarlar inşa edildikleri yerlere göre; yerleşim yeri sınırları içine gömme anlamına gelen intramural, planlı şehirlerin yapılmasıyla birlikte yerleşim yeri sınırları dışarısına gömme anlamına gelen extramural gömüler olarak adlandırılmıştır. Tarihi süreç içerisinde intramural gömüler yerini zamanla extramural gömülere bırakmıştır. Birçok medeniyette olduğu gibi Antik Yunan ve Roma medeniyetlerinde de ölümlere hem saygı duyulmuş hem de ölümün yaşayanlar üzerindeki etkisinden (miasma) korkulduğu için

⁴ Nezahat Baydur, Kültepe (Kanes) ve Kayseri Tarihi Üzerine Araştırmalar, (En Eski Çağlardan İ.S. 395 Yılına Kadar), İstanbul 1970, s. 114-115.

⁵ Charles Texier, Kapadokya, (Haz.: Faruk Yılmaz), Niğde 1998, s. 8.

⁶ Raymond Van Dam, Kingdom of Snow Roman Rule and Greek Culture in Cappadocia, Philadelphia 2002, s. 23.

⁷ Pliny, Natural History, (Ed.: H. Rackham), Vol. II, Books. 3-7, Cambridge 1961, s. 345.

⁸ Akçay ve Erdem 2016.

⁹ Haas, 1995: 2021- 2022

ölüleri şehrin dışına gömme geleneği uygulanmıştır. Bu uygulamalardan dolayı da ölümler şehri anlamına gelen nekropolisler ortaya çıkmıştır. Antik Yunan ve Roma dünyasında nekropolisler oldukça önemsenmiş, genellikle de kendileri için kutsal sayılan yolların yakınlarına, bölgeye hakim noktalara ve oldukça manzaralı yerlere yapılmışlardır. Ölümden sonraki yaşama olan inanın sürekli olarak devam edeceği düşüncesinden hareketle mezarlarını yaşadıkları evlerden daha görkemli ve kalıcı yapmışlardır. Bu düşünce sonucu sürekli gelişerek şekillenen mezar mimarisi günümüze kadar sağlam kalabilmiş örnekleriyle varlığını sürdürmektedir.

Roma İmparatorluğu sınırlarını zamanla çok geniş bir noktaya getirmiştir. Bu durum da imparatorluğun daha çok zenginleşmesini sağlamıştır. İmparatorluk zenginleştikçe mezar mimarisine verilen önem artmıştır. Zenginliğin artması sonucu sosyal sınıflar çok daha belirgin hale gelmiştir. Zenginlik ve sosyal sınıf mezar mimarisinin çeşitlenmesinde en önemli etkenler olmuştur. Gösterişli ve büyük bir mezara sahip olmak zenginliğin simgesi haline gelmiştir. Zengin Romalılar Erken İmparatorluk Dönemi'nden itibaren kendileri, aileleri ve köleleri (azat ettikleri köleler dahil) için mezarlar yaptırmışlardır. Bu mezarların dış duvarlarında az da olsa içlerinde, süslü mezar kabartmalarına yer verilmiştir. Gösterişli gömüler için kül kapları (urne) kullanılır ya da ölüye bir mezar sunağı yapıldı. Lahit ile defin kural dışı olarak görüldüğü için az sayıda bulunmaktaydı.

Lahit

“Lahit” sözcüğü, başlangıçta Assos kentinden çıkarılan “lapis sarcophagus” taşı için kullanılırken, Roma İmparatorluk Dönemi'nde ise bir mezar formunun adı olarak kullanım görmüştür.¹⁰

Lahit: içine ölünün konulması için taş, ahşap ve pişmiş topraktan yapılan üstü kapakla örtülmüş mezarlardır.¹¹ Lahitler, ölen kişinin konulduğu tekne ve bunun üstünü örten kapak bölümünden oluşmaktadır.

Lahitlerle ilgili en eski bilgiyi Theophrastos, Yaşlı Plinius ve Decimus Iunius Iuvenalis'ten öğrenebiliriz. Özellikle Theophrastos, Assos'da bulunan bir kireç taşının, lahdin içinde bulunan cesedin çürümesini sağladığını söylemiştir.¹² Ayrıca lahit, Homeros'ta “σορος” ya da “λαρναξ” olarak geçmektedir. Thukydides lahit için “λαρναξ” sözcüğünü kullanır. Yunanlılar ise lahde, “θεκε” (kutu) demiştir.¹³

Lahitlerin Tarihsel Gelişimi

Lahitler ilk kez Mezopotamya ve Mısır (III. Sülale Dönemi: İ.Ö. 2686–2613) Dönemi'nde kullanım görmüştür. Lahitlerin yapımında, pencere ve kapı kullanılması ölümden sonra yeniden dirilişe olan inancın var olduğunu gösterir. Daha sonra ise Mısır'da gümüş ve altından yapılmış insan şeklinde sandukalar ortaya çıkarılmıştır.¹⁴

Bronz Çağı Ege dünyasında en erken lahit kullanımı Girit'deki Minos kültüründe görülür ve bunlar pişmiş topraktan yapılmıştır. Bu lahitlerin İ.Ö. 2200'den itibaren yapıldıkları bilinse de yaygın olarak kullanım gördükleri dönem İ.Ö. 15.–14. yüzyıllardır. Anadolu'nun en eski lahitleri olarak bilinen Klozomenai Lahitleri, yine pişmiş topraktan yapılmıştır ve İ.Ö. 7. yüzyıl sonu 6. yüzyıl başlarına tarihlendirilmiştir.

Roma dünyasında ise lahitler, temel mezar tiplerine güzel bir örnek oluşturmaktadır. Başlangıçta lahit kullanımı çok yaygın olmasa da İmparatorluk döneminde lahit kullanımında önemli bir artış görülmektedir. Roma İmparatorluğu'nda İ.S. 2. yüzyılın başından itibaren gömü geleneğinde değişiklikler görülmektedir. Ancak bu değişimin nedeni tam olarak bilinmemektedir. Lahit kullanımı, Kremasyondan inhumasyona geçişle birlikte artmaya başlar. Roma İmparatorluğu'nun en uç eyaletlerinde bile görülen lahit geleneği zamanla moda haline gelir. Lahitlerde kabartma kullanımı İ.S. 2. yüzyılın ortalarında iyice yaygınlaşır ve artarak devam eder. İ.S. 2.-3. yüzyıl lahitleri için üç önemli üretim merkezi sayılabilir. Bunlar: Roma, Atina ve Dokimeion'dur. Bu önemli merkezler dışında çeşitli

¹⁰ İdil 1982, 8; Koch 2001, 243

¹¹ İdil 1998, 8

¹² Hümmüzlü 2010: 89-153.

¹³ Hümmüzlü 2010: 89-153.

¹⁴ Orhan 1997, 1088

eyaletlerde yer alan ve oldukça dar alanlara hizmet veren yerel atölyelerde vardır.¹⁵ İmparatorluğun, İ.S. 4. yüzyılın başında Hristiyanlığı tanınması sonucunda Pagan inanışına sahip kimselere ait lahitler azalmaya başlamıştır. Hristiyanlık inancını yansıtan ve az da olsa İ.S. 3. yüzyılda kullanım görmeye başlayan lahitlerin üretimi, İ.S. 5. yüzyılın başlarına kadar artarak devam etmiştir.¹⁶



Resim 1: Nevşehir Müzesi'nde Sergilenen Taş Lahit



Resim 2: Detay Görünüm

Pişmiş Toprak Mezarlar

İnsanlığın yerleşik yaşama geçmesinden sonra ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak üzere seramik çamurunu şekillendirip pişirerek kendisine seramik kap yapması, belki de en önemli buluşlarından biri olmuştur. Seramik kapların üretilmeye başlanmasından günümüze kadar geçen tarihsel süreçte seramik, değişen işlevi ve biçimiyle hep insanın yanında olmuş, ona eşlik etmiştir. Bu uzun tarihsel süreçte kendi içinde sürekli bir değişim ve gelişim göstererek zengin bir gelenek, zengin bir bilgi birikimi yaratmıştır. Doğada çok bulunması ve şekillendirilmesi kolay bir malzeme olmasının avantajıyla, onu şekillendiren seramikçilerin ellerinde sayısız biçimde ve çeşitlilikte eşsiz güzellikteki seramiklere dönüşmüştür. Seramik kaplar, yiyecek ve içecekleri, değerli sıvıları, mücevherleri, ilahi güçlere verilen sunuları ve daha birçok şeyi; sahip olduğu iç boşluğunda saklayıp korumanın, bir yerden bir yere taşımının yanında,

¹⁵ Koch 2001, 17.

¹⁶ Orhan 1997, 1088. Koch 2001, 88.

bu dünyadaki yaşamı sona eren insanı, içinde saklayıp koruyarak, insanın bilinmeze olan yolculuğunda ona eşlik eder. Ölenin ardından tutulan yas, düzenlenen törenler ve ölünün gömülme biçimi her toplumda farklılık gösterse de seramik gömme gelenekleri içinde farklı roller üstlenmiş ve insanla yaşamı boyunca sürdürdüğü ilişki ölümünden sonra da devam etmiştir.

Helenistik ve Roma dönemlerinde tercih edilen pişmiş toprak silindirik mezarlar, Laodikeia Nekropolü'nde tek örnek ile temsil edilmektedir. Bunlar, mezar odalarının içine, doğrudan toprağa ya da ana kayaya açılan yuvaların içine yerleştirilerek kullanılmıştır. Laodikeia'da Kuzeydoğu Nekropolü'nde doğrudan toprağa gömülü olarak bulunan mezar Augustus Dönemi'ne (M.Ö. 27-M.S. 14) tarihlendirilmiştir. Mezar, silindirik gövdeli olup gövdenin her iki tarafı konik formludur. Konik bölümün uçları bir tarafta meme ucu şeklinde yuvarlak, diğer tarafta ise düzleştirilerek bilezik şeklinde çıkıntılı yapılmıştır. Silindirik gövdenin sağlamlığını artırabilmek için üzerine belirli aralıklarla kabartma şeritler yapılmıştır. Gövde üzerine kapatılan kapaklar iki parça halinde olup bunlar kaldırma tutamaklıdır. Modern yol yapımı sırasında tahrip edildiği anlaşılan mezarda herhangi bir iskelet kalıntısına rastlanmamıştır. Benzer örnekleri; Attouda, Trapezopolis, Hierapolis, Tire, Nif Dağı, Assos ve Tarsus'ta tespit edilmiştir.



Resim 3: Pişmiş Toprak Lahit Örneği

Sonuç ve Değerlendirme

'Nevşehir Müzesi'nden Bir Grup Mezar Örneği; Lahit, Ostotek ve Torpido Mezarlar' başlığı taşıyan bu çalışmayı gerekli kılan en temel sebep, eski çağ kültürlerinin en önemli yayılım alanlarından biri olan Kappadokia Bölgesini bünyesinde barındıran Nevşehir Müzesinde bulunan ve kaçak kazılar ile çıkarılmış, müzeye kazılar sonucu ya da satın alma yoluyla getirilmiş olan lahit, ostotek ve torpido mezarların arkeoloji tarihi içerisindeki önemine değinmeye çalışmaktır. Bölgede lahitlerin yapıldıkları döneme ait farklı arkeolojik kalıntılar üzerine yapılan tespitler bölgenin yoğun bir yerleşim ve nüfusa sahip olduğunu göstermektedir. Ancak yeterli kazı çalışmasının yapılmaması dönemsel örneklerin ortaya çıkmasında ve bunların yorumlanmasında eksikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle Nevşehir Müzesi teşhir salonunda ve müze bahçesinde bulunan mezar tiplerinin irdelenmesi bu çalışmanın yapılması için önemli bir gerekliliği oluşturmaktadır. Diğer yandan yapılacak olan çalışmayla Kappadokia Bölgesinin sosyal hayatının anlaşılması adına da önemli verilere ulaşılabilecektir. Bu bağlamda Kappadokia Bölgesinin ölü gömme gelenekleri ve bu geleneklerle bağlantılı kültürel ilişkiler ele alınacak olup, bölge arkeolojisi adına yeni sonuçlar ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Kaynaklar

AGHALARI B (2017) Arkeolojik Veriler Işığında Epi-Paleolitik'ten Tunç Çağı Sonuna Kadar Anadolu-İran İlişkileri. Yayınlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arkeoloji Anabilim Dalı, Ankara.

AĞIRSOY ZB (2019) Güneydoğu Anadolu’da Geç Çanak Çömleksiz Neolitik’ten Çanak Çömlekli Neolitik’e Geçişte Yontma Taş Endüstrileri. *Anadolu* (45): 169-195.

ARBUCKLE BS (2008) Caprine Exploitation At Erbaba Höyük: A Pottery Neolithic Village In Central Anatolia, *Archaeozoology Of The Near East VIII*: 345-365.

ARSLANTAŞ Y (2014) Paleolitik ve Mezolitik (Epi-Paleolitik) Çağ’da Barınma, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2):319-343.

BAIRD D, FAIRBAIRN A, BAR-YOSEF O, MUSTAFAOĞLU G (2013) The Boncuklu Project: *The Spread of Farming And the Antecedents of Çatalhöyük*, *Heritage Turkey*, 3:21-23.

BAIRD D, FAIRBAIRN A, MUSTAFAOĞLU G (2015) 2014 Yılı Boncuklu Kazısı, Tarımın Yayılımı ve Çatalhöyük’ün Öncüleri. *KST 37* (3):15-24.

BAIRD D, FAIRBAIRN A, MUSTAFAOĞLU G (2022) Boncuklu And Pınarbaşı: From Forager To Farmer In Central Anatolia, *Heritage Turkey*: 40-42.

BAIRD D, MUSTAFAOĞLU G, FAIRBAIRN A (2016) 2015 Yılı Boncuklu Höyük Kazısı Tarımın Yayılımı ve Çatalhöyük’ün Öncüleri. *KST 38* (1): 87-96.

Antik Kaynaklar

APPAIANOS, (1899) Roman History II, The Foreign Wars (Mithridatic Wars-Syrian Wars), (Trans: T. E. Page). Great Britain: The Loeb Classical Library. Altuncan, M., 2019. Göllüdağ’ın esrarı. DB Yayıncılık, Atlas Dergisi 312, 48-60.

ARRIANOS, (2005) İskender’in Seferi, (Trans: Furkan Akderin). İstanbul: Alfa Yay.

CICERO, (1927) Epistulae ad Familiares, Letters to His Friends. (Trans: W. G. Williams). London-New York: The Loeb Classical Library.

DIODORUS SICULUS (1989). Bibliotheca Historica (Trans: C. H. Oldfather). Harvard University Press.

HERODOTOS, (1991) Tarih. VII (Çev: Müntekim Ökmen). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yay.

HOMEROS, (1988) Odysseia, (Trans: F. Koçak). Ankara: Arkadaş Yay.

HOMEROS, (1988) Odysseia, (Trans: F. Koçak). Ankara: Arkadaş Yay.

GAÏUS SUETONIUS TRANQUILLUS, (1993) De Vita Caesarum (Trans: Maximilian Ihm). Berlin: Walter de Gruyter.

GAÏUS SUETONIUS TRANQUILLUS, (1993) De Vita Caesarum (Trans: Maximilian Ihm). Berlin: Walter de Gruyter.

KSENOPHON, (1985) Cyropaedia. (Trans: Walter Miller). London: William Hienemann.

PLINIUS, (1855) Naturalis Historia, III-VII (Trans: H. Rackham). London: Harvard University Press

PUBLIUS CORNELIUS TACITUS, (1934-1937) The Annales I-IV, (Trans: C.H. Moore and J.Jackson). London: The Loeb Classical Library.

PLUTARKHOS, (2007) Paralel Yaşamlar (İskender-Caesar), (Trans: Furkan Akderin). İstanbul: Alfa Yay.

STRABON, (2000) Geographika (Kitap XII, XIII, XIV), (Trans: Adnan Pekman). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.

AKIL, H. (2008). Kapadokya Komanası Geç-Hellenistik-Roma Dönemleri Seramiği, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

ALTI, F. (2013) Pers Siyasi Tarihi (MÖ 559-330). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ATEŞ, M. (1996). Kapadokya’nın Başkenti Nevşehir. Nevşehir. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yay.

- BARNETT, R.D. (1987). Phrygia ve Demir Devrinde Anadolu Kavimleri/ Phrygia and the Peoples of Anatolia in the Iron Age.” (Çev: Ömer Çapar). AÜDTCFD, 1-2, 50-57
- CASABONNE, O. (2007). “Akamenid İmparatorluğu: Büyük Kral ve Persler”. Arkeo Atlas, 6. 20-34.
- ÇOBAN, H. (2015) “Kapadokya’da Kimmerler”. Cappadocia Journal Of History And Social Sciences, 5,121-131.
- DURUKAN, M. (2012). Kappadokia’da, Argaios Dağı ve Çevresinde Hellenistik- Roma Dönemi Mezarları ve Ölü Kültü. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yay.
- ER, Y. SÖĞÜT, B. (2005) “Dağlık Kilikya’da Olba-Diocaesarea Nekropollerindeki Kaya Mezarları”, Türk Arkeoloji Ve Etnografya Dergisi, 5, 97-110.
- ESİN, U. (1998). “Paleolitik’ten İlk Tunç Çağı’nın Sonuna: Tarihöncesi Çağların Kapadokyası”. (Ed: Metin Sözen). Kapadokya. İstanbul: Ayhan Şahenk Vakfı Yay.
- GREGOIRE, H. (1909). “Rapport Sur un Voyaged’ Exploration Dans le Pont et en Cappadoce”, BCH, 33, 1-170.
- GREGORY NAZIANZEN,NPNF2-07. Cyril of Jerusalem, (Editor: Schaff, Philip) New York: Christian Literature Publishing Co.
- GÖKHAN, İ. (2011) “İslam-Bizans Mücadelesi’nde Orta Kapadokya Bölgesi (640–962)”, I. Uluslararası Nevşehir Tarih ve Kültür Sempozyumu (16-19 Kasım), 255-271.
- KAVLAĞOĞLU, M. (2005). Phrygia Epiktetos Kentlerinden Dorylaion- Dorylaeum Antik Kenti. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- KINACI, M. (2014) “I. Pharnakes’in Pergamon Krallığı’na Karşı Savaşı Pharnaces I.’s War Against the Kingdom of Pergamon”, CEDRUS, II, 203

Makale id= 68

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0003-0147-8682

| 438

Modern Cami Mimarisi Örneklerinden Köln Merkez Camii**Doç.Dr. Elif Gürsoy¹**¹Uşak Üniversitesi

Özet: Modern malzemenin ve modern inşaat tekniklerinin kullanıldığı 21. yüzyıl mimari üslubunu meydana getiren günümüz mimarisi içerisinde camiler de kendine önemli bir yer edinmiştir. Bu örneklerin teşkil ettiği modern camiler incelendiğinde, farklı sembolik yaklaşımlar ya da yöresel yansımalar görülebileceği gibi tasarımcının hayal gücü de etkili olmuştur. Plana farklı bir yorum getirerek farklı görünmeyi hedefleyen bu anlayış Türkiye dışında inşa edilen camilerde de görülür olmuştur. Köln’de inşa edilmiş Merkez Camii, 2018 yılında ibadete açılmıştır. Cami modern malzemesi, planı, örtü sistemi, minare uygulaması ve süslemesi ile dikkati çekmiştir. Yerinde yapılan araştırma ile, caminin mimarisi ve süslemesinin incelenmesi amaçlanış, bu amaçla fotoğraflama çalışması yapılmıştır. Mimarisi ve süslemesi incelenen cami, gerek Türkiye’deki modern mimari örnekleri içerisinde, gerekse de Türkiye dışında inşa edilen modern camiler içerisinde değerlendirilmiştir. Modern malzeme ve modern tasarımla karşımıza çıkan önemli bir örnek durumundaki Köln Merkez Camii, modern cami mimarisi konusunda yapılacak yeni çalışmalar ve uygulamalara örnek teşkil edecek niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Modern Cami, Modern Malzeme, Modern Mimari

An Example of Modern Mosque Architecture, Cologne Central Mosque

Abstract: Mosques have also gained an important place in today's architecture, which constitutes the 21st century architectural style where modern materials and modern construction techniques are used. When modern mosques created by modern examples are examined, different symbolic approaches or local reflections can be seen, as well as the imagination of the designer. The modern approach, which aims to look different by bringing a different interpretation to the plan, has also been seen in mosques built outside Turkey. The Central Mosque, built in Cologne, was opened for worship in 2018. The mosque attracted attention with its modern materials, plan, covering system, minaret application and decoration. The aim of the on-site research was to examine the architecture and decoration of the mosque, and photography was carried out for this purpose. The mosque, whose architecture and decoration were examined, was evaluated both among the modern architectural examples in Turkey and among the modern mosques built outside Turkey. Cologne Central Mosque, which is an important example with modern materials and modern design, will serve as an example for new studies and applications on modern mosque architecture.

Keywords: Modern Mosque, Modern Material, Modern Architecture

Modern cami mimarisi ya da günümüz cami mimarisi tanımı dahilinde karşılaşılan, 1950 yılı sonrasındaki cami tasarımlarında farklı etkiler göze çarpmaktadır. Henüz net olarak tipoloji oluşturmak her ne kadar güçse de konu ile ilgili yapılan ve yapılacak olan çalışmalar doğru bir üslup tanımlamasını sağlayacaktır. Günümüz üretimlerinde tarihi nitelikteki camilere yakınlık gösteren, Klasik cami planlarına yakın olan, bazen de kopyası gibi değerlendirilebilen uygulamalar “Geleneksel Yaklaşım” olarak adlandırılmaktadır. Geleneksel yaklaşımda, Klasik Dönem Osmanlı mimarisi ön planda tutulmasına rağmen modern malzemenin de dahil edildiği görülmüştür. Geleneksel yaklaşımla tasarlanan günümüz camilerinde Klasik Dönem Osmanlı mimari tarzının örnek alınmasına, Vakıflar

Genel Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından edinilebilen tip projeler de katkı sağlamıştır. Tip projeler, maliyetin de önden görülebilmesine olanak sağlayarak tercih edilebilmiştir.

Geleneksel yaklaşım dışında daha çok modern malzeme ve modern inşa teknikleri ile birlikte, modern tasarımın da etkili olduğu “Modern Yaklaşım” örnekleri de mevcuttur. Günden güne, özellikle yeni yapılan camilerle sayısı artan bu yaklaşımda, plana farklı bir yorum getirmek, bilineni tekrar etmemek ön plana çıkmıştır. Farklı ötü sistemleri, farklı cephe kurulumu şeklinde karşımıza çıkan örneklerde, yeni denemeler özellikle proje yarışmaları ile gün yüzüne çıkmıştır. Yarışmalar, mimarın bilgisi dışında özgün yaklaşımını da rahatlıkla yansıtabileceği önemli bir zemin olmuştur.

Geleneksel ve modern uygulamaların dışında, kitsch terimi ile nitelendirilen mimari tarz cami mimarisi için de kullanılır olmuştur (Sözen-Tanyeli, 1992:131; Aslışen, 2006:15-24; Özışık, 2008:66-95; Kuban, 2011:64; Tümer, 1996:34; Tümer, 2006:31-38). “İlkesiz Yaklaşım” olarak adlandırılabilen örnekler konutların camiye dönüştürülmesi ile, apartman camileri ile karşımıza çıkmaktadır (Gürsoy, 2013).

Geleneksel ve Modern örneklerin dışında bir de ilkesiz örneklerle şekillenen günümüz cami mimarisinde, geleneksel cami mimarisine yakın tarzda inşa edilen yapılar sayıca fazla olmasına rağmen özellikle 21. yüzyılda modern tasarımlara daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu örneklerle Diyanet İşleri Türk İslam Birliği (DİTİB) tarafından, Almanya’da Köln’de inşa edilmiş Merkez Camii dahil edilebilmektedir.

Köln’de modern ve temsil gücü olan bir caminin yapılması talebi ile 2005 yılında bir yarışma tasarlanmıştır. 100’den fazla mimarın katılımıyla gerçekleşen yarışma, uluslararası niteliktedir. Yarışma sonunda dünyaca ünlü Prof. Gottfried ve Paul Böhm tarafından hazırlanan proje birinci seçilmiştir. Diyanet İşleri Türk İslam Birliği’nin (DİTİB) şeffaflığını ve camilerin kapısının halka daima açık olduğu simgelemesi vurgusunun projeye de iyi yansıtılması amaçlanmıştır. Proje, Cami, Kuran Kursu, Eğitim ve Kültür Merkezi, Gençlik ve Spor Merkezi, Kadınlar Eğitim merkezi, Dinler ve Kültürlerarası Faaliyet Merkezi, Kütüphane, Konferans salonu, Basın Merkezi, Alışveriş Merkezi, Çocuk Bakım Alanı, Bürolar, Lojmanlar, Kapalı Garaj alanlarını kapsamaktadır. Cami kullanım alanı 2059 m2 dir (<https://www.ditib.de>) (Fotoğraf.1).

2018 yılında ibadete açılmış Köln Merkez Camii modern tasarımı ile çalışmamızın konusunu teşkil etmiştir. Bir avlu içerisinde yer alan ek birimleri ile cami geniş bir alanı kaplamaktadır (Fotoğraf.2). Camide harim bölümüne bakıldığında geniş tek bir alan kullanılmış, örtü zeminden itibaren yuvarlatılarak oluşturulmuştur. Bu görünümü ile kubbesel gövdenin kademeli genişletildiği de söylenebilir. Bu kademelenme ayrıca yüksekliği de belirleyebilmiştir. Örtü her ne kadar merkezde ise de özellikle iç mekanda bütüncül bir gövde yaklaşımı rahatlıkla kendini göstermiştir. Kuzey ve güney cephede yukarı doğru kademelenme ayrıca doğu ve batıya doğru da iki bölüm ile vurgulanmıştır. Bu bölümler beton kabuklar halinde olup aralarda cam bölmeler kullanılmıştır. Cephe düzenlemesinde pencere açıklığına da ihtiyacın ortadan kaldırılmasının yanında her bir cam bölüm ayrıca bir giriş açıklığı görünümünü vurgulamıştır. Caminin güney cephesine benzer şekilde tasarlanan kuzey cephede iki kanatlı ahşap giriş açıklığı merkeze yerleştirilerek, mihrabın aksında tutulmuştur (Fotoğraf.3).

Kuzey cephenin iki köşesinde silindirik gövdeli giderek daralarak verilen sembolik minareler yer almıştır. İki şerefeli görünümünün yalnızca metal halkalar ile verildiği minarede şerefeden sonrası cephedeki gibi beton kabuk görünümünü almıştır. Cephe ile oldukça uyumlu minarede, temsili de olsa şerefe görünümü örtü seviyesi ile orantılı verilerek simetriyi ve sadeliği vurgulamıştır (Fotoğraf.4).

Camide harimde oldukça ferah bir alan sağlamıştır. Beyaz, bej ve yıldız tonları ile tasarlanan cephelere ve diğer bölümlere cam konstrüksiyon destek vererek aydınlık ve geniş bir alan ortaya çıkmıştır (Fotoğraf.5). Giriş açıklığına benzer şekilde camlı bölümün merkezine yerleştirilen mihrap, mukarnaslı kavsarası, dilimli nişi, kavsara köşeliklerinde kullanılan kabarıkları ve yazı panosu, en dışta kullanılan çerçevenin yazı süslemeli bordürden ibaret görünümü ile Anadolu Türk mimarisinde 12. yüzyıldan itibaren karşılaşılan klasik mihrap formunu hatırlatmıştır (Fotoğraf.6). İç cephe düzenlenmesinde kullanılan sekiz kollu yıldızdan gelişen geometrik süsleme dolgusu, yazı süslemeli bordürleri ve büyük sekizgenler içerisine yerleştirilen yazı panoları içerisinde mihrap oldukça sade görünümü ile tezatlık oluşturmuştur.

Mihrabın sadeliği gibi minber de sade basamaklı yapısına yapılan vurgu ile, kademeli yükselen iki renkli malzeme ile tasarlanmıştır. Bu görünümü ile yalnızca yan aynalık bölümünden ibaret formu dışında ayrıca bir köşk bölümünü de içermemiştir (Fotoğraf.7). Vaaz kürüsü de minbere benzer görünümü, yarım daire formunda tekrar etmiştir (Fotoğraf.8).

Oldukça büyük boyutlu yapıda, kadınlar mahfili de geniş bir alanı kaplamaktadır. Kuzey, doğu ve batıda yer alan mahfilde cam korkuluklara yer verilmiştir (Fotoğraf.9).

Kademeli daralan gövdenin merkezinde örtü cam konstrüksiyon ile sonlanmıştır. Örtünün merkezi on kollu yıldız düzenlemesi ile vurgulanmakla birlikte yazı süslemeli bordür ile de kubbe eteği yansıtılmıştır (Fotoğraf.10).

Planında modern tasarımın ayrıca modern malzeme ile desteklendiği camide, özellikle mihrap, minber ve vaaz kürsüsü kullanımında sadelik göze çarpmıştır. İç cephe düzenlemesinde tüm duvarların süslemeli kullanılışı da cam bölümlerle sadeleştirilmiştir.

Köln Merkez Camii incelendiğinde, geleneksel ve modern örneklerin dışında ilkesiz örneklerle şekillenen günümüz cami mimarisinde, 21. yüzyılda modern tasarımlara Türkiye’de olduğu gibi Avrupa’nın önemli şehirlerinde de yer verildiği görülmektedir. Özellikle modern uygulamalarda Köln Merkez Camii’nde olduğu gibi yarışma ile belirlenen bir projenin kullanılması da farklı bir önem göstermektedir. Yabancı mimarların cami tasarımında fikir üretmeleri de farklı bir önemi işaret etmekle birlikte, Türkiye’deki örnekler gibi Avrupa’da inşa edilen camilerde bölümler ve süsleme tarzı incelendiğinde, yerleşmiş dini mimari üsluplarının halen sevilerek kullanıldığını da vurgulamaktadır.

KAYNAKÇA

ASLIŞEN, M. (2006). “Postmodern Süreçte Kitsch Olgusu”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

GÜRSOY, E. (2013). “Günümüz Cami Mimarisinde “İlkesiz Yaklaşım”, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28: 239-253.

https://www.ditib.de/media/File/Moscheebau_flyer_tr.pdf, 17.12.2023; 11:37

KUBAN, D. (2011). “Cami Tasarımında Sinan’ı İzlemek Bağlamında Uyarılar”, Yapı, 352: 64-70.

ÖZİŞİK, M.T. (2008). “Sanat ve Kitsch, Hacettepe Üniversitesi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

SÖZEN, M., Tanyeli, U. (1992). Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, Remzi Kitabevi, İstanbul.

TÜMER, G. (1996). “Bir Cami Dosyası”, Ege Mimarlık, 96/3: 20.

TÜMER, G. (2006). “Ucube Camilerden Öteki Camilere-Mea Architectura Mea Culpa”, Mimarlık, 331: 31-38.

FOTOĞRAFLAR



441

Fotoğraf 1. Köln Merkez Camii. Genel Görünüş.



Fotoğraf 2. Köln Merkez Camii. Avlu.



Fotoğraf 3. Köln Merkez Camii. Kuzey Cephe.



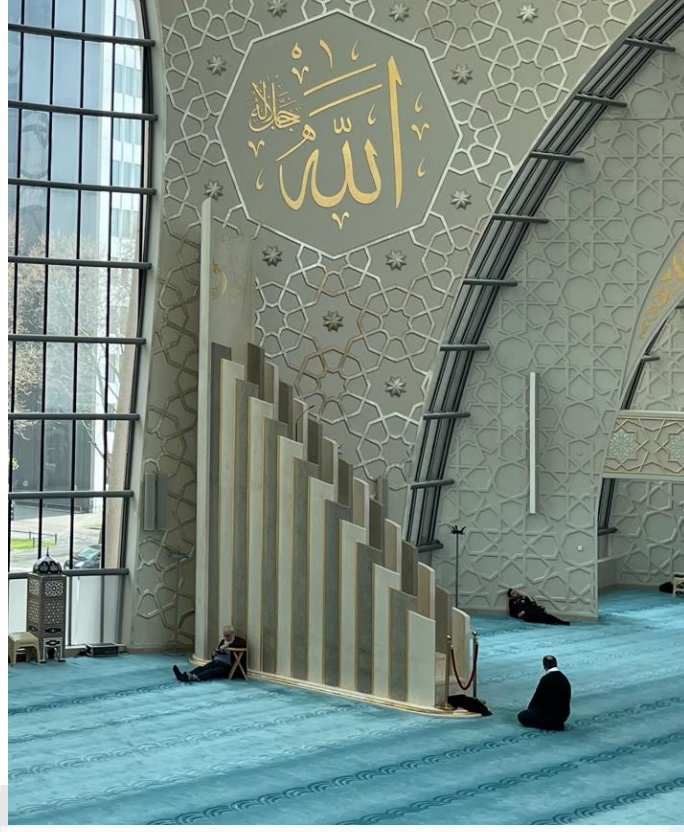
Fotoğraf. 4 Köln Merkez Camii. Minare.



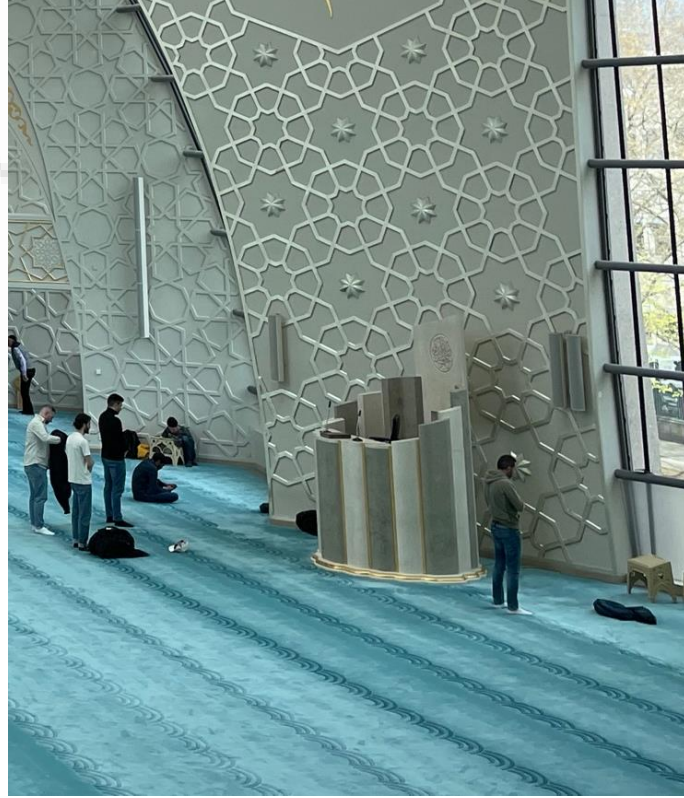
Fotoğraf 5. Köln Merkez Camii. Harim. Güney Cephe.



Fotoğraf 6. Köln Merkez Camii. Mihrap.



Fotoğraf 7. Köln Merkez Camii. Minber.



Fotoğraf 8. Köln Merkez Camii. Vaaz Kürsüsü.



Fotoğraf 9. Köln Merkez Camii. Kadınlar Mahfili.



Fotoğraf 10. Köln Merkez Camii. Örtü.

Makale id= 81

Sözlü SunumORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0261-8755>

| 446

Sözbilimin Alt Başlığı Olan Söz Sanatlarına Dair Bir İnceleme: Ferhan Şensoy Örneği**Yüksek Lisans Mert Can Temur¹**¹Pamukkale Üniversitesi

Özet: Dilbilimi dilin işleyişini, sistematikliğini zaman içerisindeki değişimlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu sebeple dilbilim araştırmacıları morfoloji, sesbilgisi, sözdizimi ve semantik özelliklerini incelerler. Sözbilim ise bir dildeki kelimelerin yapılarını, türeme süreçlerini ve anlamlarını inceleyen dilbilimin alt dallarından biridir. Dilbilimi çatısı altında sözbilimi araştırmaları, dilin yıllar yılı gelişimini takip etmek, insanların doğal dil yeteneklerini keşfetmek, ve diğer diller arasındaki birbirlerine olan benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla birçok araştırma alanlarına sahiptir. Bu dil araştırmalarından biri olan söz sanatları, dilin estetik ve anlamsal yönlerini vurgulayan kendi içinde özel teknikleri içeren, ifade gücünü artırmak için kullanılan yöntemlerdir. Dilin sadece iletişim aracı olmanın ötesinde bir sanat ve ifade biçimi olarak kullanılmasını sağlar. Bu, hem estetik bir deneyim sunar hem de iletişimin daha etkili olmasına katkıda bulunur. Dili bir iletişim aracı olmanın dışında bir sanat ve ifade biçimi olarak kullanılarak iletişimi daha etkili forma sokar. Söz sanatları, dilin zenginliğini ve iletişimdeki derin etkisini keşfetmek için ciddi bir araştırma ve öğrenme alanı sunmakla beraber dilbilimciler, edebiyatçılar ve iletişim uzmanları, söz sanatlarını inceleyerek dilin farklı yönlerini kavrayabilirler. Bu anlayış günlük iletişimden sanatsal eserlere kadar çeşitli bağlamlarda kullanılabilir hale gelmektedir. Ferhan Şensoy' un dil kullanımı tam da bu bağlamda sözcük oyunları ve söz sanatları gibi dilbilim yöntemlerine dayanmaktadır. Eserlerinde söz sanatlarına sıklıkla başvuran yazar, kendisini sadece tiyatro alanında oyuncu-yönetmen olarak tanımlamaz. Asıl mesleği yazarlıktır diye belirtir. Özel bir yazar olmasının sebeplerinden biri de edebi eserlerindeki yazınsal tarzıdır. Eserlerinde sık sık söz sanatlarına başvuran ve bunu kendine has bir üslup ile yapan Şensoy, okuyucuyu doğrudan etkileyen cümleler kurar. "Erbakan ya da Demirel o gün ne dediyse onu yerleştiriyorum metnin içine. O günün gazetesi gibi oyunun finali (Şensoy, F., 2012; BAŞKALDIRAN KURŞUN Kalem, s.289)." Bu verilmiş olan örnek ile beraber Şensoy'un "Gündeste, Gecedeste, BAŞKALDIRAN KURŞUN Kalem, Şahları da Vururlar" eserlerinden alınan örnekler üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sözbilim, Söz Sanatları, Edebiyat, Ferhan Şensoy, Dilbilim**GİRİŞ**

Dil, dünyayı anlığımızın egemenliği altına sokan temel araçtır, başlıca anlatım yöntemidir. İnsan yaşamının tüm görünüşleriyle iç içedir: insanın hem içindedir, hem dışında; hem öznel, hem nesnel.¹ Bu düşünceden hareketle tüm canlıların birbirleriyle iletişiminde köprü görevi gören dil, insanın kendi içsel keşiflerinde dışavurumun yegane olgusudur. İlk dönemlerde yaşayan insanların hali hazırda bir dile sahip olmaya kadar ki yolculuğunun süreci, yine dil sayesinde ortaya çıkmıştır fakat bu oluşturulan dil malumunuz günümüzdeki gibi anlamlı bir yapıya sahip değildi. Belli başlı seslerin tekrarlarından hareketle iletişimini sağlayan insanlar yeri geldiğinde doğadaki sesleri taklit etmiş ya da çevresinde bulunan canlıların hareketlerini. Dilin geçmişten günümüze olan süreci içerisinde insanın artık işaretler, sesler ve jestlerle sınırlı kalmayıp düşüncelerini kalıcı bir şekilde ifade etme isteği yazının bulunması sağlamıştır. Yazının bulunmasıyla birlikte eski büyük medeniyetlerin örneğin sümerler ve mısırlıların kendilerine özel yazı yapılarını keşfetmesi, dünya üzerinde bölgesel olarak farklı farklı dillerin ortaya çıkmasına ön ayak olmuştur. Dilin evrimsel süreci tarihsel bir mercekle incelendiğinde ulusların kendi kimliklerini ve kültürlerini bulmasına katkı sağlarken geleneklerinin de ortaya çıkmasında başrol

¹ Berke V. Dil Bilimin Temel Kavram ve İlkeleri. Multilingual. İstanbul. 2001:13

oyunar. Kültürü yazılı olmayan kurallar bütünü olarak ele aldığımızda, dilin bu konudaki işlevi sadece iletişimden ibaret olmadığı olgusu ile karşı karşıya geliriz. Geçmişten örnek olarak tıpkı ilkel dönemlerdeki insanların iletişim evrimlerinden biri olan mağaralara resim çizmek gibi farklı varyasyonlara girmesi, yine orada o resmi çizen insanın kendine ait bir iletişim dili sergiliyor desek yanlış bir ifade olmaz. Dilin kendisinin ortaya çıkışı anlamlı bir olgu değilken bile, bu denli başkalaşmış bir yöntem ile içgüdesel dilinin ortaya çıkış hikayesi çok çarpıcıdır.

Berke Vardar'ın dil için ifade ettiği insan yaşamının tüm görünüşleriyle iç içedir: insanın hem içindedir hem dışında cümlesi bizlere Tanpınar'ın "Ne içindeyim zamanın, ne büsbütün dışında; Yekpare, geniş bir anın parçalanmaz akışında" ² dizesini çağırır. Bu bağlamda dilin fonksiyonelliği hem bilimsel hem de felsefik bir tanım olarak, dil-insan çerçevesinin kendi içerisinde farklı tanımlamalara dönüştüğünü görebiliriz. Yazınsal eserlerde ise dilin işlevi estetik yöntemler ve tekniklerle yelpazesi genişletilmiştir. Doğrudan okuyucuyu etkilemek üzere kullanılan bu yöntemler hem yazılan eserler için estetik bir kaygı güdülmesine yol açmış hem de okuyucunun aklında güçlü imgeler yaşatmasında katkıda bulunmuştur. Dil bilime bağlı sözbilimsel biçimler üçe ayrılır: Sözcük Biçimleri, Yapı Biçimleri, ve Söz Sanatlarıdır. Bu makalede irdedeceğimiz konu olan söz sanatları, dili estetik bir şekilde ifade etmemize yarayan edebi tekniklerin en başında gelir. Ferhan Şensoy'un eserlerinden vereceğimiz örneklerle hem söz sanatlarına bir bakış hem de Şensoy'un eserlerinde bu söz sanatlarının nasıl ustalıkla kullanıldığına dair incelemelerde bulunulmuştur.

1.SÖZBİLİMSEL BİÇİMLER

Sözbilim, dilin yapısal özellikleriyle ilgilenen dilbilimin alt dallarından biridir. Bu disiplin sırasıyla sözcüklerin ve sözcük yapılarının nasıl oluştuğunu, nasıl değişebildiğini ve nasıl sınıflandırabileceğini incelemektedir. Bu bölümde konu başlıkları ve alt başlıklar Ünsal Özünlülük'nün "*Klasik sözbilimin Deyişbilimindeki Uzantıları*" makelesinden alıntılanmış olup, örnek cümleler verilerek incelenmiştir.

1.1. Sözcük biçimleri³

Öntüreme (prothesis): Bir sözcüğün başına bir hece eklemek.

Örnek: **ev** kelimesinin önüne getirilen "**-d**" eki ile "**dev**" kelimesi oluşur.

İçtüreme (epenthesis): Bir hecenin ortasına bir hece eklemek.

Örnek: **elma**

İçtüretilmiş kelime: **elmağacı**

Sontüreme (proparalepsis): Bir sözcüğün sonuna bir hece eklemek.

Örnek: **kalem**

Sontüretilmiş kelime: **kalemlik**

Bu örnekte "kalem" kelimesine "lik" son türeme eki eklenerek "kalemlik" kelimesi sağlanmıştır. Son türeme kelimenin sonuna hece eklenmesi yoluyla anlamın geniştilmesine ve kelimenin farklı bir kavram ifade etmesine yardımcı olur.

Önhece düşmesi (aphaeresis): Bir sözcüğün ilk hecesini çıkarmak.

Örnek: "**ısıtma**" kelimesindeki "ı" ünlüsünün düşürülmesiyle "**sıtma**" kelimesini oluştururuz.⁴

Örnek: "**umutlu**" kelimesindeki "u" ünlüsünün düşürülmesiyle "**mutlu**" kelimesini oluştururuz.

İchece düşmesi (Syncope): Bir sözcüğün orta hecesini çıkarmak.

Türkçe'de içhece düşmesi, bir kelimenin içindeki ünlülerden birinin düşürülmesini ifade ederken bu tür ses olayları genellikle Türkçe dilbilgisi içinde çok sık rastlanılan durumlar değildir. Çoğunlukla "önhece düşmesi" veya "sonhece düşmesi" gibi ses değişim teknikleri daha yaygın olanıdır. Bu ses olayları

² Tanpınar A. Ne İçindeyim Zamanın / Ne Büsbütün Dışında. Siyah Beyaz. İstanbul. 2020

³ Özünlülük, Ü. Klasik Sözbilimin Deyişbilimdeki Uzantıları. Dilbilim Araştırmaları Dergisi. 1990;1:91-93

⁴ T.Ü.R.K, V. Türkçede Ön Seste Ünlü Düşmesi Örnekleri. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten. 2001;49: 223-233

dildeki ses değişiklerini veya dilbilgisel evrimler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yine de bir örnek vermek gerekirse:

Kelime: “**konaştım**”

İçhece düşmüş hali: “**konşdım**”

Bu örnekte görüldüğü üzere “u” ünlüsü içhece düşmesi gerçekleşmiş ve kelimenin evrimi esnasında düşmüştür. Bu gibi durumlar genellikle belli bir ağıza ya da şiveye özgü olarak kulağımıza tanıdık gelir ve dilin doğal evrim süreçlerindeki parçalarından biridir. Bu tarz “**konşdım**” gibi örnekler daha çok sanal sohbet metinlerinde sık sık rastladığımız mesajlara benzetebiliriz. Örneğin neredeyse hiç sesli harf kullanmadan yazılan “**mr̥b**” gibi.

Sonhece düşmesi (Apocope): Bir sözcüğün son hecesini çıkarmak.

Türkçe’de genellikle konuşma dilinde ortaya çıkan bu ses olayı kelimenin son harfinin düşmesiyle meydana gelir.

Örnek: “Ahmet bu akşam maç izlemeye **gidiyo**”.

Örnekte görüldüğü “**gidiyor**” yüklemine sonunda bulunan “r” harfinin düşmesiyle “gidiyo” kelimesine evrilmiştir. Konuşma dilinde başka bir örnek verilmesi gerekirse, tiyatro metinlerinde kurallı bir şekilde yazılan: “**Ahmet bu akşam maç izlemeye gidiyor**” cümlesi sahnede söylenirken yukarıda verilmiş olan örnekte olduğu gibi söylendiği durumlarda da gerçekleşir. Buradaki amaç evrilmiş olan cümlelerin söyleyişi kolaylaştırmak için bu gibi ses olaylarının ve değişimlerinden faydalandığı görülür.

Göçüşme (metathesis): Bir sözcükteki harflerin ve seslerin yer değiştirmesi.

Genellikle bir ağıza veya bir şiveden kaynaklı ses değişimlerinden meydana gelir. Türkçe’de yazım yanlışlığı olarak da adlandırılan bu ses olayı zaman içinde coğrafi konumlara göre bile değişkenlik gösterebilen aynı kelimenin farklı yazılışlarıyla karşımıza çıkar.

Öğretmen > Örtmen

Sigara > Cigara

Hükümet > Hökümet

Jandarma > Cenderme

Yukarıda verilen örneklerde gördüğümüz üzere **Göçüşme** yaşayan kelimelerin anlam olarak aynı çağrışıma yapıyor olsa da harflerin ve seslerin yer değiştirmesi sonucu farklı sözcüklere dönüşümünü görürüz.

Ses Değişimi (antisthecon): Bir sözcükte, özellikle ünlülerin yerlerini başka bir ünlüye bırakması. **Göçüşme’ye (Metathesis)** benzerlik gösterebilir buradaki ses olayı ünlülerin farklı ünlülerle yer değişimidir.

Örnek: Hükümet > Hökümet

Örnekte Hükümet sözcüğündeki “ü” harfinin, söyleyiş farklılığından dolayı “ö” harfiyle değişimi sonucu ses değişimine uğramıştır.

1.2. Yapı biçimleri³

1.2.1. Denge biçimleri

Koşutluk (parallelism): Birbiriyle bağıntılı sözcükler, sözcük öbekleri ve tümceler arasındaki yapı benzerliği.

Koşutluk özellikle edebi eserlerde sıkça kullanılan bir tekniktir. Metindeki yazısal öğelerin benzerliğini ifade eden bu teknik benzer kelime sıralamaları ve ifade tarzları aracılığıyla tümceler arasında paralellik kurarak metni daha efektif kılmayı amaçlar.

Örnek: “Kimbilir belki yarın, belki yarından da yakın”

Şair bu dizesinde geleceğin hem uzak hem de yakın olduğunu ifade etmek adına “**yarın**” sözcüğünü tekrarlayarak cümle içerisinde paralellik kurup anlamı güçlendirmiştir.

Eşdizim (isocolon): Yalnızca yapısal değil, uzunluk bakımından da görülen benzerlik.

Sözcüklerin birbirini gerektirmesi ve kısıtlaması dil biliminde genel olarak *eşdizim* (collocation and colligation) terimiyle anılan, sözcüğün gramerinin (lexico-grammar), bir başka deyişle sözlüksel (lexical pattern) ve dil bilgisel kalıplarının (grammatical pattern) oluşmasını sağlar.⁵

449

“Deniz üç adım ilerinde

-Gidebilirsen git.

Bir rüzgar esti hayal meyal

-Tutabilirsen tut.

(külebi, Basmene) (akt. Özünlü, s.133)⁶

Gidebilirsen git ve tutabilirsen tut deyişleri uyumlu olan yapısal özelliklerinin benzemesi şiirsel dil özelliği olarak da estetik bir karar vermesini sağlamıştır.

Karşıtlam (antithesis): Dilbilgisel ağırlıkları birbirine benzer, ama anlam bakımından ters iki sözcük öbeği.

“Gözümün feri saydım onu, gücüm bundadır

Dizimin dermanıdır o

Buradan gelir cesaretim

Bende bu kucak olduktan sonra

İyi veya **kötü** ne yapabilir

Kendi hayatı aleyhine

Binlerce dolap

Çevirmiş olan bana?⁷

Burada koyu şekilde belirtilmiş olan “iyi” ve “kötü” sözcükleri anlam bakımından birbirlerine ters olsa da dilbilgisel olarak şiirde ağırlıkları aynıdır.

1.2.2. Devrikleşmiş biçimler: (Hyperbaton)

Devrikleme (anastrophe): Olağan ya da doğal tümce yapısının devriklenmesi.

Örnek:” Ay, o da zalimdir: acımasızca

Sürükler beni, çorak çünkü.

İşlarını **biçer beni**. Belki de yakaladım onu.”⁸

Edebi metinlerde genellikle şiirde çok sık rastladığımız devrikleme, şiirde verilmek istenen vurguyu ve anlamı güçlendirmek adına kullanılan bir tekniktir. Kurallı bir cümlemin özne ve yüklemine yer değişimi ile gerçekleşmektedir.

Ayraç (paranthesis): Bir tümcenin normal söz dizim sırası içine o tümce ile ilgili olmayan başka sözcük ya da sözcükler eklemek.

⁵ Doğan N. Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları. Sosyal Bilimler Dergisi: Anemon Muş Üniversitesi. 2020;8(6):1945-1957

⁶ Taşpınar O, Öztürk N. Sapmalar Açısından İkinci Yeni Şiiri Üzerine Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2017;18 <http://handle.net/11499/2508> (son erişim tarihi 17 Ara. 23).

⁷ Özel İ. İlaveler Ve Vaat edilmiş Bir Şiir: Of Not Being A Jew. Şule Yayınları: İstanbul; 2008. <http://antoloji.com/of-not-being-a-jew-siiri/> (son erişim tarihi: 17 Ara. 23).

⁸ Plath S. Ariel ve Seçme Şiirler. Onuncu Basım. Kırmızı Kedi Yayınevi: İstanbul; 2022:22.

Örnek: Cesaret Ana: Öyleyse alayım malları. Size güveniyorum. (*Katrin şişelerle dolu bir sepeti aniden yere vurarak çıkar*) Katrin! (*Güler*) Kerata dört gözle bekliyor barışı.⁹

Parantez içinde verilen sözcükler kendilerinden önceki tümcelerle ilgili olmamasına karşın metnin gidişatı anlamlı kılmak adına verilir, böylelikle anlamda bütünlük sağlanır.

Nitelem (Apposition): Birbirlerinin açıklanması ya da niteleyicisi iki ögeyi bir arada kullanmak

Örnek “Yaşar Kemal büyük Türk romancısı, Nobel’e aday gösterildi tümcesinde Yaşar Kemal ile büyük Türk romancısı apposition yapı örneği sergilemektedir.¹⁰

1.2.3. Eksiltme biçimleri

Eksiltme (ellipsis): Tümcenin bağlamındaki anlamı kolaylıkla belli olan sözcükleri ya da sözcük öbeklerini tümcede kullanmamak.

Örnek: -Nereye gidiyorsun? – Okula (okula gidiyorum yerine). Silinen, kullanılmayan ögeler anlaşmayı engellemez¹⁰

Bağlaç düşürülmesi (Asyndeton): Birbirleriyle bağıntılı olan tümcelerinde aralarında bağlaç kullanmamak.

Örnek: “**Preveze bir akşamüstü** barbaros bulvarında

Herkes andre dorya

Hafif tarih bilgisi var ya

Marş basmıyor..”¹¹ (s. 39)

Preveze bir akşamüstü barbaros bulvarında tümcesinde *gibi* bağlacı kullanılmayarak bağlaç düşürülmesi gerçekleşmiştir.

Aşırı bağlaç kullanımı (polysyndeton): Bir ya da bir çok bağlacı sıkça birbiriyle bağıntılı tümceler kurmak.

Örnek: Mert ve Can arkadaşları ile çok iyi anlaşılan kardeşlerdir.

1.2.4. Yineleme biçimleri

Ses yinelemesi (alliteration): Sözcük başındaki ya da ortasındaki ünsüzlerin iki ya da daha çok sözcükte tekrarlanması.

örnek: “Rüya gibi bir yazdı. Yarattın hevesinle

her anını, her rengini her şi’rini hazdan.

Hala doludur bahçeler en tatlı sesinle!

Bir gün, bir uzak hatıra özlersen o yazdan...¹² (geçmiş yaz)

Şair, R ünsüzünün tekrarına başvurarak şiirde ses yinelemesi (alliteration)’ni kullanmıştır.

Ünlü yinelemesi (assonance): Değişik sözcüklerin vurgulu hecelerinde aynı ya da benzer ünlüleri kullanmak.

Örnek: “Hiç yolcusu yokmuş gibi sessizce alır yol

Sallanmaz o kalkışta ne mendil, ne de bir kol.” (sessiz gemi)¹²

Her iki satırda da şiirin ahenk vurgusu, “o” harfinin yinelemesiyle yapılmıştır.

Önyinelem (anaphora): Birbirini takip eden tümcelelerin başındaki aynı sözcük öbeklerini kullanmak.

Örnek: “**Nasıl** olur kalmasın bir iz avucumuzda?

⁹ Brecht B. Bertolt Brecht: Cesaret Ana ve Çocukları. Everest Yayınları. İstanbul; 2021:86.

¹⁰ İmer K, Kocaman A, Özsoy S. A. Dilbilim Sözlüğü. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. İstanbul;2011:122

¹¹ Şenşoy F. Gündeste. Ortaoyuncular Yayınları. İstanbul; 1986.

¹² Beyatlı K.Y. Kendi Gök Kubbemiz. M.E.B Yayınları: İstanbul; 1989.

Nasıl yok olur her şey büsbütün silinerek?¹³

Ardyinelem (epistrophe): Birbirini takip eden tümcelerin sonunda aynı sözcüğü kullanmak.

Örnek: “Sen alışmayasın **diye**,

Korkmayasın **diye**,

Düşünesin **diye**..”¹⁴

Zıtkoşul Yineleme (epanalepsis): Bir cümleinin en başında kullanılmış olan sözcüğü o cümleyi takip eden cümleinin en sonunda kullanmak.

Örnek: “**Akşam**, yine akşam, yine **akşam**

Bir sırma kemerdir suya baksam;

Üstümde semâ kavs-i mutalsam!¹⁵

Kıvrımlı yinelem (anadiplosis): Bir cümleinin en sonunda kullanılmış olan sözcüğü o cümleyi takip eden cümleinin başında kullanmak.

Örnek: “Münir Paşa Konağı’nın yağlı boya tavanları çoktan duman ve kül olmuştur. Tahtakuruları da yanmıştır. Yatağım, yorganım, gözyaşım yanmıştır. Havuzlar yanmıştır. Yapraklarını kışın dökmeyen ağaçlar yanmıştır. Anılar, anılar **yanmıştır**. **Yanmış** oğlu yanmıştır...¹⁶

Kalın harflerle belirtilmiş olan “Anılar, anılar **yanmıştır**. **Yanmış** oğlu yanmıştır... yanmış yüklemi bir cümlede biterken diğer cümlede özne olarak tekrarlanması kıvrımlı yinelem’e örnektir.

Zıt dilbilgisel yinelem (antimetabole) : Birbirlerini takip eden cümleler içinde sözcükleri zıt dilbilgisel bir değer kazandırmak.

Örnek: “**Konuşmak susmanın** kokusudur.

Ya **sus-git ya konuş gel** ortalarda kalma.

Yalan korkaklığın tortusudur.

Dürüst **kaba** ol, eğreti **saygılı** olma.”¹⁷

Konuşmak > susma

Git > gel

Sus > konuş

Kaba > saygılı

Yukarıda belirtilen birbirini takip eden cümleler içerisinde belirtilen zıtlıklarla dilbilgisel yinelem sağlanmıştır. Sadece zıtlık sağlaması için kullanılmayan bu tümceler şiir içerisinde metaforik anlam olarak da derinlik katmıştır.

Çokekli yinelem (polytoton): Aynı kökten türetilmiş olan sözcükleri tekrarlamak.

Örnek: “Kalemi **yonttum**. **Yonttuktan** sonra tuttum öptüm. Yazmasam deli olacaktım.”¹⁸

Bu örnekte de görüldüğü gibi yine bir sözcüğün ard arda tekrarlanması ile gerçekleşmiştir.

2.SÖZ SANATLARI: EDEBİ METİNLERDE SÖZ SANATLARI

Edebi metinlerde anlamı kuvvetlendirmek için, okuyucuyu direkt etkileme amacıyla kullanılan tekniklere Söz Sanatları denir. Bunlar; Eğretileme (**Metaphor**), Benzetme (**Simile**), Kapsamlama (**Synechdoche**), Düzdeğişmece (**Metonymy**), Ündeşler (**Puns**), Çift Kapsamlı Yineleme,

¹³ Lamartine A. Göl “*Le Lac*” (çev.: Yaşar Nabi Nayır). Tercüme (Şiir Özel Sayısı): Ankara;31-32

¹⁴ Asaf Ö. “*Düşüğü*” Çiçek Senfonisi. Yapı Kredi Yayınları:2008.

¹⁵ Hâşim A. *Bir Günün Sonunda Arzu*. Can Yayınları: 2011.

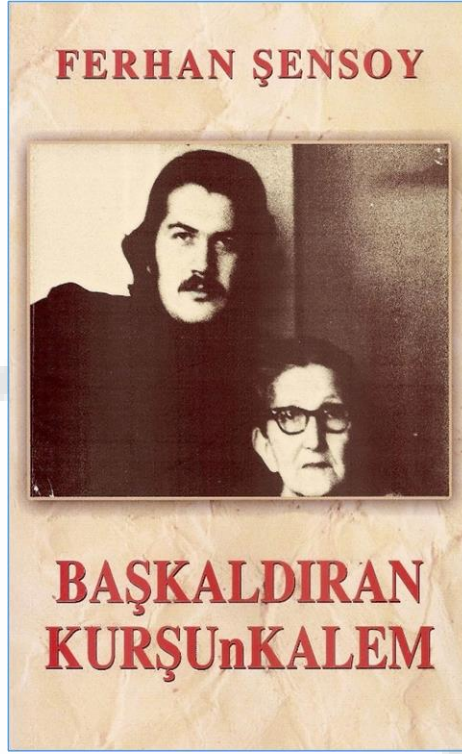
¹⁶ Abasıyanık F.S. *Alemdağ’da Var Bir Yılan*. Varlık Yayınları: 1954.

¹⁷ Özdemir A. “*Anahtar*” Dokuza Kadar On. Yapı Kredi Yayınları: 2010.

¹⁸ Abasıyanık F. S. “*Haritada Bir Nokta*”. Son Kuşlar: Yapı Kredi Yayınları; 2002:61.

(**Antanacsis**), Ses Benzeşimi, Çiftleme (**Syllepsis**), Eksik Kapsama (**Zeugma**), Değişim (**Anthimeria**), Dolaylama (**Periphrasis, Antonomasia**), Kişileştirme, (**Personification, Prosopocia**), Abartma (**Hyperbole**), Arıksayış (**Litotes**), Sözbilimsel Soru (**Rhetorical Question, Erotama**), Yergi (**Irony**), Yankı, Yansıma (**Echo, Onomatopoeia**), Zıtlasma (**Oxymoron**), İkilem (Paradox). (s. 92)³

Söz sanatları incelememize “Edebi metinlerde söz sanatları”, “Tiyatro metinlerinde söz sanatları”, “Şiirde söz sanatları” olmak üzere 3 ana başlık altında Ferhan Şensoy’un “BAŞKALDIRAN KURŞUN KALEM, Şahları da Vururlar, Gündeste ve Gecedeste” eserlerinden alıntılarla devam edeceğiz. Edebi metinlerde söz sanatlarına, Ferhan Şensoy’un ikinci otobiyografik romanı olan BAŞKALDIRAN KURŞUN KALEM’ile başlıyoruz.



Görsel-1: Ferhan Şensoy, BAŞKALDIRAN KURŞUN KALEM, 2012

2000 kişilik Fuar Çamlık Senar Sahnesi’nde dolu başlıyor oyun ve öyle sürüyor. Çok güncel, yeni yazılmış son sahne **ortalık yıkıyor**. Ecevit’e oy vermiş İzmirli her cümleyi alkışlıyorlar. Erbakan ya da Demirel o gün ne dediyse onu yerleştiriyorum metnin içine. O günün gazetesi gibi oyunun finali.¹⁹

Abartma (hyberbole): Anlam kuvvetlendirmek ya da daha çok etkilemek için abartılmış sözcükler kullanmak.

Örnek: 2000 kişilik Fuar Çamlık Senar Sahnesi’nde dolu başlıyor oyun ve öyle sürüyor. Çok güncel, yeni yazılmış son sahne “**ortalık yıkıyor**”.

“**Ortalık yıkıyor**” tümcesi yaşanan an’ın seyirci tarafından çok beğenildiğini vurgulamak için Abartma (hyberbole) tekniği kullanılmıştır.

Benzetme (smile): Birbirlerine benzememesine karşın gene de ortak bazı yönleri olan iki şeyin birbirlerine açıkça benzetilmesi.

Örnek: Erbakan ya da Demirel o gün ne dediyse onu yerleştiriyorum metnin içine. **O günün gazetesi gibi oyunun finali**.

¹⁹ Şensoy F. BAŞKALDIRAN KURŞUN KALEM. Ortaoyuncular Yayınları; 2012:289.

O günün gazetesi gibi oyunun finali ifadesi oyunun final sahnesinin çok güncel olduğu vurgusu için **Benzetme** (smile) tekniğini kullanılmıştır.

Eğretileme (Metaphor): Birbirlerine benzememesine karşın gene de ortak bazı yönleri bulunan iki şeyin, birbirlerini andıracak bir biçimde karşılaştırılmasıdır. Eğretilemeyi benzetmeden ayıran en önemli özellik, benzeyenle arasında “gibi” şeklinde bir bağlacın kullanılmamasıdır.²⁰

Örnekler:

*Pistte pencereden gördüğümüz **vişne çürüğü bavulun** yüklenmesi bekleniyor.* (s. 288)¹⁹

*Western Tire’deyiz. Efe geleneğinden arta kalmış, **hafif kovboy bir kasaba*** (s. 344).¹⁹

*Rıhtımda demir atmış gemilerin kuytu yerlerine sinmiş martılar. Üşümüş çaycı, **tavşan kanı çayları getiriyor**, sigaralar tazeleniyor* (s. 115).¹⁹

“..**vişne çürüğü bavulun, hafif kovboy bir kasaba, tavşan kanı çayları,**” ifadeleri “gibi” bağlacı kullanılmadan okuyucuya daha estetik söylemler oluşturulmuştur. Şensoy kendi üslubünde “gibi” gibi bağlaçları çok ihtiyaç götmeyen bir yazar, bir şeyi tarif ederken ya da benzetirken buna benzer ifadeleri kullanarak kendine has bir yazım tarzı geliştirmiştir. Örneğin “her ihtimale karşı” deyişini eğip büker ve “her ihtimale Kadıköy” gibi özgün bir deyiş oluşturur.

Değişim (animeria): Bir sözcüğün bir sözcük sınıfından başka bir sözcük sınıfına alınıp kullanılması.(s. 92)³

Örnek: Fuaye isimli caz bar. Küçük bir yer. Boyu bir buçuk metre, toplam dört sandalyesi olan barın arkasına sadece barmen olarak **Fuaye Adnan** zar zor sığıyor. (s. 7)¹⁹

Fuaye Adnan zar zor sığıyor tümcesinde geçen fuaye sözcüğü ilk cümlede mekan yerini nitelerken, sonraki cümlede o mekanda çalışan adnan adlı kişiyi tanımlıyor.

3.TİYATRO METİNLERİNDE SÖZ SANATLARI

Aşağıdaki görselde belirtilen *Şahları da Vururlar* oyun afişi tiyatro metinlerinde söz sanatları başlığının içeriğini oluşturmaktadır:



Görsel-2: Ferhan Şensoy, *Şahları da Vururlar*, 1980

²⁰ Karahan F. Sözel Gülmecede Sözcük Oyunları, Sözbilimsel Biçimler ve Söz Sanatlarının Yeri. Yöntem, Çözümleme ve .. Bir Örnek. Ferhan Şensoy'un Dil Kullanımından Gözlemler. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Dergisi; 1999:200.

Şahları da Vururlar, Ferhan Şensoy'un 1980 yılında dünya prömiyerini yaptığı Ortaoyuncuların ilk oyunudur. Oyunun konusu; İran'da Şah döneminin artık son zamanlarıdır, hem bir yandan İran'ın o dönemdeki siyasi devrimi hicveden Şensoy aynı çerçeveden dönemin 80'ler Türkiye'sine ışık tutar. Şensoy'un yazarlığındaki kendine özgü dil kullanımının ilk örneği sayılabilecek metin, kontekstten kaynaklanan Farsça göndermelerle bezeliydi.²¹Farsça ve Türkçe karışımı özgün bir dil yaratan Şensoy oyundaki güldürü ögesini bu dil üzerinde inşa etmiştir.

Yergi (Irony): Bir sözcüğün anlamı dışında, tam ters bir anlamda kullanılması.³

Türk Dil Kurumun sözlüğüne göre Yergi ifadesi; Bir kimseyi, bir toplumu, bir düşünceyi, bir nesneyi, bir göreneği yermek için yazılmış yazı veya söylenmiş söz; hicviye, hiciv, satir.²²

Devrim muhafızları tarafından 12. yüzyılda yazılmış şiirden mesul tutularak tutuklanan 'güncel' Ömer Hayyam karakterinin sadece isim benzerliğinden dolayı idama mahkûm edilir²¹ oyunda anlatılan dönemde de Şah Rıza çocuğu olmadığı için Süreyya'dan boşanmıştır. İran'ın veliahtı yok Şah Rıza'ya gelin aranmaktadır. Birinci perde finalinde Hayyam'a son arzusu sorulur;

Hayyam-

Şahımızın önünde boynumuz kıldan ince

Şairem ki ölüme giderim geze geze

Şiirler ölmüyor ki şairler öldürülse

Şiirler ölmüyor ki şairler öldürülse

Nevruz – Derhal infaz ettirelim mi ekselans?

Rıza – Mence, infazdan evvel, mu ebnenin mir de son arzusunu sorsak, tam evleneceğim demde, dünya kamuoyuna karşı, moktan mir durum olmasın. Söyle çabuk son arzun nedir?

Hayyam- Menim bir tek arzum var: İran'ın veliahtını görmek isterem

Eşref- Rezalet! Daha ortada karı yok inek, ne veliahtı!

Hayyam- Valla benim acelem yok, men beklerem.²³

Düzdeğişmece (metonymy), gerçekten söylenmek istenen bir sözcük yerine, onu andıran ya da niteleyen bir sözcüğü kullanmak (s. 93)³

MEŞHEDİ - Siz nereyi isterseniz men orayı kıraat eylemeye memurem sayın prensim.

RIZA - Spack.. Reza nasıl isterse öyle eylensin.

DİBA - Maşüstüne ekselans.. Mösyö Müderris, Reza'ya miraz tarih miraz mutbol kıraat, **sil vuple!**

(s.61).²³

Reza'ya miraz tarih miraz mutbol kıraat, **sil vuple!** tümcesinde Türkçe lütfen! demek yerine aynı anlamı taşıyan fransızca eş anlamlısı kullanılmıştır.

Kişileştirme (personification): İnsana özgü duygu, düşünce ve davranış biçimlerini soyut kavramlarla ilişkilendirmek.

Döndü pervaneler²³

Yel üfürdüler

Boyun büktü güller

Çalıştı motor

Dingildededi uçak

²¹ <https://manifold.press/sahlari-da-vururlar>

²² <https://sozluk.gov.tr/?kelime=yergi>.

²³ Şensoy F. *Şahları da Vururlar*. Ortaoyuncular Yayınları: 1980.

Şah Rıza gitti gider

Alanın çöpçüleri

Duygular süpürdüler = Kişileştirme (Personification)

Fırladı uçak öne

Bulutlar küme küme

Zaman olaya gebe

Rıza yükseldi, girdi buluta

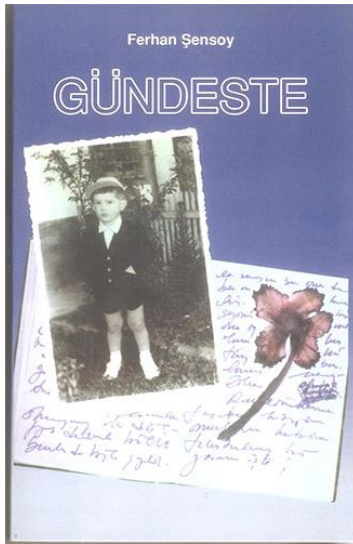
Ekselans, güle güle!

Ey gidi Tahran, bu kaçınıcı terkediliş?

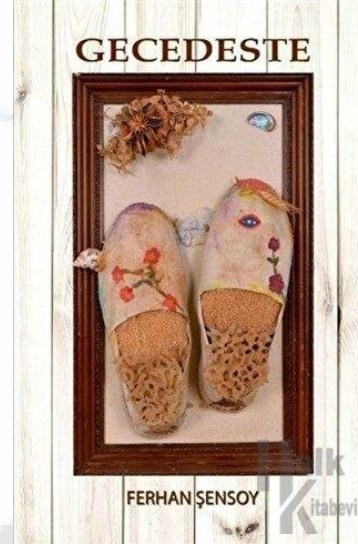
Ey gidi Rıza, acep ne yana bu gidiş? (s. 77).

4.ŞİİRDE SÖZ SANATLARI

Aşağıda belirtilmiş olan görseller Ferhan Şensoy'un anı-şiir kitapları olan *Gündeste* ve *Gecedeste*'dir.



Görsel-3: Ferhan Şensoy, *Gündeste*, 1986



Görsel-4: Ferhan Şensoy, *Gecedeste*, 2019

hüzün bıçak gemiler / Eğretilime (Metaphor),

meşguliyet oldular

bakakaldım sulara

nasıl sevdim hangi ara bu kadını

ışım gücüm oldu özlem / Eğretilime (Metaphor)

boğaz'da sonbahar

yüreğimde yılbaşı / abartma (Hyperbole) ²⁴

(s. 127).

Hüzün bıçak gemiler, gemileri metaforik olarak hüznü bir bıçağa andırdığını tasvir etmiştir.

İşim gücüm oldu özlem, soyut bir kavram olan özlem duygusunun, mesleki bir benzetme yapmıştır.

²⁴ Şensoy F. *Gecedeste*. Ortaoyuncular Yayınları: 2019.

Yüreğimde yılbaşı, anlamı kuvvetlendirmiş ve **abartma** (hyperbole) tekniğini kullanmıştır.

*elmadağ'da yürüyorduk*¹¹

olur olmaz gülüyorduk elimizde stendthal

yaş onyedi

rimbaud gibi seviyorduk / Benzetme (smile)

(s. 15).

Çağdaş fransız edebiyatının genç şairi Arthur Rimbaud 17 yaşından 20 yaşına kadar düzyazı şiirleriyle ünlenmiş sonrasında şiiri bırakmıştır. Şensoy burada 17 yaşında yaşadıklarına dair **rimbaud gibi** tümcesini kullanarak bir benzetme yapmıştır.

güneşe sırtımı verdim / **Kişileştirme**, (Personification, Prosopocia)¹¹

denize bakmıyorum

bulutlara küsüm / **Kişileştirme**, (Personification, Prosopocia)

kimse bilmez mekânda

kırk gün kırk gece içimi çektim

korkmayın benden güvercinler

elim cebimde yüreğimde sevgilim / Eğretileme (Metaphor)

sakıncasızım (s. 59).

güneşe sırtımı verdim, **bulutlara küsüm** tümcelerinde kişileştirme söz sanatı kullanılmıştır. **Elim cebimde yüreğimde sevgilim** kısmında ise yaşadığı özlemi metaforlaştırarak anlam daha çok derinleştirilmiştir.

Sonuç

Giriş' de belli olan sıralama ölçüsünde hareket edilerek, konu başlıklarının tanımları yapılmış ve örneklerle irdelenmiştir. Ferhan Şensoy'un dil kullanımı, sözcük oyunları ve söz sanatları gibi dilbilim yöntemlerine dayanmaktadır. Bu makalede, Şensoy'un dil kullanımının edebi eserlerinde, tiyatro metinlerinde ve şiirleri üzerinden örnekler aracılığıyla durulmuştur. Dile olan hakimiyeti sadece Türkçe ile sınırlı kalmamış olan Şensoy'un Fransızca, Farsça gibi dilleri ustalıkla aynı potada eritmeyi başarmış olması da ne kadar çok yönlü bir sanatçı olduğunun bir göstergesi. Türkçe'nin sözbiçimsel yapılarını ustalıkla bir oyuncak gibi eğip bükmesi bizlere sahip olduğumuz anadilimizin ne denli zengin bir yapıya sahip olduğunu fark ettiriyor. Bu verilmiş olan örnekler okuyucu ya da dinleyici adına eserler hakkında sadece fikir verebilir, eserlerin ne denli kuvvetli bir kalem içinden geçtiğini okuyucunun Şensoy'a ait eserlerinin herhangi birine yüzde yüz vakıf olunduğunda anlaşılacaktır.

Kaynakça

- [1] Berke V. Dil Bilimin Temel Kavram ve İlkeleri. Multilingual: İstanbul. 2001:13
- [2] Tanpınar A. Ne İçindeyim Zamanın / Ne Büsbütün Dışında. Siyah Beyaz: İstanbul. 2020.
- [3] Özünlü, Ü. Klasik Sözbilimin Deyişbilimdeki Uzantıları. Dilbilim Araştırmaları Dergisi: 1990;1:91-93 DOI:10.18492/dad.
- [4] T.Ü.R.K, V. Türkçede Ön Seste Ünlü Düşmesi Örnekleri. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten. 2001;49: 223-233.
- [5] Doğan N. Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları. Sosyal Bilimler Dergisi: Anemon Muş Üniversitesi. 2020;8(6):1945-1957.
- [6] Taşpınar O, Öztürk N. Sapmalar Açısından İkinci Yeni Şiiri Üzerine Bir İnceleme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2017;18 <http://.handle.net/11499/2508> (son erişim tarihi 17 Aralık 23).

- [7] Özel İ. İlaveler Ve Vaat edilmiş Bir Şiir: Of Not Being A Jew. Şule Yayınları: İstanbul; 2008. <http://antoloji.com/of-not-being-a-jew-siiri/> (son erişim tarihi: 17 Aralık 23).
- [8] Plath S. Ariel ve Seçme Şiirler. Onuncu Basım. Kırmızı Kedi Yayınevi: İstanbul; 2022:22.
- [9] Brecht B. Bertolt Brecht: Cesaret Ana ve Çocukları. Everest Yayınları: İstanbul; 2021:86.
- [10] İmer K, Kocaman A, Özsoy S. A. Dilbilim Sözlüğü. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi: İstanbul;2011:122
- [11] Şensoy F. Gündeste. Ortaoyuncular Yayınları: İstanbul; 1986.
- [12] Beyatlı K.Y. Kendi Gök Kubbemiz. M.E.B Yayınları: İstanbul; 1989.
- [13] Lamartine A. Göl “Le Lac” (çev.: Yaşar Nabi Nayır). Tercüme (Şiir Özel Sayısı): Ankara;31-32
- [14] Asaf Ö. “Düşüngü” Çiçek Senfonisi. Yapı Kredi Yayınları:2008.
- [15] Hâşim A. Bir Günün Sonunda Arzu. Can Yayınları: 2011.
- [16] Abasıyanık F.S. Alemdağ’da Var Bir Yılan. Varlık Yayınları: 1954.
- [17] Özdemir A. “Anahtar” Dokuza Kadar On. Yapı Kredi Yayınları: 2010.
- [18] Abasıyanık F. S. “Haritada Bir Nokta”. Son Kuşlar: Yapı Kredi Yayınları; 2002:61.
- [19] Şensoy F. BAŞKALDIRAN KURŞUN KALEM. Ortaoyuncular Yayınları; 2012:289.
- [20] Karahan F. Sözel Gülmecede Sözcük Oyunları, Sözbilimsel Biçimler ve Söz Sanatlarının Yeri. Yöntem, Çözümleme ve .. Bir Örnek. Ferhan Şensoy'un Dil Kullanımından Gözlemler. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Dergisi; 1999:200.
- [21] <https://manifold.press/sahlari-da-vururlar> (son erişim tarihi 17 Aralık 23).
- [22] <https://sozluk.gov.tr/?kelime=yergi>. (son erişim tarihi 17 Aralık 23).
- [23] Şensoy F. Şahları da Vururlar. Ortaoyuncular Yayınları: 1980.
- [24] Şensoy F. Gecedeste. Ortaoyuncular Yayınları: 2019.

Görsel Kaynakçası

Görsel-1:

https://scontent.fdnz1-1.fna.fbcdn.net/v/t1.6435-9/48384389_587561605036143_4242313019880636416_n.jpg?nc_cat=108&ccb=1-7&nc_sid=c2f564&nc_ohc=AONE9FEkKIwAX9pEYNQ&nc_ht=scontent.fdnz1-1.fna&oh=00_AfDXHUWcc7w3WndLMJc-PX5fzQtiaNlu0SeE7KFtQy-OfQ&oe=65A903D9

(Son Erişim Tarihi: 19.12.2023).

Görsel-2: <https://sametkaradeniz.files.wordpress.com/2018/02/40.jpg>

(Son Erişim Tarihi: 19.12.2023).

Görsel-3: https://m.media-amazon.com/images/I/91bDNoUsBPL._AC_UF894,1000_QL80_.jpg

(Son Erişim Tarihi: 19.12.2023).

Görsel-4: <https://kibo.com.tr/kbservicefiles/kbimagepublic/0/prd/8/6/KB9789757904168.JPG>

(Son Erişim Tarihi: 19.12.2023).

Makale id= 54

Sözlü Sunum

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7812-1406

458

Ermenek Kalesi/Firan Kalesi'nin Karamanoğulları Açısından Önemi**Doç.Dr. Mehmet Ali Kapar¹**¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet: Tarihin seyri içerisinde devletler ve milletler incelenirken onların siyasi faaliyetlerinin uzantıları olan kültürel dokularının da incelenmesi gerekmektedir. Zira onların geride bıraktıkları eserler, medeniyet seviyelerinin yüksekliğini ve dönemlerinin temel özelliklerini yansıtmaktadır. Bölgesel kültürlerle ilginin gittikçe arttığı günümüzde, bu öğelerin her bölgede, yerel karakteristikleri ile birlikte ayrıntılı olarak tanıtılması büyük bir önem taşımaktadır. Anadolu'nun Türkleşmesiyle beraber siyasi ve ticari hayattaki yoğun hareketlilik kültürel anlamda da kendisini hissettirmiş ve hemen her şehirde döneminin kimliğini yansıtan pek çok eser meydana getirilmiştir. Ermenek/Firan Kalesi'nin bulunduğu yer, yapılış amacına da uygun olarak güvenli ve stratejik bir yer olan şehrin kuzeyindeki dağın en yüksek noktasındadır. Kalenin hangi tarihte kurulduğu tam olarak bilinmemekle birlikte, içerisinde bulunan kaya mezarlarından inşa tarihini Frigler Dönemi'ne kadar götürülebilmek mümkündür. Kale, Orta Çağ'da Kilikya Ermeni Tekfurlarıyla Konya Selçuklularının haberleştikleri bir geçit yeri olmasının yanı sıra stratejik konumundan dolayı ilk fethedilen yerlerdendir. Zira zorlu bir coğrafyaya sahip olan bölgede varlığını devam ettirebilmenin temel şartı o dönem için kalelere sahip olmaktan geçiyordu. Diğer uç beylikleri gibi Karamanoğulları beyleri de istiklal mücadelelerine kalkıştıkları vakit ya da Türkiye Selçuklularının iznini alarak çevrede fetih hareketlerinde bulundukları vakit, bu kaleleri kullanmışlardır. Türkiye Selçuklu hükümdarı da başarıları nispetinde beylere bu kaleleri iktâ olarak vermiştir. Çalışmada Ermenek'te bulunan Firan Kalesi'nin tarihi seyri ve Karamanoğulları döneminde kullanış amaçları, dönem kaynakları merkezli olarak ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Karamanoğlu Beyliği, Ermenek, Firan Kalesi, Ermenek Kalesi, Mimari, Sanat

The Importance of Ermenek Castle/Firan Castle for Karamanoğulları

Abstract: While analysing states and nations in the course of history, it is also necessary to examine their cultural textures, which are the extensions of their political activities. Because the artefacts they left behind reflect the high level of their civilisation and the basic characteristics of their periods. Today, when the interest in regional cultures is increasing, it is of great importance to introduce these elements in detail in each region together with their local characteristics. With the Turkification of Anatolia, the intense mobility in political and commercial life made itself felt in cultural terms and many works reflecting the identity of the period were created in almost every city. The location of Ermenek/Firan Castle is at the highest point of the mountain to the north of the city, which is a secure and strategic place in accordance with the purpose of its construction. Although it is not known exactly when the castle was founded, it is possible to trace its construction date back to the Phrygian Period from the rock tombs found inside. The castle is one of the first places to be conquered due to its strategic location as well as being a passage where the Cilician Armenian Tekfurs and Konya Seljuks communicated in the Middle Ages. Because the basic condition for continuing to exist in the region, which had a difficult geography, was to have castles for that period. Like other fringe principalities, the Karamanids used these fortresses when they attempted to fight for independence or when they made conquests in the neighbourhood with the permission of the Seljuks of Turkey. The Seljuk ruler of Turkey also granted these castles to the beys in proportion to their success. In this study, the historical course of Firan Castle in Ermenek and the purposes of its use during the Karamanid period will be discussed centred on the sources of the period.

Keywords: Karamanid Principality, Ermenek, Firan Castle, Ermenek Castle, Architecture, Art

Giriş

Ermenek günümüzde Anadolu'nun güney kesimlerinde Taşeli olarak adlandırılan coğrafi yapısı içindedir. Cumhuriyet döneminde ilk başlarda Konya'ya bağlı iken 1989 yılında Karaman'a bağlanmıştır. Mersin'in Mut ilçesine 87 km, Gülnar-Anamur'a 110 km uzaklıktadır ve batısında Karaman'ın Sarıveliler ilçesi ile Alanya ilçesi bulunur. Kuzeyinde Konya iline bağlı Hadim-Bozkır ilçeleri ve Karaman yer alırken, kuzeybatısında Başyayla ilçeleri ile sınırları vardır. Ermenek 1645 kilometre kare toprağı bulunan bir ilçedir. İçerisinde eyer aldığı Taşeli Platosu, Türkiye'nin nüfus bakımında en tenha yerlerinden biridir.¹

Şüphesiz Ermenek tarih sahnesinde yerleşim yeri olarak kullanılmaya başlanmasından günümüze kadarki tarihî süreçte birçok medeniyete beşiklik etmiş ve bu medeniyetlere dair izleri bünyesinde bulundurmıştır. Özellikle İlk çağlarda bölgeler arasında geçiş güzergâhında bulunması, Ermenek'teki bu zenginliğin oluşmasına önemli katkıları olmuştur. Ermenek bu yönleri ile birçok yerli ve yabancı araştırmacı ve seyyahın uğrak noktası olmuş, bu kişiler yörede bulunan tarihi izleri ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Hem geçmişte hem de günümüzde araştırmacıların en önemli engeli tarihi kayıtlarda geçen verilerin birçoğunun tahrip edilmesi neticesinde yok olmasıdır. Bölgeye yönelik bilgiler daha çok tarihçiler, sanat tarihi araştırmacıları ve seyyahların ilgisini çekmiş ve eserlerine aktarılmıştır. Çalışmada bu eserlerden hareketle Ermenek/Firan Kalesi'nin Karamanoğulları ile ilgili kısımlarına odaklanılacaktır.

Ermenek Bölgesi, tarihte Karamanoğulları Beyliği'ne başkentlik yapmıştır. Bir nevi bölge bu beylik zamanında gerçek anlamda Türk-İslam hüviyetine bürünmüştür. Bu nedenle de en eski Türk-İslam eserleri Karamanoğullarına aittir. Karamanoğullarından kalma cami ve diğer eserler, onların Selçuklu sanatının takipçisi olduklarını da göstermektedir.²

Kaleler, bir yerleşim yerinin gelişimi, genişlemesi ve kapsamlı bir merkez haline gelmesinde önemli bir rol oynamıştır. Türkler, diğer uluslar gibi fethettikleri şehirlerde, öncelikle kendi güvenliklerini sağlama konusuna büyük önem vermişlerdir. Bu nedenle, kale veya şehrin stratejik noktalarını ele geçirdikten sonra, bu bölgeleri daha da güçlendirerek saraylar, idari binalar ve camiler gibi önemli yapıları inşa etmişlerdir.³

Kelime kökenleri incelendiğinde, "*kökünden koparmak, kazımak*" anlamına gelen "*kal*" kökünden türetilen "*kalaa*" kelimesinin, "*turmanılması zor, çıkılamayan bir dağdan kopan büyük kaya parçası veya dağ gibi büyük bulut*" anlamına geldiği ve aynı kökten türetilen "*kal'a*" (kale) kelimesinin ise dağ başlarına inşa edilen muhkem yapıları ifade etmek için kullanıldığı kaydedilmektedir.⁴

Ermenek Kalesi'nin bulunduğu yer, yapılış amacına da uygun olarak güvenli ve stratejik bir yer olan şehrin kuzeyindeki dağın en yüksek noktasındadır. Kalenin hangi tarihte kurulduğu tam olarak bilinmemekle birlikte, içerisinde bulunan kaya mezarlarından inşa tarihini Frigler Dönemi'ne kadar götürülebilmek mümkündür. Kale, Orta Çağ'da Kilikya Ermeni Tekfurlarıyla Konya Selçuklularının haberleştikleri bir geçit yeri olmasının yanı sıra stratejik konumundan dolayı ilk fethedilen yerlerdendir. Zira zorlu bir coğrafyaya sahip olan bölgede varlığını devam ettirebilmenin temel şartı o dönem için kalelere sahip olmaktan geçiyordu. Diğer uç beylikleri gibi Karamanoğulları beyleri de istiklal mücadelelerine kalkıştıkları vakit ya da Türkiye Selçuklularının iznini alarak çevrede fetih hareketlerinde bulundukları vakit, bu kaleleri kullanmışlardır. Türkiye Selçuklu hükümdarı da başarıları nispetinde beylere bu kaleleri iktâ olarak vermiştir.⁵

Ermenek/Firan Kalesinin Karamanoğulları Açısından Önemi

Kalenin fethedilmesi ile ilgili olarak Neşri Tarihi'nde ilginç bilgiler bulunmaktadır. Şöyle ki Karamanoğulları beyleri bölgedeki varlıklarının devamı ve tam olarak hâkimiyet kurabilmeleri için bu kalenin alınmasının şart olduğunun farkındaydılar. Bunun için uygun ortam aramaktaydılar. İstedikleri fırsatı ise bir panayır esnasında buldular. Gündüz panayırdan sonra halk kaleye dönerken onlar da kalede yaşayanların kılığına girip gecenin karanlığından da faydalanmışlar ve kimliklerini gizlemişlerdi.

¹ Taeschner, 1991:710.

² Köprülü, 1991:194; Uzunçarşılı, 1988:36.

³ Gök, 2006:86

⁴ Eyice, 2001:234.

⁵ Tekindağ, 1949: 29-34, 32; Köprülü, 1988:100; Baykara, 2000:62 vd.; Gök, 2006:87.

Kalede bulunanlar, onları kendilerinden sanarak kalenin kapısını açmışlar ve içeri almışlardı. Böylece kale fethedilmiştir.⁶ Bu bilginin haricinde kalenin Karamanoğulları tarafından fethi ile ilgili olarak İbn Bîbî, Alâ'ed-din Keykubad zamanında Emir Mübârizüddin tarafından fethedildiğini verirken Mufasssal Âl-i Karaman ve Şikârî yine aynı hükümdar tarafından, sultanın emri doğrultusunda Nûre Sofî ile beyleri tarafından zapt edildiğini belirtirler. Daha sonra Nûre Sofî gerek beyliğin gerekse kalenin yönetimini Karaman Bey'e bırakmıştır. Gülnar ve Mara kalelerini de fetheden Karaman Bey, tüm bu kalelerin anahtarlarını bağlılık göstergesi olarak Sultan Alâeddin'e gönderdi. Sultan Alâeddin de bu toprakları onlara geri bağışladığına dair hilat, kılıç ve alem göndererek mukabelede bulundu.⁷ Evliya Çelebi, kalenin fethi ile ilgili olarak "*Karamanoğlu burasını yedi sene muhasara ettiği halde Ermeni Kralı'nın elinden alamamış, nihayet bir hile ile elde etmeye muvaffak olmuştur. Ermenek, Adana eyaletinin Silifke sancağına bağlı iki nahiyeli yetmiş köylü bir kazadır. Kal'asının dizdarı ve onsekiz nefer eri vardır.*" der.⁸

Bilal Gök, yukarıdaki bilgilere dayanarak "*Nûre Sofî'nin sağlığında onun tarafından bey tayin edilen Kerimüddin Karaman, Selçuklu ordusunun 1256 tarihinde Moğol Baycu'ya mağlup olması akabinde Selçuklu ülkesinin içinde bulunduğu durumdan yararlanarak 1258'de Silifke ve Ermenek kalesini fethetmiştir.*" sonuca varır ve müverrihlerin Ermenek Kalesi'nin fethini Osman Gazi'nin 1298'de Bilecik'i fethine benzetildiğini belirtir.⁹ Bu bilgilerden de anlaşılabacağı üzere Karamanoğulları bu kaleyi inşa etmemişler, fethetmişlerdir. Türkiye Selçukluları ve Karamanoğulları Beyliği Dönemi'nde kale faal olarak kullanılmış, güney yönündeki faaliyetlerde bir üs noktası olmuştur. Ayrıca Karamanoğlu-Türkiye Selçuklu mücadelelerinde de aktif olarak kullanılmıştır. Yine Kale, Karamanoğulları Dönemi'nde hapishane olarak da kullanılmıştır. Örneğin Mehmed Bey, Ermenek'in idaresini kardeşlerinden Kasım'a vermiş, Niğde'yi ele geçirdiğinde ise buranın hâkimi Kazgancık'ı Ermenek Kalesi'ne hapsedtirmiştir.¹⁰

Türkiye Selçukluları ve Karamanoğulları Beyliği Dönemi'nde kale faal olarak kullanılmış, güney yönündeki faaliyetlerde bir üs noktası olmuştur. Ayrıca Karamanoğlu-Türkiye Selçuklu mücadelelerinde de aktif olarak kullanılmıştır. Yine Kale, Karamanoğulları Dönemi'nde hapishane olarak da kullanılmıştır. Örneğin Mehmed Bey, Ermenek'in idaresini kardeşlerinden Kasım'a vermiş, Niğde'yi ele geçirdiğinde ise buranın hâkimi Kazgancık'ı Ermenek Kalesi'ne hapsedtirmiştir.¹¹

Yahya Başkan Kale ile ilgili olarak değerlendirme yaparken Karamanoğullarının Ermenek'te ilk yaşadıkları noktanın Firan Kalesi'nin altı olma ihtimalinin yüksek olduğunu kaydeder. Devamında "diğer tabirle taht-ı kal'a yani kale altı mahallidir" der. Ona göre dönemin diğer Anadolu Beyliklerinde de görülen kale altı yerleşiminin Ermenek'te de görüldüğünü ve aha eski çağlarda ve Roma-Bizans döneminde de bu kalenin kullanıldığını belirtir. Tezini desteklemek içinde "Firan Kalesi'nin altında ilk şehirleşmenin başlamış olduğunu düşünmek mümkün gözükmektedir" ifadesini kullanır. Bu durumun aynı zamanda göçebelerin dışarıdan içeriye veya sur dışından sur içine yerleşik hayata geçme tarzını göstermesi bakımından da oldukça mühim olduğunu belirtir.¹²

Kaleyi Karamanoğullarından, Osmanlı komutanı Gedik Ahmet Paşa almış ve tahkim etmiştir. Kalenin, Kanuni devrine kadar vazifesini yaptığı görülmektedir. Daha sonra burasının bir kısmı, bir müddet zindan olarak kullanılmıştır. Zindan olarak kullanıldığına dair Evliya Çelebi Seyahatname'sinde "*Sultan İbrahim buraya bir avreti (kadını) hapsetmiştir. Ondan başka insan evladı yoktur. Bütün ahalisi aşağı varoшта otururlar. Gece, gündüz kapısı kapalıdır.*"¹³ şeklinde bilgi vermektedir ki kendisini bu dönemde yaşadığından bu zindanı bizzat görmüş olmalıdır. Yine Seyahatname'de Ermenek Kalesi için kıymetli bilgiler verilmekte ve betimlemeler yapılmaktadır.

"*Göklere ser çekmiş kırmızı dağın ortasında Tanrı kudretiyle yapılmış bir kalesi vardır. İbrete sayan bir kaledir. Mutlaka görülmelidir. Ben karada ve denizde 32 yılda 18 padişahlık yer gezdim, böyle bir kale görmedim... Dört veyahut beş köşeli diyemeyeceğim bir tarzdadır. Hendeği ve kuleleri yoktur. Zaten, bunlara da ihtiyaç yoktur. Allah'a sığınıp, insan aşağıya baksa akli başından gider. Gökyüzüne*

⁶ Neşrî, 1987:45.

⁷ Mufasssal Âl-i Karaman Tarihi, 10-14; Şikârî, 2005:102 vd.; Gök, 2006:16.

⁸ Evliya Çelebi, 2005: 9/144-145.

⁹ Gök, 2006:15.

¹⁰ İbn Bîbî, 1996:2/204; Gök, 2006:18.

¹¹ İbn Bîbî, 1996:2/204; Gök, 2006:18.

¹² Başkan, 2018:192.

¹³ Evliya Çelebi, 2005: 9/145; Konyalı, 1967:687.

baş dayamış bir yalçın kırmızı ve mücella divar gibi bir kayadır. Adam turnağını ilâştiremez, kuşların konacağı ve yuva yapacağı yeri yoktur... Kal'anın içinde kırk elli kadar kârgir yapı evler vardır... İnsan bu evlerden aşağı şehre baksa gözü kararır, sevdası galebe ider. Elhâsıl, öğmekde insanın aciz kalacağı emsalsiz bir kal'adır." demektedir.¹⁴

Buradan daha sonra uğradığı Amik Kalesi'ni tarif ederken de Ermenek Kalesi'ni şu şekilde anmaktadır:

"Bu kusurlu hakir bu kaleye denk Adana Eyaleti'nde Silifke Sancağı'nda Larenden Kalesi'ne yakın Ermenek Kalesi'ni gördüm ki o da seyre değer benzersiz bir kaledir. Ama bu Amik Kalesi ondan daha yüksek ve eğimsizdir." demektedir.¹⁵

Yakın dönemde kale ilgili olarak kıymetli bilgiler veren İ. H. Konyalı ise şehrin dış yerleşimlerinden altmış metre kadar yüksekte olan Ermenek Kalesi'nin, şehrin kuzeyinde bulunan çok dik ve yüksek kaya sırtınağının güneyine kesme taş ve harçla yapılan mazgallı duvarlarla korunaklı hâle getirilmesi şeklinde inşa edildiğini yazar. Konyalı, kalenin konumunu ilgili olarak *"Bulutlarla tokuşan dağın yükseklerine bir kırlangıç yuvası gibi yapılmıştır."* şeklinde betimledikten sonra sözlerine şöyle devam eder: *"Şehri adeta yarım ay şeklinde saran kaleden şehri, zümrüt gibi yamaçları, Göksu'yu temaşa etmek pek zevklidir. İnsanın önünde seriler hâlinde tabiat tabloları açılıyor. Doyulmaz, kanılmaz, muhteşem manzara..."* Şu anda büyük kısmı harap hâlde olan kale, yine Konyalı'nın, şehir halkından aldığı bilgilere göre Karainler denilen ve doğa şartları ile günümüzde ulaşım yollarının tahrip olduğu yerlere kadar uzanmaktadır. Buna göre kalenin uzunluğu Ahmedek (İç kale) denilen yerden Karainlere kadar 450 metreyi bulmaktadır.¹⁶ Kalenin üzerinde bulunduğu dağın içi tabii mağara hâlinindedir. Maraspolis ismi verilen bu mağarada dünyanın en büyük yer altı suyu kaynaklarından birisi akmaktadır.



Kaynakça

- Bardakçı, H. (2005). Bütün yönleriyle Ermenek, Başyayla ve Sarıveliler, Erçev Yay., İstanbul.
- Başkan, Y. (2018). "Karaman Türkmenleri ve Ermenek: İskân ve Şehirleşme (13.-14. Yüzyıllar)", Ermenek Araştırmaları I, (Edt. Muşmal, H., Yüksel, E., Kapar, M.A., Palet Yayınları, Konya.
- Baykara, T. (2000). I. Gıyaseddin Keyhüsrev (1164 - 1211) Gazi – Şehit, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Evliyâ Çelebi, (2005). Evliya Çelebi Seyahatnamesi, (Haz. Yücel Dağlı-Seyit Ali Kahraman - Robert Dankoff), 1-10, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Eyice, S. (2001). "Kale", TDV İslâm Ansiklopedisi, C. 24, ss. 234-242.

¹⁴ Evliya Çelebi, 2005: 9/145.

¹⁵ Evliya Çelebi, 2005: 4/ 97.

¹⁶ Konyalı, 1967:687-688.

- Gök, B. (2006). Ermenek Kazâsı (1500–1600), (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İbn Bîbî, (1996). El-Evâmîru'l AlâiyyeFi'l Umûri'l Alâiyye, (Çev). Öztürk, M., Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Konyalı, İ. H. (1967). Abideleri ve Kitabeleri ile Karaman Tarihi Ermenek ve Mut Abideleri, İstanbul.
- Köprülü, M. F. (1988). Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu, Türk tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Köprülü, M. F. (1991). Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar, Diyanet Yayınları, Ankara.
- Mufasssal Âl-İ Karaman Tarihi, Türk Tarih Kurumu, Y. I, 144 Nr'lı Yazma.
- Neşrî, (1987). Kitâb-ı Cihan-Nümâ, Neşrî Tarihi I, (Nşr. F. Reşit Unat, M. Altay Köymen), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- Tekindağ, Ş. (1949). “Alaüddîn Keykubad ve Halefleri Zamanında Selçuklu-Küçük Ermenistan Hudûdları”,Tarih Dergisi, C. 1, (1) İstanbul, ss. 29-34.
- Taeschner, F. (1991). “Ermenak”, The Encyclopaedia Of Islam, New Edition 2, Leiden, s. 710.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu, Karakoyunlu Devletleri, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

Makale id= 55

Sözlü Sunum

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7812-1406

| 463

Büyük Selçuklu Devleti Sultanı Melikşah'ın Yönetim İlkeleri ve Kişilik Özellikleri**Doç.Dr. Mehmet Ali Kapar¹**¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet: Sultan Melikşah'ın hayatı ve yönetim tarzının incelendiği bu araştırma, tarihi belgelerin ve kaynakların analizi temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Sultan Melikşah'ın fiziksel özellikleri, askeri becerileri, adalet ve yönetim anlayışı, imar ve altyapı çalışmaları, dini hassasiyeti, halkla ilişkileri ve kişisel örnekleri gibi çok yönlü bir perspektiften ele alınmıştır. Araştırmanın ana yöntemi belge incelemesi ve metin analizidir. Bu metotlar, tarihî belgelerden ve yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin doğru ve tarafsız bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Sultan Melikşah'ın fiziksel özellikleri incelendiğinde, kaynaklarda sıklıkla bahsedilen uzun boylu, kumral saçlı ve iri yapılı bir lider olduğu görülmektedir. Ayrıca, askeri yetenekleri, katıldığı muharebelerde gösterdiği stratejik dehası ve ordusunu başarıyla yönetmesi ile öne çıkmaktadır. Adalet ve yönetim anlayışı, Sultan Melikşah'ın hükümdarlık döneminin temel taşlarından biridir. Kendisi adaleti ön planda tutmuş, halkın haklarına saygı göstermiş ve farklı din ve etnik gruplara hoşgörü ile yaklaşmıştır. Bu, İslam'ın yayılmasına ve İslam dünyasının birlik içinde olmasına da katkı sağlamıştır. İmar ve altyapı çalışmalarındaki tavrı ise dikkat çekicidir. İsfahan'dan Bağdat'a kadar birçok şehirde altyapı iyileştirmeleri ve binaların inşası için büyük kaynaklar harcamıştır. Bu, o dönemin şehirlerinin gelişimine ve refahına katkıda bulunmuştur. Dini hassasiyeti, Sultan Melikşah'ın yaşam tarzının merkezinde yer almıştır. İslam'ı teşvik etmiş, camilerin ve medreselerin yapımını desteklemiş ve bilim ile dini öğretileri bir araya getirmeye çalışmıştır. Ayrıca, sosyal yardımlar konusundaki hassasiyeti de dikkate değerdir. Fakirlere ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeyi önemsemiş ve bu amaçla vakıflar kurmuştur. Halkla ilişkilerdeki yeteneği, Sultan Melikşah'ın halkın desteğini kazanmasına ve hükümetinin daha istikrarlı olmasına yardımcı olmuştur. Halk arasında sevilen bir lider olmuş, sık sık halkın arasına karışmış ve onların sorunlarını dinlemiştir. Sonuç olarak, Sultan Melikşah'ın liderliği ve yönetim tarzı, tarihsel ve kültürel olarak büyük öneme sahiptir. Araştırma, onun dönemindeki etkileyici liderlik özelliklerini ve İslam dünyasına olan katkılarını ayrıntılı bir şekilde incelemiştir.

Anahtar Kelimeler: Büyük Selçuklu, Sultan Melikşah, Psikotarih, Karakter Analizi

Great Seljuk State Sultan Melikşah's Management Principles and Personality Traits

Abstract: This research, which analyses the life and administrative style of Sultan Malik Shah, is based on the analysis of historical documents and sources. The research is analysed from a multidimensional perspective such as Sultan Malik Shah's physical characteristics, military skills, justice and administration, construction and infrastructure works, religious sensitivity, public relations and personal examples. The main methods of the research are document analysis and textual analysis. These methods have enabled the data obtained from historical documents and written sources to be evaluated accurately and impartially. When the physical characteristics of Sultan Melikşah are analysed, it is seen that he was a tall, auburn-haired and well-built leader who is frequently mentioned in the sources. In addition, he stands out with his military skills, his strategic genius in the battles he participated in and his successful management of his army. His understanding of justice and administration is one of the cornerstones of Sultan Melikşah's reign. He prioritised justice, respected the rights of the people and treated different religions and ethnic groups with tolerance. This also contributed to the spread of Islam and the unity of the Islamic world. His behaviour in reconstruction and infrastructure works is remarkable. He spent huge resources on infrastructure improvements and construction of buildings in many cities from Isfahan to Baghdad. This contributed to the development and prosperity of the cities of that period. Religious sensitivity was at the centre of Sultan Malik Shah's lifestyle. He promoted Islam, supported the construction of mosques and

madrasas and tried to bring science and religious teachings together. In addition, his sensitivity towards social welfare is also noteworthy. He emphasised helping the poor and the needy and established foundations for this purpose. His ability in public relations helped Sultan Malik Shah to gain the support of the people and make his government more stable. He became a popular leader among the people, often mingled with them and listened to their problems. In conclusion, the leadership and management style of Sultan Malik Shah is of great historical and cultural significance. The study analysed in detail his impressive leadership qualities and contributions to the Islamic world during his reign.

Keywords: Great Seljuk, Sultan Malik Shah, Psychohistory, Character Analysis

Giriş

Sultan Melikşah'ın hayatı ve yönetim tarzının incelendiği bu araştırmada da tarihi belgelerin ve kaynakların analizi temelinde bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, Sultan Melikşah'ın fiziksel özellikleri, askeri becerileri, adalet ve yönetim anlayışı, imar ve altyapı çalışmaları, dini hassasiyeti, halkla ilişkileri ve kişisel örnekleri gibi çok yönlü bir perspektiften ele alınmıştır. Araştırmanın ana yöntemi belge incelemesi ve metin analizidir. Bu metotlar, tarihî belgelerden ve yazılı kaynaklardan elde edilen verilerin değerlendirilmesini sağlamıştır.

Kaynaklarda 9 Cemaziyülevvel 447/6 Ağustos 1055 de doğduğu aktarılan Melikşah henüz küçük bir çocuk iken babası Alparslan tarafından özel bir ilgi ve ihtimam ile yetiştirilmiştir. Babası Sultan Alp Arslan, Gürcistan seferine çıkarken Melikşah'ı da yanında götürdü, Melikşah bundan sonraki seferlere de iştirak etti. Bu şekilde küçük yaşlardan itibaren devlet yönetiminde tecrübe elde etmişti. Babasının Hârizm Seferi dönüşünde suikast neticesinde öldürülmesi üzerine 10 Rebiyülevvel 465/24 Kasım 1072 de Melikşah çok genç yaşta sultan olarak tahta geçti.¹ Devletin bekası için bazı siyasi evlilikler yaptı ve kendisi de çocuklarını bu nedenlerle evlilikler yaptırdı.² İktidarı döneminde de halkın huzuruna yönelik pek çok önlemler aldı.

Yazışmalarında, siyasi ilişkilerinde ve halk arasında Sultan Melikşah: Sultanü'l-Âlem/Âlemin Sultanı, Sultanü'l-Âzam/Büyük Sultan, Sultanü'l-Muazzam/Muhteşem Sultan, Sultanü'l-Âdil/Adil Sultan, Ebu'l-Feth/Fetihlerin Babası, Kâimü'l-Emiri'l-Mü'minin/Halifenin Ortağı, Celâlü'd-Devle/Devletin ulusu-azametlisi-büyüğü gibi unvanlarla anılmıştır.³ Melikşah, Büyük Selçuklu Devleti tarihinin ön plana çıkan hükümdarlarıdır. Ayrıca Türk milletinin nadir yetiştirdiği simalardan biridir. Oldukça genç bir yaşta şüpheli bir şekilde vefat eden Melikşah, geride bıraktığı ünlüyle, yaptığı fetihler, icraatlar, adalet anlayışı, mağlubiyet bilmezliği ve ihtişamıyla yeri Türk milletinin kalbinde apayrı bir hükümdardır.⁴

Sultan Melikşah'ın Karakteristik Özellikleri

Orta boylu, geniş omuzlu, kuvvetli pazıları olan birazca şişman birisi şeklinde kaynaklarda fiziksel özellikleri belirtilen Melikşah'ın pembeye yakın beyaz bir çehresi vardı ve genelde sakal bırakırdı. Bu dönemde saraylarda oynanan ve günümüzde polo oyununa benzeyen atlı bir top oyunu olan ve Çevgan veya küre denilen bir top oyununu iyi derecede oynardı. Melikşah'ın zamanın silahlarını iyi kullandığı, ok ve mızrak kullanmada usta olduğu, attığı zaman mutlaka isabet ettirdiği, çevik yapılı olduğu, ata binmeyi iyi bildiği, fırsat buldukça at yarışları tertip ettirdiği ve bunları büyük bir keyifle seyrettiği kaynaklarda geçmektedir. Türk sultanlarının genelinde olduğu üzere ava merakından dolayı sık sık ava çıkardı. Lakin ava çıktığı zaman vurduğu her av için fakirlere sadakalar dağıttığı bilinmektedir.⁵

Kaynaklarda adaletli yönetimiyle sevilen bir hükümdar olarak anılan Melikşah, yol üzerlerinde seyahat edenlerin güvenliğine azami derecede önem vermiş, uyum içinde çalıştığı veziri Nizâmülmülk ile ülke genelinde dirlik ve düzeni sağlamıştı. Babası tarafından sağlam temeller üzerine oturtulan Selçuklu Devleti'ni daha ileriye götürmüş, iyi bir askeri, siyasi ve dini eğitim görmesi, çok kabiliyetli ve tecrübeli bir vezire sahip olması; emri altında birbirinden cesur ve yiğit, savaş meydanlarında yenilgi yüzü

¹ Özeydin, 2004:54

² Bak. Kaçın, 2017:97-120; Kuşçu, 2016: 173 vd.

³ Özeydin, 2008:428.

⁴ Kafesoğlu, 2014: 193.

⁵ Rävendi, 1957:I/122; Reşidüddin, 2018:137; Müneccimbaşı, 2000:I/68.

görmemiş kumandan ve askerlere sahip olması Melikşah'ın başarısının temel etkenlerindendir. Bu konuda dönem kaynaklarından Râvendî Melikşah'tan bahsederken

“Melikşah'ın babası ve ataları cihangirlik yapmışlar ve çok ülkeler ele geçirmişlerdi. O bunları muhafaza etmeyi başardı. Ataları devlet ağacını diktiler, Melikşah meyvesini yedi; ataları saltanat tahtını kurdular, o da hüküm sürdü. Öyle ki onun devri devletin gençliği, hükümdarlık zamanının baharı, padişahlık elbisesinin sırmalı süsleri idi. Onun zamanında bütün cihan fetih olunmuş, bayraklar hep muzaffer durumda, halklar yönetimden memnun, memleketler mamur durumda idi. O Allah'tan korkan, aç gözlü olmayan, paraya ve mala düşkünlüğü bulunmayan bir hükümdardı. Bir müddet cihan sahasında hüküm sürdü. Hangi tarafa ve işe niyet etti ise kendisine yardım olundu ve o işi kolaylıkla halletti. Şu söz ona yakıştır: ‘Reislerin fazileti âdetleri güzelleştirir, reislerin fazileti siyaseti güzelleştirir’ demiştir.”⁶

Huzurlu bir halkın ancak refah seviyesinin yükseltilmesi ile mümkün olacağı bilincini atalarından miras alan Melikşah, sosyal alanda da birçok faaliyetler göstermiş ve bunun için Selçuklu topraklarını imar etmeye, her türlü alanda binalar yapmaya önem vermiştir. Ülkenin temel geçim kaynağı olan tarımı geliştirmek için sulama kanalları yaptırmış, yolcuların geçmesi için köprüler inşa ettirmişti.⁷ Diğer yandan Sultan Melikşah topraklarında adaleti esas almış, buna yönelik olarak birçok faaliyetlerde bulunmuştur. Elbette ki güçlü bir ekonomisi ve huzurlu bir toplumun temeli yine güçlü bir ordunun varlığından geçeceğinin bilincindeydi. Zira güven içerisinde yaşanılmayan, ticaret yapılamayan ve korunamayan topraklarda tüm düzen bozulurdu. Bu noktada Melikşah'ın yaptığı tüm bu faaliyetler ile ilgili olarak Râvendî, Sultan'ın yanında isimleri divan defterinde kayıtlı olan kırk beş bin kişilik bir süvari ordusunun bulunduğunu, bunların masraflarının karşılanması ve bu durumun sürekli olması için memleketin dört bir tarafına dağıtılmış iktâların olduğunu bildirir.⁸

Ravendî Melikşah'ın adaletine sık sık vurgu yapar. Onun faziletlerini anlattığı kısımda bu husus ile ilgili olarak *“Melikşah'ın siyaseti ve adaleti o derece yüksekti ki saltanatı esnasında hiçbir zulüm görmüş kimse yoktu ve zulüm gördüğünü söyleyen bir insan ona gelirse hiç kimse ona mani olmaz ve o doğrudan Sultan'ın huzuruna çıkabilirdi, hakkının alınmasını isteyebilirdi.”* şeklinde anlatır.⁹ Bu noktada devrin kaynaklarında çeşitli hikâyeler anlatılmıştır. Bunlardan birine göre sultan Melikşah, bir gün Irak'ta bir köy olan Haddâdiyye köyünden gelen iki adamla karşılaştı. Onlar Sultan'la konuşup dertlerini ona anlatmak istediler. Melikşah da durup onları dinledi. Adamlar bölgelerinin yöneticisi olan Humartekin isimli bir Emirin bir milyon altı yüz bin dirhem tutarındaki altınlarına haksız yere el koyduğundan ve içlerinden birisinin de iki ön dişini kırdığından şikâyetçi oldular. Ayrıca kırılan dişlerini sultana gösterecek;

“Ey Zamanın ve Dünyanın Sultanı, senin doğruluğun halk içinde duyulmuştur ve cömertliğin herkesçe bilinmektedir. Biz de kısas yoluyla hakkımızı ondan alırsın diye sana geldik. Eğer Allah'ın sana farz kıldığı şekilde hakkımızı ondan alırsan ne âlâ, aksi hâlde Allah aramızda hüküm verecektir.” dediler. Sultan Melikşah, bu şikâyet üzerine, atından indi ve onlara, *“Her biriniz bir kolumdan tutun ve beni Nizâmülmülk'ün yanına götürün.”* dedi. Onlar şaşırarak ve Sultan'a karşı hükmetsizlik olacağından çekinerek bunu kabul etmediler ve özür dilediler. Fakat Sultan, ikisine de dediğini yapmaları konusunda emir verdi. Şaşırarak köylüler mecburen dediğini yaptılar ve Sultan'ın kollarına girerek Nizâmülmülk'ün yanına gittiler. Nizâmülmülk, Sultan'ın kollarına giren iki kişi ile birlikte geldiğini duyunca koşarak çadırından çıktı. Sultan'ı karşılayıp yer öptü ve *“Ey cihan hükümdarı, seni böyle davranmaya sevk eden sebep nedir?”* diye sordu. Melikşah *“Yarın Allah'ın huzuruna Müslümanların hak ve hukukundan sorguya çekilirim hâlim ne olur? Ben bu işleri böyle durumlarda bana vekâlet edesin diye sana bıraktım. Halk, böyle işkencelere maruz kalırsa bunun sorumlusu sen olursun. Beni de kendini de düşün.”* dedi. Nizâmülmülk bu sözler üzerine tekrar yer öptü ve Sultan'ın hizmetine koştu, sonra geri dönüp Emir Humartekin'in görevinden uzaklaştırılmasına ve şikâyetçi olanlardan alınan malların iade edilmesine dair ferman yazdırdı. Ayrıca yanındaki yüz altını da onlara verdi ve dişlerin gerçekten Emir Humartekin tarafından kırılıp kırılmadığının araştırılmasını, doğru ise kısas uygulanarak onun da

⁶ Râvendî, 1957:I/123.

⁷ Kesik, 2021:227.

⁸ Râvendî, 1957:I/128.

⁹ Râvendî, 1957:I/128.

dişlerinin kırılmasını emretti. Köylüler de memnun olarak oradan ayrıldılar.¹⁰ Devlet yönetiminde halktan kopuk olmamak, onların haklarını korumanın yanı sıra onun halk ile olan ilişkilerini, mütevazılığını ve adalete verdiği önemi göstermesi adına önemlidir. Ayrıca halkın kolaylıkla Sultan'ın bile huzuruna çıkabildiğini, yöneticilerin halktan uzak kalmadıklarını, halkın çekinmeden sıkıntılarını iletebildiklerini göstermektedir.

Melikşah, saltanat konusunda hırslı birisi değildi. Onu bir vasıta olarak görüyordu. Bu konuda şu örnek onun milletini ve İslam âlemini daha önde tuttuğunu göstermesi adına önemlidir: Sultan Melikşah, kardeşi Tutuş'la savaşmak üzere sefere çıktığında Ali b. Musa er-Rıza'nın mezarını ziyaret etmek amacıyla Tus Şehri'ne de girdi. Beraberinde Nizâmülmülk de vardı. Bu mezarı ziyaret ettikten sonra Nizâmülmülk'e *"Allah'a dua ederken neler söyledin?"* diye sordu. Nizâmülmülk *"Seni kardeşine muzaffer kılması için Allah'a dua ettim."* dedi. Melikşah ise *"Ama ben dua ederken 'Allah'ım eğer kardeşim Müslümanlar için daha faydalı ise onu bana muzaffer kıl; ama ben onlar için daha faydalı isem beni kardeşime muzaffer kıl.' diye dua ettim"* demiştir.¹¹

Dini konularda oldukça hassas olan Melikşah, hacılardan alınan gümrük ve muhafaza vergilerini kaldırdı. Ondan önce Mekke bölgesinin sorumlusu hacılardan kişi başı yedi dinar vergi alır ve bunu kutsal yerlerin bakımı için harcardı. Melikşah, Mekke ve çevresi için harcanan bu parayı kendisi vermiş ve hacılardan para alınması uygulamasını kaldırmıştır. Böylelikle hacıların rahat etmesini sağlamıştı. Ayrıca Kâbe ve çevresinde yaşayan kabilelere ve yerli halka bol bol paralar göndermiş, onların hacılara hizmet etmelerinde eksiklik göstermemelerini istemiştir. Yine hac yolu üzerinde bulunan su sarnıçlarını ve konaklarını tamir ettirdi. Hacıların yolculuk esnasında karşılaştıkları sorunları çözdürdü.¹² Melikşah, fakir Müslümanlardan ve Irak bölgesindeki tüccarlardan alınan bazı vergileri kaldırmış ve onları da rahatlatmıştı.¹³

Sultan Melikşah, fakirlere düzenli olarak sadakalar dağıtır ve *"Ben, her türlü eksiklikten uzak olan Allah'tan korkarım"* diyerek neden böyle davrandığını açıklardı. Çünkü İslam inancına göre sadaka belaları uzaklaştırır ve Allah'ın rızasını kazanmaya vesile olur. O da bu bilinçle hareket etmişti. Yine kadınlara ve güçsüz insanlara yardımda bulunur, onlara hep arka çıkardı. Tüm halkın babası konumunda olan Sultan özellikle zayıf ve yardıma ihtiyacı olan kimselere çok daha merhametli ve düşkündü.

Melikşah'ın kişiliğini ve halkına karşı tavrını gösterebilecek bazı örnek rivayetler şu şekildedir:

Sultan Melikşah, bir gün bir topluluk ile dik bir yokuşta giderken bir grup tüccara rast geldi. O tacirlerin yanında üzerinde ağır yükler ve eşyalar bulunan katırlar vardı. Sultan'ın yanındaki adamları bu tüccarları ve katırları görünce yolu açmak için *"O katırları dağdan tarafa sürüp Sultan'ın yolunu boşaltın!"* dediler. Bunu duyan Melikşah hemen olaya müdahale etti ve *"Bizim dağa çıkmağa imkânımız vardır. Ancak o katırların üzerinde ağır yükler var. Bu onlar için tehlikeli olur"* dedi. Kendisi adamları ile birlikte dağ tarafına gitti, kervan ise yoluna devam etti. Sultan Melikşah bundan sonra düzlüğe inip yoluna devam etti.¹⁴

Sultan Melikşah'ın Kuzey Suriye seferi esnasında yol üzerinde bulunan bir Arap kabilesine mensup temsilciler gelerek bölgelerinde bulunan bazı Arap kabilelerinin sürekli kendilerine zarar verdiklerinden şikâyet ettiler ve bu konuda ondan yardım talep ettiler. Melikşah da onlara bir ok verdi ve *"Bunu, Arapların obalarına götürüp onlara verin"* dedi. Bu arada bir bedevi Arap, Sultan'a gelip *"Ey Âlemlerin Sultanı, bir askeriniz benim mızrağımı aldı"* diye şikâyetle bulundu. Sultan hemen konunun araştırılmasını emretti. Kısa sürede elinde bedevi Arap'ın mızrağı bulunan bir asker Sultan'ın huzuruna getirildi. Melikşah, askerin elinin kesilmesini emretti ve bedevi Arap'a da *"Bu kesik eli mızrağının ucuna koy ve Araplara güven verip hoşnut etmek için onların obalarında dolaştır"* dedi, bedevi de Sultan'ın bu emrini aynen yerine getirdi. Bu ilginç olay, Selçuklu yönetiminin tabilerine karşı ne derecede adaletli ve koruyucu olduğunu açık bir şekilde göstermektedir. Büyük Selçuklu Devleti'nin

¹⁰ İbnü'l-Cevzi, 2011:170-171; Ahmed b. Mahmud, 1977:II/27-28; İbnü'l-Esir, 1989:X/181-184; Müneccimbaşı, 2000:I/68.

¹¹ Ahmed b. Mahmud, 1977:II/23; İbn Kesir, 1995:XII/282-285; Müneccimbaşı, 2000:I/68.

¹² Bondari, 1999:68-69; Reşidüddin 2018:132; Kazvinî, 2015:42-43; Ahmed b. Mahmud, 1977:II/22.

¹³ Kazvinî, 2015:42-43; Azimî, s. 30; Râvendî, I/128; İbnü'l-Esir, 1989:X/183.

¹⁴ Ahmed b. Mahmud, 1977:II/23-24.

Sultanı'nın bir bedevi Arap'ın şikâyetini dinleyip suçlu bulunan bir Selçuklu askerinin cezalandırması, dikkate şayan bir olay olarak böylece tarihe geçmiştir.¹⁵

Melikşah, askerleri ile birlikte İsfahan'dan Antakya'ya doğru yürürken mahiyetindeki askerlerin sayısı 200 bini bulduğu hâlde bu askerlerden hiçbirisi halktan hiç kimseye haksızlık etmemiş ve mallarına zarar vermemişti. O kadar mesafeye sefer yapıldığı halde, bir kimsenin diğer bir kimseden bir avuç samanı parasız aldığı, ordudakilerin ve idarecilerinin zulüm ve adaletsizlik yaptığını kimse görmedi ve işitmedi.¹⁶

Tahmin etmek zor olmamalıdır ki 200 bin kişinin içinde çok değişik milletten askerler bulunmaktaydı. Onları zapt etmek ve sürekli kontrol altında tutmak bir hayli zordu. Melikşah, tüm bu kalabalık ordusuna rağmen uyguladığı adaletli ve tavizsiz yönetimi sayesinde bunu başarabilmiştir. Bu konuda kaynaklarda şu ibare geçmektedir: Melikşah, üç kere Bağdat'a girdi, bir kimse bir kimsenin evine girmede. Gece-gündüz çarşılar açık olur, herkes alışveriş yapardı. Satıcılar asker arasında gece gündüz gezer; onlara tavuk, yumurta ve ekmek satardı ve kadınlar çadırlar arasında gezer, hiç kimse başını kaldırmaz onlara bakmazdı. Bir kimsenin diğer bir kimseye taarruz etmesi mümkün değildi, kimsenin kimseye zulmetmeye cesareti de yoktu.¹⁷ Yine Suriye seferindeyken Caber Kalesi kuşatıldığı esnada buradaki hırsızların başı olan bir adamın karısı, kaleden aşağı atladı fakat ölmeyip sadece bacağı kırılarak kurtuldu. Olayı öğrenen Melikşah kadını yanına getirtip “Niçin canını böyle tehlikeye attın?” diye sordu. Kadın “Tecavüze uğramaktan korktum.” dedi. Kadının bu cevabına çok şaşırarak Sultan onun Dimaşklı olduğunu öğrendi. Kadına kendilerinin böyle kötü âdetleri olmadığını, Türklerin kadınlara bu şekilde davranmadıklarını, kendisinin güvende olduğunu ve canına-namusuna dokunulmayacağını söyleyip kadını ailesine teslim ettirdi.¹⁸ Görüldüğü üzere bu ilginç olay da Sultan Melikşah'ın, ülkesinde yaşayan insanların her türlü sorunlarıyla nasıl yakından ilgilendiğini ve onların güvenli ve mutlu olabilmeleri için ne kadar ince ve insafli düşünüp gerekli kararları alarak emirler verdiğini bütün açıklığıyla göstermektedir.

Melikşah bir gün ava giderken bir köylü ile karşılaştı ve onun ağlayıp sızladığını gördü. Sultan, o köylüye niçin ağladığını sordu. Köylü Melikşah'ı Selçuklu emirlerinden biri sanıp “Askere satacak bir yük karpuzum vardı, satın parasından faydalanacaktım. Ancak askerden üç kişi gelip karpuzları elimden zorla para vermeden aldılar. Bana zulüm ve haksızlık yaptılar.” dedi. Melikşah da “Asker içinde bir kızıl çadır var, ben gelinceye kadar onun yanında dur, sakın oradan ayrılma.” dedi. Köylü denileni yaptı ve kimseye bir şey söylemeden çadıra yakın bir yerde durdu. Melikşah avdan döndükten sonra içeceklerinden sorumlu olan şarabdâr isimli görevliyi yanına çağırıp canının karpuz çektiğini söyledi. Askerlerden kimde varsa karpuzu satın alıp getirmesini istedi. Şarabdâr, o köylünün karpuzunu alanlardan karpuz bulup Sultan'ın yanına döndü. Melikşah şarabdâra karpuzu kimden aldığını sordu ve bir saray görevlisi olduğunu öğrendi. Hemen o kişinin getirilmesini emretti. Melikşah, huzura getirilen görevliye karpuzları nereden bulunduğunu sorunca görevli, askerlerinin getirdiğini ve onlardan aldığını söyledi. Sultan, onların da huzura getirilmelerini emretti. Fakat o askerlerin bu olayı duyduklarını ve öldürülmek korkusuyla kaçtıkları öğrenildi. Görevli tekrar Sultan'ın huzuruna gelerek durumu izah etti. Melikşah ise köylüye “Bu adam benim babamın yetiştirmesidir, bunu sana bağışladım, senin olsun. Eğer alıp gitmezsen senin boynunu vurdururum. Askerleri kaçırdığı için bunun sana köle olması gerekir.” dedi. Köylü, o saray görevlisinin elini tutarak dışarı çıktı. Adam yolda üç yüz altın vererek güçlüğüyle hürriyetini satın aldı. Sonra köylü, yine Melikşah'ın huzuruna girdi ve durumu haber verdi. Melikşah da bunu gönül rızasıyla mı yaptığını sordu. “Evet” cevabını alınca da “Şimdi paranı al git ve dua et.” dedi.¹⁹ Bu olayda Sultan Melikşah'ın ülkesinde hiç kimsenin herhangi bir şekilde haksızlığa uğrayıp zarar görmemesi için neler yaptığını ve haksızlık gördükleri takdirde de nasıl korundukları hususunda ne kadar hassas bir tutum ve davranışta bulunduğu bütün açıklığıyla görülmektedir.

Melikşah Ceyhun'dan Suriye'ye kadar ortaya çıkan çeşitli kötülükleri, ahlaksızlıkları ortadan kaldırdı. Kadınlar, zavıflar, mazlumlara ve garipleri önüne getirir, işlerini kendisi görür ve bitirip gönderirdi. Bu konuda şu örnek çarpıcıdır: Melikşah'ın Bağdat'ı ziyareti sırasında bir kadın Sultan'a gelip, bir adamı

¹⁵ Ahmed b. Mahmud, 1977:I/150-151.

¹⁶ İbn Kesîr, 1995:XII/283.

¹⁷ Ahmed b. Mahmud, 1977:II/27.

¹⁸ Ahmed b. Mahmud, 1977:I/151; İbn Kesîr, 1995:XII/264.

¹⁹ İbnü'l-Cevzi, 2011:166-167; Ahmed b. Mahmud, 1977:II/23-24; Hüseyinî, 1999:50-51; İbn Kesîr, 1995:XII/271-280-285.

şikâyet etti. “O adam benim duvarınım üzerine çıkarak evime girdi, bana el uzattı. Benimle uygunsuz iş yaptı. Feryat ettim, bağırdım duymadı yine de bana ilişti. Sözümü dinlemedi. Seni Sultan’a şikâyet ve bana yaptığın fesadı söylerim dedim. Yine dinlemedi. Sultan’a sövdü ve bana vurup beni dövdü” diyerek derdini anlattı. Sultan emretti, o şahsı huzuruna getirdiler. Adam yaptığı şeyleri itiraf etti. Sultan Melikşah o kadının şerefini bozduğu için en ağır şekilde cezalandırılmasını emretti. Ayrıca bundan sonra bu şekilde uygulama yapılmasını, bu tür hareketlerin önüne bu şekilde cezalar verilerek geçilmesini emretti. Sultan’ın emri yerine getirildi ve adam hak ettiği cezaya çarptırıldı.²⁰

Bir gün Melikşah yolda giderken yaya olarak giden bir kadın gördü. Kadın zayıflıktan tükenmişti. Sultan o kadına, “Nereye gidersin? Hangi tarafa sefer edersin?” dedi. Kadın “Niyetim hacca gitmek, Kâbe’yi ve Medine’yi ziyaret etmektir” dedi. Sultan, “Bu yol uzun bir yoldur, yürümeğe nasıl güç bulursun ve kendin Kâbe’ye nasıl varacaksın?” diye hayretle sordu. Kadın, “Ne hâl ise kendimi Bağdat’a attıktan sonra, orada bağış sâhibi olanlara durumumu açıklarım, beni götüreceksin bir kimse bulurum. Onun ile bu yolda gidip, hac ederim” dedi. Sonra Sultan kesesinde ne kadar dinar var ise çıkarıp o kadına verdi ve “Şu dinarları harçlık eyle ve bizim için o kutsal yerde hayır ile dua et” dedi.²¹

Sultan Melikşah belirttiğimiz üzere imar faaliyetlerine önem vermiştir. Örneğin ikinci Bağdat ziyaretinde evine yakın bir yerde, bir şehir çarşısının yapılmasını emretti. Hemen harekete geçildi ve tüccarlar için hanlar ve içinde çeşitli malların bulunabileceği bir çarşı, yol ve sokaklar yapıldı. Terken Hatun da darphanede basılan paraların ve değerli eşyaların güvenli bir şekilde muhafaza edilebilmesi için bir bina inşa ettirdi ve ticari işlemlerin ancak altınlarla yapılmasını halka yüksek sesle ilân ettirdi. Bu arada Sultan, bir tane Sultan Camisi yapılmasını da istedi. Bu caminin yapım giderlerinin tespit edilip bunların gümüş parayla ödenmesini de emretti. Caminin yapımına derhâl başlandı ve bir kısmının ücretlerini bizzat Sultan üzerine alıp ödedi. İnşa için gerekli olan tahta ve keresteleri de Sâmerra Camisi’nden getirtti. Yine vezir Nizâmülmülk de burada bulunan hastaneye ait vakıf topraklarını elli yıl süreyle kiraladı. Ayrıca diğer devlet adamları da buna benzer birçok eser yaptırdılar. Melikşah bütün bu işleri yoluna koymak ve bitirmek amacıyla kendini bir eve âdeta hapsetti.²² Bu örnekler, başta Melikşah olmak üzere devlet adamlarının halka yönelik vakıf eserleri ve kültürel yapıları yapmada ne kadar cömert olduklarını ve devletin ekonomik zenginliğini göstermesi adına önemlidir.

Melikşah otoriter kişiliğine rağmen diğer birçok karizmatik Türk hükümdarında olduğu gibi aşırı derecede sert ve ciddi tabiatlı değildi. Hükmetmiş olduğu muazzam devletin topraklarını genişleterek kıtalara sahip olmuş, neredeyse İslam dünyasının tamamına yakını emri altına almış olmasına rağmen sadece devlet işleri ile ilgilenmemiş, kendine ve çevresindekilere zaman ayırmayı da bilmiştir. Şair ve edipleri yanında barındırmıştır. Yanındaki hizmetlilere samimi derecede muhatap olmayı bilmiş, onlardan bazıları yanına teklifsiz girebilmişlerdir. Dalkavuklara sarayında yer vermesi neşeli bir kişiliğe sahip olduğunu göstermektedir. Çabuk sinirlenmeyip daha sakin hareket eden yumuşak huylu bir yapıya sahipti. Bu sayede hükmetmiş olduğu bölgelerde zora dayanmayan, aksaksız bir hâkimiyet kurmuştu.²³

KAYNAKÇA

- Ahmed B. Mahmud, (1977). Selçuk-Nâme I-II, Trc. Erdoğan Merçil, Kervan Yay., İstanbul.
- Aksarâyî, (2000). Kerîmüddin Mahmud-i, Müsâmeretü’ l-Ahbâr, (Çev.) Öztürk M., TTK Yay., Ankara.
- Azimî, (2006). Azîmî Tarihi, (Selçuklular Dönemiyle İlgili Çeviriler), (Çev.) Ali Sevim, TTK Yay. Ankara.
- Bondârî, (1999). Irak ve Horâsân Selçukluları Tarihi, Trc., K. Burslan, TTK Yay., Ankara.
- Hüseynî, (1999). Ahbârü'd-Devleti's-Selçukiyye, Trc. Necati Lugal, TTK Yay., Ankara.
- İbn Kesîr, (1995). El Bidâye ve'n-Nihâye, I-XV, Trc. Mehmet Keskin, Çağrı Yay., İstanbul.
- İbn Tağrıberdî, (2013). en-Nücûmü'z-Zâhîre-Parlayan Yıldızlar, (Çev.) D. Ahsen Batur, Selenge Yay. İstanbul.

²⁰ Ahmed b. Mahmud, 1977:I/155; II/22-24.

²¹ Ahmed b. Mahmud, 1977:II/25.

²² Ahmed b. Mahmud, 1977:I/156; Sevim,2005:528-529.

²³ Kafesoğlu, 2014:191.

- İbnü'l-Adîm, (1982). Buğyetü't-Taleb fî Târîhi Haleb, Hrz. Ali Sevim, TTK Yay., Ankara.
- İbnü'l-Esîr, (1989). El-Kâmil fi't-Tarih Tercümesi, I-XII., (Çev.) Abdullah Köşe, Bahar Yay., İstanbul.
- Kaçın, B. (2017). “Büyük Selçuklularda Evlilik Merasimleri”, Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, S. 2, Konya, ss. 97-120.
- Kafesoğlu, İ. (2014). Sultan Melikşah Devrinde Büyük Selçuklu İmparatorluğu, Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Kazvîni, (2015). Târîh-i Güzîde, Trc. Edt. Erkan Göksu, Bilge Kültür Sanat Yay., İstanbul.
- Kesik, M. (2021) Selçukluların Muhteşem Sultanı Melikşah, Bilge Kültür Sanat Yay. İstanbul.
- Kuşçu, A. D. (2016). “Selçuklu Devlet Yönetiminde Kadının Yeri ve Altuncan Hatun Örneği”, Selçuklu Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, S. 1, Konya, ss. 173-191.
- Müneccimbaşı, (2000). Câmiu'd-Düvel, Selçuklular Tarihi I-II, (Çev.) Ali Öngül, Akademi Kitabevi, İzmir.
- Özaydın, A. (2004). “Melikşah”, DİA, 29, ss. 54-57, TDV Yay., İstanbul.
- Özaydın, A. (2008). “Büyük Selçuklularda Unvan ve Lakaplar”, Prof. Dr. Işın Demirken Anısına, Dünya Yayıncılık, İstanbul, ss. 421-433.
- Râvendî, (1957). Rahatü's-Sudûr ve Âyetü's-Sürûr, I-II, Trc. Ahmet Ateş, TTK Yay. Ankara.
- Reşidü'd-din Fazlullah, (2018). Cami'ü't-Tevârih, (Çev.) Erkan Göksu-H. Hüseyin Güneş, (Selçuklular), Bilge Kültür Sanat Yay. İstanbul.
- Sevim, A. (2005) “İlginç Yönleriyle Sultan Melikşah”, *Belleten*, LXIX – S. 255, ss. 517-538, Ankara.
- Sıbt İbnü'l-Cevzî, (2011). Mir'âtü'z-Zamân, (Çev.) Ali Sevim, (Mir'âtü'z-zamân Fî Târîhi'l-Âyân'da Selçuklular), TTK Yay., Ankara.

Makale id= 65

Sözlü Sunum

ORCID ID:

| 470

Osmanlı Hariciye Nezaretinde Gayrimüslimler**Araştırmacı Yıldız Sarıkaya¹**¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

Özet: Çalışmanın amacı, Osmanlı Hariciye Nezaretinde Gayrimüslimlerin bu kuruma kabul edilme nedenleri ve Hariciye Nezaretinde Gayrimüslimlerin istihdam edilmelerine yol açan nedenler, Hariciye Nezaretine bağlı hangi birimlerde yer aldıklarını belirlemektir. Bürokrasiye açılan bir kapı olan Hariciye Nezaretinde gayrimüslimler yetişme ve gelişme özelliği göstermişlerdir. Böylece birçok gayrimüslim Osmanlı bürokrasi ve diplomasisinde yer bulmuştur. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle birlikte reform hareketleri yoğunlaşarak devam etmiştir. Islahat Fermanı'nın da yayınlanması ile gayrimüslimler için hukuki kısıtlamalar kaldırılmıştır. Osmanlı idaresi, özellikle Türk hâkimiyetini benimsemiş gayrimüslimlerden yetenekli ve tecrübeli kişilerden istifade etmiştir. Hem bürokrasi ve sivil yönetimde hem de askeri hiyerarşide sivrilmiş gayrimüslimler Hariciye Nezaretinde görev almıştır. Bu gayrimüslimler divan tercümanı, diplomat, konsolos, maslahatgüzar, elçi, büyükelçi ve Hariciye müsteşarlığı görevinde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Hariciye Nezareti, Gayrimüslimler, Osmanlı Bürokrasisinde Gayrimüslimler

Non-Muslims in the Ottoman Foreign Ministry

Abstract: The aim of study is to determine the reasons for the admission of non-Muslims to the Ottoman Ministry of Foreign Affairs, the reasons that led to the employment of non-Muslims in the Ministry of Foreign Affairs. As a gateway to the bureaucracy, non-Muslim were able to grow and develop in the Foreign Ministry. Thus, many non-Muslims found a place in the Ottoman bureaucracy and diplomacy. With the proclamation of the Tanzimat Edict, reform movements continued to intensify. With the issuance of the Edict of Reform, legal restrictions for non-Muslims were lifted. The Ottoman administration utilized talented and experienced non-Muslim, especially those who had embraced Turkish rule. Non-Muslims who excelled both in the bureaucracy and civil administration as well as in the military hierarchy served in the Ministry of Foreign Affairs. These non-Muslims served as divan interpreters, diplomats, consuls, charge d'affaires, ambassadors and undersecretaries of foreign affairs.

Key Words: Ministry of Foreign Affairs, Non-Muslims, Non-Muslims in the Ottoman Bureaucracy

1. GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğu, içerisinde farklı din, mezhep ve ırklara mensup toplulukların bulunduğu çok milletli bir siyasal yapıya sahiptir. Bununla birlikte uyguladığı hoşgörü politikası ile farklı inançlara ve kültürlerle saygı göstermiştir. Gayrimüslim ifadesi, İslam dinine inanmayan bütün grupları kapsayan bir tabirdir¹. Osmanlı idaresi sınırları içerisinde yaşayan gayrimüslim gruplar, yeri geldiğinde devletin idaresinde önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun klasik döneminde bürokrasi içerisinde Batı dillerini konuşabilen Müslüman memur sınırlı olduğu için tercümanlık görevini genellikle mühtediler yürütmüştür. XVI. yüzyılda, İspanya ve Portekiz'de gördükleri zulümden dolayı Osmanlı topraklarına göç eden Sefarad Yahudileri,² Avrupa'yı tanıdıkları ve dillerini konuşabildikleri

¹ Ahmet Özel, "Gayri Müslim", TDV İslam Ansiklopedisi, C.XIII, İstanbul, 1996, s.418.

² XVI. yüzyılın sonuna kadar göç etmeye devam eden Sefarad Yahudileri, adını İbranice "İspanya" anlamına gelen "Sefarad" kelimesinden alarak kendilerine Sefaradlar yani İspanyol Yahudileri adını takmışlardır. Sefarad Yahudileri yerleşim bölgeleri olarak Batı Anadolu,

için mühtedilerin yerine istihdam edilmeye başlanmıştır. Avrupa'daki iktisadi ve siyasi koşullar, özellikle Yahudi düşmanlığı, bu cemaati hem ekonomik hem de eğitim bakımından geri bırakmıştır. Üstelik bu dönemde ortaya çıkan Sabatay Sevi'nin³ faaliyetleri Osmanlı idaresinin Yahudilere karşı şüpheli davranmalarına yol açmıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı yaklaşık bir yüzyıldır tercümanlık hizmetini tekellerinde bulunduran Yahudiler yerlerini Fenerli Rumlara bırakmıştır⁴.

471

Fenerli Rum tercümanlar dönemi, Panayotis Nikusis Mamonas'ın baştercümanlığa atanması ile başlamıştır⁵. Böylece Köprülü Ahmet Paşa'ya yakınlığıyla da tanınan Panayotis, Osmanlı İmparatorluğu'nun dış siyasetinde görevlendirilmiş ilk Rum olmuştur⁶. Panayotis, Girit seferinde gösterdiği başarılarından sonra Divan-ı Hümayun baştercümanlığına atanmasıyla birlikte Divan-ı Hümayun'da bu memuriyet başlı başına bir kalem olmuştur. Panayotis'in bu göreve atanması ona diğer Hristiyanlara tanınmayan sakal uzatma, sarık yerine kalpak giymek, hizmetçileri ile ata binmek gibi bazı haklar da tanınmıştır. Ayrıca adamlarıyla birlikte cizyeden de muaf tutulmuştur⁷. Fenerliler Dönemi 1821'de Yunan ayaklanmasına kadar devam etmiştir⁸.

Yunan İsyanıyla birlikte Rum tercümanlardan şüphe duyulmaya başlanmıştır. Bu çerçevede Divan-ı Hümayun tercümanı Constatine Mourouzi'nin işine son verildiği gibi isyanla ilişkisi olduğu gerekçesiyle idam edilmiştir. Bu dönemde yeterli vasıfları taşıyan bir Müslüman bulunmadığı için onun yerine bir Rum olan Stavrakı Aristarchi vekâleten atanmıştır. Ne var ki o da bir yıl sonra görevden alınıp sürgüne gönderilmiştir. Onun yerine ise Rum Ortodoksluktan dönme Mühendishane öğretmeni Bulgarzade Yahya Efendi atanmıştır⁹.

2. Hariciye Nezaretinde Gayrimüslim İstihdamının Yoğunlaşması

II. Mahmut, 1821 yılında Rum tercümanlara olan bağımlılığa son vermek için, Babıali'de Tercüme Odası açtırmıştır. Ayrıca bu dönemde Tanzimat bürokratlarının önemli bir kısmı, Tercüme Odası'na devam ederek az ya da çok bir yabancı dil bilen ve diplomasi kurallarına aşina, dereceleri farklı olmakla birlikte düşünce olarak Batıya açık insanlardan oluşmaktaydı¹⁰. Diplomatik temasların önem kazandığı bu dönemlerde Osmanlı idaresi ciddi bir iletişim sorunu yaşadığından dolayı tercüme işleri geçici düzenlemelerle yürütülmüştür. 1833 yılında yeni bir Tercüme Odası kurulmuştur. Bu oda sadece tercüme değil aynı zamanda genç memurlara zamanın diplomatik dili olan Fransızca okuma, yazma ve konuşmanın öğretildiği önemli bir eğitim kurumu olarak kurulmuştur. II. Mahmut, 1834 yılında Avrupa'nın başkentlerinde Osmanlı büyükelçiliklerini yeniden kurmuştur. Yeni büyükelçiler, maiyetlerinde genç Osmanlı kâtiplerini götürmüşlerdir. Böylece büyükelçiler modern görünümlü bir kadronun meydana gelmesinde vasıta olmuşlardır¹¹.

Hariciye Nezaretine bağlı Tercüme Odası'nı bu odada çalışan gayrimüslimler arasında çoğunluğu on altı kişi ile Ermeniler oluşturmıştır. Ermenilerden sonra on Rum, dört Yahudi, birer de Romen, İtalyan, Latin, Bulgar, Arnavut ve Arap kökenli memur bulunmaktaydı. Hariciye Nezaretinde hizmet vermiş gayrimüslim memurların büyük çoğunluğu mülazemetle göreve başlamışlardır. Yani devlet memuriyetine ilk adım attıkları kurum burası olmuştur. Yazışma dili çoğunlukla Fransızca olan Hariciye Nezareti, genellikle Türkçeyi az bilen ya da hiç bilmeyen gayrimüslimler için oldukça uygun olmuştur. Üst düzey bürokratlardan pek çoğunun nezaretin kalemlerinde yetişmiş olmaları da Hariciyeyi cazip bir

Marmara, Trakya ve Balkanlar'ı seçip buralara Yahudi mahalleleri kurarak yerleşmişlerdir. Bkz., Karen Gerson Şarhon, "Osmanlı'dan Günümüze İstanbul'da Yahudilerin Dini Hayatı", Büyük İstanbul Araştırmaları Ansiklopedisi, C.V, İstanbul, 2015, s.161.

³ Sabatay Sevi, kendisini Yahudilerin yüzyıllardır beklediği mesih olduğuna inanmış ve 1648'de İzmir'de mesihliğini ilan etmiştir. Kısa bir süre içinde Sahatay'ın ünü Osmanlı topraklarını aşarak Yemen'den İsfahan'a, Fas'tan Selanik'e, Moskova'dan Londra'ya hatta Amerika'da Boston'a kadar yayılmıştır. Osmanlı yöneticilerinin Yahudi cemaati içinde bu gelişmeler kargaşaya yol açmıştır. Bkz. Cengiz Şişman, "Sabatay Sevi", TDV İslam Ansiklopedisi, C.XXXV, İstanbul, 2008, s.334.

⁴ Musa Kılıç, "Osmanlı Hariciyesinde Gayrimüslimler (1836-1876)", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2009, s.5.

⁵ Orhan Koloğlu, "Osmanlı Diplomasisinde Rumların Rolü ve Tanzimatla Birlikte Fransızcanın Yaygınlaşması", Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç, Ankara 15-17 Ekim 1997, Sempozyuma Sunulan Tebliğler, TTK. Yay., Ankara, 1999, s.129.

⁶ Bilgin Aydın, "Divân-ı Hümayun Tercümanları ve Osmanlı Kültür ve Diplomasisindeki Yerleri", *Osmanlı Araştırmaları*, C.CXXIX, İstanbul, 2007, s.57.

⁷ Sezai Balcı, "Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Bab-ı Ali Tercüme Odası", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara, 2006, s.59.

⁸ Koloğlu, "Osmanlı Diplomasisinde Rumların Rolü", s.131.

⁹ Hamit Ersoy, "Batılılaşma Girişimleri ve Osmanlı Hariciye Nezaretinin Kuruluşu", *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VI, Ankara, 1999, s.268.

¹⁰ Eryılmaz, *Bürokrasi ve Siyaset*, s.151.

¹¹ Erik Jan, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, s.71.

merkeze dönüştürmüştür. Ayrıca burada çalışan Müslüman memurların daha açık zihniyete sahip olması da gayrimüslimler açısından daha rahat bir ortam sağlamıştır¹².

Avrupa’da gerçekleşen yeni akımların etkisiyle gayrimüslimlere tanınan haklar yeniden yapılandırma yoluna giderek genişlemiştir. İlk olarak 3 Kasım 1839 tarihinde Tanzimat Fermanı’nın (Gülhane Hatt-ı Hümayunu) ilan edilmesiyle birlikte gayrimüslimlere haklar verilmeye başlanmıştır. Padişahın iradesiyle ortaya konan bu Ferman, Osmanlı toplum hayatı, siyasi ve idari sistemiyle, gayrimüslimlerin statüsünde yeni bir dönemin açılması sürecini başlatmıştır. Tanzimat Fermanı’nın getirdiği fikir ve ilkeler, Müslüman tebaadan daha çok gayrimüslim topluluklara hitap etmiş ve onların statüsünü etkilemiştir¹³.

II. Mahmut döneminde yürütülen reform çalışmaları ile Osmanlı idaresi, yeni kurulan kurumlarla merkezi otoritesini güçlendirmeye çalışırken, özellikle Türk hâkimiyetini benimsemiş gayrimüslimlerden yetenekli ve tecrübeli kişilerden istifade etmiştir. Hem bürokrasi ve sivil yönetimde hem de askeri hiyerarşide sivrilmiş yabancı kökenli bazı isimler Hariciye Nezaretinde görev almıştır. Divan tercümanı, diplomat, konsolos, maslahatgüzar, elçi ve büyükelçi olanlar olduğu gibi Hariciye müsteşarlığı yapmış olanlar da vardır. Özellikle Tanzimat Dönemi’ne doğru 1836 yılında Hariciye Nezaretinin kurulduğu tarihten 1922’ye kadarki seksen altı yıllık dönemde yetmiş bir bakan arasında iki Rum, bir Ermeni ve bir Levanten asıllı gayrimüslim görev yapmıştır¹⁴. Ayrıca bu dönemde yüksek yargı niteliğine sahip Meclis-i Valay-ı Ahkâm-ı Adliye¹⁵ ve Şuray-ı Devlet’te gayrimüslim temsilciler de yer almıştır. Günümüzdeki Yargıtay’ın kökenini teşkil eden Meclis-i Vala üyesi olmak için Islahat Fermanı’na kadar Müslüman olmak gerekirken 1856 sonrası gayrimüslimler de bu kurulda yer almıştır¹⁶. Aynı şekilde 1868 yılında Şuray-ı Devlet kurulduğu zaman otuz yedi üyenin on bir tanesi gayrimüslimdir. Bu gayrimüslim üyeler arasında dört Katolik Ermeni, üç Rum, iki Musevi ve birer tanesi Bulgar ile Gregoryan Ermeni¹⁷ bulunmaktaydı¹⁸.

1866 yılında Girit İsyanı ortaya çıkınca, Babîâlî harekete geçerek gayrimüslimlerin Osmanlı bürokrasisinde yer alması sürecini hızlandırmıştır. İsyanı bastırmak üzere Girit’e gönderilen Ali Paşa, buradan Abdülaziz’e (1830-1876) gönderdiği lahiyasında imparatorlukta en iyi eğitimin gayrimüslim çocuklarına sağlandığını, bununla birlikte bu çocukların Osmanlı bürokrasisi içerisinde hak ettikleri mevkilere getirilmediğini yazmıştır. Ali Paşa’nın bu önerileri Abdülaziz tarafından da kabul görerek başta Hariciye ve Nafia olmak üzere birçok nezarete büyük oranda gayrimüslimlere yer verilmiştir. Her ne kadar o yıllarda Ali Paşa’nın teşvikiyle alınan bu karar infiale neden olduysa da, hatta Cevdet Paşa, Ali Paşa’yı Osmanlı hariciyesini Ermenileştirmekle suçlasa da ilerleyen dönemlerde her kabinde mümkün olduğunca gayrimüslim nazırlara ve müsteşarlara da yer verilmiştir¹⁹. Osmanlı Hariciyesi diplomatik alanında gayrimüslimlerin istihdamını Kuneralp şöyle belirtmiştir²⁰:

“Diplomatik alanda temsilcilerin otuzu gayrimüslimdir. Bunlardan on ikisi Rum’dur. (Antopulo Paşa, Liguraki Aristarki Bey, Yanko Aristarki Efendi, Fotiadis Paşa, Aleksandre Karatodori Paşa, Stefanaki Karatodori Efendi, Komnemos Bey, Aleksandre Mavroyeni Bey, Yanko Mavroyeni, Kostaki Musurus Paşa, Stefanaki Musurus Paşa ve Yanko Musurus). Dördü Ermeni’dir. (Azaryan Efendi, Aleksan Diran

¹² Kılıç, M., “Osmanlı Hariciyesinde Gayrimüslimler”, s.69.

¹³ Bilal Eryılmaz, *Osmanlı Devleti’nde Gayrimüslim Te’banın Yönetimi*, Risale Yay., İstanbul, 1990, s.96.

¹⁴ Kemal Girgin, *Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemleri Hariciye Tarihimiz (Teşkilat ve Protokol)*, TTK. Basımevi, Ankara, 1994, s.8.

¹⁵ Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye, 24 Mart 1838 (27 Zilhicce 1253) tarihinde kurulmuştur. Bu meclisle birlikte kurulan Dar-ı Şura-yı Bab-ı Ali bir “Ministro Meclisi” gibi başvekil danışma kurulu olarak çalışacak, Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye ise “Tanzimat-ı Hayriyye’nin müzakeresine mübaşeret” etmek üzere kurulan bir reform meclisi olacaktı. Mehmet Seyitdanhoğlu, *Tanzimat Devrinde Meclis-i Vala (1838-1868)*, TTK. Yay., Ankara, 1994, s.36.

¹⁶ Gül Akyılmaz, “Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’tan Sonra Ermenilerin Hukuki Statüsü ve Kazandıkları Haklar”, *1915’e Hapsedilen Tarih: Ermeni Meselesi*, Kombassan Vakfı Yay., Konya, 2016, s.36.

¹⁷ Gregoryan Ermeniler, tarihte ilk defa Türklerle karşılaştıktan sonra dini inançlarını serbestçe yaşama şansı bulmuşlardır. Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul Ermeni Patrikhanesini kurmasıyla (1461), daha geniş hak ve hürriyetler elde etmişlerdir. İlan edilen fermanla yarı özerk hale gelen Ermeni toplumunun kendi içerisinde yönetme yetkisi de Patrikliğe verilmiştir. Böylece Osmanlı Devleti, Gregoryan Ermenileri “Millet” şeklinde örgütleyerek kendi dini liderlerinin yönetimine bırakmıştır. Hristiyan dünyası içinde farklı mezhep ve inanca bağlı olan Gregoryan Ermeniler, Osmanlı Devleti gibi güçlü bir ülkenin himayesinde her türlü dini sosyal, kültürel ve ekonomik imkânlarla sahip olmuşlardır. Bkz., Davut Kılıç, “Osmanlı Ermenileri Arasında Katolik Kilisesinin Kuruluş Faaliyetleri”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.5, Elazığ, 2000, s.135.

¹⁸ Roderic H. Davison, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Reform 1856-1876*, Çev. Osman Akinhay, Papirüs Yay., C.II, 1. Basım, Ankara, 1997, s.14.

¹⁹ Saro Dadyan, *Osmanlı’da Ermeni Aristokrasisi*, Everest Yay., 1. Baskı, İstanbul, 2011, s.259.

²⁰ Sinan Kuneralp, *Tanzimat Sonrası Osmanlı Sefirleri, Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç*, Ankara 15-17 Ekim 1997, Sempozyuma Sunulan Tebliğler, TTK. Yay., Ankara, 1999, s.115.

Bey, Serkis Efendi Hamamcıyan ve Yusuf Misak Efendi). Dördü Levanten'dir. (Alfred Rüstem Bey-Polonya asıllı, Blak Bey-Fransız asıllı, Glavany Bey - Fransız asıllı, Rüstem Paşa-İtalyan asıllı). Üçü Romen'dir. (Kalimaki Bey, Constantin Karaca Bey, Yahya Karaca Paşa). Üçü yabancı ülke vatandaşı olarak doğup Osmanlı hizmetine geçmiş olan Avrupalıdır. (Eugène de Kerkhove-Belçikalı, Murat Efendi-Franz von Wener-Alman ve Dr Spitzer Efendi-Avusturyalı). İki Hristiyan Arap'tır. (Gobdan Efendi ve Naum Paşa). Biri de Bulgar'dır (Aleko Vogoridi Paşa).” Findley, Hariciye Nezaretinde etnik olarak çok sayıda farklılık gösteren bu gayrimüslimlerin, Tanzimat Dönemi'nin sonuna gelindiğinde gayrimüslim memurların yüzde kırkın altına düştüğünü ve bu düşüşün Ermeni olaylarının etkisini yansıttığını belirtmiştir²¹.

SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde çeşitli inançlara sahip gayrimüslimlerin olması, Batıyı iyi tanımaları ve yabancı dil bilmeleri Hariciye Nezaretinin kurulmasında etkili bir kurum olan Tercüme Odasında yoğunlaşmalarını sağlamıştır. Bu odada Müslümanlar için Fransızca öğretimi de yapılmıştır. Osmanlı idaresi dışişlerinde özellikle Fransızca bilen diplomat ve bürokratlar tercih edilmiştir. Bu bağlamda Tercüme Odası, Tanzimat sonrası reform hareketlerini hazırlayan bürokratların yetiştiği bir kurum haline gelmiştir. Hariciye Nezareti sistemiyle dış politika örgütlerinin oluşumunun hızlandırılması amaçlanmış, diğer taraftan dış politikayı tanıma ve planlama fırsatı da yakalanmıştır. Öncelikle Mustafa Reşit Paşa'nın çalışmaları, ardından Ali ve Fuat Paşaların girişimleri nezaretin gelişmesinde önemli etkileri olmuştur. Zamanla pek çok önemli olay ve gelişmelerde faaliyet gösteren Hariciye Nezaretine ihtiyaca göre yeni kurumlar da eklenmiştir. Bunlardan en önemlileri Tercüme Odası olmuştur. Osmanlı bürokrasisinde yer almak isteyenlerin öncelikle yetişme yeri Tercüme Odası olmasından dolayı kadrolardaki memur ihtiyaçları öncelikle buradan sağlanmıştır. Kuruluşundan ilk yirmi yıla kadar sadece gayrimüslimlerin görev aldığı bu yerlerde gayrimüslimler yetişme ve gelişme özelliği göstermişlerdir. Ayrıca bürokrasiye açılan bir kapı olan bu kurumlarda birçok gayrimüslim Osmanlı bürokrasi ve diplomasisinde yer bulmuşlardır. Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesiyle reform hareketleri yoğunlaşarak devam etmiştir. Islahat Fermanı'nın da yayınlanması ile gayrimüslimler için hukuki kısıtlamalar kaldırılmıştır.

KAYNAKÇA

- [1] AKYILMAZ, G. (2016). “Osmanlı Devleti’nde Tanzimat’tan Sonra Ermenilerin Hukuki Statüsü ve Kazandıkları Haklar”, *1915’e Hapsedilen Tarih: Ermeni Meselesi*, Kombassan Vakfı Yay., Konya.
- [2] AYDIN, B. (2007). “Divân-ı Hümayun Tercümanları ve Osmanlı Kültür ve Diplomasisindeki Yerleri”, *Osmanlı Araştırmaları*, C.XXIX, İstanbul, ss.41-86.
- [3] BALCI, S. (2006). “Osmanlı Devleti’nde Tercümanlık ve Bab-ı Ali Tercüme Odası”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- [4] DAVISON, R. H. (1997). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Reform 1856-1876*, Çev. Osman Akınhay, Papirüs Yay., C.II, 1. Basım, Ankara.
- [5] DADYAN, S.(2011). *Osmanlı’da Ermeni Aristokrasisi*, Everest Yay., 1. Baskı, İstanbul.
- [6] ERSOY, H. (1999). “Batılılaşma Girişimleri ve Osmanlı Hariciye Nezaretinin Kuruluşu”, *Osmanlı Ansiklopedisi*, C.VI, Ankara, ss.264-270.
- [7] ERYILMAZ, B. (1990). *Osmanlı Devleti’nde Gayrimüslim Te’banın Yönetimi*, Risale Yay., İstanbul.
- [8] FİNDLEY, C. V. (1980). *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire the Sublime Porte 1789-1922*, Princeton University Press, United States of America.
- [9] GİRGİN, K. (1994). *Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemleri Hariciye Tarihimiz (Teşkilat ve Protokol)*, TTK. Basımevi, Ankara.

²¹ Carter V. Findley, *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire the Sublime Porte 1789-1922*, Princeton University Press, 1980, United States of America, s.206.

- [10] KILIÇ, M. (2009). “Osmanlı Hariciyesinde Gayrimüslimler (1836-1876)”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- [11] KILIÇ, D. (2020). “Osmanlı Ermenileri Arasında Katolik Kilisesinin Kuruluş Faaliyetleri”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.5, Elazığ, ss.135-147.
- [12] KOLOĞLU, O. (1999). “Osmanlı Diplomasisinde Rumların Rolü ve Tanzimatla Birlikte Fransızcanın Yaygınlaşması”, *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç*, Ankara 15-17 Ekim 1997, Sempozyuma Sunulan Tebliğler, TTK. Yay., Ankara, ss.127-135.
- [13] KUNERALP S. (1999). *Tanzimat Sonrası Osmanlı Sefirleri*, *Çağdaş Türk Diplomasisi: 200 Yıllık Süreç*, Ankara 15-17 Ekim 1997, Sempozyuma Sunulan Tebliğler, TTK. Yay., Ankara.
- [14] ÖZEL, A. (1996). “Gayri Müslim”, TDV İslam Ansiklopedisi, C.XIII, İstanbul, ss.418-427.
- [15] SEYİTDANLIOĞLU, M. (1994). *Tanzimat Devrinde Meclis-i Vala (1838-1868)*, TTK. Yay., Ankara.
- [16] ŞARHON, K. G.(2015). “Osmanlı’dan Günümüze İstanbul’da Yahudilerin Dini Hayatı”, *Büyük İstanbul Araştırmaları Ansiklopedisi*, C.V, İstanbul, ss.160-192.
- [17] ŞİŞMAN, C. (2008). “Sabatay Sevi”, TDV İslam Ansiklopedisi, C.XXXV, İstanbul, ss.334-335.

Makale id= 98

Sözlü Sunum

ORCID ID: 0000-0002-7399-0979

| 475

Malatya Suikastı Bağlamında Demokrat Parti İktidarının İslamcı Yayın Organlarıyla İlişkisi***Araştırmacı Fahri Akbaş¹**¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Özet: Toplumı yönlendirme ve mobilize etme kapasitesi düşünüldüğünde basın, siyaset mekanizması ve iktidarlar için kayda değer bir güç ve etmen olarak görülmüştür. Dolayısıyla çoğu zaman iktidara gelebilmek yahut iktidarda kalabilmek için basın önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Türkiye’de de 1945 sonrası çok partili hayata geçiş süreci de bunun önemli bir örneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim Demokrat Parti (DP), kurulduğu ilk günden itibaren basını etkili şekilde kullanma yoluna gitmiştir. Bilhassa Tek parti döneminde kendine yaşam şansı bulmayan ve 1945 sonrası görece liberalizasyonla birlikte yayın hayatına tekrar dönen yahut yeni başlayan İslamcı basın organlarıyla ilişkisi, Türk demokrasi tarihi içerisinde son derece dikkat çekici bir süreçtir. Bu süreci birkaç bölümde ele almak mümkündür. Sanılanın aksine pek çok İslamcı yayın organı DP’ye önce şüpheyle yaklaşmışlardır. Ancak özellikle ezanın Arapçaya çevrilmesinin DP’nin ilk icraatlarından biri olmasının ardından bu şüphe zamanla desteğe dönüşmüştür. DP’de kendisine destek veren İslamcı yayın organlarına karşı kayıtsız kalmamış ve bu desteğe aynı şekilde karşılık vermiştir. Ne var ki başta Sebilürreşad ve Büyük Doğu gibi yayın organlarında çıkan bazı yazılar ve bunlara bağlı olaylardan sonra DP’nin söz konusu yayın organlarına karşı bakışında ve desteğinde bir kırılma yaşanmıştır. 22 Kasım 1952’de yaşanan Malatya Suikastının ardından ise zedelenen ilişkiler, tamamen kopma noktasına gelmiş ve DP iktidarı tarafından İslamcı yayın organlarına karşı önemli bir tavır ve cephe alınmıştır. Bu çalışmada DP ile İslamcı Yayın organları arasındaki inişli çıkışlı ilişki ve nihayet Malatya suikastının bu ilişki üzerindeki etkisi tahlil edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Basın, Suikast, Toplum, Demokrasi

The Relationship of the Democratic Party Government With the Islamist Media Organs in the Context of the Malatya Assassination

Abstract: Considering its capacity to direct and mobilize society, the press has been seen as a significant power and factor for the political mechanism and governments. Therefore, the press has often been used as an important tool to come to power or stay in power. The transition to multi-party life in Turkey after 1945 stands out as an important example of this. As a matter of fact, the Democratic Party (DP) has used the press effectively since the first day of its establishment. Its relationship with the Islamist press organs, which did not have a chance to survive especially during the single-party period and returned or just started broadcasting with the relative liberalization after 1945, is a very remarkable process in the history of Turkish democracy. It is possible to discuss this process in several sections. Contrary to popular belief, many Islamist media outlets initially approached the DP with suspicion. However, this suspicion turned into support over time, especially after the translation of the adhan into Arabic was one of the first actions of the DP. He did not remain indifferent to the Islamist media organs that supported him in the DP and responded to this support in the same way. However, after some articles published in media organs such as Sebilürreşad and Büyük Doğu and related events, there was a break in DP's view and support towards these media organs. After the Malatya Assassination on November 22, 1952, the damaged relations came to the point of breaking down completely and the DP government took a significant stand and front

* Bu bildiri Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Ana Bilim Dalı’nda devam eden doktora tezinden üretilmiştir.

against the Islamist media organs. In this study, the ups and downs relationship between DP and Islamist media organs and finally the impact of the Malatya assassination on this relationship are analyzed.

Keywords: Press, Assassination, Society, Democracy

GİRİŞ

Cumhuriyet ilan edildikten sonra ortaya çıkan yeni yönetim anlayışının belki de en önemli eksiği Cumhuriyet Halk Partisi'nden (CHP) başka siyasi bir partinin Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) temsil edilememiş olmasıydı. İlk olarak 1924 yılında milli mücadele sürecinin önemli isimlerinin kurucu olarak yer aldıkları Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (TpCF) denemesi gerçekleştirilmiş olsa da bu girişim dönemin şartları içerisinde başarılı olmamış ve TpCF kapatılmıştır. (Zürcher, 2010:129) TpCF'nin kapatılmasına sebep olan olayların sonrasında kabul edilen Takrir-i Sükun Kanunun etkisi ile dört yıl boyunca, Türkiye'de özgürlüklerin kısıtlandığı bir süreç yaşanmıştır. (Ertem, 2010) Yaşanan özgürlük kısıtlılıklarına ilaveten dünyada ortaya çıkan ve Türkiye'yi derinden etkileyen 1929 Dünya Ekonomik Krizi'nin etkilerinin azaltabilmek için kurulacak yeni bir muhalefet partisinin, toplumsal hoşnutsuzları yumuşatabileceği ve Türkiye'nin var olan zorlu süreçten çıkabileceği değerlendirilmiştir. (Koçak, 2006:627)

Mustafa Kemal Paşa yaşanan ekonomik krizin ve siyasi çekişmelerin toplumsal bir olaya dönüşmesini engellemek ve Türkiye'nin dünyadaki siyasi imajını düzeltmek amacıyla yeniden bir muhalefet partisinin kurulması gerektiğine inanmaktaydı. (Turan, 2005:292) Yeni kurulması düşünülen siyasi partide, daha önce yaşanan TpCF'daki hatalara düşülmeden ve "laiklik" konusunda taviz verilmemesi gerekliliğine dikkat edilmesi için Mustafa Kemal Paşa tarafından en yakın arkadaşlarından birisi olan ve o dönem Paris Büyükelçiliği görevini yürüten Ali Fethi Bey'i görevlendirilmiştir. (Yetkin, 1982:39) Böylece Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF) dönemin şartları ve yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak Mustafa Kemal Paşa'nın isteği ve tavsiyeleri doğrultusunda Fethi Bey tarafından 12 Ağustos 1930 tarihinde resmen kurulmuştur. (CA, 14 Ağustos 1930, 490/01-1/4/5) Yeni bir parti olmasına rağmen SBF, halkın büyük bir teveccühünü kazanmış ve kısa bir süre içerisinde SBF hızlı bir şekilde teşkilatlanmayı başarmıştır. Toplumun büyük bir destek almayı başaran SBF'nin kurucusu Fethi Bey, ilerleyen süreçte SBF'nin CHP ile çatışmaya girmesinden endişe etmesi ve bu sebeple Mustafa Kemal Paşa ile karşı karşıya gelmemek adına, 17 Kasım 1930 tarihinde partisinin fesih dileçesini İçişleri Bakanlığına vererek partisini fesih ettiğini kamuoyuna ilan etmiştir. (Kuşçi & Duran, 2022)

SBF'nin feshedilmesinde CHP'ne rakip olarak görülmesinin yanında farklı durumlarda söz konusu olmuştur. SBF yurdun dört bir yanında büyük bir coşkuya vesile olmuş ve toplumun farklı kesimlerinden insanların ilgisini çekmiştir. Özellikle de CHP'nin yönetiminden ve inkılaplardan memnun olmayan kitleler için SBF, kendilerini ifade edebilecekleri bir yer olarak görülmüştür. Fakat SBF'nin kurucusu tarafından kapatılmasından sonra, Türkiye'yi CHP uzun bir süre tek başına yönetmiştir. Böylece İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra başlayan çok partili parlamenter sisteme geçiş çabaları başarısız olmuştur. Gerek TpCF gerekse de SCF denemeleri bundan sonraki süreçte demokrasi çalışmaları için önemli bir deneyim olmuştur. Fakat iki partinin de kapatılma gerekçelerine bakıldığında "irticanın" ana unsur olduğu görülmektedir. (Tunaya, 1989:219)

Türkiye için artık tek partili düzeni devam ettirme imkanı bulunmamaktadır. İsmet İnönü, İkinci Dünya Savaşı sırasında Türkiye'nin tarafsız kalmasını sağlamış ve bu durum savaş sonrasında içeride bir zafer havasında kutlanmıştır. (Toker, 1970:75) İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyada ortaya çıkan siyasi durum, 1945 yılından itibaren Türkiye'yi etkilemiş ve iç politikanın belirlenmesinde önemli bir rol oynamış ve Türkiye içinde çok partili hayata geçişe sebep olmuştur. (Şahin & Tunç, 2015) CHP'nin politikalarından memnun olmayan parti içi muhalefet hareketi, 1945 yılındaki bütçe görüşmeleri ve Çiftçiye Topraklandırma Kanunu yasa tasarısı görüşmeleri sırasında TBMM'de ciddi tartışmaların yaşanmasına neden olmuştur. (Timur, 1991:11)

CHP içerisinde yaşanan bu tartışmalar geri dönülmez bir yolu da açmıştır. CHP Milletvekilleri Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan 7 Haziran 1945 tarihinde CHP Meclis grubuna "Dörtlü Tahrir" olarak adlandırılan önerge ile daha demokratik uygulamaların hayat bulması gerektiği yönünde talepte bulunmuşlardır. (Albayrak, 2004:44) CHP içinde yaşanan tartışmaların ve istifaların ardından Celal Bayar'ın önderliğinde Demokrat Parti (DP) 7 Ocak 1946 tarihinde kurulmuş ve halkın büyük bir ilgisine mazhar olmuştur. (Eroğul, 1990:12) DP teşkilatları yurdun dört bir yanında hızla

artarken, CHP'den memnun olmayanların bir araya gelerek kendilerini ifade edebilecekleri birer toplanma alanı halini almıştır. (Şahin & Tunç, 2015)

Artık CHP'nin karşısında lider kadroları kendi içinden çıkmış ve parti programı olarak CHP'den çok bariz bir şekilde ayrılmayan fakat daha liberal politikalara inanan ciddi bir rakip söz konusudur. 1950 Genel Seçimleri yaklaşırken “dini” konularda CHP yönetimi, kendisinden öncekilerin aksine tavizler verse de, halkın DP'ye olan ilgisinin önüne geçmeyi başaramamıştır. 1950 Genel Seçimleri sonucunda DP oyların %55,22'sini alarak 417 milletvekili çıkarmak suretiyle tek parti yönetimine son vererek yönetimi devralmıştır. (CA, 30 Ekim 1957, 30.1/52/312/4.)

DP halkın CHP'ne karşı olan memnuniyetsizlik durumunu ve tepkisini kurulduğu ilk andan itibaren iyi bir şekilde yönetmeyi başarmış ve halkın büyük bir desteğiyle 1950 yılında iktidara gelmiştir. Bu yüzden DP'yi iktidara taşıyan kitlelerin DP'den birtakım beklentileri söz konusu olmuştur. Fakat farklı taleplere rağmen DP laiklik ve inkılaplar konusunda taviz vermemeye gayret göstermiş aynı zamanda da dini konularda yumuşak bir tutum sergilemeye gayret etmiştir. Özellikle 1932 yılından itibaren Türkçe okunmaya başlanan ezanın, DP iktidara geldikten çok kısa bir süre sonra 16 Haziran 1950 yılında ezanın Arapça okunmasına fırsat tanıyan yasa tasarısını kabul etmesi ile birlikte DP'nin siyasi anlamda daha da güçlenmesine ve partiye yönelik toplumsal desteğin ve aidiyetin artmasına sebep olmuştur. (CA, 16 Haziran 1950, 30.1/51/306/2) Türk siyasi hayatında uzun yıllar sonra ortaya çıkan değişim toplumun farklı kesimleri tarafından yanlış anlaşılmalara sebep olmuştur. Bu durum yıllardır ötelenmiş olarak hisseden kitlelerin, DP içerisinde kendisine yer bulmasına sebep olmuştur. Bilhassa da İslamcı çizgideki yayın organları ilk başta DP'ye kuşku ile yaklaşmış olsalar da , DP ve İslamcı yayın organları arasında sıkı bir iş birliği süreci başlayacaktır.

Bu bağlamda çalışmamızda DP'nin iktidar olduktan sonraki süreçte dini çevreler ve İslamcı yayın organları ile ilişkilerini yanlış yorumlayan kişi ve kişilerin, (Nal, 2005) 22 Kasım 1952 tarihinde Malatya'da Vatan Gazetesi sahibi ve başyazarı Ahmet Emin Yalman'a yönelik lise öğrencisi Hüseyin Üzmez isimli şahıs tarafından gerçekleştirilen silahlı suikast (Toker, 1990:208) sonrasında yaşanan gelişmeler üzerinde durulacaktır. Özellikle bu süreçte DP iktidarının Malatya suikasti öncesi ve sonrasında İslamcı yayın organları ile olan ilişkileri değerlendirilecektir.

1- DEMOKRAT PARTİ İKTADARININ MALATYA SUİKASTİ ÖNCESİ İSLAMCI YAYIN ORGANLARI İLE İLİŞKİSİ

Kurulduğu ilk günden itibaren halkın büyük bir desteğini arkasına alan DP, bu desteğin devam edebilmesi içinde sık sık siyasi popülizme başvurduğu görülmektedir. Çünkü popülizm ve demokratik siyaset arasındaki ilişkide halkın demokratik sistem içerisindeki rolünü nasıl kamulaştırdığı, elde edilen güç ile birlikte öfke ve hınç alma gibi duygularının zamanla siyasal alanda düşman gruplar ve cereyanlar etrafında bölünmesini sağlayan demagojik ve kutuplara ayrılmasına sebep olan kitle demokrasisinin dönüşümüne sebep olmuştur. (Yılmaz, 2017) Popülizmin etkisi ile birlikte DP, geniş halk kitlelerini yönlendirme konusunda basının gücünden faydalanma yoluna gitmiştir. Bu sebeple de DP, basın ile arasındaki ilişkileri her daim pozitif bir noktada ilerletmeye gayret göstermiş, basına verdiği resmi ilanlarla destek olmuş ve her ay basının önemli isimleri ile düzenli toplantılar yapmaya gayret göstermiştir. (Deniş & Özçağlayan, 2020)

Genel anlamda basın ile ilişkileri iyi olan DP, iktidarının ilk yıllarında elinde bulundurduğu iktidar gücünden faydalanarak İslamcı çizgide yayın yapan gazete ve dergilere desteğini esirgemeyecektir. Burada en dikkat çekici gelişme Matbuat ve Basın Kanunlarda yapılan değişiklikler olacaktır. İktidara geldikten sonra DP'nin ilk çıkardığı kanun, 5680 sayılı Basın Kanunu olmuş ve 15 Temmuz 1950 tarihine kabul edilerek yürürlüğe girmiştir. (www.tbmm.gov.tr, 2023) 5680 Sayılı Basın Kanunu'nun ilk maddesinde “basın serbesttir” ibaresi konulmuş ve bundan sonraki süreçte basının daha özgürleşeceği düşüncesi kamuoyunda hasıl olmuştur. (Deniş & Özçağlayan, 2020) Basının gücünden faydalanmak isteyen DP'ye göre kendisine oy veren kitlelere bakış açısına göre Anadolu köylüsü ya da başka bir ifade ile Anadolu Müslümanları sayesinde cumhuriyetin kuruluşundan itibaren bürokraside kök salan yapının etkisini azaltabilmek adına İslamcılık önemli bir unsur olmuştur. (Jacoby, 2010:195)

DP için gerek bürokrasinin gücünü kırabilmek gerekse de iktidarını güçlendirebilmesi için basın önemli bir araç konumunda idi. Merkez basının geneli ile ilişkileri iyi sayılabilecek noktada olan DP için İslamcı çizgide yayın yapan basın ile de ilişkileri sıcak tutması gerekiyordu. Bu durum sadece DP için geçerli bir durum değildi aynı zamanda İslamcı çevreler için geçerli idi. DP'nin iktidara geldiğinde İslamcı çizgide yayın yapan en önemli yayın organı konumunda Sebilürreşad gazetesi bulunmaktaydı. İslamcı kesimin en etkili yayın organlarının başında gelen Sebilürreşad gazetesi ve diğer İslamcı çizgide yayın yapan gazete ve dergiler 1950 seçimleri öncesinde Millet Partisi'ne destek verdikleri görülmektedir. (Duman, 2016) İslamcı çizgide yayın yapan basının aksine muhafazakar çevreler DP'ye destek vermişler ve DP'nin iktidar olmasında önemli bir katkı sağlamışlardır. İslami çizgide yayın yapan basın ile DP arasında asıl yakınlaşma Başbakan Adnan Menderes'in 29 Mayıs 1950 tarihinde TBMM'de okumuş olduğu hükümet programındaki *"Millete mal olmuş inkılapların mahfuz tutulacak, Anayasada vatandaş hak ve hürriyetlerini kafi teminat altına alan tadiller yapılacaktır"* (Cumhuriyet, 1950) şeklindeki ifadeler ve konuşmasındaki *"Din ve vicdan hürriyetinin icaplarına riayet edeceğiz"* sözleri olmuştur. (Duman, 2016)

Din konusunda DP, kendisine destek veren kitlelerin istekleri ve rahatsızlıkları karşısında kayıtsız kalmamış ilk olarak 16 Haziran 1950 tarihinde çıkarmış olduğu bir kanunla ezanın yeniden Arapça okunmasını sağlamıştır. (Posta, 1950) Başbakan Adnan Menderes yasa tasarısının görüşüldüğü sırada yapmış olduğu konuşmasındaki; *"Muhterem arkadaşlar; Arapça ezan hakkında Demokrat Parti Meclis Grubunda verilen kararın gazeteler ve radyo ile yayınlanması neticesinde kanuni mâniin kaldırılmış olduğu telâkkisinin hâsıl olması ve bazı vatandaşların Arapça ezan okuması muhtemel olduğu için bu bapta Hükümetçe Meclise sevk etmiş olduğumuz lâyiha'nın bugünkü ruznameye alınmasını ve müstacelen müzakere edilmesini yüksek tasvibinize arz ediyorum"* (Avşar & Emre Kaya, 2017) şeklindeki ifadeleri İslami çizgide yayın yapan basının DP'ye daha da yakınlaşmasına sebep olmuştur.

Daha önce muhalefette iken DP'ye mesafeli duran basın bundan sonraki süreçte DP'ye destek vermiş, aynı zamanda da yönlendirmeye çalışmıştır. Fakat burada utulmaması gerek önemli bir nokta ise DP'nin ezanın tekrar Arapça okunmasını sağlaması, toplum üzerinde ve İslami çizgide yayın yapan basın üzerinde olumlu bir etki bırakmış ve DP'ye önemli bir oranda destek vermesine sebep olmuştur. DP'ye basında destek veren sadece İslamcı çizgide yayın yapanlar olmamıştır. DP'nin muhalefette iken matbuat kanunundan rahatsızlığını dile getirmiş ve değiştirileceği yönünde her fırsatta vaatlerde bulunmuş ve tek parti döneminde sürekli baskı altında tutulan basının desteğini almasını da sağlamıştır. (Yıldız, 1996)

DP politikalarında *"dini"* konuları siyasetin ana konusu haline getirmiş ve popülist politikasının sonuçlarını almayı başarmıştır. Ezanın Arapça okunması ile birlikte İslamcı çevrelerin DP'den beklentileri artmıştır. (Nal, 2005) DP içerisinde İslamcı eğilim artması ya da DP'nin dini politikalarını yanlış anlayan bazı kesimlerin eylemlerin artması üzerine DP bazı önlemler almak zorunda kalmıştır. Alınan önlemlere ve söylemlere rağmen Ticaniler tarafından başta Atatürk heykel ve büstlerine yapılan saldırılar olmak üzere gerçekleştirilen laiklik karşıtı eylemler, (Tunaya T. Z., 1991:203) DP ile İslami çizgide yayın yapan basının arasının açılmasına sebep olmuştur.

Laik değerlere yapılan saldırıların artması üzerine alınan tedbirlere ilaveten başta Sebilürreşad, Büyük Doğu, Büyük Cihad ve Serdengeçti olmak üzere İslami çizgide yayın yapan basın üzerinde bir denetim kurulmuş ve bazılarının yayınları durdurulmuştur. (Duman, 2016) Alınan tedbirlerden sonrasında İslami çizgide yayın yapan basın bir süreliğine sessizliğe bürünmek zorunda kalmıştır.

2- DEMOKRAT PARTİ İKTİDARININ MALATYA SUİKASTİ SONRASI İSLAMCI YAYIN ORGANLARI İLE İLİŞKİSİ

DP yönetiminin aldığı tedbirlere rağmen muhafazakar kesimin artan laiklik karşıtı talepleri karşısındaki sessiz tutumu sonucunda toplumdaki radikal dinci kişi ve çevrelerin harekete geçmesine ve bunun sonucunda da kamu düzenini tehdit edebilecek düzeyde olayların yaşanmasına neden olmuştur. Bu saldırıların en önemlisi Vatan gazetesi yazarı ve sahibi Ahmet Emin Yalman'ın hem yurt gezisi hem de Başbakan Adnan Menderes'in DP'nin İl Kongresi için Malatya ilinde bulunduğu sırada 22 Kasım 1952 tarihinde silahlı suikasta uğramasıdır. (Cumhuriyet, 1952) Başbakan Adnan Menderes'in Malatya'da olduğu sırada Türkiye'nin önemli gazetecilerinden birisinin silahlı saldırıya uğraması büyük bir paniğe

sebeplere olmuş ve yapılan ilk değerlendirmelerden sonra olaya karıştıkları tespit edilen Şerif Dursun ve Hüseyin Üzmez'in yanı sıra birçok kişi gözaltına alınmıştır. (Vatan, 1952)

Malatya suikasti davası Malatya'da başlayıp Ankara'da devam etmiş ve bu süreçte Türkiye'nin yakından takip ettiği bir dava olmuştur. Alınan ifadeler ve elde edilen deliller neticesinde şüpheli şahısların başta Büyük Doğu olmak üzere bazı İslami çizgide yayın yapan basından etkilenmeleri sonucu böyle bir eyleme giriştiklerinin anlaşılması üzerine davaya milliyetçi ve mukaddesatçı kişiler de dahil edilmiştir. (Cumhuriyet, 1952) Malatya suikasti ile alakalı Adalet Bakanı Osman Şevki Çiçekdağ yapmış olduğu açıklamadaki; *"Memleket içtimai nizamına tecvîh edilecek bu kabil hareketleri hangi nam altında olursa olsun şiddetle takip etmek kararındayız. Bu hadisesinin bir takım neşriyat ve bazı cemiyet ve teşekküllerle irtibatlı olduğunu düşünmek hiçbir vakit hatalı sayılmaz."* (Cumhuriyet, 1952) şeklindeki ifadeleri sonrasında Malatya suikastında basın üzerine gidileceği işaretini vermiştir.

Malatya suikasti öncesi Ahmet Emin Yalman'a yönelik neredeyse tehdide varan yayınlar yapan Büyük Doğu Dergisi sahibi ve yazarı Necip Fazıl Kısakürek başta olmak üzere Büyük Cihad gazetesi sahibi ve yazarı Mustafa Bağışlayıcı ve Serdengeçti dergisi sahibi ve yazarı Osman Yüksel Serdengeçti, Malatya suikasti soruşturmasına dahil edilmişlerdir. Devletin üst kademesinin yakından ilgilendiği Malatya Suikasti sonrasında, olayı gerçekleştiren şahıslardan daha çok Necip Fazıl Kısakürek ve Büyük Doğu etrafında şekillendirilerek *"irtica"* bağlamında ele alındığı görülmektedir. Böylece Malatya suikasti ile başlayan süreç birçok toplumun birçok kesimini de etkileyen ve yaklaşık bir buçuk yıl süren bir irtica davasına dönüşmüştür. (Kılıç, 2016:196-197)

Çok partili hayata geçiş sürecinde DP'nin yılmaz savunuculardan Ahmet Emin Yalman, DP'nin iktidar olmasından sonra bir anda radikal dinci kişi ve kişiler hedefi haline gelmiştir. (Çetinkaya, 2016) Özellikle Ahmet Emin Yalman'ın sahibi ve başyazarı olduğu Vatan gazetesinin düzenlemiş olduğu güzellik yarışması ile alakalı Ahmet Emin Yalman ve Necip Fazıl Kısakürek arasındaki atışmalar bir anda farklı bir boyuta taşınmıştır. Suikast şüphelileri arasında ismi geçen Musa Çağıl, olaydan yıllar sonra verdiği bir röportajda *"Malatya'da fikir kulübünde dergi ve gazete okuduklarını, gazeteci Ahmet Emin Yalman ile Necip Fazıl Kısakürek arasında yaşanan atışmaları takip ettiklerini, Büyük Doğu Dergisi'ni de bu şekilde fark ettiklerini, Ahmet Emin Yalman suikasti öncesine Malatya ve Elazığ'da Büyük Doğu Cemiyetlerinin kuruluşunda yer aldıklarını, Necip Fazıl Kısakürek'in Büyük Doğu'daki yazılarının kendilerini tahrik ettiğini, fakat asıl kendilerini rahatsız eden asıl unsurun Ahmet Emin Yalman'ın kendilerini daha çok tahrik ettiğini ve kızdırdığını"* ifade etmiştir. (www.journo.com.tr) Musa Çağıl'ın ifadelerine bakılacak olursa Necip Fazıl Kısakürek hakkında kamuoyunda da Ahmet Emin Yalman'a yönelik silahlı saldırının arkasında olduğu yönünde bir algının oluşmasına sebebiyet verdiği ve mahkeme sürecine dahil edildiği görülmektedir.

Malatya suikasti ile alakalı Alpay Kabacalı'nın vermiş olduğu bir röportajda; *"Ahmet Emin Yalman'ın Başbakan Adnan Menderes aleyhinde yazılar yazmaya başlaması üzerine Necip Fazıl Kısakürek'in Ankara'ya davet edilmek suretiyle hukuk dışı bir duruma sokulmak istenmiştir. Benim de hazır olduğum bir ortamda Başbakan Yardımcısı Samet Ağaoğlu, Necip Fazıl Kısakürek'e 170 bin Türk Lirası verdiğini ve bu olaydan sonra da Necip Fazıl Kısakürek'in sahip olduğu Büyük Doğu'da Ahmet Emin Yalman'a yönelik "dinsiz, imansız" olduğuna yönelik kampanya başlatıldığını, olayların Malatya suikastına neden olduğunu, Ahmet Emin Yalman'ın tesadüfen kurtulduğunu yaşanan gelişmelerden de Başbakan Adnan Menderes'in haberi olduğunu"* ifade etmiştir. (Kabacalı, 1994:235)

Fakat yaşanan gelişmeler karşısında Başbakan Adnan Menderes'in tepkisi sert olmuştur. DP'nin 11 Ocak 1953 tarihindeki Gaziantep İl Kongresine katılan Başbakan Adnan Menderes'in konuşmasında; *"din müessesesi bu memlekette sanki büyük bir tazyik altında ve tehlike karşısında imiş gösterilerek gürültüler koparılmak istenmektedir... ve Bu gibilerin hareketlerini de bizlere, milletimizin ileri ve olgun seviyesine ve vatanperverliğine dayanarak yenmekte asla güçlük çekmeyeceğiz..."* (Milliyet, 1953) gibi sözleri ile halkın arasında nifak sokmaya çalışan oluşumlarla mücadele edileceğini ifade ederek Malatya suikasti sonrasındaki durumunun anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Ahmet Emin Yalman'a yönelik silahlı suikastın etkileri sadece basın ve siyasi ortamda değil, bir çok farklı alanda da etkileri gözlenmiştir. Malatya suikasti üzerinden yürütülen *"laiklik"* tartışmaları Türkiye'nin bir süre gündemini ciddi şekilde meşgul etmiştir. Olay bir anda irtica ile mücadele şeklini almış ve daha önce örneklerine az rastladığımız bir şekilde DP ve CHP arasında bir yakınlaşma *"bahar"*

havasının” ortaya çıkmasına sebep olmuştur. DP’nin sadece CHP ile değil basın ile olan ilişkilerinde iyimser bir süreç başlamıştır. 11 Şubat 1953 tarihinde basın ile iktidar temsilcileri arasında yapılan toplantıda bundan sonraki süreçte “irtica” ile daha iyi mücadele edebilmek ve halkı aydınlatabilmek adına Milli Tesevüt Birliği’nin kurulacağı kamuoyuna açıklanmıştır. (Uzun, 2020)

Malatya suikasti sonrası İslami çizgide yayın yapan gazete ve dergi sahiplerinden Osman Yüksel Serdengeçti ilk beraat eden isim olmuş, daha sonra Necip Fazıl Kısakürek ve Mustafa Bağışlayıcı da beraat etmişlerdir. (Cumhuriyet, 1954) Malatya suikastından sonra tekrardan siyasi yaklaşımda değişime giden ve İslamcı çizgide yayın yapan basına yönelik sert bir tutum izleyen DP, bozulan ekonominin etkisi ile birlikte tekrardan muhafazakar kesime yönelik popülist politikalarını tekrardan öne çıkarma gereksinimi hissetmiştir. (Timur, 1969)

SONUÇ

İslami çizgide yayın yapan basın, DP’nin kendilerine verdiği desteğe rağmen hiçbir zaman dini eksenli bir parti olmadığına farkındaydı. Hatta DP kurucularının bir kısmının eski CHP’li olması ve dolayısıyla inkılaplara ve laikliğe bağlı olduğunu bilmekteydi. İslami çizgide yayın yapan basının DP’ye DP’nin de İslami çizgide yayın yapan basına destek vermesinin altında yatan en önemli sebep karşılıklı çıkarlar olmuştur. Özellikle İkinci Meşrutiyetin ilanından sonraki süreçte başlayan ve Cumhuriyet’in ilanı sonrasında kurumsallaşarak devam eden inkılaplar sırasında eski önemini yitiren ya da sindirilen İslami çizgide yayın yapan basın için dönüm noktası DP’nin iktidara gelmesi olmuştur. DP’nin iktidar olduktan kısa bir süre içerisinde dini konularda atmış olduğu ciddi adımlar DP ve İslami çizgide yayın yapan basın arasındaki kuşkuların da giderilmesini sağlamıştır. Fakat hiçbir zamanda birbirlerine tam olarak güvenmemiş ve birbirlerinin faaliyetlerine kuşku ile yaklaşmışlardır.

Aslında ikisinin de ortak motivasyonu CHP’nin tekrardan iktidarı ele alabileceği kuşkusuydu. Böylesi bir tehdit karşısında DP ve İslami çizgide yayın yapan başta Sebilürreşad, Büyük Doğu ve Serdengeçti mecmuaları CHP aleyhinde yoğun bir karşı propagandaya giriştiler. Popülizme dayanan politika ve yayınlar, ülke genelinde istenilmeyen olayların yaşanmasına sebep olmuştur. Radikal dini gruplar tarafından Atatürk büstlerine yapılan saldırılar bir süre sonra din düşmanı olarak değerlendirilen kişilere yönelmiştir. Vatan gazetesi başyazarı Ahmet Emin Yalman’a yönelik 1952 yılında Malatya’da yapılan silahlı saldırı DP ve İslami çizgide yayın yapan basının arasının bir süreliğine açılmasına sebep olmuştur. Malatya suikasti “irtica” ile mücadele kapsamında ele alınmış ve İslami çizgide yayın yapan basında da bu durumda üzerine düşeni fazlası ile almıştır. Fakat bu durum çok uzun sürmemiştir. 1954 Genel Seçimleri öncesinde İslami çizgide yayın yapan basın ile DP arasında ilişkiler oy kaygısı ve CHP’nin tekrardan iktidara gelebileceği korkusu ile birlikte kaldığı yerden devam etmiştir. DP’nin kuruluş sürecinden başlayan ve karşılıklı faydaya dayanan bu durum, 27 Mayıs 1960 tarihinde askerin darbe ile yönetime el koyduğu sürece kadar devam etmiştir. Malatya suikastında yaşanan gelişmeler, DP ve CHP’nin birbirlerine birçok konuda muhalif tavırlar sergilemelerine rağmen, laikliğin savunulması ve inkılapların korunması noktasında ortak bir tavır almalarına sebep olmuştur.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- ALBAYRAK, M. (2004) Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1960), Phoenix Yayınları, Ankara.
- EROĞUL, C. (1990) Demokrat Parti Tarihi ve İdeolojisi, İmge Kitapevi, Ankara.
- JACOBY, T. (2010) Sosyal İktidar ve Türk Devleti, Birleşik Yayınları, Ankara.
- KABACALI, A. (1994) Türk Basınında Demokrasi, Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara.
- KOÇAK, C. (2006) Belgelerle İktidar ve Serbest Cumhuriyet Fıkrası, İletişim Yayınları, İstanbul.
- TİMUR, T. (1991) Türkiye’de Çok Partili Hayata Geçiş, İletişim Yayınları, İstanbul.
- TOKER, M. (1970) Tek Partiden Çok Partiye, Milliyet Yayınları, İstanbul.

TOKER, M. (1990) Demokrasimizin İsmet Paşalı Yılları: DP'nin Altın Yılları:1950-1954, Bilgi Kitapevi, Ankara.

TUNAYA, T.Z. (1989) Medeniyetin Bekleme Odasında, Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

TUNAYA, T.Z. (1991) İslamcılık Akımı, Simavi Yayınları, İstanbul.

TURAN, Ş. (2005) Türk Devrim Tarihi Yeni Türkiye'nin Oluşumu (1923-1938), Bilgi Kitapevi, Ankara.

YETKİN, Ç. (1982) Serbest Cumhuriyet Fıkrası Olayı, Karacan Yayınları, İstanbul.

Çeviri Kitaplar

ZURCHER, E.J. (2010) Cumhuriyetin İlk Yıllarında Siyasal Muhalefet Terakkiperver Cumhuriyet Fıkrası 1924-1925, 3. Bölüm, (Çev.) GÜVEN, G.Ç., İletişim Yayınları, İstanbul.

Dergiler

AVŞAR, Z. ve EMRE KAYA, A..E. (2017) "Arapça Ezan Yasağı ve Kaldırılması", Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 33(95): 123-160.

ÇETİNKAYA, S. (2016). "Ahmet Emin Yalman Suikasti ve Etkileri", Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 2(1): 42-57.

DUMAN, D. (2016). "Demokrat Partinin İslami Gazete ve Dergilerle İlişkisi (1946-1960)", Tarih Okulu Dergisi, 9(25): 127-154.

ERTEM, B. (2010). "Siyasal Bir Muhalefet Aracı Olarak Serbest Cumhuriyet Fıkrası", ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma Dergisi, 1(2): 71-92.

KUŞÇI, A. ve DUMAN, M. (2022). "Arşiv Belgelerine Göre Serbest Cumhuriyet Fıkrası", Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi, 5(2): 1-18

Sabahattin N. (2005), "Demokrat Parti'nin 1950-1954 Dönemi Din Siyaseti", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 60(3): 137-171.

ŞAHİN, E. ve TUNÇ, B. (2015). "Demokrat Parti'nin Kuruluş Süreci ve DP-CHP", Siyasi Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(2): 31-69.

TİMUR, T. (1969). "Dinci İdeolojinin Gelişme ve Sınıfsal Anlamı", Emek Dergisi, 13: 3-4.

UZUN, H. (2020). "Komünizm İrkçilik ve İrtica İle Mücadele: Milli Tesevüt Birliği Kuruluş ve Faaliyetleri", Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 20(41): 763-797.

YILDIZ, N. (1996). "Demokrat Parti İktidarı (1950-1960) ve Basın", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 51: 481-505.

YILMAZ, Z. (2017). "Popülizm, Halk ve Demokrasi: Temsili Demokrasinin Açmazları ve Radikal Demokratik Bir Popülizmin İmkanları", Mülkiye Dergisi, 41(1): 33-65.

Bildiriler

DENİŞ, H.E. ve ÖZÇAĞLAYAN, M. (2020). "Demokrat Parti Döneminde Basın-Siyaset İlişkisi ve Resmi İlanlar İle "Besleme Basın"ın Yaratılması", I. Ulusal Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Kongresi.

Gazeteler

Cumhuriyet, 30 Mayıs 1950.

Cumhuriyet, 23 Kasım 1952.

Cumhuriyet, 28 Kasım 1952.

Cumhuriyet, 5 Aralık 1952.

Cumhuriyet, 18 Temmuz 1954.

Milliyet, 18 Ocak 1953.

Posta, 17 Haziran 1950.

Vatan, 27 Haziran 1952.

İnternet Bazlı Kaynaklar

- (i) [\(2019\)](http://www.journo.com.tr). “Ahmet Emin Yalman suikasti: ‘Basına, basın destekli saldırı’ 67 yaşında”, <https://journo.com.tr/ahmet-emin-yalman-suikast>, 5.12.2023.
- (ii) www5.tbmm.gov.tr. (1950). “Basın Kanunu”, https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR, 2.12.2023.

Arşiv Belgeleri

CA, 490/01-1/4/5, 14 Ağustos 1930.

CA, 30.1/51/306/2, 16 Haziran 1950.

CA, 30.1/52/312/4, 30 Ekim 1957.

Makale id= 71

Sözlü Sunum

ORCID ID: Orcid.Org/0000-0003-0065-6694

483

Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumları**Dr. Nurcan Günce¹, Doç.Dr. Gönül Konakay¹**¹Kocaeli Üniversitesi

*Corresponding author: Nurcan Günce

Özet: Doğa tarafından meydana gelen ve başladıktan sonra durdurulmasının mümkün olmadığı afetlerin yarattığı can ve mal kaybının en az hasar ile atlatılması insanoğlunun elindedir. En fazla karşılaşılan doğal afetler arasında Deprem, sel, heyelan, kasırga, kuraklık, yangın vb. olaylar yer almaktadır. Dünyada yapılan afet önleyici çalışmalar insanoğlunun nerelerde konumlanması gerektiği bilgisini vermektedir. İnsan doğa ile uyumlu yaşamadığı sürece bu afetlerin sonucuna katlanmak zorunda kalacaktır. Doğal afet farkındalığı, insanları afetlere karşı hazırlıklı kılarak hayat kurtarabilir ve zararları en aza indirebilir. Bu konuda verilecek eğitimler, iletişim ve toplumsal katılım, bu farkındalığı artıracaktır. Bilinen odur ki doğal afetlere karşı bilinçli ve hazırlıklı olmak, güçlü bir toplumun temelidir. Bu çalışmada; Doğal afetler karşısında bireylerin bilinçli, bilgili ve hazırlıklı olup olmadıkları incelenmeye çalışılmıştır. Kocaeli Üniversitesi Hereke Ömer İsmet Uzunyol MYO öğrencileri ve aileleri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler ve nicel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğal Afet, Afet Bilinci, Afet Farkındalığı

Abstract: It is in the hands of human beings to overcome the loss of life and property caused by disasters that occur by nature and cannot be stopped once they start, with the least damage. Among the most common natural disasters are earthquakes, floods, landslides, hurricanes, droughts, fires, etc. events are included. Disaster prevention studies carried out around the world provide information on where human beings should be positioned. Unless humans live in harmony with nature, they will have to bear the consequences of these disasters. Natural disaster awareness can save lives and minimize damages by making people prepared for disasters. Training, communication and social participation on this subject will increase this awareness. It is known that being conscious and prepared against natural disasters is the basis of a strong society.

In this study; An attempt was made to examine whether individuals are conscious, knowledgeable and prepared in the face of natural disasters. Kocaeli University Hereke Ömer İsmet Uzunyol Vocational School students and their families constituted the sample of the study. The collected data were analyzed using descriptive statistics and quantitative data analysis methods.

Key Words: Natural disaster, Disaster awareness, Disaster awareness

1. GİRİŞ

Birleşmiş Milletler'e göre afet, etkilenen bireylerde fiziksel yaralanmalara, can ve mal kayıplarına neden olan, sosyal hayatı ve normal yaşamı durdurarak ya da kesintiye uğratarak toplumları etkileyen ve etkilenen toplumlar tarafından yerel imkânlarla baş edilemeyen doğal, teknolojik veya insan kaynaklı her türlü olaydır (Kadıoğlu,2011).

Afeti belirleyen şey, bir topluluğun rutin yaşamının kesintiye uğraması, yerel kaynakların müdahale ve iyileştirme için yeterli olmamasıdır (Ratti, 2017: 7). Ergünay (2009)'a göre afet; İnsanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar yaratan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayların sonuçları olarak

tanımlanan felaket, günlük hayatı ve insan faaliyetlerini kesintiye uğratarak toplulukları etkilemektedir (Koç, 2013: 123).

2022 YILI DOĞA KAYNAKLI OLAY İSTATİSTİKLERİ

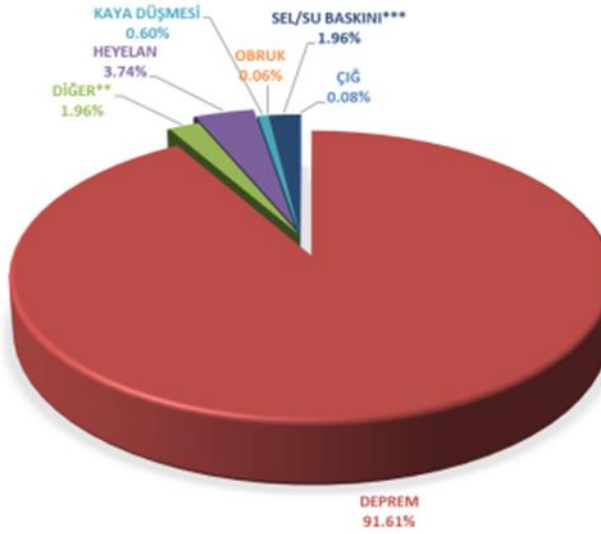
2022 Yılında vuku bulan doğal afet olaylarına ilişkin tablo ve grafikler aşağıda bulunmaktadır. (Veriler AYDES-Afet Yönetim ve Karar Destek Sistemi)'ten derlenmiştir.)

ÇIĞ	:	18
DEPREM	:	21.054
DİĞER**	:	451
HEYELAN	:	859
KAYA DÜŞMESİ	:	137
OBRUK	:	13
SEL/SU BASKINI***	:	450
GENEL TOPLAM	:	22.982

** DİĞER: AYDES' ten elde edilen Fırtına, Dolu, Aşırı Kış Koşulları, v.b. verilerinden oluşturulmuştur.

*** SEL/SU BASKINI: AYDES' ten elde edilen Sel/Taşkın/Su Baskını, Şiddetli/Ani Yağış, Çay/Nehir Taşkını, Aşırı Yağış ve Yüzey Sellenmesi/Drenaj Seli/Şehir Seli verilerinden oluşturulmuştur.

2022 YILI DOĞA KAYNAKLI OLAY İSTATİSTİKLERİ



İnsan yaşamını tarih boyunca tehdit eden doğal afetler; tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi can ve mal kayıplarına neden olmaktadır. Doğal afet türleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Doğal jeolojik- jeomorfolojik afetler: Deprem, tsunami, volkanik püskürmeler ve her türlü kütle hareketleri
2. Klimatik- meteorolojik afetler: Sel-taşkın, aşırı sıcaklar ve aşırı soğuklar, aşırı kar yağışları, hava kirliliği, kuraklık, etkili rüzgarlar, hortum, tornado, kasırga, yıldırım düşmesi, sis, dolu, çığ, don ve buzlanma, asit yağmurları, El Nino, buzulların erimesi, küresel ısınma ve iklim değişimleri,
3. Hidrografik afetler: Akarsu taşkınları, akarsuların kirlenmesi, barajların taşması ve yıkılması, göl sularının kirlenmesi, deniz kabarmaları
4. Biyolojik afetler: Erozyon, orman yangınları, hayvanların neden olduğu salgınlar, böcek istilaları, çekirge istilaları vb. olarak sıralanabilir (Şahin ve Sipahioğlu, 2002; Özey, 2006).

Afetler İnsanlar üzerinde fiziki ve psikolojik yönden hasarlar bırakabilmektedir. Doğal afetler doğum öncesi dönemde bile olumsuzluklara yol açmaktadır. Yapılan bazı çalışmalar doğal afetlerin düşük doğum ağırlıklarına ve gelişimsel problemlere yol açtığını göstermektedir (Simeonova, 2009; Torche, 2011)

Afet mağdurları sağlıklı bir grup ile karşılaştırıldığında; psikolojik bozuklukların, kas iskelet sistemi sorunlarının, alt ve üst uzuv (ekstremiteler) rahatsızlıklarının ve solunum problemlerinin gelişimi açısından riskli bulunmuşlardır. Küçük yaş grubundaki afetlerde çocukların kendi yaş grubundaki çocuklar ile karşılaştırılmasında ise sindirim sistemi (Gastrointestinal Sistem) sorunlarının ve uyku bozukluklarının daha fazla bildirildiği sonucuna varılmıştır (Felix vd. 2016). Doğal afetlerin çocukların, ergen ve gençlerin sağlığı üzerine olan etkilerin anlamak afet planlamalarında halk sağlığı politikası oluşturmanın ilk adımıdır (Maclean vd. 2016). Yaşanan sağlık sorunlarının değerlendirilmesinde bu dönemlere ait gelişim süreçlerinin hassasiyetleri göz ardı edilmemelidir. Her doğal afetin kendine özgü sağlık riskleri barındırdığı da unutulmamalıdır (Özcebe 2013)

Amerika’da Acil Durum ve Afet Yönetimi alanında uzaktan eğitim veren lisans ve lisansüstü programlar son yıllarda yaygınlaşmıştır. Türkiye’de ise lisans düzeyinde genellikle bu alanda yüz yüze eğitim yapılmaktadır. Ancak, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi; Acil Durum ve Afet Yönetimi adıyla iki yıllık ön lisans programlarında Açık Öğretim/Uzaktan Eğitim şeklinde faaliyetlerini sürdürmektedirler. 2018 ÖSYS sonuçlarına göre, Türkiye’de Acil Yardım ve Afet Yönetimi lisans programlarının kontenjanlarının ancak yüzde 61,6’sı dolmuştur. Özellikle Türkiye’de ve KKTC’de yer alan Vakıf Üniversitelerinde bu bölüme rağbetin olmadığı belirlenmiştir. Tamamen burslu kontenjanları dahi tercih eden hiç bir öğrenci olmamıştır (Varol, 2019).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde doğal afetlerin çocuklar ve başta ergen bireyler olmak üzere gençler üzerindeki etkilerini araştıran çok çeşitli çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bugün bu yaş grupları için afetlerden sonra yapılmış en kapsamlı çalışmaların TSBB (Travma Sonrası Stres Bozukluğu), depresyon ve anksiyete gibi psikolojik tepkiler üzerine odaklandığı görülmektedir. Yakın zamanlı yapılan çalışmaların ise okul başarısı, madde kullanımı, intihar düşüncesi, kaygı bozuklukları, başa çıkma stratejileri ve travma sonrası büyüme gibi afetlerin olumlu ve olumsuz etkilerine odaklandığı görülmüştür (Karabulut, Bekler, .2019)

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

Yiğit ve diğerlerinin 2020 yılında yaptığı “İnönü Üniversitesi Tıp ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Afet Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışları” isimli çalışmada; katılımcıların yaşadıkları yerde afet acil durum planı olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 17,1’i bu plana sahip olduklarını belirtirken, yüzde 42,2’si sahip olmadıklarını ifade etmiş, yüzde 40,6’sı ise bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, öğrenci grubunun büyük bir kısmının afet acil durum planına sahip olmadığını ve bu konuda bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, katılımcıların aileleri ile birlikte deprem sonrası ve sonrası için acil durum planı yapma durumu da değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 28,3’ü aileleriyle birlikte acil durum planı yaptıklarını belirtirken, yüzde 69,3’ü bu tür bir plana sahip olmadıklarını ifade etmiş ve yüzde 2,5’i kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu veri, öğrencilerin kendi aileleri ile birlikte de afet acil durum planı yapma konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir.

Gerdan’ın 2010 ‘Kocaeli Üniversitesi Afet ve Acil Durum Yönetim Sistemi Modeli’ çalışmasında, bireylerin evlerindeki eşyaları sabitleme konusundaki farkındalık araştırmıştır. Katılımcıların yüzde 38,4’ü bu konuda önlem aldığını belirtirken, yüzde 61,6’sı ise böyle bir hazırlık yapmadığını ifade etmeleri deprem gibi afet durumlarında ev içindeki güvenliği artırmak adına alınabilecek önlemlerin yeterince benimsenmediğini göstermektedir.

Ulay ve Bekiroğlu’nun 2016 tarihli "Deprem Faktörünün Mobilya Kullanımı Üzerine Etkisinin İncelenmesi" araştırmasında, katılımcıların yüzde 86,4’ü deprem sigortası bulundurmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, afet sonrasında maddi kayıpları telafi etme konusundaki potansiyel zorluklara ve sigorta konusundaki farkındalığa vurgu yapılması gerektiğini açığa çıkartmıştır.

İnal'ın 2015 tarihli “Acil Durumlara/Afetlere Bireysel Hazırlığı Değerlendirmek İçin Sağlık İnanç Modeline Dayalı Ölçek Geliştirme” isimli çalışması, bireylerin acil durum/afet çantası bulundurma konusunu ele almaktadır. 40 kişi (%14,0) evet, 246 kişi (%86,0) hayır cevabını vermiştir. Sonuçlara göre, çoğu kişi bu tür bir hazırlığa sahip değildir. Bu durum, kişisel hazırlık düzeyinin düşük olduğunu göstermekte ve acil durum çantasının bir gereklilik olduğunu vurgulanmaktadır

Yiğit ve diğerlerinin 2020 yılında yaptığı “İnönü Üniversitesi Tıp ve Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Afet Konusundaki Bilgi, Tutum ve Davranışları” isimli çalışmada;

486

Çalışmanın bir bölümü, katılımcıların yaşadıkları yerde afet acil durum planı olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 17,1'i bu plana sahip olduklarını belirtirken, yüzde 42,2'si sahip olmadıklarını ifade etmiş, yüzde 40,6'sı ise bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, öğrenci grubunun büyük bir kısmının afet acil durum planına sahip olmadığını ve bu konuda bilgi eksikliğinin olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, katılımcıların aileleri ile birlikte deprem sırası ve sonrası için acil durum planı yapma durumu da değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 28,3'ü aileleriyle birlikte acil durum planı yaptıklarını belirtirken, yüzde 69,3'ü bu tür bir plana sahip olmadıklarını ifade etmiş ve yüzde 2,5'i kararsız olduklarını belirtmiştir. Bu veri, öğrencilerin kendi aileleri ile birlikte de afet acil durum planı yapma konusunda yetersiz olduklarını göstermektedir.

Avcı'nın 2020 yılında yaptığı “Hemşirelik Bölümündeki Öğrencilerin Afet Konusundaki Bilgi ve Bilinç Düzeyleri” isimli çalışmada; Araştırma, öğrencilerin yaşadıkları yerde afet acil durum çantası bulundurup bulunmadığını sorgulamıştır. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 13,4'ü bu çantaya sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak, yüzde 86,6'sı bu tür bir hazırlığa sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu veri, öğrencilerin afetlere karşı bireysel hazırlıklarının düşük olduğunu göstermektedir.

Ertuğrul ve Ünal'ın 2020 yılında yaptığı “Bir Vakıf Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Genel Afete Hazırlıklı Olma İnanç Durumlarının Belirlenmesi” isimli çalışmada; öğrencilerin evlerinde acil durum veya afet çantası bulundurup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Sonuçlara göre, katılımcıların yüzde 23,8'i bu çantaya sahip olduklarını ifade ederken, yüzde 76,3'ü bu tür bir hazırlığa sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu veri, öğrenci grubunun genel afete hazırlıklı olma konusunda düşük bir inanç düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Aslında 9/5/2012 tarih ve 6305 sayılı Afet Sigortaları Kanununun 10. maddesine göre bu sigortanın yapılması ve her yıl yenilenmesi zorunludur (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-4.htm>)

3. ANALİZ VE BULGULAR

Doğal afetler karşısında bireylerin tutumlarını değerlendirme yapabilmek için Kocaeli ilinde 516 birey ile anket çalışması yapılmış 40 anket analize uygun olmadığı için çıkartılmıştır. Ankete verilen cevapların dağılımını belirlemek için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Çalışmamızdaki anket soruları arasında ilişkiyi belirlemek için Ki-kare anlamlılık değerleri (P) hesaplanmıştır.

3.1. Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde; frekans(f), yüzde(%), ortalama (X) ve standart sapma(SS), gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS 22.0 yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Anketten alınan puanlar, parametrik testler uygulanmadan önce, bu testlerin temel varyansları sorgulanmıştır. **Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,67 olarak bulunmuştur.**

Temel amaca bağlı olarak doğal afetler karşısında bireylerin tutumları açısından değerlendirme boyutlarında oluşan araştırmanın hipotezleri şunlardır:

H1: Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma boyutu güçlüdür.

H1a: : Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma boyutunun düzeyi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H2: Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma ile ilgili aldıkları eğitim yeterlidir.

H2a: Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma ile ilgili aldıkları eğitim boyutunun düzeyi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H3: Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma eğitiminin biçimsel yapısı, kapsamı ve içeriği bakımından güçlüdür.

H3a: Doğal afetler karşısında bireylerin potansiyel tehlikeleri tanıma eğitiminin biçimsel yapısı, kapsamı ve içeriği bakımından değişkenler açısından farklılık göstermektedir.

H4: Doğal afetler karşısında bireylerin riskleri değerlendirme boyutu güçlüdür.

H4a: Doğal afetler karşısında bireylerin riskleri değerlendirme boyutunun düzeyi değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H5 Doğal afetler karşısında bireylerin hazırlıklı olma boyutu güçlüdür.

H5a: Doğal afetler karşısında bireylerin önlem alarak hazırlıklı olma boyutu değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H6: Doğal afetler karşısında bireylerin doğru tepki verebilme boyutu güçlüdür.

H6a: Doğal afetler karşısında bireylerin doğru tepki verebilme boyutu değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

3.2. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Araştırma Kocaeli ilinde bulunan bireylerle rastgele olarak yürütülmüştür.

Tablo 1. Güvenilirlik Analizi

Açıklama	Soru Sayısı	Cronbach's Alpha
Tüm Sorular	14	,674

Cronbach's Alpha katsayısı 0,674>0,01 ölçek %67 güvenilir çıkmıştır.

Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinde Demografik Dağılımı

Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinde ankete katılanların demografik özellikleri tablolarda belirtilmiştir.

Tablo2. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinde Kişi Sayısı

	Frekans	Yüzde
KADIN	332	69,7
ERKEK	144	30,3
TOPLAM	476	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ankete katılan 476 bireyden %69.7'si kadın,%30.3'ü erkektir.

Tablo3. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinde Yaş

	Frekans	Yüzde
12-18	81	17
19-25	286	60,1
26-36	52	10,9
37-45	44	9,2
46+	13	2,7
	476	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğini cevaplayanlar ağırlıklı olarak 19-25 arasındadır.

Ayrıca ankete katılanların % 60,9 üniversite mezun olmakla birlikte %62,8'i öğrencidir.

Tablo4. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinin Ortalama puanları ve Standart sapmaları

İFADELER	N	Ort	Ss
Soru 1	476	3,6618	,85661
Soru 2	476	3,4937	,93694
Soru 3	476	3,1618	1,01830
Soru 4	476	3,7731	,84042
Soru 5	476	2,4454	1,20837
Soru 6	476	3,8046	,99771
Soru 7	476	4,0462	,81690
Soru 8	476	2,8130	1,17550
Soru 9	476	4,3824	,92271
Soru 10	476	4,1134	,92210
Soru 11	476	4,0903	,92579
Soru 12	476	3,3319	1,13838
Soru13	476	4,3592	,81508
Soru 14	476	4,1597	,92664

Tablo 4 incelendiğinde en yüksek ortalamanın X=4,3824 ile (Soru 9) ‘Doğal afet sonrasında toplumsal dayanışmanın arttığına inanırım’ X=4,3592 ile (Soru 13) ‘doğal afet sonrasında ruhsal bozukluklar artar.’ ve en düşük ortalamanın X=2,4454 ile (Soru 5) ‘Doğal afete karşı alınan önlemleri yeterli bulurum.’ ve X=2,8113 ile (Soru 8) ‘Doğal afet sonrasında yapılan yardımları yeterli bulurum’ maddeleri olduğu görülmüştür.

Araştırma boyutlarının tespit edilebilmesi için öncelikle KMO ve Bartlett's testi faktör analizi yapabilmek için ön şartlardandır. Normallliği gösterir. KMO>0.6 ve Bartlett sig<0.05 olmalıdır. KMO ve Bartlett's testinin anlamlı olması faktör analizine uygun olduğunu gösterir.

Tablo 5. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Yeterliği	,722	
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri	1494,355
	S.d	91
	p (p<0.001)	0,000

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) değeri .722 dir ve $0.722 > 0.6$ olduğu için anlamlıdır. Bartlett's testi Chi-Square değeri 1494,355 ve serbestlik derecesi 91 olup anlamlıdır ($p=0.00$, $p<0.05$). yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktörleri ve bu faktörler altında toplanan maddelere ait faktör yüklerini gösteren döndürülmüş bileşenler matrisi (Rotated Component Matrix) aşağıdaki şekilde elde edilmiştir. (Yemez, İ,2016).

Tablo 6.Faktörler ve Madde Yük Değerleri

Sorular				
	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
Soru9 Doğal afet anında ve sonrasında toplumsal dayanışmanın çok önemli olduğunu düşünürüm	,682			
Soru11 Doğal afet anında ve sonrasında erkeklerin iş yükünün arttığını düşünürüm	,662			
Soru10 Doğal afet anında ve sonrasında kadınların bakım yükünün arttığını düşünürüm	,651			
Soru7 Doğal afetler sonrasında yapılan çalışma ve yardımlarda	,634			

gönüllü olarak görev almak isterim				
Soru13 Doğal afet sonrasında ruhsal bozukluklarda artış olduğunu düşünürüm	,613			
Soru14 Doğal afetlerin yoksulluk oranını arttırdığını düşünürüm	,549			
Soru2 Doğal afetler konusunda yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünürüm		,847		
Soru1 Doğal afetler konusunda bilinçli olduğumu düşünürüm		,840		
Soru3 Doğal afetlere karşı hazırlıklıyım ve önlemimi alırım		,726		
Soru4 Doğal afet anında ve sonrasında çevreme yardımcı olabilirim		,488		
Soru8 Doğal afetler sonrasında yapılan sosyal yardımları yeterli bulurum			,791	
Soru5 Doğal afetlere karşı alınan önlemleri yeterli bulurum			,687	
Soru6 Doğal afetler sonrasında çevrenin ihmal edildiğini düşünürüm				,301
Soru12 Doğal afet sonrasında hane içindeki ilişkilerin zedelendiğini düşünürüm				,852

Tablo 6'daki ölçeğe ilişkin faktör analizi sonuçları incelendiğinde, maddelerin toplam 4 faktör altında toplandığı ve maddelerin faktör yükü değerlerinin 0.301 ile 0.847 aralığında değişim gösterdiği görülmektedir

Tablo 7. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutu	Sorular	Faktör yük değerleri	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif Varyans(%)
Faktör 1 Toplumsal dayanışma ve işbirliği	Soru9	,682	2,972	21,228	21,228
	Soru11	,662			
	Soru10	,651			
	Soru7	,634			
	Soru13	,613			
	Soru14	,549			
Faktör 2 Afetlere karşı eğitilmiş ve bilgili olma	Soru2	,847	2,493	17,805	39,034
	Soru1	,840			
	Soru3	,726			
	Soru4	,488			
Faktör 3 Alt yapı ve yapısal önlemler	Soru8	,791	1,333	9,520	48,554
	Soru5	,687			
Faktör 4 Afet planları ve tatbikatlar	Soru6	,301	1,183	8,448	57,002

	Soru 12	,852			

Buna göre dört faktör elde edilmiştir ve bu faktörler toplam varyansın %57'sini açıklamaktadır. Bu ölçek toplam varyansın %57'sini açıklayan % 1 den büyük özdeğere sahip ve % 57 varyansa sahip dört boyutlu bir yapıdır.

490

3.3. Demografik değişkenlerin analizi

Tablo8. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumu Ölçeğinde Açısından Değerlendirme Ölçeğinin cinsiyet açısından T testi Sonuçları

		$\bar{X}$	S.S.	T DEĞERİ	df DEĞERİ	P DEĞERİ
cinsiyet	kadın	51,5151	5,4553	7,53	476	,006
	erkek	51,9167	6,4866			

P<0,05

Tablo 8’de görüldüğü gibi ; **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeğine** göre cinsiyet değişkeni t testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde; personele hizmet içi eğitim değişkenine göre **dağılımın homejen olduğu tespit edilmiştir (sig değeri 0,006<0,05)**. Sig. (2-tailed) değeri gruplar arasında fark olup olmadığını gösteren değerdir. Bu değer 0,05’ten küçükse gruplar arasında fark olduğuna karar verilir. Eğer bu değer 0,05’ten büyükse karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı fark olmadığına karar verilir. Eğer fark olduğu kararı verilirse hangi grubun ortalaması büyükse o grubun diğer gruptan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu söylenir. Fark çıkmazsa grupların ortalamaları birbirinden farklı bile olsa onların aslında aynı (birbirine denk) oldukları söylenir. **Çalışmada Sig. (2-tailed) değeri (p=0,006<0,05) 0,05 ten küçük olduğu için gruplar arasında anlamlı bir fark vardır. Kadınların afet farkındalığı ve bilincinin daha yüksek olduğu söylenebilir.**

Tablo9. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği yaşa göre ANOVA testi sonuçları

	Öğrenim	Kareler toplamı	Sd	ORTALAMA KARE	F	P
YAŞ	GRUPLARARASI	59,131	4	14,533	0,433	,221
	GRUPLARIÇİ	15,825993	471	33,601		
	TOPLAM	15,884124	475			

P<0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği** yaş açısından one way anova testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği açısından dağılımın homejen olduğu tespit edilmiştir.(sig değeri 0,785>0,05).**

ANOVA tablosunda en sonraki sig. değeri 0,05ten küçükse karşılaştırılan grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğuna karar verilir. bu örnekte de üstteki resimde görüleceği gibi **gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. (p değeri 0,221>0,05)**

Tablo10. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği mesleklere göre ANOVA testi sonuçları

	Öğrenim	Kareler toplamı	Sd	ORTALAMA KARE	F	P
MESLEK	GRUPLARARASI	327,158	4	81,790	2,476	,021
	GRUPLARIÇİ	155,55696	471	33,030		
	TOPLAM	158,84124	475			

P<0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği** meslekler açısından one way anova testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği** açısından dağılımın homejen olduğu tespit edilmiştir.(sig değeri **0,044<0,05**).

ANOVA tablosunda en sonraki sig. değeri 0,05ten küçükse karşılaştırılan grupların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğuna karar verilir. **Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutum ölçeği** meslekler açısından Veriler incelendiğinde görüleceği gibi **gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. (p değeri 0,021<0,05)**

Bu nedenle anlamlı fark bulunduğu zaman bu farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını bulmak amacıyla post-hoc test karşılaştırmaların yapılması gereklidir. Yapılan post-hoc test sonucu **sig değeri 0,05 den büyük çıktığı için fark var gözükse de yok kabul edilir. Doğal Afetler Karşısında Bireylerin Tutumları öğrenimlerine göre sig. değerleri 0,32 çıkmıştır. Ortalamalarına bakıldığında ilkökul düzeyindekilerin diğerlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.**

Betimsel İstatistik

	N	ORTALAMA	ST.SAPMA
İlkokul	17	52,4118	3,75930
Ortaokul	34	50,7353	7,48052
Lise	124	51,6048	6,25842
Üniversite	290	51,5862	5,49373
Diğer	11	54,9091	3,38982

4. SONUÇ

Doğal afet farkındalığı, bireylerin, toplulukların ve toplumların doğal afetlere karşı bilinçli ve hazırlıklı olma durumunu ifade eder. Bu farkındalık, potansiyel tehlikeleri tanıma, riskleri değerlendirme, önlemler alarak hazırlıklı olma ve afet durumlarında doğru tepkileri verebilme yeteneğini içerir. İşte doğal afet farkındalığını artırmak için önemli olan bazı faktörler:

Eğitim ve Bilinçlendirme

Toplumun her kesimine doğal afetler hakkında bilgi sağlamak için eğitim programları düzenlenmelidir.

Okullarda, işyerlerinde ve topluluk merkezlerinde afet bilinci konularında seminerler ve eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

Medya, afet riskleri, hazırlıklar ve güvenli tepki stratejileri konusunda toplumu düzenli olarak bilgilendirmelidir.

Afet Planları ve Tatbikatlar:

Bireyler, aileler ve işyerleri için afet planları oluşturulmalıdır. Bu planlar, tahliye yolları, iletişim stratejileri, acil durum kontakları gibi detayları içermelidir.

Düzenli afet tatbikatları düzenlenerek, toplumun afet durumunda nasıl hareket etmesi gerektiği pratiğe dökülmelidir

Teknolojik İlerlemelerin Kullanımı:

Afet uyarı sistemleri ve teknolojik uygulamalar, insanları doğal afetler konusunda hızlı bir şekilde bilgilendirebilir.

Sosyal medya ve cep telefonları gibi iletişim araçları, afet bilinci konusunda halka anında ulaşma imkanı sağlar.

Alt Yapı ve Yapısal Önlemler:

Deprem dayanıklı binalar, sel savunma sistemleri gibi altyapı önlemleri, afetlerin etkilerini azaltabilir.

Yerel yönetimler, afetlere karşı dirençli bir altyapı oluşturmak için şehir planlamasında doğal afet risklerini dikkate almalıdır.

Toplumsal Dayanışma ve İşbirliği:

Afet durumlarında topluluklar arası dayanışma ve yardımlaşma kültürü teşvik edilmelidir.

Gönüllü gruplar ve sivil toplum kuruluşları, afetlere müdahalede ve toplum hazırlığında önemli bir rol oynayabilir.

Sürdürülebilirlik ve Çevresel Bilinç:

Çevresel faktörlerin doğal afetlere etkisi düşünülmelidir. Doğal kaynakları sürdürülebilir şekilde kullanma ve çevre bilinci, afet risklerini azaltabilir.

Doğal afet farkındalığı, toplumun daha güvenli, hazırlıklı ve dayanıklı olmasına katkıda bulunabilir. Bu noktada, devlet, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve bireyler arasında işbirliği önemlidir.

Çalışmanın genelinden çıkan sonuç, bireylerin afet konusundaki bilgi ve bilinç düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Afet hazırlığı konusundaki farkındalığın artırılması ve öğrencilere afet durumlarında etkili bir şekilde tepki verme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Eğitim kurumları, öğrencilere yönelik afet bilinci ve hazırlığı konusunda daha fazla eğitim ve bilgilendirme programları düzenlemelidir. Bu tür çalışmalar, toplumun genel afet hazırlığına katkı sağlayabilir ve bireylerin güvenliğini artırabilir.

KAYNAKÇA

AVCIL, S. (2020). Hemşirelik bölümündeki öğrencilerin afet konusundaki bilgi ve bilinç düzeyleri. *Resilience*, 4(1), 89-101

ERTUĞRUL, B. ve ÜNAL, S. D. (2020). Bir vakıf üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin genel afete hazırlıklı olma inanç durumlarının belirlenmesi. *Afet ve Risk Dergisi*, 3(1), 31-45.

FELIX, E., KANIASTY, K., YOU, S., CANİNO, G., (2016), Parent- Child Relationship Quality and Gender as Moderators of the Influence of Hurricane Exposure on Physical Health Among Children and Youth, *Journal of Pediatric Psychology*, 41(1), 73-85.

GERDAN, S. (2010) Kocaeli Üniversitesi Afet ve Acil Durum Yönetim Sistemi Modeli, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Jeofizik Mühendisliği Anabilim Dalı, Kocaeli.

İNAL, E. (2015). Acil durumlara/afetlere bireysel hazırlığı değerlendirmek için sağlık inanç modeli 'ne dayalı ölçek geliştirme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

KADIOĞLU, M., (2011), Afet Yönetimi Beklenilmeyeni Beklemek, En Kötüsünü Yönetmek, T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yayını, No:65, İSTANBUL

KARABULUT, D., & BEKLER, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2), 368-376.

KOÇ, H. (2013). Türk basınının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme.

ÖZCEBE, H., (2013), Afetlerde Çocuk ve Ergen Sağlığı Hizmetleri, Acil ve Afet Durumlarında Sağlık Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 243-254.

ÖZEY, R., 2006, Afetler Coğrafyası. Aktif Yayınevi, İstanbul, 214s.

RATTİ, M. L. (2017). The economics of natural disasters: an overview of the current research issues and methods

SİMEONOVA, E. (2009). Out of sight, out of mind? The impact of natural disasters on pregnancy outcomes, CESifo, Center for Economic Studies & Ifo Institute for economic research. Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks, 5(2), 121- 137.

ŞAHİN, C. ve SİPAHİOĞLU, Ş., 2002, Doğal Afetler ve Türkiye. Gündüz Eğ. ve Yay. Ankara, 478s.

TORCHE, F. (2011). The effect of maternal stress on birth outcomes: Exploiting a natural experiment. Demography, 48(4), 1473-1491.

ULAY, G. ve BEKİROĞLU, M. S. (2016). Deprem faktörünün mobilya kullanımı üzerine etkisinin incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 21(1), 43-54.

VAROL, A. (2019). Afet Yönetimi, Afet Eğitimi Ve Afet Farkındalığı: Amerika Örneği. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29(1), 193-204.

YİĞİT, E., GÜLSEDA B. O. Z., GÖKÇE, A. ve ÖZER, A. (2020). İnönü Üniversitesi tıp ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin afet konusundaki bilgi, tutum ve davranışları. Sakarya Tıp Dergisi, 10(4), 580-586.

<https://istatistik.yok.gov.tr>:Erişim Tarihi:21.12.2023

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-4.htm>

www.istatistik.gen.tr Faktör Analizi Tanıtımı ve Uygulanması. Erişim Tarihi:21.12.2023

